

Educação linguística no (sul do) Sul Global: percurso praxiológico de uma experiência situada de formação de docentes indígenas

Linguistic education in the (Southern) Global South: a praxeological journey of a situated experience in Indigenous teacher training

Educación lingüística en el (sur del) Sur Global: recorrido praxiológico de una experiencia situada de formación de docentes indígenas

RESUMO

Neste artigo, apresento o percurso praxiológico de uma experiência de formação docente indígena no curso de Educação Intercultural da UFG, no campo da educação linguística intercultural. Busco demonstrar, a partir desta experiência, como docentes indígenas se apropriam não só das práticas comunicativas em língua portuguesa, como, neste processo, instituem regimes metadiscursivos insurgentes, que subvertem estruturas geradas pelo colonialismo, indexicalizando a língua portuguesa como arma para defesa de direitos. Neste enquadre, argumento que tais experiências e reflexões podem contribuir com perspectivas do Sul para a Linguística Aplicada, ao trazer para o centro de suas teorizações e práticas vivências e lutas dos povos originários.

Palavras-chave: educação linguística intercultural; povos indígenas; português como arma; perspectivas do Sul; linguística aplicada.



Recebido em: 8 de abril de 2025
Aceito em: 23 de junho de 2025
DOI: 10.26512/les.v26i1.58059

CADERNOS de LINGUAGEM & SOCIEDADE

Papers on Language and Society

André Marques do Nascimento

andre.marques@ufg.br

<https://orcid.org/0000-0001-8297-3989>

Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia,
Goiás, Brasil

ARTIGO

ABSTRACT

In this work, I present the praxeological path of an Indigenous teacher training experience within the Intercultural Education program at UFG, in the field of intercultural linguistic education. I aim to demonstrate, through this experience, how Indigenous educators appropriate not only communicative practices in Portuguese language but also establish insurgent metadiscursive regimes in the process, which subvert structures produced by colonialism by indexicalizing the Portuguese language as a weapon for the defense of rights. Within this framework, I argue that such experiences and reflections can contribute to Southern perspectives in Applied Linguistics by placing the lived experiences and struggles of Indigenous peoples at the core of its theories and practices.

Keywords: intercultural linguistic education; Indigenous peoples; Portuguese as a weapon; Southern perspectives; applied linguistics.

RESUMEN

En este artículo, presento el recorrido praxiológico de una experiencia de formación docente indígena en el curso de Educación Intercultural de la UFG, en el campo de la educación lingüística intercultural. Busco demostrar, a partir de esta experiencia, cómo los docentes indígenas se apropian no solo de las prácticas comunicativas en lengua portuguesa, sino que, en este proceso, instituyen regímenes metadiscursivos insurgentes que subvierten estructuras generadas por el colonialismo, indexicalizando el portugués como un arma para la defensa de derechos. En este marco, argumento que tales experiencias y reflexiones pueden contribuir con perspectivas del Sur para la Lingüística Aplicada, al situar en el centro de sus teorizaciones y prácticas las vivencias y luchas de los pueblos originarios.

Palabras clave: educación lingüística intercultural; pueblos indígenas; portugués como arma; perspectivas del Sur; lingüística aplicada.

Como citar:

NASCIMENTO, André Marques do. Educação linguística no (sul do) Sul Global: percurso praxiológico de uma experiência situada de formação de docentes indígenas. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, Brasília, v. 26, n. 1, p. 140-161, jan./jun. 2025. Disponível em: . Acesso em: XXX.

Correspondência:

Nome por extenso do autor principal
Rua XXX, número XXX, Bairro XXX, Cidade, Estado, País.

Direito autoral:

Este artigo está licenciado sob os termos da Licença [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).



INTRODUÇÃO

Em setembro de 2024, Yamaluí Kuikuro Mehinaku, contador de história, cantor ritual e tradutor alto-xinguanos, lançou a obra bilíngue “*Aki oto: api akinhagü*”, em português, “*Dono das palavras: a história do meu avô*”. Resultado de ampla pesquisa biográfica, o livro narra a história de vida de seu avô, Nahü Kuikuro, grande liderança e figura fundamental na mediação das relações dos povos xinguanos com o Estado brasileiro, especialmente, a partir dos anos de 1940. Em minha compreensão, o livro de Yamaluí vai muito além da inequívoca necessidade de colocar em relevo a invisibilizada trajetória entre mundos de seu avô, uma vez que se torna, também, o registro, desde uma perspectiva ainda mais invisibilizada, da própria história do território que passou a ser chamado de Brasil. Como muito enfatizado na narrativa de Yamaluí, a importância fundamental de seu avô nessas relações interculturais se deve, entre outras razões, ao fato de ele ter sido um dos primeiros indivíduos a aprender a língua portuguesa, tornando-se mediador de confiança do seu povo e de outros povos indígenas da região, o que lhe rendeu a denominação de *aki oto*, o dono das palavras.

Numa das situações mais dramáticas narradas em seu livro, Yamaluí Kuikuro reconstrói uma reunião em que as principais lideranças xinguanas se juntaram para discutir e protestar contra as investidas do estado do Mato Grosso frente à possibilidade de criação do Parque Indígena do Xingu, encabeçada pelos irmãos Villas-Bôas, no início dos anos de 1960. Naquele momento, o governo do estado implantou às pressas um programa de loteamento de terras para que fossem vendidas a particulares, visando diminuir os limites territoriais do que seria o Parque (Mehinaku, 2024, p. 212). Dada a gravidade da situação, na reunião estavam presentes grandes líderes originários, como os Caciques Aritana Yawalapiti, Raoni Metuktire, Afukaka Kuikuro e Tabata Kuikuro. Nahü Kuikuro estava nesta reunião e, além de traduzir as falas de chefes indígenas, proferiu um contundente discurso, em língua portuguesa, por meio do qual expressou sua rejeição radical à proximidade dos “civilizados”, temendo a destruição dos territórios e das culturas originárias, destacando com veemência a importância da terra para sua sobrevivência. Em suas palavras, “se acabar a terra, nós vamos morrer de fome, nós não vamos mais fazer festa. Precisamos do rio para procurarmos nosso alimento. Sem peixe, nós não vamos mais sobreviver. Não podemos viver sem a floresta” (Mehinaku, 2024, p. 168). Ainda neste contexto de luta pelo território, Yamaluí relata outra importante fala de seu avô, direcionada aos jovens de seu povo: “Não se entreguem para os caraíbas. Vocês têm que seguir a nossa luta. A cabeça de vocês tem que ser uma só. *Daqui pra frente, vocês vão lutar com documento*. Eu lutei sem documento, nós lutamos. Meus netos, vocês têm que ficar fortes para enfrentar os caraíbas” (Mehinaku, 2024, p. 170, destaque meu).

A leitura do livro de Yamaluí Mehinaku remeteu-me, imediatamente a um vídeo que eu havia recebido, via *Whatsapp*, em julho de 2024, e que, ao que tudo indica, é o registro audiovisual de um breve momento daquela reunião. Nas curtas sequências do vídeo, de menos de três minutos, aparecem trechos das falas do Cacique Aritana Yawalapiti e do Cacique Raoni Metuktire dirigidas

a não indígenas presentes. Em língua portuguesa, o Cacique Aritana ressalta a importância da demarcação da terra para os povos do Alto e do Baixo Xingu. Segundo ele, demarcar a terra seria melhor para todos, uma vez que ele não queria que seu povo perdesse sua forma de vida. Em seu discurso exaltado, também com recursos da língua portuguesa, o Cacique Raoni asseverou que os fazendeiros queriam roubar as terras indígenas, que já haviam sido cortadas para fazer estrada, o que o deixou muito triste. Em tom de preocupação, se perguntava onde iriam caçar para comer, quando toda a mata fosse derrubada. Para o Cacique, não seria mais possível esperar para impedir isso. Em um rápido movimento da câmera, é possível ver Nahũ Kuikuro na reunião. Possivelmente, seu discurso reconstituído por seu neto no livro foi proferido nesta mesma ocasião.

Este vídeo me havia sido enviado por Kuyakuyali Waurá, professor do povo Wauja¹. Junto com o vídeo, como uma legenda, Kuyakuyali escreveu o seguinte: “Língua portuguesa é uma arma para nós”, como apresentado na Figura 1, a seguir.

Figura 1 – Mensagem de *whatsapp*



Fonte: Arquivo pessoal.

Houve um contexto para que Kuya me enviasse o vídeo. Naquela semana, havíamos trabalhado, juntamente com sua turma, alternativas epistemológicas e pedagógicas para o ensino de língua portuguesa nas escolas indígenas, no âmbito do curso de licenciatura em Educação Intercultural, da Universidade Federal de Goiás, no componente curricular Tema Contextual: Português como 1ª e 2ª língua, por mim ministrado. Ao me mostrar e logo depois me enviar o vídeo, Kuya estabelecia uma conexão entre o contexto sócio-histórico e político de produção do vídeo com o que havíamos construído coletivamente na sala de aula, já na escala do tempo presente, o que, de muitas formas, atendia ao chamado de Nahũ Kuikuro, décadas antes, para “lutar com documentos”.

¹ A divulgação do *print* da conversa, bem como do nome do estudante, foi previamente autorizada por ele. Da mesma forma, no que se segue, o uso de excertos de textos e nomes dos/as estudantes foi previamente consentido, antes de seu registro, ainda em sala de aula.

Neste sentido, o movimento que faço de conectar as trajetórias dos artefatos textuais aqui entextualizados – as citações do livro de Yamaluí Mehinaku, o pedaço de vídeo que Kuyakuyali Waurá me enviou, juntamente com aquela legenda – é interessado. Em minha compreensão, essas trajetórias evidenciam um sentido de língua portuguesa para os povos originários como uma instância de “irrupção de passados não digeridos e indigeríveis” (Cusicanqui, 2018, p. 17), que nos possibilita pensar o “aqui-agora como um estrato de temporalidade marcado pelo fato colonial” (p. 20). Assim, permitem que percebamos como a língua portuguesa se torna um elo entre tempos históricos cuja continuidade, em larga duração, é constituída pelas lutas indígenas, indexicalizadas, de forma menos ou mais explícita, em “lutar com documentos”, no discurso de Nahũ Kuikuro, e “é uma arma para nós”, na legenda de Kuyakyuali Waurá. Nesta continuidade, é possível perceber que o português, outrora imposto como língua de colonização, foi ressignificado e transformado em instrumento estratégico de resistência.

A partir da perspectiva parcial e situada de um professor não indígena de língua portuguesa para docentes indígenas, é a partir desse sentido de língua que busco aqui tecer reflexões sobre a práxis construída no diálogo com docentes/intelectuais indígenas de diferentes povos, na universidade. Nesta reconstituição praxiológica, busco contribuir com perspectivas do Sul para os estudos da linguagem, mais precisamente para o campo da educação linguística, em duas direções. Na primeira delas, argumentando que tal perspectiva deve, necessariamente, trazer para o centro de suas políticas, teorizações e práticas, as experiências vivenciadas pelas populações que sofrem de forma mais drástica e violenta os efeitos pretéritos e contemporâneos do colonialismo. Neste primeiro movimento epistemológico, portanto político, é preciso, ainda, reconhecer a importância das lutas e das diferentes formas de agência, resistência e insurgência dessas populações às diferentes manifestações da colonialidade, assumindo, em outras palavras, que os espaços de lutas são legítimos espaços epistêmicos.

Na segunda direção, busco argumentar que, se considerarmos as experiências vivenciadas pelas populações originárias como enquadre epistemológico, teremos de reconhecer, para além de ontologias originárias de linguagem, instâncias de apropriação e subversão de concepções legitimadas, inclusive das originadas desde perspectivas mais críticas do campo. Como exemplo mais ilustrativo advindo das experiências aqui apresentadas, problematizo a própria categoria “língua”, que tem sido historicizada e questionada em revisões epistemológicas críticas, como construtos da razão e de regimes metadiscursivos coloniais/nacionalistas. Mesmo reconhecendo a absoluta pertinência dessa revisão crítica, argumento que uma perspectiva do Sul deve se atentar, também, para as diferentes formas de recodificação desses construtos modernos, como parte das lutas dos povos originários por suas próprias existências.

Início este percurso reflexivo estabelecendo meu posicionamento sobre o que compreendo como Sul Global e sobre o que considero importante para o campo da educação linguística, desde meu *lócus* de enunciação.

1. LINGUÍSTICA APLICADA E EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA NO SUL GLOBAL

Nesta seção, busco estabelecer um diálogo pontual com autores/as que têm buscado expandir as compreensões sobre a ideia de Sul Global a partir da perspectiva dos estudos da linguagem. Não é minha intenção, portanto, fazer uma revisão detalhada do conceito, mas trazer para minhas reflexões o que mais diretamente diz respeito ao meu campo de atuação, e, ao mesmo tempo, contribuir com a expansão dessas perspectivas, desde meu lugar epistêmico.

Em obra referencial sobre o tema, Pennycook e Makoni (2020) buscam delinear inovações e desafios para a Linguística Aplicada desde o Sul Global, definindo-o não apenas como uma referência geográfica, mas como uma perspectiva que tem como centro as populações, suas ideias, seus conhecimentos, línguas, culturas e corpos subjugados e excluídos da grande narrativa da Modernidade e que vivenciam os efeitos mais drásticos da exclusão e da usurpação de direitos (Pennycook; Makoni, 2020). Para os autores, a ideia de Sul Global se funda, então, em mais do que um conjunto de desigualdades geopolíticas, englobando dimensões estruturantes como colonialismo, raça, classe e gênero, posição coadunada por Antia e Makoni (2023, p. 1), para quem o “Sul Global se diferencia do Norte Global mais com base na experiência do colonialismo, racismo e patriarcalismo interseccional do que em termos geográficos”.

Pennycook e Makoni destacam como as desigualdades entre Norte e Sul Global se refletem não apenas em desigualdades materiais, como, também, epistêmicas. A partir deste reconhecimento, uma teoria ou epistemologia do Sul precisaria se fundar não só na análise crítica das desigualdades globais, mas em compreensões alternativas do mundo, que se afastem das críticas eurocêntricas ao eurocentrismo e que viabilizem a emergência e a legitimação de outros tipos de conhecimento e outros tipos de vozes. Esta luta epistemológica se torna central para as teorias do Sul e, como enfatizam Deumert e Makoni (2023, p. 5), dimensão fundamental na busca por justiça epistêmica.

Ao pensarem especificamente sobre a Linguística Aplicada, Pennycook e Makoni propõem que as questões levantadas, numa perspectiva do Sul, devem abordar “não apenas seu passado colonial e localização contemporânea em tempos neoliberais, como também princípios fundamentais sobre língua, conhecimento e educação” (Pennycook; Makoni, 2020, p. 3). Para isso, compreendem que o campo precisa se engajar de forma mais profunda em questões como usurpações de direitos e desigualdades globais, bem como com a consequente “exclusão de estudiosos/as e contextos de muitas partes do mundo, com a necessidade de rejeitar reivindicações de universalismo e para buscar um conjunto mais amplo de ideias e formas de conhecimento” (Pennycook, Makoni, 2020, p. 8).

Não se trata, como advertem os autores, meramente de incluir pesquisas sobre povos e locais do Sul e/ou produzidas por estudiosos/as do Sul, mas de “explorar os efeitos do Sul na teoria e na prática da Linguística Aplicada” (Pennycook; Makoni, 2020, p. 34). A Linguística Aplicada

necessita, assim, de se engajar com formas de conhecer daqueles/as marginalizados/as e excluídos/as, para que abra possibilidades de um repertório epistemológico expandido (Pennycook, Makoni, 2020, p.35-36). Uma das alternativas para esta expansão seria a abertura do campo para repertórios de emancipação social fundados em diferentes cosmovisões indígenas (Pennycook; Makoni, 2020, p. 108), reconhecendo que “um dos domínios com os quais a Teoria do Sul se intersecciona é a política indígena” (Pennycook; Makoni, 2020, p. 36). Aprofundando ainda mais esta relação entre perspectivas do Sul para os estudos da linguagem e as experiências dos povos indígenas, Severo e Makoni (2023, p. 109) advogam por uma perspectiva radicalmente contextualizada de língua, “para a qual a condição de produção está encaixada nas vidas dos povos indígenas. Disso se segue que qualquer conceito de diversidade linguística deve ser capaz de problematizar relações de poder e assimetria estrutural”.

Além desta correlação entre as perspectivas do Sul para os estudos da linguagem e as políticas, experiências e vivências dos povos indígenas, interessam diretamente às minhas reflexões, nas proposições para o campo, o reconhecimento das variadas formas de lutas políticas, sociais e culturais como *loci* epistêmicos, uma vez que, as “Epistemologias do Sul [...] incluem as muitas formas de conhecimento nascido em muitos tipos de luta” (Pennycook, Makoni, 2020, p. 122). Pennycook e Makoni adotam um sentido amplo de luta, reconhecendo que “é essa perspectiva sobre luta que geralmente falta, mesmo no trabalho da Linguística Aplicada crítica que busca abordar questões que focam a discriminação e promovem justiça social” (Pennycook, Makoni, 2020, p. 120). Tal perspectiva é corroborada por Antia e Makoni, para quem a “lente da luta dá atenção e valida a diversidade de expertise ou conhecimentos gerados durante a luta: indígenas, artísticos, camponeses e feministas. Conhecimentos nascidos durante a luta não são anticiência mas, ao contrário, complementam a ciência” (Antia, Makoni, 2023, p. 3).

Considerando que “central para qualquer empreendimento de linguística aplicada são questões de educação linguística” (Pennycook, Makoni, 2020, p. 10), busco, no que se segue, apresentar e refletir sobre o percurso praxiológico de educação linguística intercultural desenvolvido com docentes indígenas em formação superior, fundamentado nas duas dimensões básicas destacadas: o reconhecimento das experiências e perspectivas indígenas como centro propulsor da práxis e, de forma mais específica, o reconhecimento das suas lutas históricas como geradoras de alternativas epistemológicas e pedagógicas para a educação linguística .

2. EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA INTERCULTURAL FUNDADA NAS LUTAS INDÍGENAS

Os índices “lutar com documentos” e “arma para nós” entextualizados na introdução são muito importantes. Primeiro, porque revelam uma percepção indígena sobre as relações interculturais com o mundo não indígena, mostrando como a ideia de luta se constitui como um dos traços mais marcantes dessas relações no presente como continuidade de um passado colonial e,

segundo, porque performam uma concepção de língua portuguesa que emerge da luta e que se impõe como um *regime metadiscursivo contra-colonial* que sinaliza caminhos para a educação linguística intercultural. Esta concepção se tornou central na experiência aqui apresentada.

O curso de Educação Intercultural da UFG teve início em 2007, com os objetivos principais centrados na formação superior de docentes indígenas, a partir de um paradigma emancipatório crítico, que coloca no centro de sua proposta, línguas, epistemologias e cosmovisões originárias, bem como demandas e projetos de futuro de seus povos. Desde seu início, tem atendido, em diferentes momentos, sete Territórios Etnoeducacionais, localizados nos estados de Goiás, Mato Grosso, Maranhão, Tocantins e parte de Minas Gerais, onde estão situados os cerca de 30 povos indígenas que hoje estão representados no curso.

O curso tem duração de cinco anos, sendo os dois anos iniciais dedicados à formação numa Matriz Básica, a qual se organiza em torno de “estudos sobre os princípios pedagógicos da educação intercultural e transdisciplinar que fundamentam todo o processo formativo dos/as estudantes; bem como os conhecimentos básicos que constituem os diferentes campos do saber” (UFG, 2023, p. 56). A partir do terceiro ano, os/as licenciandos/as indígenas optam por uma das três habilitações oferecidas, sendo elas Ciências da Cultura, Ciências da Natureza e Matemática e Ciências da Linguagem.

A habilitação nas Ciências da Linguagem se dedica a uma abordagem epistemológica e pedagógica voltada para a valorização das línguas e culturas indígenas, promovendo estudos que embasem a educação escolar conforme a realidade sociolinguística de cada comunidade. Suas principais diretrizes incluem o fortalecimento das práticas orais originárias, a compreensão e problematização constante da relação entre língua e identidade, a análise crítica das essencializações culturais, a reflexão sobre os impactos da escrita e a promoção de práticas de letramento socialmente situadas. Além disso, busca ampliar formas contemporâneas de comunicação indígena, tanto dentro das comunidades quanto em contextos interculturais. Assim, a habilitação nessa área possibilita o aprofundamento dos conhecimentos em educação intercultural, políticas linguísticas e documentação de línguas, contribuindo para o planejamento e defesa de direitos linguísticos, situados em direitos coletivos mais amplos (UFG, 2023).

O componente curricular *Tema Contextual: Português como 1ª e 2ª língua*, contexto mais direto das reflexões aqui apresentadas, constitui a matriz das Ciências da Linguagem e prevê, em sua ementa, a abordagem de “concepções de linguagem e de práticas de ensino de língua portuguesa, conforme a realidade sociolinguística das comunidades” (UFG, 2023, p. 149). Muito embora eu já tenha ministrado este componente curricular para inúmeras outras turmas ao longo das quase duas décadas de atuação no curso, abordo aqui a experiência mais recente, desenvolvida em julho de 2024, com a turma ingressa em 2022, da qual fez parte Kuyakuyali Waurá, uma vez que neste trabalho foi possível expandir as implicações epistemológicas e pedagógicas da

concepção de língua portuguesa como arma que acredito poderem contribuir com perspectivas do Sul para a Linguística Aplicada e para a educação linguística.

Levando adiante meu posicionamento de que o diálogo interepistêmico deve ser condição inequívoca para a educação linguística intercultural, uma vez que possibilita a contextualização da práxis docente no dinamismo das experiências de vida dos/as estudantes e de seus povos (Nascimento, 2022), para o trabalho com este tema contextual houve um planejamento mínimo, materializado apenas na delimitação de objetivos e questões gerais, que pudessem suscitar o engajamento participativo dos estudantes, inclusive no direcionamento sobre *o que* e *como* iríamos trabalhar. Neste sentido, foram estabelecidos, em linhas gerais, os objetivos de i) aprofundar e sistematizar reflexões teóricas e práticas concernentes aos processos de ensino-aprendizagem de práticas comunicativas em língua portuguesa nas escolas indígenas, sob perspectiva intercultural, transdisciplinar e contextualizada nas realidades sociolinguísticas das comunidades indígenas e ii) elaborar coletivamente quadros de referência para o ensino contextualizado de língua portuguesa nas escolas indígenas.

Apresentados a ementa e os objetivos gerais, iniciamos o trabalho com uma roda de conversa, a partir da questão “*Qual o sentido de ‘língua portuguesa’ para seu povo?*”, visando à sistematização das concepções, percepções e ideologias dos/as docentes indígenas. Este exercício dialógico inicial foi pensado não apenas para suscitar e organizar discursos e reflexões metalinguísticos, importantes para a formação docente para o ensino de línguas, como também para formar uma base epistemológica a partir da qual continuaríamos o trabalho. Mas, mais do que isso, visou colocar em prática a ideia de que “a quem devemos ouvir e porque devemos ouvir são questões políticas sobre o que está sendo dito, em interesse de quem e em que fundamentos” (Pennycook; Makoni, 2020, p. 15), tendo em vista que “nossas assunções ontológicas e epistemológicas sobre língua podem alimentar um tipo particular de política” (p. 130). Ouvir docentes indígenas sobre o sentido que dão à língua portuguesa assumiu, assim, uma dimensão não apenas epistemológica, como também política, tanto no sentido de descentralizar o conhecimento sobre linguagem a partir de suas perspectivas, como no sentido de situar o ensino dessa língua na realidade vivenciada por seus povos.

A partir da participação, inicialmente oral, dos/as estudantes, foi possível organizar uma primeira síntese conceptual sobre suas concepções de “língua portuguesa”. À medida que as contribuições iam sendo explicitadas, meu papel foi o de organizar e sintetizar suas ideias iniciais no quadro. Nesta síntese inicial, já foi possível perceber que o sentido dado ao português relaciona-se, principalmente, com suas *funções sociais* nas relações interculturais com o mundo não indígena, sintetizadas, ainda de forma ampla, na ideia de *comunicação intercultural*, cujas práticas comunicativas exemplificadas pela turma estariam relacionadas ao acesso a *serviços* públicos, como a *saúde*; à mediação de *relações financeiras e econômicas*; e à *tradução da fala de lideranças* em situações de interação pública. Ainda dentro do espectro da comunicação intercultural, mas já

acrescentando uma outra camada de sentido, a turma destacou como a língua portuguesa é importante para a *formação de lideranças originárias*, para o *conhecimento das leis* e para *ocupar lugares políticos*, o que revela uma dimensão das lutas de seus povos por autonomia, autorrepresentação e autogestão de suas existências e seus interesses coletivos, num território em que, historicamente, precisam lutar cotidianamente por seus direitos.

Essa dimensão da luta emerge de forma mais saliente e explícita na percepção compartilhada por toda a turma de que a língua portuguesa é uma *arma de defesa* para os povos originários, necessária para *ajudar a comunidade* e para mediar suas *manifestações públicas*. Por outro lado, alguns/as estudantes apresentaram suas percepções de que a língua portuguesa é uma *ameaça às culturas originárias*, pois provoca *impactos no uso das línguas indígenas*, uma vez que é a língua que intermedia relações interculturais com a sociedade não indígena e que normalmente acompanha mudanças socioculturais mais amplas delas advindas.

Deste primeiro momento de reflexão coletiva, é interessante perceber como as ideias de língua portuguesa compartilhadas pela turma emergem de duas dimensões distintas, a da *ameaça* e a da *defesa*. Em minha compreensão, esses signos, aparentemente paradoxais, indexicalizam a própria história das relações entre indígenas e não indígenas neste território. Nesta direção, a teorização de Cusicanqui (2018) ajuda a compreender o presente como uma superfície sintagmática complexa e heterogênea, impregnada pelas marcas do passado, enfatizando a continuidade histórica das estruturas coloniais. A autora propõe a noção de *ch'ixi* para descrever precisamente essa coexistência de elementos contraditórios na vida contemporânea em territórios e corpos que vivenciaram a colonização, como a persistência de lógicas coloniais justapostas, apropriadas, enfrentadas e/ou subvertidas pelas experiências dos povos originários, exigindo destes estratégias de resistência e reexistência ancoradas na memória histórica e em práticas ancestrais. A partir do diálogo com docentes indígenas, compreendo que é neste espaço de enfrentamento e subversão que a língua portuguesa é apropriada e transformada em arma para resistência. Como muito bem sintetizam Oliveira e Pinto (2011, p. 323), “as práticas discursivas do colonizador adotadas pelas sociedades indígenas passam por um contínuo de imposição, necessidade, apropriação e resistência”. Esse sentido situado no polo da resistência se tornou mais saliente na sala de aula, quando propus que fizemos um outro movimento pedagógico, para selecionar coletivamente um dos sentidos apresentados para maior aprofundamento. Em unanimidade, a turma escolheu o sentido de “arma de defesa” para orientar a continuidade de nosso trabalho.

Essa unanimidade, em minha compreensão, também é muito significativa, uma vez que ideia de “luta”, para a qual a língua portuguesa se constitui como “arma de defesa” não é nova, seja numa escala espaço-temporal mais ampla e de longa duração, seja na superfície sintagmática do presente. Em Nascimento (2022), eu já havia abordado como a concepção da língua portuguesa como “arma” e a ideia de “luta” podem se tornar elementos centrais na construção de um regime epistemológico próprio, necessário para pensar a educação linguística intercultural a partir de uma

perspectiva contra-colonial. Ao situar os discursos metalinguísticos dos/as estudantes indígenas numa escala mais ampla, relacionei-os a outros discursos de lideranças indígenas, permeados por referências à “guerra” com o mundo não indígena, o que, em minha compreensão, revela uma vivência marcada por enfrentamentos contínuos, num contexto de conflito constante, que remete ao início da invasão deste território e à emergência da modernidade/colonialidade. Como enfatiza Maldonado-Torres (2019), a própria lógica da modernidade/colonialidade é estruturada como um paradigma de guerra, que legitima a violência como condição para o avanço da “civilização ocidental”. Gersen Baniwa (2019) reforça essa percepção ao mostrar como os povos indígenas, desde então, seguem sendo violentados em seus territórios por meio de perseguições, massacres e criminalizações, justificadas pelo discurso desenvolvimentista que ainda os enxerga como obstáculos ao progresso.

Este paradigma de guerra é um dos efeitos gerados pela matriz colonial de poder, isto é, um modelo de dominação baseado na classificação das populações por raça e gênero, no controle do trabalho, da subjetividade, da autoridade e do conhecimento, sendo constitutiva da modernidade e do capitalismo (Walsh, 2023, p. 6). Walsh, na mesma linha de reflexão de Cusicanqui, destaca que essa matriz não diz respeito ao passado, mas continua ativa e se reconfigurando constantemente para manter o controle sobre corpos, territórios, saberes e modos de vida, por meio de múltiplas formas de violência. Para a autora, tais estratégias fazem parte de um projeto de “des-existência”, que visa negar a humanidade e os modos de vida de populações originárias e diaspóricas (Walsh, 2023, p. 21). Neste projeto de “de-existência”, a noção de expropriação, conforme desenvolvida por Walsh, refere-se à contínua usurpação de territórios, corpos e modos de vida. Tais práticas se manifestam, por exemplo, na intensificação da violência territorial, na negação de direitos coletivos e na imposição de modelos econômicos e jurídicos que desconsideram as cosmovisões originárias. Segundo a autora, “a expropriação é a condição material e ontológica de ser negado o território, a memória, o pertencimento e a existência relacional” (Walsh, 2023, p. 25). Essa condição se traduz em impactos profundos sobre os povos indígenas, como o apagamento de suas histórias, a destruição de seus vínculos com a Terra e a deslegitimação de seus sistemas de saber.

No Brasil atual, a estratégia atualizada de expropriação pode ser facilmente reconhecida na promulgação da Lei nº 14.701, de 20 de outubro de 2023, não por acaso chamada pelos movimentos indígenas de lei do genocídio (APIB, 2023), que regulamenta o artigo 231 da Constituição Federal. Em um de seus pontos mais drásticos, a lei estabelece que apenas as terras ocupadas por comunidades indígenas na data da promulgação da Constituição, em 5 de outubro de 1988, podem ser reconhecidas como tradicionalmente ocupadas, impondo um marco temporal para direitos originários ao território. Essa medida desconsidera, por exemplo, remoções forçadas ocorridas antes dessa data e contraria a decisão do Supremo Tribunal Federal, que declarou a tese do marco temporal inconstitucional, em setembro de 2023. A escalada de estratégias de expropriação segue com a Câmara de Conciliação, instituída pelo ministro do Supremo Tribunal

Federal, Gilmar Mendes, com o objetivo de debater pontos polêmicos da lei. A Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB) se retirou do processo, em agosto de 2024, alegando que a condução dos trabalhos desrespeitava seus direitos e que a proposta de Mendes fragilizava o direito à consulta prévia, criminalizava retomadas e alterava profundamente o procedimento de demarcação. A Apib e outras organizações indígenas têm considerado a Câmara de Conciliação o maior ataque institucional aos direitos indígenas desde a promulgação da Constituição de 1988 (Apib, 2025).

Esta interpretação mais aprofundada das lutas indígenas é aqui importante, pois permite a compreensão da iterabilidade da ideia de português como arma por mais esta turma de docentes indígenas, que confirma que os signos “arma de defesa” e “luta”, longe de serem apenas metáforas, operam como índices de uma realidade vivida, marcada pela violência estrutural e pela necessidade constante de resistência. Tais índices, nos discursos metalinguísticos dos/as docentes indígenas, evidencia o que tenho compreendido como um regime metadiscursivo insurgente, que subverte e reconfigura a língua portuguesa como um regime colonial, historicamente associado à exclusão e subalternização de seus povos. Partindo desta ideia, a atividade seguinte foi sistematizar reflexões sobre “*para que e como usar a língua portuguesa como arma para a defesa dos povos indígenas no Brasil*”, visando já a uma direção pedagógica da concepção epistemológica do português como arma. Mais uma vez, iniciamos esta reflexão de forma oral e, em seguida, cada estudante apresentou para a turma uma síntese individual, com apoio de pequenos cartazes escritos.

Em síntese, as reflexões apresentadas destacaram como a língua portuguesa é ou pode ser utilizada pelos povos indígenas como uma arma de defesa de seus direitos e territórios, possibilitando a *produção de documentos, cartas, projetos e propostas de leis direcionadas a autoridades em diferentes níveis do poder público*. Seu domínio fortalece a luta política e cultural, ao permitir o *enfrentamento do preconceito e da discriminação, a valorização das histórias de resistência e a ocupação de espaços de decisão*. Funciona, ainda, como instrumento de *mediação intercultural*, essencial na *comunicação com não indígenas, na tradução da fala das lideranças e na atuação em áreas como saúde, educação e serviços públicos*. No cotidiano, o português se torna uma ferramenta de *empoderamento individual e coletivo*, ao facilitar o *acesso ao conhecimento escrito, ao uso de tecnologias digitais, e à organização da vida comunitária* em suas relações interculturais. Comparada pela turma a um novo tipo de arco e flecha, a língua portuguesa é apropriada como recurso estratégico de luta e sobrevivência, reafirmando sua importância na resistência e autonomia de seus povos e comunidades.

Depois da apresentação oral, solicitei que cada estudante aprofundasse um pouco mais suas reflexões, por meio da produção de um texto escrito, dada a importância dessa base para o percurso praxiológico que continuaríamos a construir. Destes textos, destacam-se as percepções de que o domínio do português representa uma forma de “resistência para nossa existência”, como sintetiza Yabaiwa Juruna, possibilitando o acesso a espaços institucionais e políticos, nos quais se

decide sobre seus territórios, culturas e modos de vida. A língua portuguesa é compreendida como uma ferramenta de enfrentamento das violências e da marginalização, sendo associada ao combate à ignorância e à imposição de leis que desconsideram a realidade dos povos originários. Como afirma Kuyakuyali Waura, “a língua portuguesa é uma arma para os povos indígenas se defender de seus adversários”, sendo utilizada inclusive para denunciar ameaças, como a mais recente e mais grave da lei do Marco Temporal. Essa apropriação consciente da língua portuguesa é vista não como assimilação, mas como estratégia de fortalecimento e autonomia diante do sistema jurídico e político hegemônico. As reflexões escritas mostram, de forma geral, como a língua portuguesa é usada como arma de defesa, especialmente em *contextos institucionais, educativos, políticos e midiáticos*. Ela é essencial, por exemplo, no “diálogo com autoridades”, como destaca Arawu Rique Kamayurá, nas reuniões e nas assembleias, onde os indígenas precisam se expressar publicamente. Além disso, tem papel central nas manifestações e nos encontros interétnicos, servindo de ponte entre diferentes povos indígenas, na formação de alianças e coalisões, e entre estes e os não indígenas. O português também é mobilizado no *campo jurídico e legal*, permitindo a elaboração de documentos e a interpretação de leis que muitas vezes são redigidas com linguagem técnica. Como aponta Sarirua Yawalapiti, o domínio da língua evita que os indígenas “caiam nas conversas” de políticos oportunistas e possibilita sua atuação consciente em espaços de decisão.

Dentre as principais práticas comunicativas e gêneros textuais mencionados pelos docentes indígenas como formas de uso da língua portuguesa como arma, destacam-se a escrita e leitura de *documentos oficiais, como ofícios, cartas, reivindicações e projetos*. Chana Juruna, por exemplo, menciona que a língua é usada “para fazer documentos, fazer cartas... elaboração de ofícios para presidentes da república”. Além disso, é recorrente o uso da oralidade formal, como o *discurso público* em reuniões, assembleias e eventos fora da aldeia, momentos em que é necessário “aprender falar com português na oralidade”, como destaca Sarirua Yawalapiti. A *tradução da fala das lideranças* para o português também aparece como prática fundamental, especialmente em contextos interétnicos e institucionais. O uso da língua portuguesa em *ambientes educacionais* é igualmente destacado como espaço de fortalecimento cultural e político, em que a escrita se torna “mais importante... para defender o nosso direito na Constituição brasileira”, como lembra Juliana Pahic Krahô. A *mediação com ferramentas digitais*, como celulares e computadores, também aparece como uma extensão contemporânea dessa prática comunicativa estratégica, conectando os povos indígenas às dinâmicas do mundo globalizado.

Depois deste aprofundamento, desenvolvemos coletivamente uma reflexão sobre a função social da escola indígena, sobre políticas linguísticas e o que seria educação linguística, buscando relacionar essas reflexões com a ideia de “português como arma de defesa”. Para essas reflexões, apresentei uma definição de educação linguística intercultural com engajamento decolonial que vem sendo construída juntamente com docentes e intelectuais indígenas, de modo a suscitar seu

aprofundamento e ampliação. Nesta concepção, a educação linguística intercultural com engajamento decolonial pode ser entendida como um conjunto de práticas que amplia as formas de comunicação das pessoas, com base em suas vivências, promovendo uma atuação crítica e autônoma nas interações reais. Ao incorporar a dimensão intercultural, ela também problematiza as relações entre diferentes culturas, destacando os conflitos e diálogos atravessados por desigualdades de poder (como raça, gênero, classe, língua, entre outras). Com um compromisso decolonial, essa abordagem se alinha às lutas contra a opressão, promovendo o uso consciente e estratégico da linguagem como ferramenta de resistência e transformação social (Nascimento, 2022).

Após a discussão sobre esta definição, os/as estudantes identificaram de imediato a concepção de língua portuguesa como arma de defesa com o enquadre intercultural e decolonial da educação linguística proposto. Contudo, perceberam a necessidade de sua expansão a partir de outras dimensões que emergem das experiências socioculturais originárias. Nesta direção, pedi para que escrevessem suas próprias compreensões do que seria educação linguística. Suas reflexões revelam uma concepção profundamente enraizada de educação linguística, que ultrapassa o campo da escolarização formal, situando-se nas vivências cotidianas, nas tradições e nas relações comunitárias. Para Rivaldo Xerente, por exemplo, a educação linguística é um processo que se inicia na convivência familiar e se estende ao longo da vida. Essa perspectiva é compartilhada por Wetajtxi Suyá, que defende a importância de manter a língua materna viva por meio do ensino da leitura, da escrita e do vocabulário cotidiano. Kuyakuyali Waura reforça que esse processo começa “dentro da casa”, onde se ensina “como respeitar os outros” e se prepara as crianças para usar a língua indígena, em conformidade com as normas socioculturais. Sarirua Yawalapiti e Chana Juruna associam educação linguística ao respeito pelas crenças e culturas, destacando seu papel na transmissão de saberes tradicionais por meio das línguas indígenas. Gloria Xavante e Camilo Dutsã salientam a dimensão educativa da prática linguística como experiência social e estudo sistemático, inclusive escolar. Sandra Crakwyj Krahô amplia ainda mais o conceito ao incluir o respeito à natureza e a sabedoria dos anciãos como parte fundamental da educação linguística. Por fim, Takak Iagot Metuktire sintetiza a função identitária do processo ao afirmar que ela visa “reproduzir nossa identidade do nosso povo”.

Este exercício reflexivo foi importante por possibilitar o delineamento de uma política linguística para a educação escolar indígena pautada nas concepções até então discutidas. Nesta direção, a escola indígena teria a função de promover e fortalecer as línguas originárias, de forma conectada às suas cosmovisões e organizações socioculturais e, ao mesmo tempo, proporcionar contextos de aprendizagem da língua portuguesa, tendo como enquadre as funções dessa língua na luta pela defesa de direitos coletivos de seus povos.

Esta percepção foi direcionadora da atividade final que desenvolvemos, que visou à elaboração de planos de aulas que pudessem ser desenvolvidos nas escolas indígenas,

considerando Temas Contextuais de relevância para as comunidades de cada estudante e, principalmente, que colocassem em ação a concepção de língua portuguesa como arma de defesa. O Quadro 1, a seguir, sintetiza os temas dos apresentados nos planos, bem como as principais justificativas para suas escolhas e a ênfase nas práticas comunicativas em língua portuguesa, foco maior de nosso estudo.

Quadro 1 – Temas Contextuais para o trabalho com a língua portuguesa como arma de defesa

Tema Contextual	Justificativa	Práticas comunicativas de língua portuguesa como arma
Queimadas nos territórios indígenas	Ocorrência de queimadas criminosas nos territórios e/ou manejo inadequado do fogo nas aldeias. Prejuízos ambientais, como perda da biodiversidade, poluição e morte de animais e plantas. Risco para a saúde das pessoas.	Palestras educativas por agentes especializados. Orientação e divulgação de canais de denúncia. Produção de <i>banners</i> e vídeos para conscientização sobre o manejo adequado do fogo. Estudo e elaboração de carta-denúncia para a Defensoria Pública.
Lixo nas aldeias	Aumento da quantidade de lixo industrializado nas aldeias e nos rios, devido à presença mais constante de não indígenas e de mudanças em práticas socioculturais, como a alimentação e transporte. Impactos ambientais e na saúde das pessoas e morte dos peixes importantes para a alimentação.	Leitura de textos jornalísticos/informativos sobre os impactos do lixo no ambiente e seu manejo adequado. Estudo e produção de carta de reivindicação para autoridades municipais solicitando coleta regular de lixo nas aldeias e nos rios. Formas de diálogo e conscientização de não indígenas e de outros povos indígenas sobre manejo do lixo durante festas e rituais.
Monitoramento territorial	Ameaças ao território indígena por invasores e atividades ilegais, como exploração de madeira e incêndios florestais.	Leitura informativa sobre o que é monitoramento territorial e suas principais técnicas, como uso de GPS e satélites. Leitura e interpretação de dados de satélite. Leitura de tópicos da legislação ambiental brasileira e de direitos territoriais indígenas na Constituição Federal. Estudo e produção de carta de denúncia a autoridades.
História da aldeia e da escola indígena	Crianças e jovens não conhecem a história de fundação da aldeia e da criação da escola, como marcos de luta e resistência indígena.	Registrar narrativas do surgimento da aldeia e da criação da escola a partir de perspectivas indígenas, nas línguas indígena e portuguesa, como forma de repassar narrativas de resistência e de divulgação das histórias indígenas para a sociedade não indígena.
Pesca esportiva no Território Indígena do Xingu	Impactos ambientais, como o adoecimento e morte dos peixes, principal fonte de alimentação das pessoas e nos rituais.	Leitura sobre legislação ambiental brasileira e direitos indígenas na Constituição. Práticas de argumentação oral sobre os impactos da pesca esportiva em áreas indígenas. Leitura e identificação de argumentos em texto jornalístico/informativo sobre o tema.
Mudança de hábitos alimentares e adoecimento das pessoas	Ocorrência de doenças causadas pelo consumo de alimentos industrializados nas aldeias.	Identificação de produtos químicos em alimentos industrializados que chegam à aldeia. Pesquisa sobre as doenças causadas pelo consumo de alimentos industrializados. Leitura de rótulo de refrigerante e análise de seus componentes químicos.

Fonte: Elaboração do autor com base nos trabalhos finais dos/as estudantes (2024).

Fundados nas experiências vividas por suas comunidades, os temas contextuais demonstram a possibilidade de apropriação da língua portuguesa como recurso político, jurídico, ambiental e educativo. No tema “Queimadas nos territórios indígenas”, por exemplo, a elaboração de cartas-denúncia e materiais de conscientização, como *banners* e vídeos, evidencia o uso do português como meio de denúncia e mobilização pública. Em “Lixo nas aldeias”, a produção de documentos e o diálogo com autoridades municipais confirmam o uso da língua como mediação crítica para resolução de problemas ambientais que afetam diretamente os modos de vida

indígenas. O tema “Monitoramento territorial” aprofunda ainda mais essa função, ao associar o domínio da língua portuguesa à leitura de legislações e à produção de documentos que reforcem os direitos territoriais dos povos indígenas, constantemente ameaçados. Além disso, os temas “História da aldeia e da escola indígena” e “Pesca esportiva no Território Indígena do Xingu” destacam a importância do português na construção e compartilhamento de narrativas de resistência, seja por meio do registro bilíngue da história local ou da argumentação contra práticas invasivas e prejudiciais. Por fim, o tema “Mudança de hábitos alimentares e adoecimento das pessoas” aponta o uso da leitura crítica em português para analisar ingredientes nocivos de alimentos industrializados e estudar seus impactos, mobilizando, assim, o português como forma de proteção à saúde coletiva.

A descrição das práticas pedagógicas desenvolvidas com docentes indígenas teve, aqui, o principal propósito de explicitar um percurso praxiológico de educação linguística intercultural enraizada nas experiências e lutas dos povos originários, reconhecendo essas lutas como *loci* epistêmicos legítimos. Como antecipado, esse reconhecimento me parece ser um dos movimentos políticos e epistêmicos fundamentais para pensar a Linguística Aplicada e a educação linguística desde o Sul Global, ou como tenho preferido referir, desde o sul do Sul Global, uma vez que traz para o centro das teorizações experiências normalmente invisibilizadas, mesmo em perspectivas mais críticas dos estudos da linguagem. O que se faz no chão de uma escola indígena ou num curso de formação intercultural de docentes indígenas ainda não tem sido reconhecido pela Linguística Aplicada, muito embora esteja se constituindo como campos epistêmicos com grande potencial para a expansão e mesmo a transformação da área.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: “A GUERRA DAS DENOMINAÇÕES”

Para finalizar essas reflexões, apresento elementos para avançar uma hipótese interpretativa embasada não só na experiência que foi aqui descrita, como também no diálogo estabelecido com docentes indígenas em formação ao longo das últimas duas décadas. Trata-se de minha percepção sobre como têm não apenas se apropriado da língua portuguesa como arma em suas *práticas comunicativas*, mas de como, neste processo de apropriação para resistência, têm subvertido e reconstituído um *regime metadiscursivo* centrado na ideia de “língua”. Como pode ser visto, categorias como língua, língua materna, língua indígena, língua portuguesa etc. são categorias de uso recorrente nos discursos de docentes indígenas e no meu próprio. O uso destas categorias não é acrítico, entretanto. O que aqui gostaria de enfatizar é que, em minha compreensão, há uma agência indígena nestes processos de reconstituição metadiscursiva, que me parece ser um campo fecundo para explorarmos “os efeitos do Sul na teoria e na prática da Linguística Aplicada” (Pennycook; Makoni, 2020, p. 34).

Há algumas décadas, estudos da linguagem têm avançado em revisões críticas sobre como o campo se fundou em uma ideia de língua centrada na racionalidade moderna. Em um dos trabalhos mais importantes, Makoni e Pennycook (2007) apresentam a tese de que as línguas, tal como hoje as concebemos, são invenções sociais e políticas, particularmente moldadas por projetos coloniais e nacionalistas. A noção de "língua" foi, neste sentido, construída e imposta em contextos coloniais com o intuito de categorizar, hierarquizar e governar populações invadidas, desconsiderando a complexidade e fluidez dos usos linguísticos locais reais. Essa invenção está ligada à criação de um regime metadiscursivo que representa as línguas como categorias separadas e enumeráveis, reforçada pela existência de aparatos discursivos como gramáticas e dicionários.

Conforme os autores, essa invenção sustenta e é sustentada pela ideologia do monolinguismo, que não apenas molda como entendemos a linguagem, mas também legitima intervenções sociais e políticas que regulam, hierarquizam e, muitas vezes, marginalizam formas de comunicação que escapam às normas inventadas. Assim, a própria ideia de multilinguismo seria a justaposição de monolinguismos. Como destacam Makoni e Pennycook, a invenção de "língua" teve efeitos materiais profundos para populações colonizadas, como a padronização linguística e a criação de identidades linguísticas fixas e, muitas vezes, artificiais.

Ao proporem a "desinvenção" das línguas, Makoni e Pennycook (2007) defendem a necessidade de reconstituir as práticas linguísticas com base em realidades sociais contemporâneas e em uma crítica radical à maneira como a linguagem tem sido instrumentalizada historicamente para exercer poder e controle. Estas críticas, por sua pertinência e fundamentação empírica, tornaram-se centrais como postulados epistemológicos para os estudos da linguagem contemporâneos, fundamentando, também, a construção de perspectivas decoloniais ou do Sul para a Linguística (Makoni *et al.*, 2023), a Linguística Aplicada (Pennycook, Makoni, 2020), a Sociolinguística (Deumert; Makoni, 2023) entre outros campos.

Não me parece haver dúvida quanto à validade e a necessidade dessa revisão crítica, especialmente para compreender os panoramas sociolinguísticos complexos das populações originárias no Brasil, bem como os efeitos e consequências para os povos indígenas dos estudos de linguagem que se desenvolvem em bases modernas/coloniais. Há algum tempo, eu mesmo tenho refletido sobre a importância de situar os povos indígenas e suas práticas comunicativas na contemporaneidade, reconhecendo sua constante complexidade e fluidez e as dinâmicas de mobilidade física e virtual que fazem essas práticas escaparem a categorias fixas e prefiguradas (Nascimento, 2014, 2017, 2018, 2021, 2022). Na mesma direção, como responsabilidade de minha práxis na formação docente indígena, tenho buscado problematizar a ideia moderna de língua, ao mesmo tempo em que proponho alternativas, desde outras bases conceituais (Nascimento, 2020).

Contudo, o que tenho aprendido com as pessoas indígenas com quem tenho trabalhado e dialogado é que a diferenciação tanto de suas línguas originárias como dessas em relação à língua

portuguesa, por mais que em grande medida tenham sido regimentadas por agentes não indígenas, se tornaram, desde a *agência indígena contemporânea*, fundamentais para a instituição de aparatos metadiscursivos insurgentes. O que quero dizer é que não há dúvidas de que as *práticas comunicativas* são, de fato, complexas, híbridas e fluidas, o que tem sido reconhecido inclusive por intelectuais indígenas (cf. Mehinaku, 2010), mas que os *regimes metadiscursivos* performados por pessoas indígenas em arenas de diálogo/conflito interculturais, incluindo a universidade, indicam e reforçam a importância política da indexicalização dessas práticas como indígenas ou como não indígena, no caso do português. Assim, a hipótese sobre a qual tenho refletido mais recentemente, não diz respeito às práticas comunicativas em si, mas aos regimes metadiscursivos, ou seja, aos processos indígenas de abstração sobre a linguagem, que são permeados pela luta política.

Esse argumento se alinha a proposições já reconhecidas por perspectivas do Sul para os estudos da linguagem e, acredito, merecem ser aprofundados de modo a visibilizar as percepções indígenas e, assim, ampliar o repertório epistemológico do campo. Como reconhecem Pennycook e Makoni (2020), uma Linguística Aplicada do Sul deve reconhecer a importância de as pessoas se mobilizarem em torno de concepções de língua como uma atividade política. Neste sentido, a ideia de desinvenção não deve objetivar “de forma alguma desestabilizar projetos libertários baseados nas línguas, mas sim abrir espaço para formas alternativas de pensar sobre língua” (Pennycook, Makoni, 2020, p. 59). Os autores reconhecem, assim, que as línguas “são sempre o traço mais central, simbólico e organizador de qualquer movimento que reivindica espaço, autonomia e condições decentes de vida (juntamente com a terra, saúde, trabalho e práticas culturais)” (Pennycook, Makoni, 2020, p. 70).

É precisamente neste espaço de reivindicação, que aqui chamo de espaços de luta, que percebo a instituição de regimes metadiscursivos indígenas, que subvertem regimes modernos/coloniais. Se, como lembra Cusicanqui (2018), a violência colonial não conseguiu destruir a capacidade dos povos indígenas de subverter e recodificar a episteme invasora, creio que uma perspectiva do Sul para os estudos da linguagem deva focar precisamente nessas estratégias de subversão e recodificação, que ao fim, são estratégias de sobrevivência.

Instâncias do pensamento antropológico brasileiro ajudam a entender essas estratégias. Como interpreta Carneiro da Cunha (2002), as sociedades indígenas têm elaborado a suas maneiras e de diferentes formas sua “entrada na modernidade”. Assim, é preciso, conforme a autora, situar os povos indígenas como agentes, reconhecendo que,

em lugares e momentos diferentes, grupos indígenas declararam ter ‘pacificado os brancos’, arrogando para si a posição de sujeitos e não de vítimas. ‘Pacificar os brancos’ significa várias coisas: situá-los, aos brancos e aos seus objetos, numa visão de mundo, esvaziá-los de sua agressividade, de sua malignidade, de sua letalidade, domesticá-los em suma; mas também entrar em novas relações com eles e reproduzir-se como sociedade, desta vez não contra, e sim através deles, recrutá-los em suma para sua própria continuidade (Carneiro da Cunha, 2002, p. 7).

Nesta mesma linha interpretativa, Albert (2002) propõe o reconhecimento da criatividade simbólica e política desses povos, bem como “a complexa dialética entre transformação e reprodução, entre convenção e invenção, mobilizada em seus projetos de continuidade social e cultural” (Albert, 2002, p. 9). Conforme o autor, para sobreviver, nenhuma sociedade indígena “pode deixar de capturar e transfigurar em seus próprios termos culturais tudo que lhe é proposto ou imposto, até nas mais extremas condições de violência e sujeição, independentemente de qualquer confronto político (guerra, rebelião ou protesto)” (Albert, 2002, p. 15). Para Albert, é neste processo de construção simbólica do Outro que os povos indígenas constituem a condição de possibilidade de sua autodefinição e, assim, ao confrontarem os brancos, necessariamente passam por uma redefinição identitária por meio da qual reconstituem as fronteiras tradicionais da alteridade que foram desestabilizadas por esse encontro. Parte desta construção simbólica do Outro e de si pelas sociedades indígenas envolve, ao meu ver, a instituição de regimes metadiscursivos que indexalizam fronteiras entre as línguas e as culturas, ou seja, que diferenciam a língua do Outro e as próprias línguas.

Nesta direção, uma outra dimensão pouco explorada e que poderia contribuir com as perspectivas do Sul para os estudos da linguagem é a de como, desde suas elaborações cosmológicas do contato com o branco, os povos originários (re)constituem essas fronteiras. Um exemplo desta transfiguração em seus próprios termos culturais do que lhe foi imposto pode ser visto na forma como o xamã Davi Kopenawa Yanomami explica as diferentes ontologias de sua própria língua e da língua do *napë*, o não indígena. Nas palavras do xamã, foi *Omama*, demiurgo do povo Yanomami, que criou a língua de seu povo: “Nossa língua é aquela com a qual ele nos ensinou a nomear as coisas” (Kopenawa; Albert, 2015, p. 74). Em sua (re)construção cosmológica a partir do contato, Kopenawa apresenta uma explicação diferente para o surgimento da língua portuguesa, estabelecendo uma fronteira linguística com a língua originária: “foi *Remori*, o espírito do zangão alaranjado *remoremo moxi*, que deu aos brancos a sua língua emaranhada. A fala deles parece mesmo o zumbido dos zangões, não é? Colocou neles uma garganta diferente da nossa” (Kopenawa; Albert, 2015, p. 233). Longe do risco de generalização, este exemplo me parece significativo para pensar como o uso de categorias como “língua” foi e continua sendo recodificado desde perspectivas cosmológicas e experiências indígenas, também de forma estratégica. Uma perspectiva do Sul para os estudos da linguagem deve, assim, evitar reduzir “esses fenômenos a formas de alienações miméticas (‘tradições inventadas’), paradoxalmente negando aos povos ‘subalternos’ a autonomia cultural e a capacidade de iniciativa histórica que pretende promover” (Albert, 2002, n.r. 19, p. 18).

Em minha visão, duas importantes dimensões se articulam na (re)constituição de regimes metadiscursivos indígenas a partir do contato. A primeira delas, a de *afirmação identitária*, tem como efeito a apropriação e uso de categorias como língua indígena/originária, língua materna, etc., cujas ontologias estão profundamente vinculadas às cosmovisões indígenas. Exemplar, neste sentido, é

a percepção de Baniwa (2022, p. 326) sobre como as línguas indígenas estão relacionadas a todo o processo sócio-histórico e sociocósmico indígena, uma vez que “expressam e organizam cosmologias, epistemologias, racionalidades, temporalidades, espacialidades, valores, sentidos e significados existenciais e espiritualidades”. É, também, na emergência desta dimensão que a língua portuguesa se configura como a língua do Outro invasor, a segunda língua, a língua imposta e apropriada, a arma de luta.

A segunda dimensão que embasa esse regime metadiscursivo indígena, em minha compreensão, é a da *defesa estratégica*. Esta dimensão se funda no reconhecimento de que “se a língua pode ser usada por um grupo dominante como símbolo da nacionalidade, os grupos dominados podem, evidentemente, exercer a mesma lógica e fazer exigências políticas baseadas em sua identidade” (Coulmas *apud* Mignolo, 2003, p. 302-303). Esta lógica subjaz, por exemplo, ao protagonismo de lideranças e movimentos indígenas no reconhecimento de “sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam”, pela Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988, *online*). Ou ainda, à criação mais recente do Departamento de Línguas e Memórias Indígenas, no âmbito do Ministério dos Povos Indígenas, resultado, também, das constantes lutas dos movimentos indígenas no Brasil.

Essa dimensão da defesa estratégica faz sentido quando situada num enquadre sócio-histórico e político mais amplo e, da forma como a compreendo, torna-se uma forma de responder ao que a intelectual originária Geni Núñez (2023) nomeia como etnogenocídio, a pulsão de morte perpetrada pelo Estado e por segmentos da sociedade civil, que atualiza a matriz colonial de poder tendo como principal recurso “a tentativa de deslegitimação das identidades indígenas e suas coletividades, uma vez que é através dessas organizações coletivas que demandamos o direito ancestral ao território” (Núñez, 2023, p. 5). Ao reconhecer o jogo perverso da modernidade/colonialidade, a autora assevera que o “mesmo Estado que criminaliza e perseguiu nossas línguas indígenas é quem cobra que ‘índio de verdade’ seria apenas aquele fluente em sua linguagem originária” (Núñez, 2023, p. 8). Neste sentido, (re)constituir um regime metadiscursivo indígena, no qual as línguas indígenas existem, torna-se uma estratégia de sobrevivência dos povos originários, quando têm seus direitos coletivos constantemente atacados com base em suas identidades.

A partir do exposto, entendo que reconhecer as apropriações insurgentes do que a modernidade/colonialidade impôs possibilita a abertura a outras imaginações teóricas, analíticas e práticas de linguagem originadas no (sul do) Sul Global, e também de um outro vocabulário, de uma outra metalinguagem, mais próximas das experiências dos povos originários, como a própria ideia de “língua portuguesa como uma arma”, que, acredito, não deve ser entendida como uma metáfora, pois as lutas não são figuradas, mas como uma estratégia agentiva na dimensão discursiva dessas lutas, ao que Bispo dos Santos (2023, p. 13) chama de *guerra das denominações*, ou “o jogo de contrariar as palavras coloniais como modo de enfraquece-las”. Creio que é só a partir desse

reconhecimento que poderemos pensar numa perspectiva do Sul para a Linguística Aplicada que, de fato, se proponha a ser epistemologicamente ampliada e descentralizada.

REFERÊNCIAS

- ALBERT, B. Introdução: cosmologias do contato no Norte-amazônico. In: ALBERT, B.; RAMOS, A. R. (orgs.). **Pacificando o branco**: cosmologias do contato no Norte-amazônico. São Paulo: Unesp, 2002, p. 9-21.
- ANTIA, B. E.; MAKONI, S. Introduction. In: ANTIA, B. E.; MAKONI, S. (eds). **Southernizing Sociolinguistics**: colonialism, racism, and patriarchy in language in the global South. London: Routledge, 2023, p. 1-14.
- ARTICULAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS DO BRASIL – APIB. No STF, **Apib protocola ação e pede que lei do genocídio seja declarada inconstitucional**, 28/dez/2023. Disponível em: <https://apiboficial.org/2023/12/28/no-stf-apib-protocola-acao-e-pede-que-lei-do-genocidio-seja-declarada-inconstitucional/>, acesso em: 29 abr. 2025.
- ARTICULAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS DO BRASIL – APIB. **A Resposta somos Nós: Vinte anos de APIB e a Emergência Climática**, 11/abr/2025. Disponível em: <https://apiboficial.org/2025/04/11/a-resposta-somos-nos-vinte-anos-de-apib-e-a-emergencia-climatica/>, acesso em: 29 abr. 2025.
- BANIWA, G. **Educação escolar indígena no século XXI**: encantos e desencantos. Rio de Janeiro: Mórula/Laced, 2019.
- BANIWA, G. Saberes indígenas e resistência linguística. In: LANDULFO, C.; MATOS, D. (orgs.). **Suleando conceitos e linguagens**: decolonialidades e epistemologias outras. Campinas: Pontes, 2023, p. 323-331.
- BISPO DOS SANTOS, A. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu/Piseagrama, 2023.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm, acesso em: 29 abr. 2025.
- CARNEIRO DA CUNHA, M. Apresentação. In: ALBERT, B.; RAMOS, A. R. (orgs.). **Pacificando o branco**: cosmologias do contato no Norte-amazônico. São Paulo: Unesp, 2002, p. 7-8.
- CUSICANQUI, S. R. **Un mundo ch'ixi es posible**: ensayos desde um presente em crisis. Buenos Aires: Tinta Limón, 2018.
- DEUMERT, A.; MAKONI, S. Introduction: From Southern theory to decolonizing sociolinguistics. In: DEUMERT, A.; MAKONI, S. (eds.). **From Southern theory to decolonizing sociolinguistics**: voices, questions and alternatives. Bristol: Multilingual Matters, 2023, p. 1-17.
- KOPENAWA, D.; ALBERT, B. **A queda do céu**: palavras de um xamã yanomami. Trad. Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Cia. das letras, 2015.
- MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. Disinventing and Reconstituting Languages. In: MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. (eds.). **Disinventing and Reconstituting Languages**. Clevedon: Multilingual Matters, 2007. p. 1-41.
- MALDONADO-TORRES, N. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. (orgs.). **Decolonialidade e pensamento afro-diaspórico**, 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019, p.27-53.

MEHINAKU, M. **Tetsualü**: pluralismo de línguas e pessoas no Alto Xingu. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Programa de Pós-graduação em Antropologia Social/Museu Nacional. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2010.

MEHINAKU, Y. K. **Aki oto**: api akinhagü/**Dono das palavras**: a história do meu avô. São Paulo: Todavia, 2024.

MIGNOLO, W. D. **Histórias locais/projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

NASCIMENTO, A. M. Apontamentos críticos sobre concepções de linguagem na formação superior de docentes indígenas: diálogo intercultural como diálogo intepistêmico. **Muitas Vozes**, Ponta Grossa, vol. 3, n.1, p. 103-123, 2014.

NASCIMENTO, A. M. Globalization in the Margins: Toward Elements for a Sociolinguistics of Mobility from Indigenous Experiences. **Signótica**, Goiânia, v. 29, n. 2, p. 269-301, 2017.

NASCIMENTO, A. M. “Se o índio for original”: a negação da coetaneidade como condição para uma indianidade autêntica na mídia e nos estudos da linguagem no Brasil. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 57, n. 3, p. 1413-1442, 2018.

NASCIMENTO, A. M. Repertórios linguísticos como índices biográficos: (auto)representações multimodais de estudantes indígenas através de retratos linguísticos. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. v.20, n. 1, p. 1-37, 2020.

NASCIMENTO, A. M. Educação linguística intercultural: redes sociais e autorrepresentação indígena nas aulas de Português Intercultural. In: SÁ, M. H. A.; MACIEL, C. M. A. (eds.). **Interculturalidade e plurilinguismo nos discursos e práticas de educação e formação**: contextos pós-coloniais de língua portuguesa. Bruxelas: Peter Langue, 2021, p. 187-205.

NASCIMENTO, A. M. “O português é uma arma para nós”: educação linguística intercultural em enquadre de guerra. **Calidoscópio**, v. 20, n. 2, p. 462-484, 2022.

NUÑEZ, G. Perspectivas indígenas antirracistas sobre o etnogenocídio: contribuições para o reflorestamento do imaginário. **Psicologia & Sociedade**, v. 35, p.1-15, 2023.

OLIVEIRA, E. A.; PINTO, J. P. Linguajamentos e contra-hegemonias epistêmicas sobre linguagem em produções escritas indígenas. **Linguagem em (dis)curso**, Tubarão, v. 11, n. 2, p. 311-335, 2011.

PENNYCOOK, A.; MAKONI, S. **Innovations and challenges in Applied Linguistics from the Global South**. London: Routledge, 2020.

SEVERO, C.; MAKONI, S. The relevance of experience: decolonial and Southern Indigenous perspectives of language. In: DEUMERT, A.; MAKONI, S. (eds.). **From Southern theory to decolonizing sociolinguistics**: voices, questions and alternatives. Bristol: Multilingual Matters, 2023, p.109-126.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS - UFG. **Projeto Pedagógico de Curso**: Licenciatura em Educação Intercultural. Faculdade de Letras/Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena. Goiânia, 2023.

WALSH, Catherine. **Rising up, living on**: re-existences, sowings, and decolonial cracks. Durham, London: Duke University Press.

O/A(S) AUTOR(ES/AS)

André Marques do Nascimento

Professor Associado no curso de Educação Intercultural, do Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena, da Universidade Federal de Goiás. Coordenador do Laboratório de Estudos Interculturais da Linguagem – Laeil @laeil_ufg.