



Letramento acadêmico e políticas de permanência para estudantes indígenas

Academic literacy and retention policies for indigenous students

Alfabetización académica y Políticas de retención de estudiantes indígenas

Dayveson Noberto da Costa Pereira¹

Docente do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), Ceará-Mirim/RN, Brasil

Recebido em: 18/08/2025

Aceito em: 10/11/2025

Resumo

As políticas públicas de acesso ao ensino superior brasileiro viabilizaram o início da democratização institucional, contudo, por mais eficientes que sejam, não têm impedido a evasão escolar, pois as políticas de permanência vigentes não conseguem atender a todas as demandas dos alunos. A partir desse problema, temos como objetivo discutir as contribuições das políticas de letramento para graduandos minorizados, identificando seus aspectos e evidenciando seu papel na promoção da justiça epistêmica. Em paralelo, analisaremos o curso de extensão "Monografia e autoria indígena: encontros e desencontros na interculturalidade", que ocorreu no âmbito do IFRN, em 2022. Desse modo, metodologicamente, a pesquisa se enquadra numa abordagem qualitativa do tipo estudo de caso, com dados extraídos do curso de extensão. Esses dados evidenciam que a perspectiva social dos letramentos, o respeito aos saberes locais, a atenção aos multiletramentos e a ênfase em construções autorais e críticas são essenciais para políticas de letramento acadêmico.

Palavras-chave: Letramento acadêmico. Políticas de permanência. Estudantes indígenas.

Abstract

Public policies for access to Brazilian higher education enabled the beginning of institutional democratization, but, however effective they may be, they have not prevented school dropouts, as current retention policies fail to meet all student demands. Based on this issue, we aim to discuss the contributions of literacy policies for minority undergraduates, identifying their aspects and highlighting their role in promoting epistemic justice. In parallel, we will analyze the extension course "Monography and Indigenous Authorship: Encounters and Disagreements in Interculturality," which took place at the IFRN in 2022. Thus, methodologically, the research fits a qualitative case study approach, with data extracted from the extension course. These data demonstrate that a social perspective on literacies, respect for local knowledge, attention to multiliteracies, and an emphasis on authorial and critical constructions are essential for academic literacy policies.

Keywords: Academic literacy. Retention policies. Indigenous students.

Resumen

Las políticas públicas de acceso a la educación superior brasileña viabilizaron el inicio de la democratización institucional, pero, por más eficientes que sean, no han impedido la deserción escolar, ya que las políticas de permanencia vigentes no logran atender a todas las demandas de los estudiantes. A partir de este problema,

¹ dayveson.pereira@ifrn.edu.br.

tenemos como objetivo discutir las contribuciones de las políticas de alfabetización académica para los estudiantes minorizados, identificando sus aspectos y evidenciando su papel en la promoción de la justicia epistémica. En paralelo, analizaremos el curso de extensión *“Monografía y autoría indígena: encuentros y desencuentros en la interculturalidad”*, que tuvo lugar en el ámbito del IFRN, en 2022. De este modo, metodológicamente, la investigación se enmarca en un enfoque cualitativo del tipo estudio de caso, con datos extraídos del curso de extensión. Dichos datos evidencian que la perspectiva social de las alfabetizaciones, el respeto a los saberes locales, la atención a las multiliteracidades y el énfasis en construcciones autorales y críticas son esenciales para las políticas de alfabetización académica.

Palabras clave: Alfabetización académica. Políticas de retención. Estudiantes indígenas.

Introdução

Com o processo de democratização do ensino superior brasileiro, ocorrido nos anos 2000, viabilizado por programas como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que expandiu o número de vagas, bolsas e auxílios aos estudantes de graduação e pós-graduação, abriu-se a oportunidade para grupos da sociedade historicamente marginalizados ingressarem na universidade. Contudo, as políticas públicas existentes não são suficientes para garantir a permanência desses estudantes, dadas as suas limitações, conforme registrado no “Relatório Final do Grupo de Trabalho Interministerial para a elaboração do Programa Federal de Ações Afirmativas”², publicado em novembro de 2023. Na realidade, temos, em sua maioria, ações de permanência voltadas a aspectos de subsistência, como auxílio moradia, auxílio transporte e Bolsa Permanência, por exemplo, faltando políticas que orientem os alunos, especialmente os de graduação, na lida com as necessidades específicas da formação acadêmica e na inserção cultural deles.

Nesse cenário, emerge a urgência de se discutir as políticas de letramento como parte integrante da assistência estudantil, isso porque o êxito acadêmico do estudante depende do domínio que ele terá sobre as práticas discursivas desse contexto comunicativo, até então desconhecidas por ele. É importante considerar que a universidade possui códigos linguísticos e formas de expressão que lhe são próprias, caracterizadas, em sua maioria, por formalidade e objetividade – ademais, não há, como se acredita, uma continuidade das práticas letradas do ensino básico. Além disso, não podemos desconsiderar que, no que diz respeito às cosmovisões, a realidade de muitos estudantes, fora da universidade, é singular e, quanto mais distantes essas cosmovisões estiverem dos paradigmas acadêmicos, mais dificuldades terá o estudante para ser incluído nessa sua mais nova esfera.

² Disponível em: <<https://www.gov.br/igualdaderacial/pt-br/assuntos/acoes-afirmativas/RelatorioPFAAFinal.pdf>> Acesso em: 01 ago. 2023.

Dessa forma, este artigo tem como objetivo geral refletir sobre a importância das políticas de letramento para a permanência do estudante no ensino superior, especialmente do indígena. Para tanto, tais reflexões serão desenvolvidas a partir da análise do curso de extensão “Monografia e autoria indígena: encontros e desencontros na interculturalidade”, que ocorreu no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), *Campus Ceará-Mirim*, em 2022. Como objetivos específicos, buscamos investigar como se deu a democratização das universidades e a inclusão dos povos indígenas; mapear as políticas públicas para permanência desses estudantes na universidade; e discutir as características das políticas de letramento, com foco nos letramentos acadêmicos.

Metodologicamente, esta pesquisa enquadra-se na abordagem qualitativa, uma vez que, além da ênfase da investigação não estar amparada em dados quantificáveis, buscamos compreender fenômenos sociais complexos. Quanto ao tipo de pesquisa, ela é classificada, ao mesmo tempo, como exploratória, documental e estudo de caso, de acordo com as orientações de Gil (2008). Ela é exploratória porque busca investigar um tema pouco pesquisado; é documental porque, para mapear e caracterizar as políticas públicas, será indispensável analisar materiais institucionais e oficiais, tais como leis e relatórios; é estudo de caso porque analisaremos uma experiência concreta e localizada como ponto de partida para atingir reflexões mais amplas sobre as políticas de letramento.

O artigo encontra-se assim organizado: nestas considerações iniciais, apresentamos o recorte temático e os aspectos gerais da pesquisa; na segunda seção, faremos uma retrospectiva da abertura das universidades públicas brasileiras, que passaram a atender, em maior grau, estudantes minorizados; na terceira seção, iremos expor as principais políticas públicas elaboradas para assistir o aluno indígena, a fim de promover a sua permanência no ensino superior; na quarta seção, mostraremos algumas características das políticas de letramento, verticalizando a discussão para o letramento acadêmico; na quinta seção, faremos uma descrição analítica do curso de extensão “Monografia e autoria indígena: encontros e desencontros na interculturalidade”; nas considerações finais, reafirmaremos os principais resultados do artigo, bem como sugeriremos novas iniciativas aos leitores.

A democratização das universidades brasileira e a inclusão de povos indígenas

O processo de existência da América Latina é marcado pelos altos índices de desigualdade social e concentração de riquezas, realidade observada nas Instituições de Ensino Superior (IES), as quais, inicialmente, tinham suas portas abertas para nichos específicos da sociedade, excluindo-se os grupos

mais vulneráveis. Somente a partir dos anos 1970, tem ocorrido a expansão do ensino superior como estratégia de mobilidade social, apesar de a democratização efetiva, na condição de inclusão ativa de grupos vulneráveis, ter sido parcial, como ponderam Chiroleu (2013) e Aupetit e Chiroleu (2022). Nesse sentido, de acordo com as autoras, ainda que tenha ocorrido o aumento no número de estudantes minorizados no ensino superior, as desigualdades estruturais e as dificuldades na permanência desses alunos persistem até hoje. Aupetit e Chiroleu (2022, p. 19) mencionam algumas ações de inclusão, até mesmo durante a pandemia de Covid-19, quando as aulas ocorreram remotamente:

No entanto, esses programas não alcançaram todos os seus objetivos como ferramentas proativas de inclusão. Não superaram a segmentação interna do sistema em termos de recursos ou de legitimidade da imagem institucional, nem reverteram a sub-representação de grupos desfavorecidos nas matrículas, especialmente no nível de graduação. As desigualdades na representação nas matrículas e a falta de reconhecimento de certas instituições também persistiram³.

Nessa perspectiva, as autoras propõem a avaliação sistêmica de programas de inclusão, seja para repará-los ou para desenvolver novas ações, pois há a necessidade de compreender os sujeitos-alvo como agentes, não apenas como beneficiários, e, ainda, prepondera a urgência de analisar como as desigualdades se reproduzem nas escolhas formativas. Elas sugerem, então, que haja o acompanhamento desses alunos, de modo a se compreender algumas escolhas acadêmicas realizadas, desde a seleção da universidade à seleção do curso. As pesquisadoras chamam a atenção para o fato de, em países com altas taxas de cobertura, como a Espanha, uma parte significativa de estudantes pertencentes a grupos marginalizados escolhem suas universidades e cursos a partir de critérios de dificuldade (mais fáceis, supostamente), temporais (mais curtos) e econômicos (mais baratos). Para elas, “evidências empíricas de alguns países latino-americanos revelam um padrão semelhante”⁴ (Aupetit; Chiroleu, 2022, p. 21).

O processo de mudanças nas universidades brasileiras inicia-se na década de 1960, com a Reforma Universitária, estabelecida por meio da Lei nº 5.540, em 1968, a qual firmou as normas para a organização e o funcionamento do ensino superior. A partir dessa política, desenvolvida ainda no contexto da ditadura militar, percebemos alterações significativas no cenário das universidades

³ No original, “No obstante, esos programas no consiguieron todos sus cometidos, en tanto herramientas de inclusión proactiva. No permitieron rebasar la segmentación interna del sistema en cuanto a recursos/legitimidad de la imagen institucional ni revertir la subrepresentación de colectivos desprotegidos en la matrícula, principalmente en la de egreso. Las desigualdades de representatividad en la matrícula y los déficits de reconocimiento de ciertas instituciones también se mantuvieron”.

⁴ No original, “Evidencia empírica proveniente de algunos países de América Latina da cuenta de un comportamiento similar.”

brasileiras, mas ainda não tínhamos, necessariamente, a democratização; tínhamos, na realidade, o estabelecimento das autonomias didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira, a organização departamental e o desenvolvimento de programas de pós-graduação, por exemplo.

As políticas de democratização surgem algumas décadas depois, com a criação do Programa Universidade para Todos (PROUNI), no governo do presidente Lula, por meio da Lei nº 11.096, em 2005, cujo teor “regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior”. Ocorre que, conforme observam Ristoff (2023) e Paula (2017), não houve muito o que comemorar, pois, com esse Programa, não tivemos mudanças nas universidades públicas, mas, sim, a privatização do ensino superior, dado que sua intenção era conceder bolsas de estudo integrais e bolsas de estudo parciais de 50%, desde que o pretense estudante tenha renda familiar mensal de até um salário-mínimo e meio.

O ambicioso programa de reformas iniciado nos governos do Partido dos Trabalhadores, com foco na expansão do ensino superior, contempla ainda o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído pelo Decreto nº 6.096, em 2007, que promoveu o processo de interiorização desse nível de ensino, contemplando aspectos relacionados ao acesso, com a ocupação de vagas ociosas e o aumento de vagas de ingresso, e à permanência do aluno, com a ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil.

Somam-se a esses programas as políticas de ação afirmativa, que, por meio da Lei nº 12.711, sancionada em 2012, instituíram as cotas sociais, para estudantes com renda familiar de até um salário-mínimo *per capita*, e raciais, para estudantes autodeclarados pretos, pardos, indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência (PcD). Essa Lei determinou que 50% das vagas ofertadas tinham de ser destinadas a estudantes de escolas públicas e, dentro desse valor, 50% destinadas a estudantes de baixa renda. Além disso, no Sistema de Seleção Unificada (SISU), que é um sistema uniformizado a partir do qual quem participou do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) concorre às vagas ofertadas pelas IES públicas, os alunos que fazem parte de, ao menos, um dos grupos acima mencionado concorrerão, a princípio, às vagas de ampla concorrência e, em caso de não atingir a nota de corte, passarão a concorrer às vagas reservadas pelo Programa especial.

Ainda no cenário brasileiro, no que concerne aos povos indígenas, Nascimento (2015) explica que as reivindicações do movimento indígena, nos territórios etnoeducacionais, para garantia de uma escola específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária também têm influenciado o desenho de políticas afirmativas atreladas ao ensino superior. Percebemos, a nível nacional, que os indígenas têm buscado dar continuidade aos estudos, ingressando em curso de

graduação, com a intenção de contribuir com os parentes, isto é, com os sujeitos da mesma família étnica, em suas próprias aldeias: são professores e profissionais da saúde, em sua maioria. Estas são algumas reivindicações dos povos indígenas no que se refere ao aldeamento do ensino superior, de acordo com a pesquisadora:

formação acadêmica e técnico profissional; ingresso em cursos específicos e convencionais, em instituições situadas nas terras indígenas e fora delas; acesso aos cursos de pós-graduação *stricto sensu*; vestibulares específicos; participação nas instâncias colegiadas de deliberação das instituições de Educação Superior; realização de programas de extensão nas comunidades indígenas; desenvolvimento de pesquisas aplicadas aos problemas das realidades indígenas; criação de núcleos e linhas de pesquisa sobre a questão dos povos indígenas dentro das universidades; maior presença das universidades nas comunidades, acompanhando questões ligadas à educação escolar indígena, à saúde, à patrimonialização dos conhecimentos tradicionais, à gestão ambiental, aos processos sociolinguísticos orais e escritos; criação de faculdades, institutos, campus e universidades indígenas nas terras indígenas e fora delas; criação de uma rede de pesquisadores indígenas; promoção de eventos acadêmicos/científicos e encontros de estudantes indígenas; colaboração interinstitucional para a promoção do ensino superior; criação de programas de apoio à permanência dos estudantes indígenas através de acompanhamento do seu desempenho acadêmico, da oferta de cursos de língua portuguesa, de inclusão digital e dos usos das diferentes mídias de comunicação (Nascimento, 2015, p. 100).

Para reivindicar esses pontos, os povos indígenas possuem uma rede articulada de sujeitos, constituídos por “Lideranças, professores, estudantes e organizações indígenas, apoiados por segmentos indigenistas da sociedade civil organizada e alguns órgãos governamentais” (Nascimento, 2015, p. 100). Pensando nos dizeres da autora, essa articulação evidencia, em um primeiro plano, as reivindicações acima elencadas, mas, em um segundo plano, também preconiza a transformação nas estruturas institucionais. Não podemos nos esquecer de que, antes mesmo de entrar na universidade, os indígenas têm acesso, em suas aldeias, a um modo de educação específico, que faz parte de sua essência, pois está relacionada ao seu cotidiano, em diferentes espaços, como explica Munduruku (1996) e ilustra Pereira (2018; 2024). Dessa forma, tais sujeitos, na contramão do legado colonial que ainda atravessa as práticas acadêmicas, podem incitar a criação de políticas públicas, a construção de currículos culturalmente sensíveis à realidade indígena e a execução de práticas pedagógicas inclusivas.

Permanência e os desafios enfrentados por estudantes indígenas

Nesta seção, discorreremos sobre as principais políticas de permanência que assistem os estudantes indígenas na graduação. De início, seguindo a ordem cronológica de criação, abordamos o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), promulgado pelo Decreto nº 7.234, de 14 de julho de 2010. A principal intenção do Programa, que é de responsabilidade do Ministério da Educação, é

consolidar o binômio acesso-permanência nas IES federais, visto que, com o aumento do número de vagas, aumentou, significativamente, o número de estudantes em contexto de vulnerabilidade. Desse modo, de acordo com o art. 3º do Decreto, cabe ao Programa oferecer, a partir das necessidades dos estudantes, alimentação, transporte, moradia estudantil e apoio pedagógico. Há referência a outros auxílios, como inclusão digital, cultura, esporte e creche, mas aqueles são os principais, principalmente os três primeiros, conforme identificado por Recktenvald, Mattei e Pereira (2018).

Apesar de sua importância, o Programa apresenta algumas limitações, a começar por sua natureza, isto é, pelo fato de o PNAES ser um programa e não uma lei, o que coloca sua execução em um contexto cambiante, que oscila a depender dos condicionantes econômico e político. Além disso, a ordem apresentada no parágrafo anterior demonstra a prioridade atribuída pelo Programa a determinados auxílios e isso, embora não intencional, os coloca, em grau de importância, acima dos demais, quando, na realidade, conforme demonstramos neste artigo, o apoio pedagógico, presente na última posição da lista, tem extrema relevância para a permanência do estudante no ensino superior.

Ainda, Recktenvald, Mattei e Pereira (2018) mencionam, como um problema, o paradoxo entre o PNAES e o SISU, pois, com o aumento de vagas promovido pelo REUNI e com a distribuição dessas vagas pelo SISU, aumentaram, igualmente, as demandas do PNAES. Ocorre que, com o SISU, o estudante tem a oportunidade de ingressar em universidades de outros estados e, quando isso acontece, geralmente o aluno, sobretudo o mais desamparado, requer auxílio por meio da assistência estudantil. Assim, para os autores, “o paradoxo consiste em perceber que, ao mesmo tempo em que o SISU proporciona facilidade de acesso a vagas distantes do local da origem dos candidatos, vagas que não seriam acessadas por meio de vestibular, traz consigo consequências indesejadas no tocante à permanência” (Recktenvald, Mattei e Pereira, 2018). Com isso, a intenção dos autores, e evidentemente a nossa, não é criticar a facilidade de acesso ao ensino superior viabilizada por programas como o SISU, mas evidenciar a necessidade de expansão dos projetos e, principalmente, das políticas públicas de permanência. Isso é de conhecimento do próprio governo federal, que, no Relatório Final do Grupo de Trabalho Interministerial para a elaboração do Programa Federal de Ações Afirmativas, citado na introdução do artigo, afirma que “[...] ainda são necessários avanços, especialmente no que diz respeito ao fortalecimento das políticas de permanência e assistência estudantil que beneficiem os estudantes cotistas” (Brasil, 2023, p. 14).

Além do PNAES, outro programa que também auxilia os estudantes indígenas, impedindo a sua evasão, é o Programa de Bolsa Permanência (PBP), criado a partir da Portaria nº 389, de 2013. Ele tem o

intuito de oferecer o auxílio financeiro a estudantes que cursam graduação, na modalidade presencial, e que se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica (renda familiar *per capita* de até 1.5 salário-mínimo) ou que sejam indígenas ou quilombolas, independentemente da renda. A solicitação, contudo, somente acontece se a instituição da qual o aluno faz parte assinar o Termo de Adesão ao PBP, no qual designa um responsável (um pró-reitor, preferencialmente) para operacionalizar o Programa em sua Instituição. Segundo o site do Ministério da Educação, destina-se um valor de R\$ 900,00 para estudantes indígenas e quilombolas e R\$ 400,00 para os demais, pago por meio de um cartão. Para serem atendidos, existem alguns incisos relacionados a todos os alunos, quais sejam:

[...] III - não ultrapassar dois semestres do tempo regulamentar do curso de graduação em que estiver matriculado para se diplomar; IV – ter assinado Termo de Compromisso; V – ter seu cadastro devidamente aprovado e mensalmente homologado pela instituição federal de ensino superior no âmbito do sistema de informação do programa (BRASIL, Ministério da Educação, 2025).

Recktenvald, Mattei e Pereira (2018), apesar de explorarem, com afinco, o PNAES, tecem algumas considerações sobre PBP, uma vez que, para os autores, o Ministério da Educação (MEC) desrespeita o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis (FONAPRACE), ao desconsiderar as suas contribuições de décadas de estudo, e concentra sobre o próprio MEC o gerenciamento deste último Programa, gerando, entre as entidades, tensionamentos. Nos termos dos autores,

Há uma supressão sutil da autonomia universitária, ao criar um modelo de bolsificação da assistência estudantil, por meio de um cartão bancário que fica com o estudante. O MEC gerencia e o MEC paga, utilizando-se tão somente das estruturas das Universidades para atividades mais operacionais, acreditando que a permanência é só uma questão de vulnerabilidade econômica.

Mais uma vez, os autores reforçam a ideia, assumida neste artigo, de que as políticas de permanência não devem se limitar às questões socioeconômicas. Nessa citação, os autores criticam a atuação atomizada do MEC e, a partir dessa crítica, devemos nos lembrar de algumas ações afirmativas institucionais que se somam ao PNAES e ao PBP. Um exemplo delas é o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI), grupo de estudos e trabalhos permanente que promove, em universidades e institutos federais, ações de pesquisa, ensino e extensão voltadas a reflexões sobre questões etnorraciais, fortalecendo, assim, as ações afirmativas. O NEABI surge, então, com a intenção de cumprir a Lei nº 11.645, de 2008, atrelada à obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Entretanto, nem todas as universidades e institutos federais apresentam um NEABI, por diversas razões, como o fato de ele não fazer parte de uma política institucional nacional obrigatória; a ausência de estrutura adequada; a resistência política, seja entre docentes ou entre

representantes da gestão.

Podemos mencionar também as licenciaturas interculturais indígenas, apoiadas pelo Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND), cujo objetivo é auxiliar a formação de professores para o exercício da docência em comunidades indígenas. Todos os componentes curriculares são pensados para atender às necessidades do professor indígena, a exemplo daqueles assumidos pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), no quadro de ofertas 2025.2: Laboratório Intercultural, Estudos Literários Indígenas: Introdução, Introdução aos Estudos Linguísticos, Morfologia e Semântica do Português Brasileiro, Dança e Arte Indígena, Estágio Supervisionado de Formação de Professores/as Indígenas, Educação Intercultural, Tecnologia e Material Didático e Grafismos e Estéticas Ameríndias. Evidentemente, somam-se ao quadro de ofertas outras características específicas, como a metodologia baseada na Pedagogia da Alternância, consoante o Projeto Pedagógico. A iniciativa mostra-se muito pertinente para a permanência discente, quando consideramos que os cursos são desenhados pensando nas realidades indígenas, o que, certamente, reduz as chances de os alunos se evadirem da universidade; entretanto, dada a sua origem junto ao PROLIND, são limitadas às licenciaturas. Devemos considerar, contudo, a existência de outros campos de atuação dos povos indígenas em suas comunidades.

Percebemos, então, que, ainda que existam alguns programas de permanência, nenhum deles, com exceção do PROLIND, é voltado, de forma mais específica, para o estudante indígena. Eles são contemplados, é verdade, mas os programas não foram desenhados pensando em suas realidades, tão somente, e isso, por vezes, tende a dificultar o acesso dos estudantes indígenas aos benefícios abordados. Desse modo, reivindicamos, por meio deste texto, a expansão de políticas de permanência para estudantes indígenas, desenhadas a partir de suas reais necessidades. Na próxima seção, discorreremos sobre as políticas de letramento e, na seção seguinte, descreveremos uma experiência de letramento acadêmico com indígenas de comunidades do Rio Grande do Norte.

Políticas de letramento acadêmico

Antes de caracterizarmos as políticas de letramento, devemos discorrer sobre as políticas linguísticas, a fim de demarcar suas diferenças e, assim, evitar confusões teóricas envolvendo ambas. A política linguística compreende uma disciplina nascida na segunda metade do século XX e está relacionada à gestão do plurilinguismo (Calvet, 2007). No Brasil, onde, equivocadamente, ainda existe a

falácia da língua única, as políticas linguísticas atuam nas mais de 200 comunidades linguísticas, principalmente nas línguas indígenas, quilombolas, línguas de sinais, de imigração, em contexto de fronteiras – Brasil e América Hispânica, realizando decisões a partir das relações entre línguas e sociedade e como o poder se manifesta nelas. Nesse contexto, o planejamento linguístico, por sua vez, se refere à implementação das políticas linguísticas, conforme explica Calvet (2007).

A política de letramento, na condição de constructo teórico, ainda é considerada um conceito emergente no Brasil, que se refere às ações governamentais que visam promover práticas sociais de leitura e escrita em contextos formais ou informações de ensino. No entanto, por mais que elas possam ser formuladas para todos os níveis de ensino, percebe-se maior recorrência de aplicação no contexto do ensino básico (Street, 2013; Santos; Oliveira, 2023). Em estudo comparativo das políticas de letramento no Brasil e na Inglaterra, Street (2013) observa que, no Brasil, as políticas são construídas considerando o modelo ideológico de letramento, destacando o trabalho de Magda Soares no que diz respeito à articulação dos conceitos de letramento e alfabetização. Santos e Oliveira (2023), por sua vez, também advertem sobre a importância de as políticas estarem subsidiadas teoricamente, pois, quando isso não acontece, corre-se o risco de tornarem vazios os seus propósitos. As autoras concluíram que, no universo de ações governamentais em educação, ocorre o silenciamento do conceito de política de letramento, demonstrado pouco interesse em questões relativas à fala, leitura e escrita.

De acordo com Vóvio, Oliveira e Santos (2024, p. 229), as políticas de letramento,

[...] voltam-se para atender às demandas societárias normativamente reconhecidas em função da distribuição de oportunidade de usufruto de produções culturais escritas (tanto de acessá-las e delas se apropriarem como de produzi-las e fazê-las circular socialmente) e da correção de desvantagens e desigualdades perpassadas pela língua escrita e seus usos.

As políticas de letramento possuem princípios que devem ser considerados antes de sua elaboração, de modo a evitar silenciamentos e o apagamento de práticas letradas legítimas, como: a perspectiva social dos letramentos, o respeito aos saberes locais, a atenção aos multiletramentos e a ênfase em construções autorais e críticas. A ideia, pois, é que essas políticas tenham como cerne o pluralismo cultural, dado que as práticas de linguagem são complexas e diversas.

No que concerne ao primeiro aspecto, a perspectiva social dos letramentos, Barton (2007) explica que os letramentos têm uma base social, pois as pessoas usam a escrita, relacionando-a aos seus contextos culturais. Além disso, o autor esclarece que as práticas de letramento dos sujeitos estão situadas em relações sociais mais amplas, o que mostra ser necessário considerar o contexto social dos

eventos de letramento, e se baseiam em um sistema de símbolos compartilhado com outros. Em resumo, as práticas de letramento são práticas sociais mediadas pela palavra escrita.

Dessa forma, as políticas de letramento não podem se apoiar, exclusivamente, em princípios cognitivos, uma vez que a aquisição da escrita e os usos que o sujeito mais proficiente faz dela exigem interação com outras pessoas e adequação (ou transgressão, se for o caso) ao contexto comunicativo. Ademais, não se pode esquecer que as instituições atribuem diferentes valores às práticas de letramento, promovendo, inclusive, pelas relações desiguais de poder, a obliteração de algumas delas, as quais, em outros espaços da sociedade, se mostram igualmente legítimas. Isto também deve ser observado no desenho de políticas de letramento, a fim de se evitar a reprodução de preconceitos.

A respeito do segundo aspecto, o respeito aos saberes locais, Barton (2007) também os contempla em sua discussão, até porque, ao falarmos que os letramentos são sociais, compreende-se que são situados em um determinado local. Para Barton (2007), reconhecer os letramentos locais mostra-se extremamente importante, especialmente para os sujeitos que os mobilizam, porque, em paralelo, também são reconhecidos os conhecimentos da comunidade, muitas vezes silenciados por instituições de prestígio. Nessa direção, políticas de letramento que consideram as práticas de leitura e escrita locais podem, com isso, valorizar identidades e saberes diversos. Em Barton, Hamilton e Ivanic (2000), há vários exemplos de pesquisas que partem desse princípio, a exemplo do estudo de Anita Wilson sobre o letramento no sistema carcerário, no qual foi observado que a escrita era usada pelas detentas para manter uma identidade visual e criar um “terceiro espaço” entre a prisão e o exterior.

Sob esse olhar, Luke (2012) critica as políticas linguísticas vigentes, pois são organizadas a partir de duas diretrizes limitantes, a saber: a primeira visualiza as habilidades e os conhecimentos como universais e a segunda os vê como universalmente transferíveis. Contudo, como já era de se esperar, os conhecimentos aptos, nesse sentido, à replicação estão atrelados a culturas hegemônicas. Essa conjuntura, segundo Monte-Mór (2013), reduz a função dos professores a reprodutores de políticas pensadas por outros especialistas, sem a contribuição docente. Ademais, ainda segundo a autora, isso fez com que muitos professores assimilassem padrões linguísticos, visões monoculturais e valores sociais hegemônicos de forma naturalizada, apagando, de suas práticas, os saberes locais.

Quanto ao terceiro aspecto, os multiletramentos, há de se pensar em dois direcionamentos para eles, os quais, cabe dizer, não são divergentes, mas complementares: os letramentos se mostram múltiplos em decorrência da variedade de culturas que integram uma sociedade; eles também se mostram múltiplos devido aos diversos sistemas semióticos que estruturam os textos, especialmente o

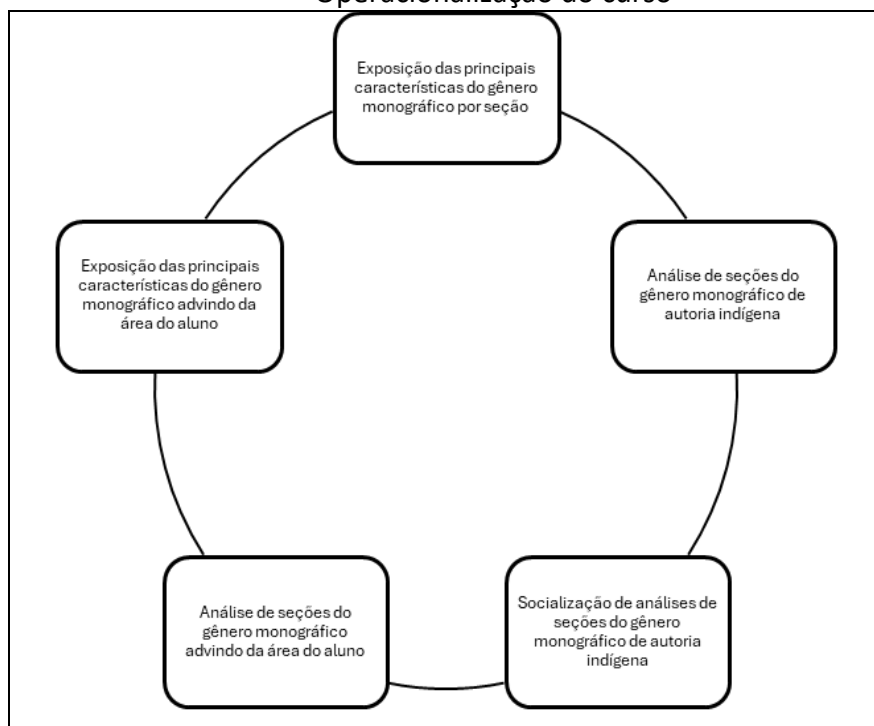
modo visual. Segundo Rojo (2012), ao se adotar uma visão desessencializada de cultura, dicotomias como culto/inculto e civilização/barbárie, presas ao currículo tradicional, são desfeitas em função da hibridação. Dessa forma, as políticas de letramento devem reconhecer essa diversidade, de modo a não promover políticas excludentes, que despreza as manifestações culturais e a multimodalidade.

Em relação ao quarto aspecto, as construções autorais e críticas, elas se mostram importantes, sobretudo porque, em razão da internet e das mídias digitais, incluindo a inteligência artificial generativa (IA generativa), o conceito de autor se coloca em reformulação. Neste artigo, partimos do conceito desenvolvido por Foucault (1969), segundo o qual o autor, longe de ser um sujeito universal e fundador, é uma função discursiva que organiza, regula e restringe os discursos, conferindo-lhes legitimidade. Além disso, a função-autor também está relacionada à ideia de poder, que, além de reprimir, produz discursos. Em meio aos *chatbots*, a exemplo do ChatGPT e do Gemini, como garantir as formas de subjetivação e de produção discursiva? O Estado, por ora, até pode não ter uma resposta acabada para esse questionamento, mas, mesmo assim, não deve perder de vista tal realidade no instante de elaboração de políticas de letramento, sob pena de fragilizar a autoria dos sujeitos e o seu pensamento crítico.

Uma proposta de letramento como política de permanência

Nesta seção, discorreremos sobre o projeto de extensão “Monografia e autoria indígena: encontros e desencontros na interculturalidade”, a fim de suscitar uma reflexão sobre políticas de letramento no ensino superior. Quanto aos aspectos gerais, a nível de contextualização, esse projeto, que elegeu a monografia por ela ser considerada o gênero mais requisitado como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), ocorreu no âmbito do IFRN, por meio de oficinas de letramento, e contou com indígenas do estado do Rio Grande do Norte, matriculados em diferentes cursos de graduação. A propósito, ser indígena e estar no ensino superior, na condição de graduando, eram os únicos pré-requisitos para inscrição no projeto, não havendo a possibilidade, portanto, do ingresso de alunos não indígenas, pois, conforme pode ser visualizado na imagem abaixo, o projeto foi desenhado pensando nas necessidades dos estudantes indígenas, com seleção de materiais específicos.

Figura 1
Operacionalização do curso



Fonte: Acervo da pesquisa.

É possível observar, a partir do fluxograma, movimentos que envolvem a análise e a socialização de monografias de autoria indígena, bem como a análise e a socialização de monografias provenientes das áreas dos estudantes, como pedagogia, educação do campo, música, geografia e educação física. Esses movimentos deram-se por duas razões, quais sejam: a leitura crítica das monografias de autoria indígena mostrou aos alunos formas de incorporar ao texto sua identidade étnica, por vezes transgredido convenções; já a leitura crítica das monografias provenientes dos cursos dos estudantes lhe serviu para identificar as convenções acadêmicas atreladas às comunidades disciplinares. Nesse sentido, a diversidade de cursos no projeto de extensão mostrou-se enriquecedora, pois, durante a discussão, os alunos observaram modos específicos de produzir ciência, apesar das convenções gerais.

O desenho do curso segue a percepção de tempo dos povos indígenas, que é um ciclo contínuo, ao invés de algo linear. Em artigo publicado por Tupinambá Hhãhãhãe (2024), no site da Rádio Yandê, o indígena explica que essa noção espiralar excede a própria dinâmica de tempo:

Essa visão espiralar do tempo é fundamental para entender como nos comunicamos e vivemos. Nossos ancestrais ainda estão presentes na terra, no ar, nas águas, na energia do universo e, principalmente, na memória que carregamos em nossas falas e histórias. Comunicar, para nós, é um ato de resistência e de reconexão. Resistência contra a invisibilidade imposta pela

modernidade e reconexão com a essência da nossa existência.

Temos, nesse caso, um projeto que nos leva a pensar que a elaboração de uma política pública de letramento, como também de políticas de outras naturezas, exige dos seus elaboradores o conhecimento, ainda que mínimo, dos grupos que serão assistidos. Substituir a dinâmica cíclica, de origem ancestral, pela dinâmica linear, de origem ocidental, mostra-se uma atitude legitimadora da educação tradicional, alicerçada nessa ótica. Uma postura que flerta com a colonialidade desconsidera as formas próprias de organização do tempo, do espaço e do saber que cada comunidade construiu ao longo de sua trajetória, e que são fundamentais para a manutenção de sua identidade cultural. Assim, pensar em políticas de letramento implica compreender que não há apenas uma lógica universal e homogênea de ensinar e aprender, mas múltiplas formas de significar a escrita, a oralidade e o conhecimento. O respeito a essas especificidades não devem ser visto como um detalhe ou concessão, mas como um princípio estruturante capaz de evitar práticas colonizadoras e de promover uma educação efetivamente intercultural, que valorize os saberes locais e as perspectivas globais.

Uma política de letramento acadêmico também deve considerar os dispositivos de ensino-aprendizagem e os instrumentos de avaliação mais apropriados para seu público-alvo, sendo mais indicados aqueles que permitem aos alunos o posicionamento crítico a respeito dos assuntos, continuamente. Em nosso projeto, usamos, com essas finalidades, o portfólio educacional, definido como uma “tecnologia de ponta para promover o pensamento crítico, a reflexão e a independência do aluno”⁵ (Lam, 2018, p. 2, tradução nossa). Dada a sua versatilidade, os alunos podiam (i) realizar registros das atividades (análises das monografias, pesquisas avulsas na internet, por exemplo); (ii) avaliar o andamento do curso e, se fosse o caso, sugerir melhorias, demarcando outro espaço de diálogo além das oficinas de letramento, nas quais os alunos interagiam entre si e com o professor-oficineiro.

Tanto o desenho do curso quando o portfólio educacional, na condição de dispositivo de ensino-aprendizagem-(auto)avaliação, revelam que o projeto se baseou nos eixos necessários às políticas de letramento, explicadas anteriormente: a perspectiva social dos letramentos, o respeito aos saberes locais, a atenção aos multiletramentos e a ênfase em construções autorais e críticas. Veremos, então, como eles se manifestaram, tanto nos diálogos travados nas oficinas de letramento quanto nos portfólios educacionais.

Em relação ao primeiro eixo, a perspectiva social dos letramentos, devemos reforçar que as

⁵ No original: “[...] technology for promoting critical thinking, reflection and learner Independence”.

práticas de leitura e escrita precisam ser atreladas aos contextos sociais, culturais e históricos, ao invés de serem encaradas como habilidades técnicas e individuais. Políticas de letramento que se apoiam na leitura e na escrita como práticas sociais tendem a ligar as ações a propósitos, valores e relações concretas na vida em sociedade. No ensino superior, por mais que alguns sujeitos entendam que, para dominar os gêneros acadêmicos, basta desenvolver habilidades linguísticas, é a participação dos estudantes em práticas reais (e coletivas) que promoverão o seu desenvolvimento. Na imagem a seguir, temos um registro de alunas do projeto analisando, colaborativamente, uma monografia:

Figura 2
Cursistas analisando monografia



Fonte: Acervo da pesquisa.

Essa imagem revela um contexto marcado por mulheres da etnia Potiguara do Rio Grande do Norte, moradoras da aldeia Amareão, lendo e analisando, em conjunto, uma monografia de autoria indígena. Para elas, as oficinas não foram uma atividade de leitura sem contexto, mas uma prática de letramento na qual puderam acionar seus conhecimentos prévios enquanto liam o texto. Além disso, para toda prática de letramento existe, ao menos, um objetivo, o qual, neste caso, foi promover uma discussão, após a análise colaborativa, sobre os aspectos positivos e negativos da monografia analisada.

Sobre o segundo eixo, o respeito aos saberes locais, as cosmovisões de grupos minorizados são hierarquizadas e deslegitimadas no espaço acadêmico, como se representassem o atraso científico. É a colonialidade do saber (Lander, 2005), responsável por colocar a experiência europeia como universal e superior, que, institucionalmente, determina o que pode e como pode ser incorporado aos textos acadêmicos. Por essa razão, para Lander (2005), o neoliberalismo – mas também outras perspectivas, independentemente do viés econômico – não deve ser encarado como uma teoria econômica apenas,

mas como o discurso hegemônico de um modelo civilizatório que naturaliza a sociedade liberal-capitalista como única forma possível e desejável de vida.

Cauê: Mas teve uma coisa que o professor falou, nas pontuações do professor. Ele falou assim: “Potyra, a gente não pode finalizar um capítulo com uma citação”. Eu não acredito que Potyra fez isso, não. Eu já sabia disso.

Potyra: Eu tô ajeitando. Eu tô finalizando, comentando essa citação do parente Amaro, porque eu quis honrar, eu quis fechar não com a minha fala, mas de um parente falando de como ele ensina e de como ele aprende, mas eu me esqueci, eu voei.

Na ausência de políticas de letramento que valorizem os saberes locais e a construção da autoria crítica, Potyra exerce, por meio de um gesto político, uma necessária desobediência epistêmica (Mignolo, 2007), colocando, de forma estratégica, no mesmo plano textual, saberes ancestrais e academicamente legitimados, conforme fica evidente na próxima figura. O que parece ser equívoco, visto concluir sua monografia com uma citação, mostra-se, na verdade, uma escolha consciente, feita para legitimar a voz de um parente sábio. Ela rompe, assim, a arquitetura de poder, que, cabe dizer, não só atinge o contexto político-econômico, como também outros campos da vida.

Figura 3
Trecho da monografia

<p>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</p> <p>Temos ainda muito o que investigar nesse universo da educação. Assim, é necessário defender a educação não apenas nos parâmetros convencionais de uma escola universal, mas de uma escola para além do que moldamos no formato institucional. Uma educação que perpassa qualquer definição eurocêntrica e que compreenda a existência de cada povo, língua e nação, que tenha o indivíduo como centro de sua cocriação e saber, um saber tradicionalmente da gente e gente do campo. Por fim, finalizo este trabalho com este importante depoimento do indígena Amaro, que, com tanta simplicidade, e nos mostra exemplo de sabedoria tradicional:</p> <p>“Como eu já falei antes, eu não coloco o dinheiro à frente do meu artesanato, a maioria das pessoas diz: Ademir era para tu ser rico pelas artes que tu fazes! Só que eu poderia ser rico se eu fosse cobrar o valor que as lojas cobram. Eu não faço o artesanato porque vai ser cem ali, não, não, a minha preocupação é que o artesanato fique bonito e que a pessoa que está levando o artesanato diga para outra pessoa: cara, eu comprei esta peça lá em Sagi, comprei de Ademir, olha só o acabamento como é diferente! Para mim, o reconhecimento dos termos artísticos não tem dinheiro que pague para ser sincero. Então, na realidade meu interesse não é ganhar dinheiro, ficar rico, milionário, como todo mundo vê, o meu interesse é ter como que <u>viver e repassar tudo isso que eu adquiri ao longo desses anos</u> para outras pessoas, novas gerações, moleque, mulheres,</p>	<p>senhores de idade, deficientes, para qualquer pessoa que queira aprender. Às vezes a turma diz: Ademir, tu pode se juntar com várias pessoas, montar uma escola e alguém pagar para ter tuas aulas. Não, não acho bom. Eu não paguei para aprender!” (Ademir Amaro da Silva <i>apud</i> BEZERRA, 2017).</p> <p>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</p> <p>ARROYO, M. G.; CALDART, R.; MOLINA, M. C. <i>Por uma educação do campo</i>. Petrópolis: Vozes, 2004.</p>
--	---

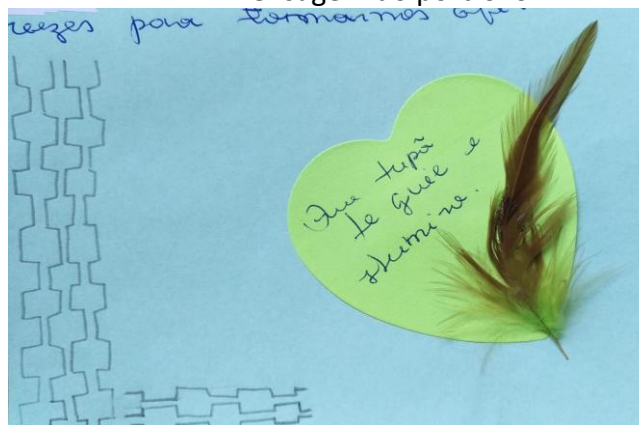
Fonte: Acervo da pesquisa.

A respeito do terceiro eixo, a atenção aos multiletramentos, Rojo (2012) diz que a escola precisa contemplar os letramentos emergentes, decorrentes, principalmente, do avanço das tecnologias, e a variedade de culturas que integra a sala de aula. Acrescentamos que esses letramentos, os quais se

Instrumento: Rev. Est. e Pesq. em Educação, Juiz de Fora, v. 27, Dossiê: Políticas de Educação Superior/Artigos, e-49870, 2025

manifestam, muitas vezes, de forma multissemiótica, também ocupam os espaços da universidade e, portanto, devem, igualmente, ser incorporados às ações pedagógicas. No exemplo abaixo, extraído do portfólio de uma das cursistas, os multiletramentos se manifestam, discursivamente, a partir das escolhas realizadas pela aluna para exprimir suas ideias enquanto também revela sua identidade étnica.

Figura 4
Mensagem do portfólio



Fonte: Acervo da pesquisa.

Conforme pode ser visualizado, há, além do *post-it* em formato de coração, que, neste caso, representa, supostamente, o valor atribuído pela estudante ao professor-oficineiro, elementos representativos da cultura indígena: o grafismo, que reproduz um padrão de pintura corporal Potiguara, e a pena, muito presente em cocás, filtros dos sonhos, bijuterias. Para todas as escolhas, existe um propósito e cabe ao professor tentar aprender com elas, como explica Rojo (2012), após se deparar com os critérios estabelecidos por seus alunos do primeiro ano de Letras para (des)qualificarem *animés*. Foi graças a essa estudante que aprendemos que, no caso dos Potiguara, muitos dos grafismos indígenas representam a natureza (fauna e flora), como as colmeias de abelhas desenhadas por ela.

No que concerne ao quarto eixo, a ênfase em construções autorais e críticas, os organizadores de políticas de letramento têm de oferecer condições para que os sujeitos desenvolvam sua própria autoria, em vez de reproduzirem conhecimentos. A ideia é que os textos produzidos por esses sujeitos, não necessariamente com conteúdos inéditos, demonstrem a sua identidade discursiva, já que faz parte das atribuições dos sujeitos selecionar, organizar e interpretar informações, isto é, construir sentidos. Essa construção tem de ocorrer de forma crítica, o que implica dizer que as escolhas efetivadas diante do texto partem de uma análise reflexiva, com comparações e questionamentos, por exemplo, como vemos no fragmento do diálogo a seguir, extraído de uma das oficinas de letramento:

Potyra: Eu aproximei mais da minha realidade. Eu acho que foi bem esse modelo etnográfico. Eu fico em casa trazendo isso, porque traz toda aquela questão da ancestralidade e a ligação com o mar, né? Então, foi bem interessante, porque o foco de pesquisa foi Sagi e eu aprendi muito com os parentes lá. Eu vi muitos elementos comuns, até na hora de colocar os nomes deles, eu pensei em batizá-los com nomes de peixes. Você, viu, né?

Dayveson: Vi. Achei incrível.

Potyra: Ficou legal. Ficou muito nós.

Potyra, mais uma vez, comenta a elaboração de sua monografia. Assim como na fala anterior, na qual ela explica o porquê de ter finalizado as considerações finais com uma citação, nesta fala a autora explica a utilização de pseudônimos para preservar a identidade dos participantes da sua pesquisa: usa os nomes de peixes da comunidade indígena de Sagi-Trabanda, situada na cidade de Baía Formosa/RN, para substituir os nomes reais. As escolhas de Potyra se mostram, mais uma vez, conscientes e evidenciam uma autoria crítica, visto que a construção textual é acompanhada de reflexões, presentes nas justificativas apresentadas; nada, portanto, é feito de modo intuitivo, sem haver um propósito.

É válido dizer que, por mais que tenhamos explicado e analisado, individualmente, cada princípio, eles devem estar intimamente articulados em uma política de letramento, dada a sua complementariedade. Por exemplo, a esse respeito, no que concerne aos dois últimos componentes, os multiletramentos e a construção autoral e crítica, Rojo (2012, p. 8-9) afirma: “[...] trabalhar com os multiletramentos partindo da cultura de referência do alunado implica a imersão em letramentos críticos que requerem análises, critérios, conceitos, uma metalinguagem, para chegar a propostas de produção transformada, redesenhada, que implicam agência por parte do alunado”. Nesse sentido, é preciso reconhecer que os letramentos são também práticas sociais, situadas em contextos históricos e culturais, que ultrapassam a dimensão estritamente acadêmica. Isso implica valorizar os saberes locais, as experiências comunitárias e as formas próprias de produção e circulação de conhecimento, de modo que a política de letramento não apenas promova competências técnicas, mas também dialogue com as identidades, os territórios e as vozes diversas que compõem o tecido social.

Considerações finais

A universidade iniciou um processo de democratização que ainda não se firmou a contento, uma vez que, por mais que as políticas de acesso tenham viabilizado a entrada de sujeitos minorizados nas IES, principalmente por meio do sistema de cotas, as evasões existem e não podem ser ignoradas. Por

isso, desenvolvemos, por meio deste artigo, uma reflexão sobre as políticas de permanência, evidenciando algumas limitações. Defendemos que, para se somar às políticas existentes, devem ser criadas políticas de letramento acadêmico a fim de que os estudantes subalternizados vivenciem as práticas de leitura e escrita de forma menos desgastante, ou seja, com a possibilidade de dialogar os seus conhecimentos ancestrais com os conhecimentos legitimados academicamente.

Nessa direção, analisamos o curso de extensão “Monografia e autoria indígena: encontros e desencontros na interculturalidade”, realizado pelo IFRN, *Campus* Ceará-Mirim, e voltado para estudantes do ensino superior autodeclarados indígenas, independentemente de sua área do saber. Para tanto, identificamos, como categorias de análise, alguns princípios que devem fazer parte de políticas de letramento, quais sejam: a perspectiva social dos letramentos, o respeito aos saberes locais, a atenção aos multiletramentos e a ênfase em construções autorais e críticas.

Por mais que tenhamos desenvolvido essa ação pensando nas etapas finais do curso, para atender, em especial, aos alunos que estão em fase de elaboração da monografia, ações como essa, que promovem a justiça epistêmica, podem e devem ser pensadas nos períodos iniciais. É, aliás, no primeiro ano de curso que os alunos sentem dificuldade para conquistar um espaço de enunciação e negociar suas escolhas. Portanto, defendemos que a decolonialidade do ser e do saber tem de integrar todas as ações institucionais, pois, só assim, ocorrerá a valorização de outros sujeitos e fundos de conhecimento, reduzido as taxas de evasão e concretizando, assim, a democratização do ensino superior.

Diante das reflexões expostas, fica evidente que todos tendem a ganhar com a criação de políticas de letramento voltadas à permanência discente, as quais assistam, em especial, os estudantes historicamente marginalizados, pois, com sua efetivação, existe a possibilidade de se erigir uma universidade multicultural, com espaço mais acolhedor. A presença indígena, mas também quilombola, cigana, extrativista, ribeirinha, caiçara e tantas outras, pode, com o seu modo de vida tradicional, promover mudanças na lógica eurocêntrica que ainda permeia as universidades públicas brasileiras.

Referências

AUPETIT, Didou Aupetit; CHIROLEU, Adriana. Democratización y políticas de inclusión de la diversidad en la educación superior en América Latina y el Caribe. **Revista Educación Superior y Sociedad**, 34(2), p. 18-29, 2022.

BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz. ***Situated literacies***. London: Routledge, 2000.

Instrumento: Rev. Est. e Pesq. em Educação, Juiz de Fora, v. 27, Dossiê: Políticas de Educação Superior/Artigos, e-49870, 2025

BARTON, David. **Literacy**: an introduction to the ecology of written language. 2 ed. Oxford: Blackwell, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Obter bolsa do Programa Bolsa Permanência (PBP)** — “Bolsa Permanência Mec”. Portal GOV.BR, 08 ago. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/servicos/obter-bolsa-do-programa-de-bolsa-permanencia> . Acesso em: 08 ago. 2025.

BRASIL. Decreto N° 6.096 de 24/ 04/2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 abr. 2007.

BRASIL. Decreto N° 6.096 de 24/ 04/2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 abr. 2007.

BRASIL. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 jan. 2005.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm . Acesso em: 04 ago. 2025.

BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 19 jul. 2010.

CALVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

CHIROLEU, Adriana. Políticas públicas de Educación Superior en América Latina: ¿democratización o expansión de las oportunidades en el nivel superior? **Espacio Abierto**, vol. 22, núm. 2, abril-junio, 2013, p. 279-304.

FOUCAULT, Michel. O Que é um Autor? (1969). Trad. Inês Autran Dourado Barbosa. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos, III: Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001. p. 264-298.

GIL, Antônio. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LANDER, Edgardo. Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. In: LANDER, Edgardo (org.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2000, p. 4-23.

LUKE, Allan. The practical problem of curriculum making. In: LUKE, Allan; WOODS, Annette; WEIRG, Katie. **Curriculum, Syllabus Design and Equity**. New York: Routledge, 2012, p. 1-5.

MATO, Daniel (Org). **Educación superior y pueblos indígenas en América Latina**: contextos y experiencias Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2015.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**. N. 34, 2008, p. 287-324.

MONTE-MÓR, W. As políticas de ensino de línguas e o projeto de letramentos. In: NICOLAIDES, Christine; SILVA, Kleber Aparecido; TILIO, Rogério; ROCHA, Cláudia Hilsdorf (Orgs). **Política e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013, p. 219-235.

MUNDURUKU, Daniel. **Histórias de Índio**. Companhia das Letrinhas. SP, 1996.

PAULA, Maria de Fátima Costa de. Políticas de democratização da educação superior brasileira: limites e desafios para a próxima década. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 22, p. 301-315, 2017.

PEREIRA, Dayveson Noberto da Costa Pereira. Letramento do professor indígena e formação da identidade profissional docente. **Letra Magna (Online)**. v.2, p.51-71, 2018.

PEREIRA, Dayveson Noberto da Costa Pereira. **Letramento e educação escolar indígena**. Natal: IFRN, 2024.

RECKTENVALD, Marcelo; MATTEI, Laura; PEREIRA, Vilmar. Avaliando o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) sob a ótica das epistemologias. **Avaliação**, v. 23, n. 02, p. 405-423, jul. 2018.

RISTOFF, Dilvo. Vinte e um anos de educação superior: expansão e democratização. **Cadernos do GEA**, Rio de Janeiro, n. 3, p. 3-50, jan.- jun. 2013. Disponível em: <https://biblioteca.flacso.org.br/files/2015/03/Caderno_GEA_N3.pdf> . Acesso em 02 ago. 2025.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; ALMEIDA, Eduardo de Moura (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, 264 p.

SANTOS, Alana Driziê Gonzatti dos; OLIVEIRA, Maria do Socorro. Políticas públicas de letramento no Brasil: permanências e rupturas. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 12, n. 3, p. 1355-1373, set./dez. 2023.

STREET, Brian. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 33, n. 89, p. 51-71, jan.-abr. 2013.

TUPINAMBÁ HÃHÃHÃE, Anápuàka M. O Tempo Espiral: Comunicação Ancestral Indígena em um Mundo de Algoritmos. **Rádio Yandê**, 1 out. 2024. Disponível em: <<https://radioyande.com/o-tempo-espiralar-comunicacao-ancestral-indigena-em-um-mundo-de-algoritmos/#:~:text=Essa%20vis%C3%A3o%20espiralar%20do%20tempo,a%20ess%C3%Aancia%20da%20nossa%20exist%C3%Aancia.>>>. Acesso em: 9 ago. 2025.

VÓVIO, Cláudia Lemos; OLIVEIRA, Maria do Socorro; SANTOS, Alana Driziê Gonzatti dos. Políticas de letramentos: decorrências para a ação docente. In: SILVA; Simone Bueno Borges da; ASSIS; Juliana Alves; SEMECHECHEM, Jakeline (Org.). **Formação de professores**: por uma agenda política, ética e

Dayveson Noberto da Costa Pereira

transformadora. 1 ed. Campinas: Pontes, 2024, p. 225-244.

Revisão textual e de normas da ABNT realizada por: Rafael Vale Geroncio Borges de Albuquerque.

Instrumento: Rev. Est. e Pesq. em Educação, Juiz de Fora, v. 27, Dossiê: Políticas de Educação Superior/Artigos, e-49870, 2025