



Revista Brasileira de Linguística Aplicada

ISSN: 1676-0786

ISSN: 1984-6398

Faculdade de Letras - Universidade Federal de Minas Gerais

Sito, Luanda Rejane Soares

Ensaio de estratégias das artes letradas nas zonas de contato: trajetórias de letramento acadêmico, ações afirmativas e políticas de conhecimento

Revista Brasileira de Linguística Aplicada, vol. 18, núm. 4, 2018, Outubro-Dezembro, pp. 821-852

Faculdade de Letras - Universidade Federal de Minas Gerais

DOI: 10.1590/1984-6398201812992

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=339858318006>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

UFGM
redalyc.org

Sistema de Informação Científica Redalyc

Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal

Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto



Ensaizando estratégias das artes letradas nas zonas de contato: trajetórias de letramento acadêmico, ações afirmativas e políticas de conhecimento

Rehearsing Strategies of the Literate Arts in the Safe Houses: Trajectories of Academic Literacy, Affirmative Actions and Knowledge Policies

Luanda Rejane Soares Sito*

*Universidad de Antioquia, Medellín – Antioquia / Colômbia

*Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas – São Paulo / Brasil

luanda.soares@udea.edu.co

RESUMO: Neste trabalho, analisamos as práticas de letramento acadêmico de estudantes universitários afrodescendentes e indígenas que ingressaram em suas instituições por medidas de ação afirmativa. A pesquisa consiste em estudo de caráter qualitativo, cujo *corpus* é composto por entrevistas com estudantes e docentes e os trabalhos de conclusão de curso produzidos por esses estudantes, em duas universidades latino-americanas – uma brasileira e outra colombiana. Neste cenário de políticas que buscam promover a interculturalidade na educação superior, destacamos que os estudantes empregam estratégias criativas para subverter as relações de poder e a colonialidade do saber, por meio de estratégias como a *autoetnografia*, *transculturação*, *crítica*, *colaboração*, *bilinguismo*, *mediação*, *denúncia*, *expressões vernáculas*, *propostas alternativas* e *reconstrução de imaginário*. A análise destas estratégias identifica processos de apropriação, subversão e reexistência, nos quais foram constituídos modos de usar a linguagem criados pelos estudantes para subverter a colonialidade do saber em suas trajetórias de letramento acadêmico.

PALAVRAS-CHAVE: letramento acadêmico; educação superior; ação afirmativa.

ABSTRACT: In this work, we analyze the academic literacy practices of afro-descendent and indigenous university students who entered their institutions through affirmative actions. This research consists of a qualitative study, which is composed of interviews with students and teachers, as well as the students' undergraduate thesis in two Latin American universities. In the scenario of intercultural policies in higher education, we emphasize ways in which students

employ creative strategies to subvert power relations and the colonality of knowledge, through strategies such as autoethnography, transculturation, criticism, collaboration, bilingualism, mediation, denunciation, vernacular expressions, alternative proposals and reconstruction of the imaginary. The analysis of these strategies identifies processes of appropriation, subversion and re-existence, in which ways of using the language created by students were constituted to subvert the colonality of knowledge in their trajectories of academic literacy.

KEYWORDS: Academic literacy; higher education; affirmative action.

mas mesmo assim
ainda guardo o direito
de algum antepassado da cor
brigar sutilmente por respeito
brigar bravamente por respeito
brigar por justiça e por respeito
(Seu Jorge)

1 Introdução: letramento e políticas afirmativas

Na última década, ampliou-se o número de pesquisas sobre os modos de usar a linguagem acadêmica, especialmente enfocadas na passagem dos estudantes da educação básica à educação superior. Muitas destas pesquisas, como os trabalhos de Lea e Street (1998) e Lillis (1999), estão ocupadas em observar quais conflitos emergem na trajetória de estudantes universitários – conflitos que derivam das diferenças entre as maneiras de ler e escrever da educação básica e da educação superior. O livro organizado recentemente por Agustini e Bertoldo (2017), por exemplo, aborda o processo de ingresso de jovens universitários brasileiros no que os autores chamam de discurso acadêmico-universitário, argumentando que

a escrit(ur)a é um dos desafios que o aluno universitário enfrenta, uma vez que se trata de um processo que faz, necessariamente, com que ele se confronte com a diferença entre os seus modos de dizer e aqueles próprios ao discurso acadêmico-universitário (AUGUSTINI; BERTOLDO, 2017, p. 8).

Este desafio, como apontam os autores, pode ameaçar a permanência estudantil, dada a “angústia provocada pela diferença” (2017, p. 8). Além disso, o processo deriva em uma via de mão dupla pois, como destacam

os autores, os estudantes necessitam submeter-se às novas convenções ou subvertê-las para não sucumbir.

Em paralelo a esta demanda em relação ao domínio do discurso acadêmico, as instituições de educação superior latino-americanas passaram por questionamentos sobre seu papel na sociedade atual, especialmente ao receber demandas para ter uma ação mais orientada às iniquidades sociais que afligem suas sociedades. Com a implementação de políticas de ação afirmativa¹ na educação superior, as universidades foram convocadas pelos movimentos sociais a abrir suas portas a estudantes de grupos historicamente marginalizados, física e culturalmente, no espaço acadêmico. No entanto, esta entrada provocou controvérsias por ser assumida de uma perspectiva deficitária em detrimento de outras mais interculturais.² Em meio a essa discussão (CARVALHO, 2004; SANTOS, 2013) se reconhece o modo como as relações de poder e as assimetrias entre saberes atravessam a produção de conhecimentos, assim como as convenções da universidade podem ser questionadas, negociadas e transformadas.

Tomando essa tensão como pano de fundo, aproximamos indagações sobre a escrita na educação superior e as políticas afirmativas com o objetivo de analisar *que espaços de subversão e criação são criados por universitários cotistas afrodescendentes e indígenas, em contexto de políticas interculturais, em seus trabalhos de conclusão de curso (TCC).*³ Foram tomados como base os conceitos de

¹ As políticas de ação afirmativa têm o propósito de corrigir desigualdades constituídas historicamente. Neste trabalho, elas serão também chamadas de políticas reparatórias, política(s) afirmativa(s), medidas de ação afirmativa ou ações afirmativas.

² Enquanto na perspectiva deficitária prima questionamento frente à capacidade de aprendizagem que teriam os estudantes que ingressaram por ações afirmativas por entendê-los como sujeitos “com falta de” (visão de tábula rasa), em perspectivas interculturais há uma compreensão de que esses estudantes trazem conhecimentos necessários à universidade, geram uma expectativa de que não apenas teriam sucesso em sua formação como seriam capazes de romper com os discursos hegemônicos e propor novas formas de produção de conhecimento.

³ O *trabalho de conclusão de curso* é um requisito exigido em um grande número de cursos de graduação para a obtenção de título universitário. Apesar de sua variedade, pode ser conformado por uma monografia, ou por um período de estágio com informes finais, ou a construção de um objeto teórico ou prático da área. Também é chamado TCC, no Brasil, ou *tesis de grado*, na Colômbia. Ao longo deste artigo, será nomeado como TCC ou trabalho de conclusão de curso.

letramento acadêmico⁴ e colonialidade do saber, além de noções de zona de contato e estratégias das artes letradas nas zonas de segurança. Esta análise está baseada na trajetória de estudantes de cursos de ciências humanas que ingressaram em universidades públicas (uma brasileira e uma colombiana) na primeira geração dos estudantes de políticas de ação afirmativa e tem o propósito de compreender como esses universitários sobrevivem no sistema acadêmico e chegam a ser partícipes em espaços de produção de conhecimento. Este exercício analítico será desenvolvido a partir dos estudos de Letramento Acadêmico e da Linguística Aplicada em diálogo com os Estudos Descoloniais e as Pedagogias Críticas, a fim de contribuir para as discussões de ações afirmativas e políticas de conhecimento, pois nosso compromisso ético nos interpela a

questionar os nossos modos de receber, traduzir e fazer circular epistemologias do Sul: como fazer para não reproduzir, dentro da elitista e arcaica estrutura universitária brasileira, as relações que o centro mantém com a periferia? Em outras palavras, e usando os temos de nossos colegas do Sul, como fazer para implantar um projeto de modernidade e descolonialidade nos nossos locais de trabalho? (KLEIMAN, 2013, p. 55)

Este trabalho, que toma por base pesquisa de doutoramento que caracterizou a resposta de estudantes universitários cotistas às demandas de práticas de letramento exigidas na universidade, enfoca o processo de produção de seus trabalhos de conclusão de curso (TCC). Esta pesquisa (SITO, 2016; SITO; KLEIMAN, 2017), alinhada à perspectiva dos

⁴ Neste artigo, optamos por utilizar o termo “letramento acadêmico” no singular, embora haja compreensão plural das práticas de letramento, que pode ser observada na análise e no marco teórico que subjaz ao trabalho. Também recordamos a discussão de Lillis e Scott (2007) ao ressaltar que há considerável ambiguidade no uso das formas no singular e no plural, e por isso se pode definir melhor a perspectiva da pesquisa sobre letramentos acadêmicos a partir de sua abordagem nos cenários investigados, com base em uma perspectiva crítica, discursiva e antropológica. Na produção brasileira o conceito é recente e ainda não há polêmica em torno da pluralização. Algumas das pesquisas afiliadas aos estudos de letramento vêm usando o termo no singular (FISCHER, 2008, 2011) para investigar as práticas de letramento em cenários de ensino superior. Parece-nos que, mais que o uso do termo no plural, é justamente o caráter transformador e a perspectiva de linguagem adotada, de base sócio-histórica, que configuram a abordagem plural – “letramentos acadêmicos” – distinguindo-a de perspectivas mais normativas.

estudos de letramento (HEATH, 1982; STREET, 1984; KLEIMAN, 1995), especialmente dos estudos de letramento acadêmico (LILLIS, 1999; ZAVALA; CÓRDOVA, 2010), consistiu-se em estudo de caráter qualitativo, cujo *corpus* está composto por entrevistas com estudantes e docentes, e os TCCs produzidos pelos estudantes, assim como documentos que regulam as políticas afirmativas nas duas instituições.

Para este artigo, vamos abordar os resultados desta pesquisa concernentes às formas como os estudantes empregam estratégias criativas para subverter as relações de poder e a colonialidade do saber durante o desenvolvimento e escrita de seus TCCs. Considerando o tema do presente dossiê – *letramento acadêmico* –, abordamos o processo de apropriação da escrita acadêmica com a finalidade de construir aporte teórico e metodológico que, distante do paradigma deficitário, busque compreender espaços de construção de alternativas e “terceira via” nos modos de usar a escrita para responder, apropriar e transformar as formas de produção de conhecimento em cenários interculturais, incluindo suas formas de dizer e fazer, sendo contribuição para o campo da linguística aplicada.

Para abordar o tema, estruturamos este artigo em quatro seções: esta primeira como introdução, a segunda com os pressupostos teórico-metodológicos do trabalho, a terceira com a análise e uma quarta com as considerações finais.

2 Letramento em contextos interculturais

A implementação de políticas afirmativas no cenário latino-americano visibiliza as perguntas sobre o que significa a interculturalidade nesses países. No caso das universidades analisadas neste trabalho – no Brasil e na Colômbia –, a tensão entre as compreensões sobre as ações afirmativas no seio dessas instituições revela que há diferenças na forma em que têm lidado com a diversidade cultural. Por um lado, constrói-se a legitimidade de uma “outridade”, mas ainda baseada na manutenção de dicotomias hierarquizantes. Por outro, constrói-se uma orientação intercultural que mantém a preocupação em promover “alteridades” respeitadas, a partir de uma ruptura com as assimetrias na produção de conhecimento que historicamente as constituíram. Além disso, as ações afirmativas focalizadas apenas em ingressos flexíveis revelam que seus resultados ficam aquém da proposta intercultural.

Embora as ações afirmativas venham se revelando como medida de inclusão (SANTOS, 2012, 2013), ainda há muito por fazer se o propósito é fomentar um diálogo de saberes que rompa com as assimetrias. Nessa discussão, o tema da descolonização da universidade é importante. Ao discutir o aspecto da “colonialidade do saber”⁵ – entendida como uma estrutura hierárquica entre saberes que se dá em duas vias: a legitimação do eurocentrismo como única e verdadeira forma de conhecimento e o desconhecimento de outras epistemologias –, Lao-Montes (2008) destaca que as ações afirmativas não devem se limitar simplesmente à reserva de vagas, mas fazer parte de um projeto maior de transformação social e reforma educativa, composto por políticas públicas como o desenvolvimento de projetos de educação bilíngue, de departamentos de estudos étnicos nas universidades, de bolsas e programas de apoio a estudantes de setores subalternizados (incluindo conselheiros pessoais e acadêmicos). Nesta explicação, adotar ações afirmativas implica um programa mais amplo que apenas oferecer acesso ao ensino superior, pois a reserva de vagas, embora ainda seja medida fundamental para isso, não é suficiente para garantir uma equidade (em termos étnico-raciais) na educação superior.

Recordamos que as políticas afirmativas partem de um princípio de justiça para enfrentar as desigualdades no campo da produção de conhecimento, e como esboça o autor, requeremos

por um lado a justiça redistributiva, referindo-se à redistribuição justa e equitativa de bens e recursos sociais, e por outro lado a justiça de reconhecimento que significa a valorização das identidades e culturas, os conhecimentos, os idiomas, as memórias e práticas espirituais dos afrodescendentes e indígenas (LAO-MONTES, 2008, p. 20, tradução nossa).

⁵ O conceito “colonialidade” foi cunhado pelo sociólogo peruano Anibal Quijano (2005), e é apresentado em Walsh (2012) como uma matriz composta por quatro eixos: a *colonialidade do poder*, baseada na classificação hierárquica por meio da noção de “raça”, que justifica a dominação e a exploração de povos inteiros; a *colonialidade do ser*, baseada na negação e na inferiorização de grupos colonizados e oprimidos, expressam-se em estigmas, preconceitos, discriminação e violência; a *colonialidade da natureza*, baseada na divisão binária entre natureza e sociedade, que resulta em uma visão da natureza como um recurso a explorar; e a *colonialidade do saber*.

Em síntese, Lao-Montes reivindica uma concepção integrada de justiça (FRASER, 2006). Desse modo, com o propósito de construir justiça linguística, ao mencionar “escritas afirmativas”, nos referimos àquelas estratégias de uso da linguagem criadas pelos estudantes para subverter a colonialidade do saber em suas trajetórias de letramento acadêmico, ou seja, os processos de apropriação, subversão e reexistência⁶ descritos nas trajetórias de elaboração de TCC (SITO, 2016), temas que nos convidam a revisar políticas públicas na área educativa.

2.1 Letramento em uma abordagem descolonial

Os estudos de letramento rompem com as perspectivas que pregam visões “neutras” acerca do uso da linguagem,⁷ ao propor uma abordagem que reconhece a relação inextricável entre linguagem e sociedade. Essa aposta implica assumir, como expõe Kleiman (1995, p. 21), que “as práticas de letramento, no plural, são social e culturalmente determinadas, e, como tal, os significados específicos que a escrita assume para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que ela foi adquirida”. Nesse campo, assumimos que as maneiras de ler e escrever são conformadas socialmente e em interação com as maneiras particulares de pensar, sentir, crer e atribuir valores e sentidos, assim como com os modos de interação com objetos, artefatos, tecnologias, espaço e tempo (ZAVALA, 2014). Essas maneiras de lidar com as palavras (HEATH, 1982) vão consolidando, com o tempo, modos particulares de relacionar-se com os escritos, o que chamamos de práticas de letramento.

Essa visão social do uso da linguagem reconhece que os escritos nas diferentes esferas de atividade, como a acadêmica, implicam processos de identidade e poder. Collins e Blot (2003) situam o poder como objeto central para entender as relações mediadas pela linguagem. Os autores destacam

⁶ A noção de *reexistência* vai além de se resistir a algo e se vincula a processos de criação, reinvenção e transformação das realidades por algo mais pertinente a suas práticas de vida. A discussão de Walsh (2008) define o termo, a partir das obras de Paulo Freire e Franz Fanon.

⁷ O modelo autônomo de letramento, proposto por Street (1984), serve para descrever aquelas concepções de linguagem que pressupõem uma única forma de lidar com a escrita, baseadas em visões de causa e resultado entre a escrita e progresso, civilização e mobilidade social. Além disso, o que marca esse modelo é sua negação da relação entre usos da linguagem e os contextos sociais.

que os esforços coloniais são muitas vezes narrados por um viés positivista, das “luzes”, do iluminismo, da civilização; contudo, há outras facetas da conquista, nas quais a “civilização” é constituída de hierarquias que se impõem sobre as sociedades colonizadas, como discutimos em relação ao conceito de colonialidade do poder. O interesse dos autores é, a partir dos estudos de letramento, enfocar as experiências de resistência e transformação empregadas contra a imposição de valores coloniais. Segundo os autores, os sujeitos transformam esse legado colonial em formas congruentes com sua cultura, abrindo espaço para a criação de sujeitos híbridos. Nesse processo, Collins e Blot (2003, p. 122, tradução nossa) destacam que “o letramento não é nem causa nem consequência; o processo de autoformação, autoconfeção é, antes, mediado pelo letramento”. Em outras palavras, reafirmam que esse processo de poder é uma “conquista ‘da linguagem e pela linguagem’, mas também da auto-definição ‘na linguagem’” (COLLINS; BLOT, 2003, p. 122, tradução nossa).

Considerando esses estudos, e com aportes da noção da *hybris do ponto zero*, proposta pelo Programa Modernidade-Colonialidade (CASTRO-GÓMEZ; GROSFOGUEL, 2007), podemos entender a *geopolítica do conhecimento* como a política colonial que, por um lado, privilegiou as formas de conhecer produzidas por sujeitos do hemisfério Norte e, por outro, criou a sensação de que não havia sujeitos (e seus corpos) por trás do fazer científico ou das agendas de pesquisa; tudo isso sem correlacionar com os processos de colonialismo, opressão e violência que viviam os outros contextos. Deste modo, ao compreender a linguagem em sua pluralidade e conexão com os valores sociais, nossa abordagem nos permite entender a esfera acadêmica como espaço de diálogo entre discursos que refletem (e refratam) formas de se reconhecer, identificar, relacionar e de construir conhecimento com o outro.

Nesta discussão, Zavala e Córdova (2010) criticam que as questões emergentes na escrita de estudantes sejam vistas apenas do ponto de vista do *déficit*. Segundo as autoras,

nos últimos anos, a pesquisa neste campo demonstrou que as dificuldades e, por consequência, os conflitos que emergem entre estudantes e docentes em relação à leitura e à escrita na universidade não se restringem simplesmente à técnica da leitura e da escrita, às habilidades ou à gramática (ZAVALA; CÓRDIVA, 2010, p. 113, tradução nossa).

Ao investigar o processo de permanência de universitários ingressantes por ação afirmativa, as autoras revelam que a aprendizagem da escrita acadêmica no ensino superior produz tensões diversas na trajetória de letramento dos estudantes. Em geral, esses conflitos são resultantes de divergências entre as práticas de letramento acadêmicas e as práticas das comunidades de origem dos estudantes, assim como de diferenças nas suas formas de produzir conhecimento, ou das relações de poder do espaço acadêmico. Nessa direção, as autoras afirmam que essas tensões estão, antes, mais vinculadas:

a aspectos que estão relacionados com a identidade, a epistemologia e o poder. Isso quer dizer que a leitura e a escrita também se relacionam com nosso sentido de pertencimento à comunidade da qual tentamos fazer parte, com as maneiras de construir conhecimento e com os valores diferenciados que são atribuídos a diversas formas de leitura e escrita que se praticam em nossa sociedade (ZAVALA; CÓRDOVA, 2010, p. 113, tradução nossa).

Com isso, ressaltamos que as discussões de letramento acadêmico podem potencializar uma melhor compreensão do conjunto de programas e políticas específicas para a diversidade no ensino superior, em especial aquelas relacionadas ao ingresso especial nas universidades, como a política de cotas, e, assim, fortalecer ações voltadas à permanência estudantil que tenham um perfil intercultural crítico (WALSH, 2009; BALOCCO, 2010; GONÇALVES, 2012; NUNES, 2013; MORELO, 2014). No cenário colombiano, um dos poucos trabalhos do campo aborda o tema a partir de uma típica reclamação de docentes universitários: *¿Usted ya en la universidad y no saber escribir?*⁸ (SOLER, 2013). Para isso, discute aspectos da escrita, da geopolítica do conhecimento e do poder na universidade, centrando-se nas vozes de universitários que advêm de grupos historicamente excluídos do ensino superior.

As contribuições teóricas desses trabalhos possibilitam novas chaves de interpretação dos processos de apropriação da escrita acadêmica ao contrapor-se ao “discurso do déficit” com o fim de entender a perspectiva dos sujeitos sobre as práticas de uso da escrita na universidade, ao invés de

⁸ Tradução: “Você já está na universidade e não saber escrever?”

compará-las com as práticas de letramento acadêmico dominantes. Ademais, ao perguntar como se ensina e aprende a ler e escrever na universidade, as pesquisas sobre letramento acadêmico – em diálogo com perspectivas críticas como os estudos descoloniais – se propõem a compreender o uso social da linguagem na esfera universitária, expandindo a preocupação com a escrita para as práticas sociais envolvidas no processo de formação nessa esfera, tais como a construção identitária dos sujeitos, as formas de construir conhecimento e as relações de poder, elementos que constituem as práticas formativas. Com base nessa perspectiva, concebemos o “letramento acadêmico” como um conceito com diferentes facetas, entre as quais aborda a aprendizagem como

uma prática social situada, que envolve estratégias discursivas relacionadas com capacidades para usar códigos utilizados nos contextos acadêmicos, para ler e escrever textos nos gêneros dessa esfera, a fim de acessar os conhecimentos produzidos pela academia, para interagir com seus pares por meio das linguagens adequadas às situações vivenciadas na universidade, para mobilizar modelos sócio-cognitivos (por exemplo, gêneros) para alcançar metas, para acessar recursos culturais, tecnológicos, para experimentar novas situações e para aprender e construir novos conhecimentos em contextos acadêmicos (KLEIMAN; VIANNA; DE GRANDE, 2015, p. 18).

Este conceito abrange aspectos discursivos (práticas discursivas, gêneros), de construção de conhecimento (socialmente construído) e modos de interação e participação (coconstrução de conhecimento) que estão implicados nos processos de aprender. Como fica explícito, as noções de aprendizagem e construção do conhecimento são compreendidas desde uma matriz sociocultural (TERZI, 2001; ROGOFF; GUTIÉRREZ, 2014) que subjaz a perspectiva dos estudos de letramento.

Nossa abordagem, portanto, enfoca a etapa de culminação da formação universitária, especificamente a realização do TCC, cujo formato costuma configurar espaço propício para a produção de conhecimento e a construção de identidade profissional, pois permite aos estudantes participar de práticas de letramento do ambiente acadêmico e/ou profissional (a depender do desenho do programa) do qual desejam fazer parte. Apesar de o TCC ser de grande relevância na trajetória universitária, tem ocupado pouco espaço nas pesquisas acadêmicas. Desse modo, considerando essa

lacuna, este trabalho se centra no desenvolvimento e escrita do TCC, pois o consideramos uma prática social de ritual de passagem, na qual o complexo processo de formação universitária de muitos cursos de graduação culmina.

2.2 O TCC como prática de letramento

A prática de realização de um TCC para concluir uma graduação funciona como um *ritual de passagem* na esfera universitária. Para abordá-lo, enfocamos este trabalho de conclusão como uma prática de letramento que deriva em uma aproximação entre a produção de conhecimento (a elaboração conceitual, teórica, metodológica ou prática realizada pelo estudante), a construção de uma identidade profissional e o gênero discursivo (o modo pelo qual enuncia sua elaboração). Para essa análise, baseamo-nos na concepção de gênero bakhtiniana (VOLOSHINOV, 1995; BAKHTIN, 2003), e compreendemos a universidade como esfera de atividade na qual historicamente conformaram-se formas de dizer que estabilizaram determinados gêneros compostos pelas *formas de dizer e de fazer acadêmico-científicas*.

A seleção dos TCCs que foram foco da análise foi orientada pelo interesse nas estratégias de subversão da colonialidade do saber empregadas pelos estudantes, objetivo que permeou a busca desses indícios nas narrativas dos estudantes e nos próprios textos dos TCCs. Por isso, nos instigava analisar as estratégias dos estudantes cuja finalidade fosse pôr em diálogo conhecimentos e demandas de grupos subalternizados com os campos estabelecidos na universidade. Antes de iniciar a análise das estratégias de subversão e ocupação do espaço acadêmico na elaboração do TCC, apresentamos uma síntese dos TCCs que estão em análise, no Quadro 1.

QUADRO 1 – Trabalhos de conclusão de cursos

Universidade	Nome ⁹	Ingresso	Título
Universidade Pública Gaúcha	Flávia	Ingresso afro ciências sociais	<i>Raça e fundamento</i> : uma etnografia sobre a socialidade batuqueira em uma casa de religião do município de Porto Alegre/RS. [texto monográfico]
	Dorival	Ingresso indígena pedagogia	<i>Aprendendo com todas as formas de vida do planeta</i> : educação oral e educação Kaingang [texto monográfico]
Universidade Pública Paisa	Joyce	Ingresso indígena licenciatura em línguas estrangeiras	<i>Ebêrañolinguish</i> : learning a third language from an intercultural perspective at Institución Educativa Embera Karmatarua, in Jardín, Antioquia [texto monográfico]
	Valentina	Ingresso afro jornalismo	<i>Revista Vive Afro</i> [revista digital]

Fonte: elaboração própria.

2.3 As estratégias emergentes das artes letradas nas zonas de contato

As estratégias criadas pelos universitários para elaboração de seus TCCs foram abordadas a partir das noções de zona de contato, zona de segurança e de *artes letradas das zonas de segurança* (PRATT, 1991; CANAGARAJAH, 1997). A noção de *zona de contato* é utilizada por Pratt (1991) para identificar tensões sociais que emergem na interação entre sujeitos, nas quais se reflete um contexto sócio-histórico. Porém, queremos salientar nesta análise que este cenário de confronto é tratado por Pratt também como possibilidade de criação. Para ela, as zonas de contato fomentam ações criativas pelos sujeitos, cujo resultado são as zonas de segurança: “espaços sociais e intelectuais nos quais os grupos podem se constituir como comunidades soberanas, homogêneas e horizontais com altos graus de confiança, conhecimento compartilhado e proteção temporária dos legados da opressão” (PRATT,

⁹ Os nomes dos estudantes são fictícios, com o propósito de proteger suas identidades.

1991, p. 40, tradução nossa). Baseada na definição de *comunidade imaginada*, de B. Anderson, a autora defende que a comunidade emergente de uma zona de segurança muitas vezes reage a experiências de opressão com a criação de alternativas subversivas, o que, na concepção bakhtiniana, pode ser pensado a partir do conceito de forças centrífugas.

O trabalho de Canagarajah (1997) retoma as noções de zona de contato e de *artes letradas das zonas de contato* para caracterizar o contexto acadêmico. Segundo o autor, as comunidades minoritárias possuem tradições de resistência e apropriação cultural, que provocam a invenção de modelos criativos de novos gêneros. Ao oferecer um curso sobre escrita acadêmica em uma universidade norte-americana, o autor analisou quais estratégias foram criadas por estudantes afro-americanos durante essa disciplina. Sua análise revela algumas estratégias encontradas tanto em produções nas zonas de segurança quanto em escritas na zona de contato. Na primeira – em espaços como o fórum, vistos como domínios informais – os estudantes usavam estratégias discursivas vernáculas, reveladas nas referências e estruturas argumentativas utilizadas (como no uso de referências não legitimadas na academia, tais como histórias dos familiares, anedotas, filmes, televisão e RAP, relacionados ao tópico do debate). No entanto, na segunda, – por exemplo, na produção de um ensaio –, os alunos não revelavam a mesma destreza para discutir as questões já debatidas no fórum: valorizavam o discurso dos autores lidos, não explicitavam sua posição sobre o tema e tampouco tentavam derrubar o argumento do autor. Em suma, os estudantes criaram estratégias variadas, desde a acomodação às convenções retóricas dominantes, sem desafiá-las, até à criação de uma terceira via para resolver seus conflitos durante a aprendizagem dessa nova ordem do discurso instituída. Ele chama essas estratégias de *artes letradas das zonas de segurança*.

Outro trabalho que ilustra estas criações dos estudantes é o de Zavala e Córdova (2010). As autoras se aproximam de Canagarajah (1997) ao realizar dois estudos de caso com universitários indígenas no Peru para, a partir da análise das trajetórias desses estudantes, mostrar quais foram as estratégias criadas por eles para dar conta das exigências de escrita durante sua formação acadêmica. Segundo as autoras, essas estratégias são formas de uso da linguagem empregadas pelos estudantes no seu cotidiano acadêmico, contemplando, por exemplo, reuniões em grupos de estudo e de pesquisa com colegas para discutir questões de suas comunidades, encontros para debater sobre a manutenção dos vínculos com a comunidade, ou mesmo a oferta de oficinas a jovens do ensino médio.

Apropriando-nos desses trabalhos e situando-os em diálogo com a discussão descolonial (WALSH, 2009; 2012; CASTRO-GÓMEZ; GROSGOUEL, 2007), assim como com as assimetrias na produção de conhecimento (MIGNOLO, 2003; SANTOS, 2009; KLEIMAN, 2013), podemos caracterizar, de acordo com Canagarajah (1997), que o ambiente acadêmico é uma *zona de contato*,¹⁰ ou seja, um espaço no qual são forjados encontros assimétricos que atravessam as práticas de usos da linguagem.

Para seguir com a análise, tecemos algumas informações sobre o desenho metodológico utilizado na geração dos dados desta pesquisa, situado no campo crítico e transdisciplinar da linguística aplicada (SIGNORINI; CAVALCANTI, 1998; MOITA LOPES, 2006, 2013; KLEIMAN, 2013), com um perfil interpretativista (MASON, 1996).

A pesquisa está centrada nas trajetórias de quatro jovens estudantes – dois de cada país. Ambas as instituições estão situadas em regiões onde há um imaginário de branqueamento¹¹ que caracteriza a população local (no Sul do Brasil, os gaúchos, e na região andina da Colômbia, os *paisas*): a *Universidade Pública Gaúcha* e a *Universidade Pública Paisa*.¹² As trajetórias abordadas estão distribuídas assim: na *Universidade Pública Gaúcha*, entrevistamos uma estudante do curso de ciências sociais, ingressante por reserva de vagas para estudantes negros, e um estudante do curso de pedagogia, ingressante por reserva de vagas para comunidades indígenas. Essa representatividade étnica também se manteve na *Universidade Pública Paisa*, com uma estudante do curso de jornalismo, ingressante por vagas para comunidades negras, e uma estudante do curso de licenciatura em língua estrangeira, ingressante por vagas para comunidades indígenas. Abordamos as trajetórias dos universitários, assim como suas produções do TCC, a fim de entender melhor como suas experiências interpelaram os programas pelos quais ingressaram na universidade. Suas trajetórias acadêmicas foram reconstruídas a partir de entrevistas realizadas em diferentes momentos da

¹⁰ Para mais detalhes, ver discussão de Doebber (2011) sobre como operam os parâmetros da branquitude em relação com os estudantes cotistas.

¹¹ Para esta discussão sobre os imaginários regionais do *paisa* e do *gaúcho*, consultar Wade (1997) e Viveros Vigoya (2013), para o caso colombiano, e Oliven (1999) e Kent e Santos (2012), para o caso brasileiro.

¹² Alteramos o nome das instituições de ensino para proteger a identidade dos participantes da pesquisa.

elaboração de seus trabalhos de conclusão de curso, assim como a partir de entrevistas com seus orientadores e estudo do próprio texto no qual culminava o processo do TCC.

A análise dos textos produzidos para o TCC tomou por base uma concepção bakhtiniana de linguagem, a partir do conceito de gênero discursivo, que potencializa a noção de texto ao lançar luz a sua flexibilidade e relatividade, devido a sua noção sócio-histórica da linguagem. Nesse sentido, Zavala (2011, p. 63, tradução nossa) defende que, nas universidades, dever-se-ia dedicar maior atenção ao processo de transformação dos textos acadêmicos, pois

se assumimos que os textos e os gêneros discursivos estão mudando e não são estáticos, não se trata tanto de impor normas e regras de textualidade uniformes, mas sim de permitir aos estudantes que encontrem uma voz no discurso acadêmico, que conciliem suas diferentes identidades e que se insiram nesta comunidade com disposição e se sentindo participantes plenos da mesma.

No que tange às estratégias, Pratt (1991), ao analisar o texto “Nova crônica e o bom governo”, de Poma de Ayala, – texto elaborado durante a colonização espanhola por um escritor quéchua mestiço –, descreve uma série de ações típicas utilizadas por autores da época colonial na zona de contato para subverter o colonialismo. Entre elas, estão as seguintes:

- *Autoetnografia* – textos em que as pessoas descrevem a si próprias ou seus grupos de origem, de modo que envolvam representações que outros fizeram delas. Os textos autoetnográficos possuem duas audiências: a metrópole e os falantes da própria comunidade.
- *Transculturização* – empregada por etnógrafos, se refere a processos nos quais membros de grupos subordinados ou marginais selecionam e inventam novos textos a partir de materiais transmitidos pela cultura dominante e metropolitana (como a língua da conquista).
- *Crítica* – textos que apresentam reflexões sobre a situação de assimetrias e desvelam as relações de poder instituídas.
- *Colaboração* – para articular os conhecimentos da metrópole (como a língua da conquista) e os conhecimentos dos grupos da periferia, o trabalho exige uma colaboração seletiva, inclusive para reconhecer os modos de compreensão de suas audiências.

- *Paródia* – na crônica de Guamán Poma de Ayala, por exemplo, a paródia está presente no uso da língua dos conquistadores para construir, em suas palavras, uma representação opositiva da conquista.
- *Bilinguismo* – uso da língua da colônia em articulação com as línguas nativas.
- *Mediação* – os códigos escolhidos para elaborar o texto.
- *Denúncia* – revelar as desigualdades existentes e suas consequências.
- *Diálogo imaginário* – inserção de diálogos que invertem a lógica presente, representam horizontes possíveis.
- *Expressões vernáculas* – típicas do grupo local, como a contação de histórias, os rituais, canções, dança, dramas, pinturas, esculturas, desenhos, vestuário, artes têxteis, formas de governo, crenças religiosas, entre outras.

Também agregamos duas estratégias que foram recorrentes nos trabalhos analisados: a elaboração de *propostas alternativas* (especialmente em docência) e a *reconstrução de imaginário*. No entanto, Pratt (1991) destaca que a escrita na zona de contato também tem um lado reverso, residente nos perigos da má compreensão, da incompreensão, da letra morta, das obras-primas não lidas, ou de uma heterogeneidade absoluta dos sentidos. Observemos quais dessas estratégias estiveram presentes nos TCCs analisados.

3 As escritas afirmativas como estratégias das artes letradas nas zonas de contato

Que relações podem ser estabelecidas entre linguagem, identidade e poder? A busca pela resposta desta pergunta nos orientou a descrever como os estudantes foram construindo estratégias criativas para subverter as relações de poder e a colonialidade do saber durante o desenvolvimento e escrita de seus TCCs, pois, como nos propõe a perspectiva sociocultural dos estudos de letramento, a linguagem é parte indissociável da cultura e, por consequência, de suas construções políticas e sociais. Nas palavras de Zavala (2014, p. 193, tradução nossa): “as práticas linguísticas são centrais nas lutas pelo controle da produção e distribuição de recursos e pela legitimação de relações de poder. Nesse sentido, a linguagem é um dos terrenos no qual se produz a iniquidade social”.

Com esse propósito, passamos a caracterizar como os TCCs interpelavam as políticas afirmativas e apontavam novos horizontes para a

criação de diálogos mais simétricos na produção de conhecimento. São estas estratégias empregadas pelos universitários afrodescendentes e indígenas que passamos a descrever, iniciando pelas trajetórias dos brasileiros.

3.1 Estratégias de reconhecimento nas ciências sociais e na pedagogia

Os exemplos de TCCs analisados nos casos brasileiros imprimem sua autoria no reconhecimento da religiosidade afro, no campo da sociologia, e da alfabetização indígena, por meio da pedagogia. O primeiro caso brasileiro é a trajetória de Flávia, estudante negra nascida em Porto Alegre, onde cursou a graduação e ingressou na primeira turma do programa de ações afirmativas na Universidade Pública Gaúcha. Ela cursou o bacharelado em ciências sociais. Em entrevista, declarou que sua opção pelas ciências sociais surgiu após desistir de cursar direito, carreira que desejou por anos, mas para a qual nem tentou o exame vestibular após ter vivenciado um evento de discriminação racial em seu primeiro emprego, justamente em um escritório de advocacia.

Segundo ela, ao ingressar na universidade, já no curso de ciências sociais, passou a participar ativamente dos grupos de discussão sobre ações afirmativas, com a realização de oficinas e a elaboração de documentos junto a movimentos sociais. Flávia foi integrante do Fórum de Ações Afirmativas – onde a conhecemos – e participou do processo de avaliação do programa de ações afirmativas em sua instituição. Logo depois, como fruto de sua dedicação às disciplinas, conquistou uma bolsa de monitoria no terceiro semestre. Conforme conta, o fato de ter sido “ótima aluna na disciplina de epistemologia rendeu a seleção para bolsa de monitoria”.

Em relação à escolha do tema de seu TCC, a estudante conta que sua aproximação com o tema de religiosidade afro emergiu em um curso da graduação. Ao realizar a disciplina “sociologia contemporânea”, voltada à pesquisa, começou a desenvolver o TCC. O trabalho, intitulado “Raça e fundamento: uma etnografia sobre a socialidade batuqueira em uma casa de religião do município de Porto Alegre/RS”, consistiu em uma pesquisa sociológica sobre as relações de socialidade em casas de religião de matriz africana. Conforme afirma, o trabalho “nasceu na medida em que eu fui amadurecendo no curso”.

Flávia participou de projetos de extensão e buscou realizar cursos orientados à investigação, além de destacar também sua participação em grupos de pesquisa, prática de letramento requerida ao longo da formação,

embora nem sempre houvesse oportunidade para todos os estudantes. Para compreender o trabalho de conclusão de Flávia em relação a suas experiências, observamos indícios de sua trajetória no contexto de ações afirmativas que estão presentes nos agradecimentos de seu texto, do qual reproduzimos o excerto a seguir:

FIGURA 1 – Excerto dos agradecimentos

“AGRADECIMENTOS

*A concretização do presente trabalho **não demarca somente a conclusão de uma etapa em minha trajetória acadêmica**, mas exprimi em sua simplicidade o percurso de luta da população afro-brasileira em busca de oportunidade, respeito e reconhecimento. O gosto pelo estudo sempre fez parte da minha trajetória. É através dele que tive e tenho oportunidade de descobrir e conhecer possibilidades. A perspectiva de tornar-me aluna da [Universidade] foi precedida por diferentes anseios que foram perpassados pelo sentimento de **não familiaridade, não identificação**. Ingressei na UPG¹³, durante a vigência do primeiro ano do Programa de Ações Afirmativas da UPG, em 2008.”*

Fonte: elaboração própria.

Na seção de agradecimentos do TCC, Flávia mais do que agradecer realiza um memorial, com notas sobre sua chegada à Universidade – “**deparei-me com um cenário não tão colorido**” – e seu processo de finalização do curso – “**concluo esta fase grata, orgulhosa e empoderada por ter me proposto em fazer um estudo antropológico**”. Um primeiro indício de sua subversão emerge nesta narrativa, quando a estudante assume uma identidade coletiva, ao apontar seu TCC como a expressão de um “**percurso de luta da população afro-brasileira em busca de oportunidade, respeito e reconhecimento**”. Assim, a estudante subverte a seção do TCC a fim de narrar sua trajetória e expor episódios de racismo que a marcaram.

O *trabalho monográfico* de Flávia, embora tenha sido proposto como etnografia, também revela traços de *autoetnografia* quando se propõe a repensar a trajetória de uma identidade coletiva que é assumida por ela: a da população negra. A estudante constrói um texto que atende às demandas de uma dupla audiência, algo típico dos escritos da zona de contato: a audiência

¹³ A estudante se refere à Universidade Pública Gaúcha.

da metrópole (neste caso a academia) e a audiência comunitária, com uma melhor compreensão por parte dos pais de santo sobre a dinâmica dos filhos de santo nos terreiros. Nessa direção, observamos que sua autoetnografia está ancorada, já nos agradecimentos, em um discurso de *crítica* e *denúncia*, ecoando as demandas dos movimentos sociais negros. Assim, ela retoma discursos por reconhecimento e justiça desses movimentos e os enlaça a suas próprias experiências com racismo, para mostrar ao leitor a relevância de seu trabalho – “contribuir para discussões pertinentes a população afro-brasileira”, como as religiões de matriz africana¹⁴ – e, assim, visibilizar discursos estigmatizados no contexto acadêmico. Seu trabalho também contou com a *colaboração* de religiosos, acadêmicos e ativistas do movimento social, a partir da qual articulou os diferentes discursos, materializando esse diálogo nos conceitos que intitulam seu trabalho – “raça”, da sociologia, e “fundamento”, do candomblé.

O segundo caso brasileiro aborda a pedagogia de alfabetização Kaingang. A experiência de Dorival, uma liderança Kaingang reconhecida no movimento indígena do país, é reelaborada durante seu TCC. Este universitário declarou ter vivido sua infância em uma aldeia no interior do estado do Rio Grande do Sul e iniciado sua trajetória escolar tardiamente, apenas aos 11 anos. Este atraso no acesso à educação primária, segundo ele, resultou em impedimentos relacionados às políticas de intervenção do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) em sua comunidade, caso que, de acordo com a narrativa de Dorival, reflete a história das políticas de educação indígena na região. Mas esse atraso inicial não impediu que Dorival concluísse sua formação universitária.

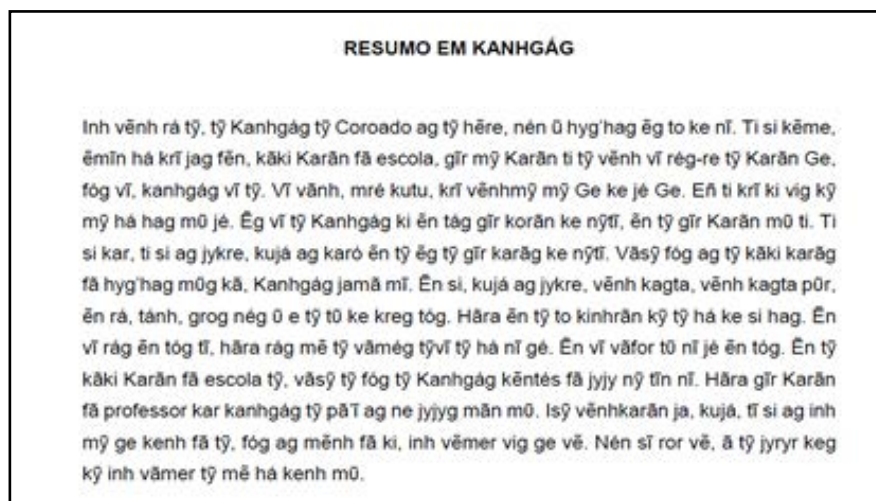
Dos estudantes indígenas que ingressaram por ações afirmativas, Dorival fez parte do primeiro grupo que concluiu a graduação. O TCC de Dorival, defendido no curso de pedagogia e intitulado “Aprendendo com todas as formas de vida do planeta: educação oral e educação Kaingang”, reconstrói tanto sua experiência como alfabetizando quanto como alfabetizador em escolas indígenas, enfatizando o lugar da oralidade nesse processo formativo. Seu TCC já apresenta, em seu primeiro capítulo,

¹⁴ A pesquisa tem relevância especial em um período de recrudescimento de agressões por motivos religiosos. No Brasil, houve o caso de uma menina que foi agredida na saída de um culto do candomblé, em 2015, registrada na notícia: “Menina vítima de intolerância religiosa diz que vai ser difícil esquecer pedrada”. Disponível em: <<https://glo.bo/1Ce1hUV>>. Acesso em: 18 set. 2018.

os temas sobre os quais tratará: sua trajetória escolar e a escrita kanhgág (Kaingang). Sua narrativa exprime lembranças de uma trajetória escolar marcada pela dificuldade e crueldade: “isso era um momento de crueldade”; “tudo me foi muito difícil na vida escolar”. No caso de Dorival, sua história retrata a presença do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) nas comunidades, os eventos de exploração do trabalho nas comunidades, a violência, o descuido com o bilinguismo, o ingresso escolar tardio, aspectos que estão presentes em diferentes comunidades indígenas do país.

Assim, podemos dizer que as trajetórias individuais de Dorival e Flávia refletem as vozes de coletivos com os quais se identificam. Além da inserção de uma seção sobre sua trajetória, outra estratégia utilizada por Dorival é o *bilinguismo*: a presença de sua língua materna no texto acadêmico aparece como reivindicação de visibilidade acadêmica para a língua Kaingang, como podemos ver no “Resumo”, na Figura 2:

FIGURA 2 – Resumo do TCC de Dorival em Kaingang, sua língua materna



Fonte: elaboração própria.

O resumo do trabalho é uma das convenções presentes nos diversos gêneros acadêmicos (monografia, artigo científico, dissertação, tese), e deve ser apresentado em duas versões: uma na língua oficial do país (no caso do Brasil, o português) e outra em uma língua diferente, de uso internacional (em geral, o inglês). Dorival escolhe, entretanto, sua língua materna. Seu uso não fica restrito ao resumo, pois ele aciona a língua Kaingang também em

outras partes do texto. Ao lançar mão de uma língua indígena para o resumo de seu TCC, gênero associado à língua inglesa por seu prestígio no âmbito científico, Dorival mostra uma estratégia de luta de reexistência em seu texto acadêmico, trazendo novos sentidos ao deslocar o esperado – resumo em inglês – e visibilizar o inesperado – a presença Kaingang como linguagem acadêmica, nessa zona de contato.

Assim, Dorival, em seu *trabalho monográfico*, analisa a alfabetização Kaingang, com o objetivo de *criar propostas alternativas* para o ensino bilíngue, em contextos de línguas Kaingang e português, como expressa em seu texto: “um dos meus sonhos é resolver os problemas produzidos pela forma como foi escrita a língua Kanhgág”. Com esse objetivo, seu trabalho também se constituiu em *autoetnografia* quando se propôs a repensar a trajetória coletiva da população Kaingang. Ao narrar sua trajetória, no primeiro capítulo do trabalho, ele tece um discurso *crítico* e de *denúncia* frente a políticas que foram utilizadas para a educação formal indígena. Situado neste contexto, explicita suas propostas para a educação de uma perspectiva da cosmovisão Kaingang. O uso do *bilinguismo* em seu texto ocorre em espaços relevantes do TCC, como a dedicatória e o resumo, escritos em Kaingang e em português, assim como em *expressões vernáculos* ao longo do texto. Além disso, maneja mídias audiovisuais: incorpora fotografias e elementos de sua oralidade ao texto, com o uso de CD complementar para dar vazão à oralidade Kaingang. A *transcultura* pode ser vista em sua ação de selecionar materiais da cultura dominante e transformá-los a favor de sua comunidade (como para o ensino bilíngue Kaingang-português). A *colaboração* é ilustrada na relação de parceria e confiança construída entre Dorival e sua orientadora, cujo objetivo passa a ser criar em conjunto novas formas de dizer que contemplem traços da cultura indígena, ou seja, é uma colaboração que busca criar espaços de autoria durante a elaboração do trabalho.

3.2 Estratégias de criação nos estudos de linguagem e no jornalismo

Nos casos dos estudantes colombianos, os exemplos de TCC se orientam para a criação de propostas de ensino plurilíngue, no caso da licenciatura em língua estrangeira, e de uma revista digital, no caso de jornalismo.

O primeiro caso revisa as contribuições do ensino bilíngue e intercultural para propor um ensino plurilíngue de inglês em comunidades indígenas bilíngues. O TCC elaborado por Joyce, que cursou a educação

básica em uma escola localizada em uma comunidade indígena rural, partiu de sua experiência na comunidade bilíngue, com presença do espanhol e do Nasa Yuwe, uma língua originária Nasa.¹⁵ A estudante dominava Nasa Yuwe oralmente e, após sua graduação, retornou para sua comunidade e voltou a estudar o Nasa Yuwe escrito, já que sua comunidade estava realizando ações para revitalização de sua língua nativa com a construção de um alfabeto escrito, materiais escritos em Nasa Yuwe e cursos para aprendizagem do Nasa Yuwe escrito.

Seu TCC, intitulado “Ebêrañolinguish: learning a third language from an intercultural perspective at Institución Educativa Embera Karmatarua, in Jardín, Antioquia”, abordou o ensino de inglês como terceira língua, por meio da transmediação, em uma escola indígena Emberá (etnia indígena originária do território de Antioquia). Em seu texto, a princípio, Joyce apresentou um sumário com texto impessoal e genérico, que não revelava em seus subtítulos um vínculo com a temática que se propõe discutir: *prefácio, contexto, definição do problema, pressupostos teóricos, perguntas de pesquisa (objetivos gerais e específicos), plano de ação, desenvolvimento das ações, resultados e interpretações, conclusões e sugestões, reflexões*. Contudo, ao observar o trabalho com mais detalhe, encontramos elementos que imprimem as marcas de autoria de Joyce. Uma delas é o uso do *bilinguismo* (plurilinguismo, no caso) com a criação de um termo que articula as palavras embera (*Ebêra*), espanhol (*ñol*) e inglês (*guish*) em *Ebêrañolinguish* para fazer menção ao contexto de ensino plurilíngue que abordou no estágio docente. Outra marca de autoria foi na imagem. Durante seu processo de apropriação das práticas de letramento acadêmico – apoiado pelo orientador do TCC, que foi descrito como um interlocutor que a motivou a escrever –, Joyce e seu orientador buscaram uma forma de tornar mais forte a voz de Joyce no texto escrito, assim como de sua identidade indígena. Conforme narra seu orientador, em entrevista semiestruturada, sobre o processo de orientação do trabalho de Joyce, esse movimento de autoria no texto gerou alguns conflitos na instituição: “como **se supõe que é um texto acadêmico**, que vai ser publicado, então a gente tem que responder a esses requisitos, entende? Tivemos uma briga, uma briga mas simplesinha, pequenininha e muito linda” (orientador do TCC de Joyce). Depois de discutir com o orientador sobre dar um tom local a seu trabalho, Joyce decidiu inserir um elemento importante da cultura Nasa no

¹⁵ Durante muito tempo se acreditou que era uma língua da família chibcha.

trabalho, o *chumbe*. O *chumbe* é uma peça tecida por mulheres de comunidades indígenas, como a Nasa, com lãs de diferentes cores. Estas peças servem de vestimenta e muitas vezes são tecidas durante a gravidez, para que seja uma primeira prenda do recém-nascido. O símbolo do *chumbe* como construção tecida durante a gestação é poderoso, pois associa a elaboração do TCC de Joyce a um processo de gestação maternal. Seu TCC era um projeto de vida para ela e, assim, embora Joyce não tenha podido tecer um *chumbe* para o trabalho, conseguiu um pedaço de seu *chumbe* e o inseriu como marca d'água nas páginas do trabalho. A imagem ao fundo da página é mais do que uma figura, pois remete às práticas de elaboração de algo de grande relevância em sua comunidade de origem: projetar o futuro da criança que chega, neste caso, o TCC. Além disso, rompe com a convenção clássica da instituição a frente do desenho do texto final do TCC, conforme mostra a Figura 3.

FIGURA 3 – Sumário do TCC de Joyce

EBÉRA/ENGLISH: AN INTERCULTURAL PERSPECTIVE		5
Table of Contents		
Preface		6
Content		7
Statement of the Problem		9
Theoretical Framework		12
Research Question:		18
General Objective		
Specific Objectives		
Action Plan		18
Development of Actions		18
Findings and Interpretations		23
Conclusions and Suggestions		28
Reflection		31
References		32
Appendix		35

Fonte: elaboração própria.

Com proposta similar à de Dorival, Joyce realiza uma *pesquisa-ação* com a meta de *criar propostas alternativas* para ensino bilíngue em contextos de língua materna indígena, com espanhol como segunda língua – temas ausentes na formação de docentes de línguas estrangeiras. Desse modo, o texto monográfico relata sua experiência em sala de aula, analisando quais elementos foram mais positivos para uma educação intercultural crítica. Seu trabalho também pode ser lido como *autoetnografia* por retratar uma situação de trilinguismo, de modo a iluminar tanto as discussões de formação de professores de línguas, quanto as propostas educativas comunitárias de seu contexto Nasa. O uso do *bilinguismo* está presente no tema e no título do trabalho – “*Ebérañolinguisb*”. No que tange à *colaboração*, Joyce constrói uma rede ampla de docentes, ativistas indígenas e membros da comunidade Embera para realizar seu estágio docente. Destacam-se, em sua narrativa, as ações de seu orientador e de um grupo de pesquisa que abordava os temas de diversidade e cultura indígena. Dois exemplos da *mediação* realizada pela estudante estão no uso da imagem do *chumbe* como marca d’água nas páginas do trabalho, que também pode ser interpretado como uma *expressão vernácula*, e na mobilização da imagem da *Mãe Terra* – elemento crucial em muitas culturas indígenas – em seus agradecimentos.

O segundo caso colombiano foi realizado no curso de jornalismo. O TCC de Valentina, intitulado “Revista Vive Afro”, é uma revista digital fruto da criação de uma empresa jornalística digital – uma das opções requisitadas para a conclusão do curso de jornalismo.¹⁶ A revista Vive Afro possui como público-alvo a população afro-colombiana da cidade Medellín. Para sua criação, Valentina se inspirou em revistas como *Ebony*, norte-americana, e a revista *Raça*, brasileira. Com o *slogan* inicial na página da revista – “Revista Vive Afro, viva tu mismo”, Valentina faz um chamado para que seu leitor “viva a si mesmo” por meio de sua revista, o que está relacionado com seu propósito. Conforme apresenta Valentina, seu objetivo com a criação da revista era produzir um espaço para apresentar experiências de vida na cidade de Medellín a partir de perspectivas afro-colombianas.

¹⁶ Neste curso de jornalismo, há cinco alternativas para realizar o TCC: i. Produção jornalística – reportagens, crônicas, relatório especial; ii. Produção jornalística – perfis, entrevistas, ensaio fotográfico; iii. Sistematização de experiência; iv. Proposta pedagógica; e v. Criação de empresa jornalística; esta última foi a alternativa escolhida por Valentina. Destacamos que essas opções eram oferecidas com base nos gêneros da atuação profissional.

A estudante que se auto identifica como afro-colombiana, cresceu em um território forjado sobre a égide do branqueamento e de visões negativas sobre a cultura afro – a cidade de Medellín. Narra sua infância como um espaço de valorização da identidade afrodescendente por parte dos pais, como se pode ver no excerto 2:

Excerto 2 – “la cultura de mi mamá”

começando pela cultura de minha mãe, a cultura chocóana, ela sempre me inculcou isso, (...) sempre tive muita afinidade por conhecer e por contar minhas raízes e por contar essa cultura negra (faz um gesto de abraçar-se). (Estudante afro-colombiana, Jornalismo-UPP, entrevista de 15 de janeiro de 2014, tradução nossa)

Essa valorização familiar contrasta com o estigma e o rechaço no entorno social. Para ela, conforme declarou em entrevista, a realização do seu TCC era uma oportunidade de aproveitar um veículo de grande difusão como a revista digital, para provocar rupturas nos discursos estereotipados de negação da população negra da região, fazendo da visibilidade positiva uma resposta frente à invisibilidade. Assim, na perspectiva da estudante, o jornalismo é utilizado como espaço de subversão do discurso dominante. Nesse sentido, em relação às estratégias utilizadas pelos estudantes para responder as demandas de letramento acadêmico na zona de contato, destacamos que sua revista se tornou um *texto autoetnográfico*, ao criar um espaço para que as pessoas identificadas com a identidade afro-colombiana falassem sobre si de seus pontos de vista. Para isso, utilizou a linguagem digital como forma de orientar-se a diferentes audiências: população negra e não-negra de diferentes espaços, o que pode ser interpretado como uma estratégia de *transcultura* dessa realidade ao selecionar e inventar um novo material a partir de materiais transmitidos pela cultura dominante (os meios digitais). Ao revelar o cotidiano afro na cidade de Medellín, a revista também expressa discursos de *crítica* e *denúncia*, em uma linguagem que flui entre o espanhol padrão e *expressões vernáculas* (como a presença de músicas da costa pacífica). O trabalho de Valentina é *colaborativo* – com base no diálogo com o orientador, docente da universidade, a participação em eventos de organizações do movimento afro-colombiano, até a contratação da equipe que conforma sua empresa (uma equipe mista, composta por pessoas afro-colombianas, brancas e mestiças). Com esse propósito, sua revista se propõe

a *reconstruir o imaginário local* sobre as pessoas afro-colombianas, assim como provocar uma ruptura com os discursos estereotipados e de negação da presença afro na região. Essas quebras com o discurso estabelecido – seja da invisibilidade, seja da imagem negativa da população negra – podem ser associadas a uma prática descolonial (WALSH, 2012). Além disso, por seu perfil, sua empresa jornalística se revela como *proposta alternativa* de atuação na zona de contato.

Como síntese, apresentamos uma sistematização das artes letradas criadas pelos estudantes cotistas participantes desta pesquisa na zona de contato, com base na proposta de Pratt (1991), na Tabela 1.

TABELA 1 – Estratégias das artes letradas na zona de contato

Estratégias	Flávia	Dorival	Joyce	Valentina
Autoetnografia	X	X	X	X
Colaboração	X	X	X	X
Crítica	X	X	X	X
Denúncia	X	X	-	X
Outras: Propostas alternativas	-	X	X	X
Transculturação	-	X	-	X
Bilinguismo	-	X	X	-
Mediação	-	-	X	-
Expressões vernáculas	-	-	-	X
Outras: Reconstrução de imaginário	-	-	-	X

Fonte: baseado em Pratt (1991).

A partir desta síntese, destacamos, em primeiro lugar, que as estratégias de *autoetnografia*, *colaboração* e *crítica* foram utilizadas por todos os quatro universitários. Também tiveram grande presença as estratégias de *denúncia* e de *construção de propostas alternativas*. Em segundo lugar, observamos que os trabalhos liderados por estudantes indígenas contemplaram a reflexão e ação docente em torno do bilinguismo, aspecto relevante para as comunidades indígenas do contexto latino-americano. Em terceiro lugar, o trabalho de Valentina se sobressai como o que mais utilizou estratégias das artes letradas – as *escritas afirmativas*. Para entender este caso, devemos recordar que o curso

de jornalismo possui uma oferta ampla de opções para a produção do TCC, aspecto que contrasta com a experiência de Flávia e Joyce, cujos cursos de ciências sociais e licenciatura em língua estrangeira têm orientação restrita: o gênero do TCC é monográfico.

Ao observar este dado, chamamos a atenção para o fato de que a subversão nas escritas da zona de contato está condicionada por diferentes perspectivas, derivando em no mínimo três aspectos: a. as perspectivas do docente orientador – que deve estar aberto para orientar o trabalho para culminar nesse processo –, pois como alerta Valentina a escolha do orientador é relevante (“a ideia do orientador é que também seja uma pessoa que a gente admire, com a qual a gente se dê bem, entende? Para não ter inconvenientes nessa parte”); b. perspectiva dos estudantes – que queiram abordar uma determinada temática (“Yo quería transformar la clase de inglés un poquito y darle a ella algo de color local”); e c. a orientação da instituição sobre como organizar o TCC. Neste último aspecto, destacamos a abertura do programa de jornalismo (periodismo), que permitia a realização do TCC em cinco modalidades, entre elas reportagens, crônicas, relatório especial, entrevistas, ensaio fotográfico e criação de empresas jornalísticas, todas elas orientadas para a atuação profissional. Essa variedade de gêneros discursivos para a elaboração do TCC – estando vinculado aos gêneros do âmbito do trabalho – parece criar condições favoráveis para que universitários cotistas ensaiem suas artes letradas nas zonas de contato.

4 Visibilizando as brechas para a subversão

Essas estratégias identificam processos de apropriação, subversão e reexistência, que constituem o que denominamos “escritas afirmativas”: aquelas estratégias de uso da linguagem criadas pelos estudantes para subverter a colonialidade do saber em suas trajetórias de letramento acadêmico. Ao delinear trajetórias de jovens de primeira geração familiar a ingressar na universidade, por ações afirmativas, pode-se observar os encontros e desencontros com a linguagem acadêmica nesse processo de apropriação do espaço universitário e vislumbrar aspectos silenciados na discussão sobre leitura e escrita na universidade. Deste modo, contemplam questões a respeito das estratégias criadas por membros de grupos historicamente marginalizados para interagir com a sociedade letrada e apropriar-se gradualmente dos bens culturais que lhes foram interditados ao longo de séculos (KLEIMAN; SITO, 2016; SITO; KLEIMAN, 2017).

Para além de uma discussão sobre o “domínio” dos gêneros acadêmicos, está uma questão histórica que irrompe no cenário universitário com a pauta das ações afirmativas: a persistência da apropriação, expropriação ou invisibilização dos conhecimentos produzidos e legados por grupos marginalizados historicamente (como as populações negras e indígenas). Nesse sentido, os estudos de letramento acadêmico no contexto latino-americano buscam propiciar maior consciência dos fenômenos linguísticos e situar os valores sociais da linguagem, além de subverter e recriar estas construções, já que estes “formam parte de um movimento intelectual mais amplo que critica os modelos que guiaram o desenvolvimento intelectual, econômico e político do continente” (JOUVE-MARTÍN, 2009, p. 395, tradução nossa).

Assim, descrever as práticas de letramento de grupos historicamente marginalizados é uma aposta política para visibilizar as brechas de subversão criadas por meio de suas escritas afirmativas, com o fim de reconhecer espaços de aprendizagem que permitam que os sujeitos encontrem sua voz em meio a um coro tão polifônico como o universitário e construir justiça social e cognitiva (SANTOS, 2009), em um exercício que implica um movimento de (in)surgir, (re)existir e (re)viver (WALSH, 2009).

Agradecimentos

Agradeço à professora Dra. Angela Kleiman, orientadora da tese, e aos pesquisadores do Núcleo de pesquisa Letramento do Professor e do Grupo de Trabalho de Ações Afirmativas, todos interlocutores fundamentais na construção das reflexões aqui apresentadas. Também à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) pelo auxílio concedido (Bolsa doutorado – 2012/01311-7).

Referências

AGUSTINI, C. L.; BERTOLDO, E. S. (Org.) *Incursões na escrita acadêmico-universitária: letramento, discurso, enunciação*. Uberlândia: Edufu, 2017. 237p. Doi: <https://doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-463-6>

BAKHITIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BALOCCO, A. E. Políticas de ação afirmativa: discurso, identidade e inclusão social. In: MOITA LOPES, L. P., BASTOS, L. C. (Org.). *Para além da identidade: fluxos, movimentos e trânsitos*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010, v. 1. p. 107-128.

- CANAGARAJAH, A. S. Safe houses in the contact zone: coping strategies of african-american students in the academy. *College Composition and Communication*, Urbana, v. 48, n. 2, p. 173-196, May 1997. Doi: <https://doi.org/10.2307/358665>
- CARVALHO, J. J. *Inclusão étnica e racial no Brasil: a questão das cotas no ensino superior*. São Paulo: Attar Editorial, 2004.
- CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOGUEL, R. (Ed.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre, 2007.
- COLLINS, J.; BLOT, R. *Literacy and literacies: texts, power and identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. Doi: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511486661>
- DOEBBER, M. B. *Reconhecer-se diferente é a condição de entrada, tornar-se igual é a estratégia de permanência: das práticas institucionais à constituição de estudantes cotistas negros na UFRGS*. 2011. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- FISCHER, A. Letramento acadêmico: uma perspectiva portuguesa. *Revista Acta Scientiarum Language and Culture*, Maringá, v. 30, n. 2, p. 177-187, jul./dez. 2008.
- FISCHER, A. Práticas de letramento acadêmico em um curso de engenharia têxtil: o caso dos relatórios e suas dimensões escondidas. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 15, n. 28, p. 37-58, 1º sem., 2011.
- FRASER, N. La justicia social en la era de la política de la identidad: redistribución, reconocimiento y participación. In: FRASER, N.; HONNETH, A. *¿Redistribución o reconocimiento?* Madrid: Morata, 2006. p. 17-88.
- GONÇALVES, C. P. *Eu sempre estava fora do lugar: perspectivas, contradições e silenciamentos na vida de cotistas*. 2012. 137 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística), Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.
- HEATH, S. B. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. *Language and Society*, Cambridge, v. 11, p. 49-76, 1982. Doi: <https://doi.org/10.1017/S0047404500009039>
- JOUE-MARTÍN, J. R. Escritura, hegemonia y subalternidad: de los New Literacy Studies (NLS) a los Latin American Literacy Studies (LALS), and back. In: KALMAN, J.; STREET, B. V. (Coord.). *Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales: diálogos con América Latina*. México: Siglo XXI, 2009. p. 387-398.
- KENT, M.; SANTOS, R. V. Os charruas vivem nos gaúchos: a vida social de uma pesquisa de resgate genético de uma etnia indígena extinta no sul do Brasil. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 18, n. 37, p. 341-372, jan./jun, 2012.

KLEIMAN, A. B. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. 1.ed. São Paulo: Parábola, 2013. p. 39-58.

KLEIMAN, A.B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A.B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado Aberto, 1995. p. 15-61.

KLEIMAN, A. B.; SITO, L. Multiletramentos, interdições e marginalidades. In: KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. (Org.). *Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2016. p. 169-198.

KLEIMAN, A. B.; VIANNA, C. A.; DE GRANDE, P. A iniciação científica como prática social: desvendando os mistérios do letramento acadêmico na licenciatura. In: MOURA, J. G.; ROSSI, M. A. L. (Org.). *A iniciação científica nas licenciaturas: a pesquisa como prática de formação de professores*. Goiânia: Gráfica da UFG, 2015. p. 7-24.

LAO-MONTES, A. Reformas de educación superior en búsqueda de la democracia inter-cultural y la descolonización de la universidad: debates necesarios, retos claves, propuestas mínimas. In: FORO INTERNACIONAL E EDUCACIÓN SUPERIOR INCLUSIVA, 2., 2008, Bogotá. *Anais...* Ministerio de Educación de Colombia, Bogotá. Disponível em: <<https://bit.ly/2MBua9a>>. Acesso em: 26 jul. 2012.

LEA, M. R.; STREET, B. V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, London, v. 23, n. 2, p. 157-173, June 1998. Doi: <https://doi.org/10.1080/03075079812331380364>

LILLIS, T. Whose common sense? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. In: JONES, C.; TURNER, J.; STREET, B. V. (Org.). *Students writing in the university: cultural and epistemological issues*. Amsterdam: John Benjamins, 1999. p. 127-147.

LILLIS, T.; SCOTT, M. Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of Applied Linguistics*, London, v. 4, n.1, p. 5-32, 2007. Disponível em: <<https://bit.ly/2xpktVD>>. Acesso em: 17 set. 2018.

MASON, J. *Qualitative researching*. London: SAGE, 1996.

MIGNOLO, W. D. *Historias locales/ diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal, 2003.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. 1.ed. São Paulo: Parábola, 2013.

MORELO, B. *Leitura e escrita na universidade para estudantes indígenas: princípios e práticas pedagógicas para uma ação de permanência no campo das linguagens*. 2014. 188 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

NUNES, C. D. *Subsídios para o desenvolvimento de ações de letramento na política de permanência de indígenas na universidade*. 2013. 188 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

OLIVEN, R. G. *Nación y modernidad: la invención de la identidad gaucha en el Brasil*. Trad. Oscar Agüero. Buenos Aires: Eudeba, 1999.

PRATT, M. L. Arts of the contact zone. *Profession 91*, New York: MLA, p. 33-40, 1991.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 227-278. (Colección Sur Sur).

ROGOFF, B.; GUTIÉRREZ, K. Maneras culturales de aprender: rasgos individuales o repertorios de práctica. In: FRISANCHO, S. *et al.* (Ed.). *Aprendizaje, cultura y desarrollo: una aproximación interdisciplinaria*. Lima: Fondo Editorial PUCP, 2014. p. 179-196.

SANTOS, B. S. *Una epistemología del sur: la reinvencción del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI, 2009.

SANTOS, B. S. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. Disponível em: <<https://bit.ly/2xy4Lb5>>. Acesso em 29 mai. 2013.

SANTOS, J. T. (Org.). *Cotas nas universidades: análises dos processos de decisão*. Salvador: CEAO, 2012.

SANTOS, J. T. (Org.). *O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012)*. Salvador: CEAO, 2013.

SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SITO, L. *Escritas afirmativas: estratégias criativas para subverter a colonialidade em trajetórias de letramento acadêmico*. 2016. 295 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

SITO, L.; KLEIMAN, A. B. Eso no es lo mío: un análisis de conflictos en la apropiación de prácticas de literacidad académica. *Universitas Humanística*, Bogotá, n. 83, p. 159-185, 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/2MHQTAq>>. Acesso em: 17 set. 2018.

SOLER, S. S. *Usted ya en la universidad y no saber escribir*. escritura y poder en la universidad. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2013.

STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

TERZI, S. B. *A construção da escrita*. uma experiência com crianças de meios iletrados. 2. ed. Campinas: Pontes, 2001.

VIVEROS VIGOYA, M. Género, raza y nación: los réditos políticos de la masculinidad blanca en Colombia. *Maguaré*, Bogotá, v. 27, n. 1, ene./jun., p. 71-104, 2013.

VOLOSHINOV, V. N. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 7. ed. Trad. M, Lahud e Y. Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1995.

WADE, P. *Gente negra, nación mestiza*: dinámicas de las identidades raciales en Colombia. Trad. Ana Mejía. Bogotá: Siglo del Hombre, 1997.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. (org.). *Educação Intercultural na América Latina*: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

WALSH, C. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. *Visão Global*, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012. Disponível em: <<https://bit.ly/2MCOYgl>>. Acesso em 17 set. 2018.

ZAVALA, V. La escritura académica y la agencia de los sujetos. *Cuadernos Comillas*, Comillas, n. 1, 2011. p. 52-66.

ZAVALA, V. Deconstruyendo la educación intercultural bilingüe: los aportes de la sociolingüística crítica. In: FRISANCHO, S. et al. (Ed.). *Aprendizaje, cultura y desarrollo*: una aproximación interdisciplinaria. Lima: Fondo Editorial PUCP, 2014. p. 179-196.

ZAVALA, V.; CÓRDOVA, G. *Decir y callar*: lenguaje, equidad y poder en la universidad peruana. Lima: Fondo Editorial PUCP, 2010.

Data de submissão: 31/12/2017. Data de aprovação: 05/06/2018.