

## “O português é uma arma para nós”: educação linguística intercultural em enquadre de guerra

### “Portuguese language is a weapon for us”: intercultural language education in a frame of war

André Marques do Nascimento<sup>1</sup>  
Universidade Federal de Goiás (UFG)  
[andremarques@ufg.br](mailto:andremarques@ufg.br)  
<https://orcid.org/0000-0001-8297-3989>

**Resumo:** Neste trabalho, (re)constituo o percurso praxiológico do que chamo de educação linguística intercultural com engajamento decolonial em enquadre de guerra. Neste sentido, apresento as bases político-pedagógicas do curso de Licenciatura em Educação Intercultural da Universidade Federal de Goiás, que defendem a contextualização de toda práxis educativa nas dinâmicas das vidas das comunidades indígenas. Articulo, assim, as concepções de interculturalidade crítica, transdisciplinaridade e decolonialidade como pontos de referência para o enquadre de guerra na educação linguística intercultural. Neste percurso, delinco uma definição situada de educação linguística intercultural com engajamento decolonial, fundada em alternativas teórico-analíticas que problematizam concepções moderno/coloniais de “língua” e geram outras possibilidades de educação linguística. Posiciono essa compreensão num enquadre de guerra, assumindo-o como o que melhor caracteriza as relações pretéritas e contemporâneas entre indígenas e não indígenas no Brasil e, principalmente, como potencial gerador de efeitos epistemológicos e pedagógicos. Por fim, apresento uma experiência pedagógica desenvolvida num momento em que a pandemia de covid-19 e o Ensino Remoto Emergencial se tornaram dimensões críticas da guerra enfrentada por estudantes indígenas e seus povos. A partir do material empírico gerado nas aulas de Português Intercultural 6, busco, então, demonstrar os sentidos epistemológicos e pedagógicos da contextualização da educação linguística.

**Palavras-chave:** educação linguística intercultural; engajamento decolonial; enquadre de guerra

<sup>1</sup> Doutor em Letras e Linguística. Professor do curso de Licenciatura em Educação Intercultural da Universidade Federal de Goiás – UFG.

**Abstract:** In this work, I (re)constitute the praxiological path of what I call intercultural language education with decolonial commitment in a frame of war. In this way, I present the political-pedagogical bases of the Intercultural Education Teaching Degree course at Federal University of Goiás, which state the contextualization of all educational praxis in the dynamics of indigenous communities’ lives. I thus articulate the concepts of critical interculturality, transdisciplinarity and decoloniality as points of reference for the frame of war in intercultural language education. I outline a situated definition of intercultural language education with decolonial commitment, based on theoretical-analytical alternatives that problematize modern/colonial conceptions of “language” and generate other possibilities for thinking about language and teaching. I place this understanding in a frame of war, assuming it as what best characterizes the past and contemporary relations between indigenous and non-indigenous people in Brazil and, mainly, as a potential generator of epistemological and pedagogical effects. Finally, I present a pedagogical experience developed at a time when the covid-19 pandemic and Emergency Remote Teaching have become critical dimensions of the war faced by indigenous students and their peoples. Based on the empirical material generated in Portuguese Intercultural 6 classes, I seek to demonstrate the epistemological and pedagogical meanings of the contextualization of language education.

**Keywords:** intercultural language education; decolonial commitment; frame of war

*“sei que não é a língua inglesa que me machuca, mas o que os opressores fazem com ela, como eles a moldam para transformá-la num território que limita e define, como a tornam uma arma capaz de envergonhar, humilhar, colonizar”*

*bell hooks, Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*

*“Ademais, usa-se essa voz e essa língua porque é com ela que se faz possível ferir melhor. É possível envenená-la, zarabatana, como fazem os guerreiros do povo miranha com o curare preparado com o suor e sangue das suas mulheres. É possível incendiá-la, curare quente e amargo. E de todo modo, como já se disse, é possível usá-la como se quiseser”*

*Micheline Verunschik, O som do rugido da onça*

## Introdução

Uma grande lição que aprendi com docentes indígenas no contexto da educação linguística intercultural, mais especificamente no trabalho com práticas comunicativas em língua portuguesa em sua formação superior, foi a imprescindibilidade de ouvi-los/as sobre seus interesses, suas percepções, demandas e expectativas, como uma etapa prévia e necessária para qualquer prática pedagógica, desde o delineamento da proposta curricular até as metodologias desenvolvidas nas aulas. Longe de uma atitude individualizada, o diálogo com povos e comunidades indígenas é um fundamento da proposta político-pedagógica do curso de Licenciatura Intercultural da Universidade Federal de Goiás (UFG), desde seu início, em 2007, quando re-

conhecia que seus eixos de sustentação, a diversidade e a sustentabilidade, deveriam ser definidos com base nas realidades das sociedades indígenas, na situação de cada comunidade e em suas relações com outros povos, especialmente as estabelecidas com a sociedade não indígena, considerando contextos socioculturais, linguísticos e políticos específicos e visando aos projetos de futuro desses povos (UFG, 2006).

Já àquela época, o pensamento de Paulo Freire foi também fundamental como inspiração para tornar concreta uma práxis de educação linguística contextualizada, mais precisamente, por apresentar de forma tão lúcida a ideia de que o que se ensina não deve ser entendido como uma doação ou, muito menos, uma imposição, mas uma devolução organizada, sistematizada e potencializada dos elementos gerados no diálogo com aqueles/as *com quem* se desenvolve a prática educativa. Elementos esses que se originam no mundo real e nas visões que se tem sobre ele, “visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação” (Freire, 2005, p. 97). Desde então, se mantém em minha práxis docente a ideia de que a escuta epistemológica é uma condição inequívoca para a educação linguística intercultural.

Nas reflexões que aqui apresento, busco avançar neste exercício de escuta, que passei a melhor compreender como um diálogo intepistêmico, fundado na ideia de que a contextualização das práticas pedagógicas deve seguir o dinamismo e a contingencialidade das vidas vividas pelos/as estudantes. Isso significa, em síntese, que a práxis pedagógica dialógica, por mais que se funde em bases e concepções estáveis, como valores éticos, posicionamento político e compromisso social, deve ser constantemente atualizada. No trajeto até aqui trilhado, outros aprendizados se somaram a esse diálogo, incluindo possibilidades teórico-analíticas e metodológicas, que agora me possibilitam elaborar uma compreensão da educação linguística intercultural, cujo enquadre é o momento atual que os povos indígenas vivenciam e que assumiu contornos muito mais dramáticos em anos recentes.

Desde o início do meu trabalho na formação de docentes indígenas, em 2007, com cada nova turma que chega ao curso, os momentos iniciais de nossas aulas são dedicados à explicitação de como cada um/a concebe aquilo a que aprendemos a chamar de “língua portuguesa”; de como essa “língua” passou a fazer parte de suas vidas; e sobre qual o sentido de estudá-la na universidade. A percepção mais compartilhada nesses momentos, e que hoje interpreto como uma das mais significativas, é a de que, na contemporaneidade das relações interculturais, *a língua portuguesa é uma arma*. Ao longo do tempo, têm sido inúmeros os registros de nossas interlocuções nas quais essa percepção se materializa e das quais as palavras de um professor do povo Karajá, que vivenciou a violência perpetrada pelo ensino dessa língua em sua infância, são muito representativas:

A importância da língua portuguesa para mim é esta, que através dela nós nos defendemos perante grandes autoridades e também fazemos denúncia de alguma criminalidade dentro da reserva indígena, *por isso acho a língua portuguesa como arma legal para guerra* (Luiz Pereira Kurikalá Karajá apud Nascimento, 2012, p. 314).

A sistemática iterabilidade desta construção metadiscursiva por estudantes de origens culturais diversas e em momentos distintos é a principal motivação para a interpretação que agora consigo fazer dos signos “arma” e “guerra” como potentes elementos indexicais, constitutivos, por sua vez, de um re-

gime metadiscursivo indígena, contra-colonial, e que compreendo como uma base não menos potente para a práxis de educação linguística intercultural. No exercício mais cuidadoso da escuta, movimento que os/as estudantes continuam a propor como condição para nosso diálogo, “arma” e “guerra” deixaram de ser metáforas, como até então eu as concebia, e se tornaram índices para um enquadramento contextual, um fundamento epistemológico e uma diretriz pedagógica para nosso trabalho em tempos críticos. Esta compreensão tornou ainda mais latente o meu próprio lugar numa estrutura racista e patriarcal herdeira do colonialismo, lugar esse que prescinde, entre muitos outros privilégios, de pensar a minha existência fundada na guerra, diferente de quem, historicamente, não teve ou tem escolha quanto às guerras que *tem de lutar todos os dias*.

A partir desta ideia, nas seções que se seguem, busco compartilhar fundamentos e efeitos epistemológicos e pedagógicos do que chamo de uma *educação linguística intercultural com engajamento decolonial em enquadre de guerra*. Início essa (re)constituição praxiológica apresentando as concepções que fundamentam o curso de Licenciatura Intercultural da UFG que, como mencionado, se funda na contextualização da prática educativa nas dinâmicas das vidas das comunidades indígenas. Em seguida, busco sistematizar pontos de referência importantes tanto no que diz respeito às alternativas teórico-analíticas que problematizam concepções moderno/coloniais de “língua”, que possibilitam outras formas de pensar sobre práticas comunicativas e ensino; como às reflexões que identificam o estado de guerra como o que melhor caracteriza as relações entre indígenas e não indígenas no Brasil, terrivelmente agravadas no contexto sociopolítico atual. Finalizo essas reflexões apresentando uma experiência situada de educação linguística intercultural desenvolvida num momento em que a pandemia de covid-19 e o Ensino Remoto Emergencial (ERE) se tornaram, também, dimensões críticas da guerra enfrentada pelos/as estudantes indígenas e por seus povos.

Para isso, utilizo recortes discursivos gerados nas aulas de Português Intercultural 6, conduzidas e gravadas por mim, em ambiente virtual, em março de 2021, a partir dos quais pode-se perceber a relevância atribuída pelos/as estudantes indígenas a temas que dizem respeito às suas vidas, num momento crítico de crise social, política e sanitária, como a importância da vacinação contra a covid-19 e do uso de línguas indígenas na prevenção e combate ao vírus; os efeitos das *fake news* em suas comunidades; e a importância de práticas argumentativas quando se luta por direitos coletivos sob um governo federal abertamente anti-indígena. Ao trazer esse material empírico para as reflexões que aqui apresento, meu objetivo principal é demonstrar a viabilidade e a necessidade da prática de educação linguística contextualizada na vida vivida pelas comunidades indígenas, desde o planejamento até sua concretização na interação com estudantes no ambiente de aula. Este objetivo é projetado na própria organização deste texto, que busca demonstrar, antes da apresentação da prática situada, meu posicionamento político, a fundamentação teórica necessária para dar sentido ao movimento de contextualização da prática educativa e, por fim, o que da prática é gerado. Em outras palavras, o foco principal das reflexões aqui compartilhadas é o percurso praxiológico construído nos movimentos de contextualização da educação linguística, de modo que essa possa servir aos/às estudantes indígenas em suas tensas relações interculturais. É esse percurso que torna o fazer educativo, em minha compreensão, decolonial.

## O curso de Licenciatura em Educação Intercultural da UFG

O curso de Licenciatura em Educação Intercultural da UFG tem como principal objetivo a formação de docentes indígenas em nível superior para a atuação nas escolas de suas comunidades, em todas as fases da educação básica, a partir de paradigmas culturalmente sensíveis e politicamente engajados. Atualmente, estão matriculados/as no curso cerca de trezentos estudantes, dos povos Apinajé, Bororo, Canela, Gavião, Guajajara, Ikpeng, Javaé, Juruna, Kaiabi, Kalapalo, Kamayurá, Karajá, Kayapó, Kisêdjê, Krahô, Krikati, Kuikuro, Matipu, Mehinako, Tapayuna, Tapirapé, Tapuia, Timbira, Trumai, Txicão, Txucahamãe, Xambioá, Xavante, Xakriabá, Xerente, Yawalapiti e Waura, cujas comunidades estão situadas nos estados de Goiás, Mato Grosso, Maranhão, Minas Gerais e Tocantins.

Em coerência com suas demandas por uma educação escolar específica e sensível às diferenças culturais, direito constitucionalmente garantido, a proposta político-pedagógica do curso se funda em concepções que problematizam suas relações com o Estado brasileiro e suas instituições, nelas incluídas a própria universidade, e, neste processo, potencializam suas epistemologias, práticas comunicativas originárias e cosmovisões como centros de toda práxis pedagógica. Na proposta, destacam-se as concepções de *interculturalidade crítica* e *transdisciplinaridade* que, em articulação, somam-se, a partir do campo educativo, às muitas e diferentes formas de resistências indígenas, compreendidas como gênese e força motriz da concepção de *decolonialidade*.

A ideia de interculturalidade que fundamenta a práxis do curso tem sua genealogia nas experiências dos povos originários latino-americanos e se funda no reconhecimento da diferença étnico-racial, “como espaço de resistência cultural e como lugar de construção de novas identidades políticas”, como analisa Fidel Tubino (2004, p. 151). Conforme o autor, o discurso e a práxis da interculturalidade surge neste contexto como exigência por programas de educação bilíngue para as populações originárias, mas vai muito além, ao considerar o enfrentamento da estrutura colonialista que funda suas relações com o Estado, de modo a romper com a assimilação forçada e com a perda de seus territórios ancestrais e direitos coletivos fundamentais. Trata-se, assim, de um projeto de transformação mais amplo e mais profundo, que visa à geração de novas formas de organização e participação políticas. Nesta perspectiva, interculturalidade significa a revalorização das identidades étnicas e pressupõe, conforme as cosmovisões indígenas, o direito ao território e às línguas originárias. É com este sentido que a concepção passa a fazer parte da agenda política dos movimentos indígenas, assumindo significação e escopo de atuação político-normativa complexos (Tubino, 2004, p. 154).

A partir desta genealogia, Tubino propõe uma concepção crítica de interculturalidade, em detrimento de uma concepção funcional que, sob o discurso da inclusão e do diálogo, não problematiza as causas das assimetrias sociais que caracterizam as sociedades herdeiras do colonialismo. Nesta perspectiva, a interculturalidade deve, antes de tudo, problematizar a interdição histórica do diálogo, começando por identificar as causas contextuais de sua inoperância e por recuperar as memórias dos povos excluídos, situando os conflitos interculturais do presente como consequências de violências estruturais mais profundas (Tubino, 2004, p. 156-157). Como um projeto ético-político, deve buscar a

transformação das estruturas de iniquidade em democracia, partindo do pressuposto de que “as democracias ou são interculturais ou não são democracias” (Tubino, 2004, p. 2).

Catherine Walsh (2018a; 2018b), por sua vez, explica que essas estruturas de iniquidade se originam na invasão colonial e são consequências contemporâneas do controle exercido por uma matriz de poder que emerge a partir de então, fundada na hierarquização racial e no controle do trabalho. Essa matriz de poder continua operando e exercendo controle em múltiplas esferas, “sobre a humanidade e o ser, gênero e sexualidade, espiritualidade, produção de conhecimento, economia, natureza, existência e a vida em si mesma” (Walsh, 2018a, p. 23). Essas esferas identificam as diferentes e interconectadas dimensões da colonialidade. Contudo, essa matriz de poder não opera sem resistência. Para Walsh, todas as formas de lutas, movimentos e ações locais e translocais de enfrentamento e recusa do legado e dos efeitos da colonialidade, que se iniciam com o empreendimento colonial e vão além dele, é o que constitui a práxis decolonial. Decolonialidade denota, então, formas de pensar, conhecer, ser e fazer que visam à destruição das estruturas hierárquicas de raça, gênero e classe que continuam controlando a vida, o conhecimento, a espiritualidade e o pensamento e que são constitutivas do capitalismo global e da modernidade ocidental. Como práxis e atitude, a decolonialidade busca “visibilizar, acessar e avançar radicalmente perspectivas e posicionalidades distintas que deslocam a racionalidade moderna como único enquadre e possibilidade de existência, análise e pensamento” (Walsh, 2018a, p. 17).

Walsh propõe, ainda, uma relação constitutiva entre interculturalidade e decolonialidade ao compreender a interculturalidade, em sua concepção crítica, como um projeto político, epistêmico e existencial e um instrumento da práxis decolonial. Nesta direção, a interculturalidade sugere um processo permanente de negociação e interrelação, sempre conflitivas, no qual “a diferença sociocultural, ancestral, política, epistêmica, linguística e existencial é afirmada em termos coletivos e comunitários e compreendida como contributiva para a criação de novas compreensões, coexistências, solidariedades e colaborações” (Walsh, 2018b, p. 58-59). Esse processo de negociação e interrelação enseja a emergência de uma interculturalidade epistêmica, isto é, “uma coconstrução intercultural de epistemologias e cosmologias diversas na qual o conhecimento, como filosofia, nunca está completo, mas sempre ‘em construção’” (Walsh, 2018b, p. 72).

Na proposta político-pedagógica do curso, a alternativa para a concretização da interculturalidade epistêmica se dá pela implementação da concepção de transdisciplinaridade, compreendida, de maneira geral, como uma forma de pensar e de produzir conhecimento que rompe com a fragmentação disciplinar. Em vez de uma nova disciplina ou superdisciplina, a transdisciplinaridade se propõe como “um modo distinto de ver o mundo, mais sistêmico, mais holístico” (Max-Neef, 2004, p. 20), buscando se aproximar das percepções cosmológicas indígenas, conforme as quais, segundo a visão do intelectual Ipaxi’awyga Tapirapé (2020, p. 46-47), os “conhecimentos nunca estão separados uns dos outros, mas sempre estão interligados entre si”. Como a compreendo, a prática transdisciplinar pressupõe, necessariamente, a comunicação interepistêmica, como proposta por Aníbal Quijano (1992), e a revalorização de corpos e conhecimentos subalternizados pela experiência colonial, de modo que “diferentes formas culturais de produção de conhecimentos possam conviver sem estarem submetidas à hegemonia única da *episteme* da ciência ocidental” (Castro-Gómez, 2007, p. 87). Como concebida no curso, a transdisciplinaridade é impensável sem a consideração plena das cosmovisões e epistemo-

logias indígenas em sua plenitude, numa relação de complementariedade epistemológica que visa à soma de horizontes civilizatórios e de conhecimentos, como propõe Gersen Baniwa (2019, p. 61), mas sem apagar as diferenças e conflitos dessa relação.

Em articulação, essas concepções são o primeiro impulso para práticas educativas temáticas e contextualizadas, fundadas no diálogo intepistêmico e nas lutas indígenas contra a matriz colonial de poder, e são também fundamentos para a concepção de educação linguística intercultural e para sua práxis, como busco delinear-las na seção seguinte.

## **Educação linguística intercultural com engajamento decolonial: bases para o Português Intercultural**

Em articulação com as concepções apresentadas, o diálogo com docentes indígenas tem me permitido compreender a *educação linguística* como um conjunto de processos e práxis que possibilita a ampliação de repertórios comunicativos por meio da apropriação de recursos (linguísticos, semióticos, discursivos, ideológicos), fundada nas trajetórias de vida das pessoas, de forma a possibilitar-lhes agir e produzir sentido nas interações comunicativas reais nas quais se engajam, de forma crítica e autônoma (Nascimento, 2020). A dimensão *intercultural* acrescenta a essa definição a reflexão aprofundada sobre as possibilidades e restrições de interação entre pessoas e/ou coletividades que se identificam com diferentes culturas, ou melhor, as relações de diálogo e/ou conflito (re)constituídas em relações de poder assimétricas instituídas em diferentes formas de hierarquização (racial, étnica, de gênero, de classe, epistêmica, linguística etc. e suas intersecções). Nesta dimensão, situo os conflitos gerados e/ou reproduzidos por regimes e ideologias de linguagem que se fundam nessas hierarquizações e que são, eles mesmos, hierarquizantes. O engajamento *decolonial* da educação linguística intercultural vincula, necessariamente, sua práxis a todas as lutas que as pessoas travam em suas trajetórias individuais e coletivas contra as formas de violência e opressão geradas e mantidas pela matriz colonial de poder. Assim, busca fomentar e criar condições para a apropriação de recursos e práticas comunicativos que são ou podem ser necessários para todos os movimentos de luta e resistência contra as estruturas de desigualdade.

É neste conjunto amplo e complexo de processos e práticas a que chamo de *educação linguística intercultural com engajamento decolonial* que situo o que no curso é nomeado como *Português Intercultural*. Como componente curricular, esse estudo atualmente faz parte de todos os dez semestres de sua duração e passou a constituir a matriz curricular, ainda em 2007, em atendimento às demandas das primeiras turmas por um estudo mais aprofundado da língua portuguesa, como suporte para sua formação acadêmica e para a sua atuação como docentes nas escolas indígenas. A partir de então, as aulas de Português Intercultural têm sido fundadas na geração de situações pedagógicas que propiciam a ampliação dos repertórios comunicativos dos/as estudantes, especialmente no que diz respeito às práticas de leitura, escrita e fala públicas, sempre considerando a grande diversidade sociolinguística que caracteriza as turmas. Essas situações têm como principais diretrizes os interesses, demandas e expectativas dos/as estudantes, elaborados, por sua vez, com base em suas experiências e trajetórias de vida, que se desenvolvem, quase sempre, em tensas relações interculturais com a sociedade não

indígena. Desde o início deste trabalho, foi possível perceber a sistematicidade de domínios e práticas discursivos considerados mais importantes e de maior interesse pelos/as estudantes indígenas, o que justificou a elaboração de um currículo relativamente estável. Porém, as aulas mantem-se sempre abertas às contingências, que podem ser incorporadas ao trabalho a qualquer momento. É este importante movimento de contextualização pedagógica que possibilita que o trabalho no Português Intercultural se alinhe às lutas indígenas contemporâneas e, assim, à defesa de seus direitos coletivos, inegavelmente constituída pela/na interação discursiva.

Ao analisar as experiências desenvolvidas até agora nas/a partir do diálogo com os/as estudantes indígenas, percebo que, mais do que um componente curricular, o Português Intercultural tem se constituído como uma concepção de linguagem que, no campo educativo, funda um regime metadiscursivo contra-colonial, que problematiza e subverte ideologias e práticas coloniais/nacionalistas que, desde o início da invasão colonial, operaram na invenção de uma “língua portuguesa” necessária para a governabilidade e subalternização dos povos originários.

Conforme Sinfrey Makoni e Alastair Pennycook (2007, p. 2), regimes metadiscursivos podem ser compreendidos como representações de língua que, juntamente com instâncias materiais de práticas comunicativas reais, tornam-se formas de exercício de poder social e político, pois acabam se tornando “modelos de língua”. Para os autores, regimes coloniais/nacionalistas funcionam a partir de ideologias que concebem línguas como entidades separáveis, enumeráveis e nomeáveis, visão reforçada pela existência de gramáticas, dicionários e manuais que servem como importantes instrumentos metalinguísticos, normalmente utilizados em práticas educativas institucionalizadas. Como são forjados em estruturas de poder e, por isso, dependentes de lentes ideológicas comuns a um determinado lócus de enunciação (Makoni; Pennycook, 2007, p. 16-17), não é difícil compreender como o regime metadiscursivo chamado de “língua portuguesa”, como constitutivo da matriz colonial de poder, foi e continua sendo usado como forma de exclusão e subalternização dos povos originários, ou como tão bem elabora bell hooks, como “uma arma capaz de envergonhar, humilhar, colonizar” (hooks, 2017, p. 224).

De forma articulada à hierarquização racial, é precisamente esse regime metadiscursivo que orientou as políticas linguísticas implementadas, principalmente (mas não exclusivamente), em projetos educativos *para* populações indígenas, fundadas em ideologias e práticas racistas e monolíngues, para as quais a imposição da língua portuguesa tornou-se condição para a “civilização”<sup>2</sup>. Este regime continua forte e atuante. Conforme Gersen Baniwa, ainda hoje, o Estado e suas instituições são os principais responsáveis pela desvalorização de línguas e culturas indígenas, cuja continuidade depende da superação de uma visão de mundo eurocêntrica e branqueocêntrica (Baniwa, 2019, p. 87).

---

<sup>2</sup> Agradeço imensamente a um/a dos/as pareceristas anônimos/as deste trabalho pela sugestão de evidenciar a contribuição das reflexões aqui apresentadas para o campo da educação linguística intercultural para estudantes indígenas. Infelizmente, por razão de espaço, não seria possível traçar este panorama de modo a dar mais ênfase no potencial do que aqui compartilho. Em trabalho anterior (Nascimento, 2012), apresento um panorama histórico das políticas, ideologias e práticas de ensino de língua portuguesa para as populações indígenas no Brasil, buscando demonstrar como, desde a invasão colonial, têm servido ao silenciamento e à subalternização dos povos originários. Penso que esse panorama, numa perspectiva comparativa, possa colaborar com o leitor e a leitora na percepção de como as reflexões aqui apresentadas apontam para rupturas e avanços no campo educação linguística intercultural.

Em minha compreensão, essa superação, especialmente através da escola e da universidade, requer como etapa importante a desestabilização, a subversão e a reinvenção de regimes metadiscursivos fundados em ideologias e práticas moderno/coloniais, bem como a abertura para formas alternativas e situadas de pensar sobre a linguagem (Pennycook; Makoni, 2020), como têm feito intelectuais indígenas que, de muitas formas, desinventam e reconstituem o regime metadiscursivo colonial/nacionalista “língua portuguesa” a partir de suas cosmovisões originárias e de suas posições nas relações interculturais.

É o que faz, por exemplo, o multyartysta João Nyn, ao performar o Potyguês, como um regyme metadiscursivo contra-colonyal, no qual “se apropria do alfabeto grego latyno para fazer uma demarcação Yndýgena Potyguara no Português; ydyoma este que veyo nas caravelas de Portugal” (Nyn, 2020, p. 9). Como defyne o autor, o Potyguês é um ruído entre o futuro que não chega, que aponta para a recuperação da fala e do uso de sua língua natyva, e o passado que nunca se foy, numa busca por “ressygnifycar a mynha Ydentidade Yndýgena Contemporânea e propor uma nova escryta que gere estranhamento e reflexão” (Nyn, 2020, p. 10).

É o que faz, também, a intelectual do povo Tapuia, Eunice Rodrigues (2018), ao problematizar ideologias raciolinguísticas que interpelam a identidade indígena de seu povo por, alegadamente, falar “português” e apresentar traços fenotípicos afro-indígenas. Em detrimento de classificações exógenas, Rodrigues subverte o ideal monolíngue subjacente ao regime metadiscursivo colonial/nacionalista entendido como o “português”, que sempre excluiu os povos indígenas, e defende a existência de um outro regime metadiscursivo a que nomeia Português Tapuia, afirmando as especificidades dos recursos linguísticos da comunidade e, principalmente, seu sentimento de pertencimento. Como elabora a autora, a “língua de um povo é muito mais que gramática e léxico, é sentimento, é vínculo com o passado, com a realidade e com a irrealidade. Ao reconhecer o Português Tapuia como sua língua indígena, os Tapiuas se reconhecem e se assumem, ao mesmo tempo, indígenas e Tapiuas” (Rodrigues, 2018, p. 148).

É o que faz, ainda, o professor Manajé Karajá (2018, p. 375), que, mesmo diante do reconhecimento de que “precisamos do português para nossa defesa e, também, para conhecermos nossos direitos dentro da legislatura do nosso país”, desestabiliza a hegemonia desse regime ao propor que “uma parte importante que deve ser colocada nas aulas de língua portuguesa é o valor cultural da nossa língua Karajá. Não podemos deixá-la de lado. Temos que mostrar para nossos alunos e alunas, o valor da nossa língua, mesmo nas aulas de língua portuguesa” (Karajá, 2018, p. 375).

É, por fim, o que fazem os/as docentes indígenas em formação na UFG, ao reiterarem a concepção da “língua portuguesa” como “*nossa principal arma para nos defendermos da política brasileira, da nova legislação e da sociedade preconceituosa que não conhece a luta dos povos indígenas*”, como mais recentemente elaborou a professora do povo Bororo, Cleide Kuogoytoudo, em uma de nossas aulas, em 2021. Esses metadiscursos indígenas, que performaticamente reconstituem o português como arma nas relações interculturais, dão mais uma camada de realidade à narrativa ficcional de Micheline Verunschik e mostram não apenas que é possível “envenenar” e “incendiar” essa língua de modo que com ela se possa “ferir melhor” o opressor (Verunschik, 2021, p. 15), mas que também é possível que essa concepção seja interpretada como dimensão de um regime metadiscursivo indígena contra-colonial e, como tal, como fundamento para a educação linguística intercultural com engajamento decolonial especialmente num contexto sociopolítico crítico que a situa num enquadre de guerra.

Em conjunto, essas reflexões colaboram com a reconstituição do Português Intercultural como um regime metadiscursivo que, diferentemente de um regime colonial/nacionalista, funda-se numa concepção de repertório que potencialmente engloba instâncias reais e situadas de práticas comunicativas, especialmente as performadas por pessoas indígenas em arenas de comunicação pública intercultural. Assim, em vez de um regime de controle e coerção que gera e reproduz desigualdade, o Português Intercultural reconhece a diferença e a complexidade dos repertórios comunicativos dos/as estudantes e busca, por meio da práxis educativa, maximizar o alcance de sua voz, tanto valorizando seus repertórios como contribuindo com sua ampliação para práticas situadas.

No sentido elaborado por Jan Blommaert (2008), voz refere-se às formas como as pessoas empregam recursos linguísticos e semióticos para se fazerem entendidas. Por se tratar de um processo social, só pode ser compreendido nas relações de poder que organizam as relações sociais e, conseqüentemente, os padrões de distribuição e de valores atribuídos aos recursos comunicativos de que as pessoas dispõem. Regimes fundados em ideologias racistas e monolíngues normalmente são orientados por um ideal de uniformidade, o que gera exclusão, marginalização e silenciamento das pessoas cujos repertórios (e, antes de tudo, cujos corpos!) escapam às expectativas normativas. Por outro lado, entendo que quando enquadrada num regime metadiscursivo contra-colonial, a concepção de voz assume grande relevância por potencializar os repertórios das pessoas e a forma como servem à produção situada de sentido, mesmo quando não correspondem a padrões normativos hegemônicos. É essa concepção que possibilita que a performance comunicativa oral com recursos aparentemente “limitados” do português de um líder indígena, como uma entrevista de Davi Kopenawa Yanomami<sup>3</sup>, por exemplo, sirva como instância material real e modelar para as aulas de Português Intercultural. Nesta situação, é muito mais sua performance e os seus potentes efeitos na comunicação e nas relações interculturais o que importam mais.

Num movimento contra-colonial, a ideia de voz tem também a grande vantagem de possibilitar a abertura do Português Intercultural à afirmação e à valorização de recursos linguístico-discursivos constitutivos das línguas indígenas, especialmente em performances translíngues, isto é, em práticas comunicativas que se constituem com recursos da língua portuguesa e das línguas indígenas em arranjos situados e contingenciais. Neste sentido, impõe práticas pedagógicas que valorizem e implementem todo o conjunto complexo e dinâmico de recursos que constituem os repertórios comunicativos dos/as estudantes (Cenoz; Gorter, 2020), subvertendo uma lógica que, historicamente, tanto inferiorizou as línguas originárias como avaliou como incompetência comunicativa e/ou de aprendizagem práticas performadas no viver entre línguas.

### **“Mas quando foi que a gente declarou a paz?”: a guerra como enquadre**

Além de constituírem os discursos dos/as estudantes, índices que posicionam suas existências num contexto de guerra são, não por acaso, muito recorrentes em discursos públicos de lideranças

---

<sup>3</sup> Aqui, me refiro, especificamente, à entrevista concedida por Davi Kopenawa Yanomami ao professor José Jorge de Carvalho, em outubro de 2017, utilizada como recurso pedagógico nas aulas de Português Intercultural. A entrevista está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zsoMjJnZvfo>. Acesso em: 05 out. 2022.

indígenas. Um dos mais contundentes constitui a entrevista de Ailton Krenak para a série documental *Guerras do Brasil.doc*, de 2019. Nela, Krenak é incisivo em afirmar que o estado permanente de guerra é o que caracteriza a relação dos povos indígenas com o mundo não indígena desde o início da invasão colonial. Em sua visão,

A guerra é um estado permanente da relação entre os povos originários daqui, que foram chamados de ‘os índios’, sem nenhuma trégua até hoje, até agora, segunda-feira de manhã, quando estamos aqui conversando. Nunca parou. E, na verdade, a guerra entre nós é uma guerra permanente e multidirecional. Nós estamos em guerra. Eu não sei por que você está me olhando com essa cara tão simpática. Nós estamos em guerra. O seu mundo e o meu mundo estão em guerra. Os nossos mundos estão em guerra (Krenak, 2019 apud Milanez; Santos, 2021, p. 263).

A fala de Krenak adquire um sentido mais amplo quando situada numa perspectiva que entende a violência contra as populações originárias como constitutiva da Modernidade/Colonialidade. Como elabora Nelson Maldonado-Torres (2019), a invasão dos territórios que passaram a ser chamados de Américas constituiu não só a maior catástrofe demográfica até então, como também uma catástrofe metafísica, uma vez que “envolveu o colapso do edifício da intersubjetividade e da alteridade e uma distorção do significado de humanidade” (Maldonado-Torres, 2019, p. 37). Por catástrofe metafísica, o autor se refere ao colapso radical da estrutura Eu-Outro de subjetividade e sociabilidade, que passou a se dar numa relação racializada e genderificada entre Senhor-Escravo/a. Esse colapso gera a diferença subontológica, isto é, a diferença entre os seres e aqueles/as abaixo dos seres, estabelecida numa relação de violência que passa ser a essência do mundo moderno/colonial. Para o autor, a própria “modernidade/colonialidade é um paradigma de guerra que se coloca como justo e que faz o contexto colonial sempre violento, uma situação que normaliza a violência bem além das fronteiras das colônias e ex-colônias” (Maldonado-Torres, 2019, p. 38). Esta perspectiva analítica possibilita a compreensão de como a naturalização das condições da “guerra justa” avança sobre a contemporaneidade, conforme propõe Emerson Nascimento (2021, p. 54), normalizando a “‘violência sistêmica’ cujos alvos privilegiados ainda são os grupos étnico-raciais, de gênero e as sexualidades divergentes ou não-hegemônicas”. Trata-se, assim, de uma violência sistêmica, porque opera contra a subjetividade de suas vítimas, razão da dificuldade de ser superada mesmo em Estados alegadamente democráticos com garantias constitucionais institucionalizadas (Nascimento, 2021, p. 66).

Gersen Baniwa (2019) ressalta o caráter sistêmico dessa violência ao denunciar como, em suas aldeias e territórios, continuam sendo violentados em todas as dimensões de suas existências, em massacres, assassinatos, perseguições e criminalização de suas lideranças. Como analisa o autor, mesmo depois de séculos das “guerras justas”, a concepção desenvolvimentista que vê os indígenas como um empecilho continua vigente e seu extermínio continua sendo justificado pela necessidade de garantir domínio sobre a terra e “para levar o progresso e a civilização aos povos colonizados, considerados sem civilização, sem cultura ou mesmo não humanos” (Baniwa, 2019, p.246).

O pensamento de Judith Butler (2019), neste sentido, ajuda a pensar sobre como o estado permanente de guerra maximiza a precariedade de certas vidas, tornando-as sequer passíveis de luto.

Ao abordar as guerras contemporâneas, a autora se ocupa, principalmente, dos modos culturais que regulam “disposições afetivas e éticas por meio de um enquadramento seletivo e diferenciado da violência” (Butler, 2019, p. 13). Em seu argumento, de acordo com certos enquadramentos epistemológicos, vidas específicas não são consideradas perdidas porque, antes de tudo, não são concebíveis como vidas. Butler propõe, então, que “podemos pensar a guerra como algo que divide as populações entre aquelas pessoas por quem lamentamos e aquelas por quem não lamentamos” (Butler, 2019, p. 64). Essa distribuição diferencial da precariedade é tanto uma questão material como perceptual, já que as vidas que não são consideradas potencialmente lamentáveis são obrigadas a “suportar a carga da fome, do subemprego, da privação de direitos legais e da exposição diferenciada à violência e à morte” (Butler, 2019, p. 46). Um ponto importante das ideias de Butler para a reflexão que aqui busco elaborar é que a condição de precariedade pode ser maximizada pela violência arbitrária do Estado, que recai frequentemente sobre populações que não têm “outra opção a não ser recorrer ao próprio Estado contra o qual precisam de proteção” (Butler, 2019, p. 47). Embora Butler aborde, principalmente, guerras militares, me parece razoável aproximar suas reflexões da situação de guerra permanente em que se encontram as populações indígenas considerando que, em consequência dessa situação, há a potencialização da condição de precariedade resultante da ação do Estado.

Mesmo reconhecendo que este estado de guerra se origina no início da invasão colonial, como nos explicam Ailton Krenak e Gersen Baniwa, me concentro em alguns de seus efeitos e estratégias mais atuais que de forma alguma se desconectam da pulsão destrutiva dos mais de cinco séculos de violências perpetradas contra os povos indígenas. Neste sentido, seguindo Silvia Rivera Cusicanqui, concebo o “aqui-agora como um estrato de temporalidade marcado pelo fato colonial” (2018, p. 20), no qual as formas históricas de violência se acumulam e se atualizam. Esse reconhecimento implica, necessariamente, que há “uma guerra em curso disfarçada de democracia”, como propõem Felipe Milanez e Fabricio Santos (2021, p. 17) que, estruturada no racismo e num “projeto de exaustão da natureza” (Krenak, 2019, p.41), continua tendo a terra como objeto de disputa desigual e violenta.

Com a ascensão de Jair Bolsonaro ao governo federal, em 2018, a guerra contra os povos indígenas se agravou, impulsionada por seus discursos e práticas declaradamente anti-indígenas. Em avaliação do primeiro ano de seu governo, Sônia Guajajara já identificava o papel do Estado no ataque aos direitos indígenas, que vão desde a paralisação dos processos de demarcação de terras até o desmonte do sistema especial de atenção à saúde indígena, “resultando em verdadeiro genocídio, etnocídio e ecocídio contra os povos indígenas” (Guajajara, 2020, p. 189). Essa situação vem, desde 2019, assumindo dimensões dramáticas, o que motivou sua denúncia por meio do *Dossiê Internacional de Denúncias dos Povos Indígenas do Brasil*, em agosto de 2021, pela Articulação dos Povos Indígenas do Brasil. No dossiê, estão elencadas informações que desvelam o andamento de um amplo projeto anti-indígena, com participação direta do Poder Executivo brasileiro e de outras instâncias “que deveriam cuidar dos direitos indígenas e socioambientais” (Apib, 2021, p. 15). No documento, são apresentados os principais projetos que ameaçam mais seriamente os direitos dos povos indígenas no Brasil, especialmente entre 2020 e 2021, com especial destaque para a “Tese do Marco Temporal”. Em síntese, o debate tem em jogo a tese do direito originário dos povos indígenas às suas terras tradicionais e a tese de que esses só teriam direito às terras que estivessem em sua posse física em 5 de outubro de 1988, quando

os direitos aos territórios indígenas foram garantidos na Constituição Federal, tese essa amplamente defendida pelo governo federal, pela representação ruralista no Congresso Nacional e por segmentos da Suprema Corte. Como alerta o documento, uma eventual vitória da tese do Marco Temporal pode gerar anulação de demarcações e, conseqüentemente, o aumento de conflitos e de violência contra as comunidades indígenas (Apib, 2021, p. 23).

Sobrepondo-se a este cenário, a pandemia de Covid-19 tornou-se mais uma dimensão na camada sintagmática do presente marcado pelo fato colonial, uma vez que “as pandemias não matam tão indiscriminadamente quanto se julga” (Santos, 2020, p. 23). A devastação causada pela doença tornou drasticamente amplificados os efeitos contemporâneos da diferença subontológica que, ao maximizar a precariedade da vida de milhões de pessoas, fez ainda mais vulneráveis populações que já não contavam com a atenção do Estado, situação que os movimentos indígenas denunciam como uma política genocida (Apib, 2020, p. 16).

A concretização mais explícita dessa necropolítica no contexto da pandemia pode ser percebida nos vetos ao Projeto de Lei 1142/2020, sancionados por Jair Bolsonaro sob forma da Lei n. 14.021/2020. O PL, elaborado como plano emergencial para enfrentamento da covid-19 nos territórios indígenas, teve vetados, entre outras proposições, a garantia de acesso universal à água potável; a oferta emergencial de leitos hospitalares e de unidade de terapia intensiva (UTI) e aquisição ou disponibilização de ventiladores e de máquinas de oxigenação sanguínea; provimento de pontos de internet nas aldeias ou comunidades; e a elaboração e distribuição de materiais informativos sobre os sintomas da Covid-19 em línguas indígenas. Mesmo diante das reações contra as decisões de Bolsonaro e seu governo, inclusive pela Suprema Corte, os vetos materializaram o posicionamento estatal em relação aos povos indígenas desde o início da crise pandêmica. Hoje, o portal *Emergência Indígena*<sup>4</sup>, iniciativa da APIB, registra 75.339 pessoas indígenas acometidas pela covid-19, em 162 diferentes povos. Dessas pessoas, 1.324 morreram em decorrência da doença. Dados do *Relatório Violência Contra Povos Indígenas no Brasil – 2020*, publicação do Conselho Indigenista Missionário, mostram que a crise pandêmica não impediu que invasões e exploração ilegal de recursos e diferentes formas de violência contra os povos indígenas se intensificassem em seus territórios (Cimi, 2021).

Foi neste contexto de violência e de medo generalizado que os/as estudantes indígenas tiveram de retomar suas atividades acadêmicas, de forma remota, a partir de setembro de 2020. Muito embora o colegiado do curso de Licenciatura em Educação Intercultural da UFG tenha tido, em todo os momentos de planejamento e execução do ERE, atenção e cuidado para com nossos/as estudantes, considerando as diferentes situações de suas comunidades no contexto de pandemia, sabíamos que as condições estavam muito longe de minimamente adequadas. Eram quase diários os relatos que nos chegavam de adoecimentos e mortes de familiares em suas aldeias, situação agravada pelo descaso governamental quanto à prevenção e tratamento da doença, o que, sem dúvida, impactava suas condições emocionais para o trabalho acadêmico. Em muitas comunidades, atividades de subsistência foram paralisadas pelo medo de contaminação, o que impôs uma situação ainda mais delicada pela falta de recursos para a

<sup>4</sup> Disponível em: <http://emergenciaindigena.apiboficial.org> . Acesso em 04 de outubro de 2022.

sobrevivência. Somou-se a este panorama o fato de que para a maioria dos/as estudantes as condições infraestruturais para o ERE eram e continuam sendo muito precárias, quando existentes.

Um levantamento interno realizado pelo colegiado do curso mostrou que a maioria dos/as estudantes dispunha apenas de telefones celulares para suas atividades acadêmicas, com acesso irregular e de baixa qualidade à internet, havendo ainda casos de estudantes cujas comunidades não dispunham, sequer, de energia elétrica. Neste sentido, mesmo o auxílio implementado pela universidade para compra de serviço de conexão ou pacote de dados móveis para uso nos celulares se mostrou insuficiente, uma vez que, em muitas regiões não há cobertura dos serviços de telefonia celular. Para o colegiado do curso, o maior problema, sem dúvida, seria a desigualdade de acesso que este panorama geraria, o que, de fato e infelizmente, se concretizou. Para as reflexões que aqui elaboro, a pandemia, assim como as condições para a práxis educativa que ela nos impôs tornaram-se, também, importantes dimensões das lutas dos/as estudantes indígenas e de suas comunidades, no enquadre mais amplo da guerra permanente de que nos fala Ailton Krenak, porque se configuram como a forma mais explícita da precarização das vidas indígenas potencializada pela ação do Estado.

Diante deste cenário, uma outra contribuição ao trajeto praxiológico que aqui busco (re)construir foi muito significativa. Boaventura de Souza Santos (2021, p.17), ao definir as epistemologias do Sul como os conhecimentos fundados nas “experiências de resistência de todos os grupos sociais que têm sido sistematicamente vítimas da injustiça, da opressão e da destruição causadas pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado”, propõe que sejam as lutas o principal critério de validade desses conhecimentos. Subvertendo concepções racionalistas de verdade e validade epistêmicas, Santos propõe que os conhecimentos devem ser validados considerando, principalmente, sua “utilidade para a maximização das possibilidades de êxito nas lutas contra a opressão” (Santos, 2021, p. 66). Nesta direção, a elaboração de Santos amplia o sentido do engajamento decolonial que atribuo à educação linguística intercultural em pelo menos duas direções: i) o reconhecimento das complexas formas de violência sistêmica que gera e sustenta o estado permanente de guerra contra os povos indígenas no Brasil atual; e ii) o estabelecimento de vias para enfrentar a matriz geradora da opressão em lutas cotidianas que se constituem nas, mas que vão além das práticas comunicativas. A diretriz de que a educação linguística intercultural com engajamento decolonial só se concretizaria e tomaria sentido se, de alguma forma, contribuísse com as lutas indígenas que ocorriam no preciso momento do ERE imposto pela pandemia foi o que fundou a experiência situada que busco apresentar na seção seguinte.

### **“Vacina Parente”: argumentação para defesa de direitos indígenas**

A primeira experiência pedagógica desenvolvida neste enquadre, se deu no Português Intercultural 6, em março de 2021, de forma remota, via plataforma *Google Meet*. O objetivo geral deste estudo, conforme a matriz curricular do curso, é potencializar práticas e recursos comunicativos relacionados à compreensão e produção de textos argumentativos, com especial ênfase na argumentação oral pública sobre temas relevantes para as comunidades indígenas brasileiras. Tendo em vista que a turma já havia trabalhado características de textos argumentativos em semestre anterior, iniciamos o trabalho com a retomada

dos principais aspectos desse tipo de prática. Na ocasião, essa retomada foi direcionada pela pergunta “*Por que a argumentação é importante para os povos indígenas no contexto brasileiro contemporâneo?*”, já num primeiro movimento de contextualização da prática de educação linguística intercultural.

Inicialmente, os/as estudantes destacaram, oralmente, como o cenário político recente no Brasil impulsiona lutas para as quais a argumentação para a defesa de direitos se torna uma necessidade. Um estudante do povo Guajajara<sup>5</sup>, por exemplo, retomou um dos momentos mais marcantes da história brasileira, lembrando da importância do discurso de Ailton Krenak durante a Assembleia Constituinte, em 4 de setembro de 1987. Em sua fala, o estudante ressaltou *o poder da argumentação de Krenak para defender a ideia de que os povos indígenas não são inimigos do Brasil, o que foi importante para que fossem considerados na Carta Magna*<sup>6</sup>. Neste mesmo sentido, um estudante do povo Xerente apresentou sua compreensão dizendo que *a nossa briga agora é através da nossa argumentação, falando dos nossos direitos, porque a gente tem lei que ampara os nossos direitos. Então, para isso, é preciso ter a nossa argumentação. Para nós indígenas, muitas vezes falta esse conhecimento de todas as leis que temos. A gente não conhece todas, mas eu sei que a gente tem essa capacidade de nos defender através da nossa argumentação*.

Outras atividades e reflexões coletivas gradativamente foram ampliando a compreensão sobre a importância da argumentação em arenas interculturais públicas e, ao mesmo tempo, trazendo para a sala de aula virtual dimensões do que os/as estudantes e suas comunidades enfrentavam naquele momento. Foi oportuna, nesse sentido, a retomada da Lei n.º 14021, como também do que nela havia sido vetado. Este foi um importante contexto para a apropriação de recursos constitutivos de textos legais, uma vez que materializam o que tenho chamado de regime discursivo de exclusão, por deliberadamente restringir o acesso pleno ao seu conteúdo por pessoas não iniciadas na “linguagem jurídica”. Refletimos, então, sobre um dos pontos aprovados na lei, que liberava a permanência de missões religiosas entre grupos indígenas isolados e de contato recente, no contexto da pandemia (Capítulo IV, Art. 13º, § 1º). Com o intuito de aprofundar a compreensão e colaborar com a elaboração de argumentos sobre o tema, lemos um texto em que lideranças indígenas e especialistas em saúde se mostravam contrários/as a essa permissão<sup>7</sup>. As opiniões dos/as estudantes sobre o tema foram sistematizadas em textos escritos

<sup>5</sup> Muito embora os/as estudantes tenham sido informados/as previamente e tenham autorizado a publicação de excertos do material empírico gerado nas aulas de Português Intercultural 6, adoto, aqui, uma distinção importante. Na reprodução de trechos de interlocuções que ocorreram durante as aulas, pelo caráter sensível dos temas abordados, opto pela não identificação de seus nomes, razão pela qual os/as identifico apenas pelo nome de seu povo. Já na reprodução de atividades que originalmente tiveram como objetivo a circulação pública de seus textos, principalmente pelo perfil do Laboratório de Estudos Interculturais da Linguagem (@laeil\_ufg), seus nomes são apresentados, como forma de respeito a sua autoria.

<sup>6</sup> A opção de reproduzir os enunciados dos/as estudantes justapostos aos meus próprios enunciados neste texto, graficamente diferenciados pelo uso de fontes em itálico, tem como principal intuito de nele projetar, ainda que de forma limitada, a natureza dialógica e colaborativa dos contextos de sua produção em ambiente de aula. Trata-se de uma alternativa que, em minha compreensão, desestabiliza (apesar de com ela não romper) a assimetria da relação de poder que, tradicionalmente, se reflete na reprodução de discursos concebidos como “dados”. Naturalmente, trata-se de uma alternativa, sem pretensão de resolver tensões que caracterizam situações desta natureza, mas de, ao menos, torná-las explícitas.

<sup>7</sup> O texto em questão é a reportagem, assinada por Daniel Biasseto, publicada no jornal *online* O Globo, em 19 de março de 2021, com o título “Médicos especialistas em saúde indígena assinam carta contra lei que libera missionários em áreas de povos isolados”. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/politica/medicos-especialistas-em-saude-indigena-assinam-carta-contra-lei-que-libera-missionarios-em-areas-de-povos-isolados-1-24932476>. Acesso em: 05 out. 2022.

que serviram de base para o debate posterior, motivadas pela seguinte orientação: *A partir da leitura da reportagem, escreva um texto apresentando sua opinião sobre o tema (Presença de missões religiosas em áreas indígenas em contexto de pandemia de covid-19) e os argumentos que fundamentam a sua opinião.* A atividade foi importante não só para a prática da argumentação, como para a compreensão da gravidade do que a lei permitia, colaborando com o posicionamento da turma em debates que, naquele momento, ocorriam também em suas comunidades.

Nos textos escritos, a mim enviados pelo aplicativo *Whatsapp*, foi possível identificar outras dimensões do estado permanente de guerra atualizado pela pandemia. Em seu texto, um outro estudante Guajajara recorre à história como estratégia argumentativa, colocando em destaque a continuidade de uma política de morte contra os povos indígenas: *Não é só de hoje que o nosso povo vem sendo atacado e até exterminado pela atuação dos governantes brasileiros. Desde 1500 o nosso povo é alvo de doenças trazidas pelos europeus na era colonial. Acredito que o governo teve grande parte na disseminação e extermínio de povos indígenas na época do colonialismo brasileiro. Não fazendo cumprir as leis que difere o povo indígena do Brasil. E mais uma vez em pleno século 21, esse governo torna em público uma atitude no mínimo criminoso de dar em lei a permissão aos missionários de evangelização aos povos isolados.* A revolta do estudante, obviamente, não era sem razão. Além da preocupação com os trágicos números de pessoas indígenas contaminadas e mortas pela covid-19 naquele momento, seus argumentos revelam como os povos indígenas trazem em suas memórias os efeitos nefastos de doenças exógenas que os assolaram, desde os primeiros e violentos contatos com os colonizadores europeus até a superfície sintagmática do presente em crise. Darcy Ribeiro (1995) estimou que as doenças foram umas das principais causas de morte de pelo menos três milhões de pessoas indígenas já nos dois primeiros séculos de colonização. Para o antropólogo, “uma guerra biológica implacável” foi desencadeada desde os primeiros momentos da invasão, tornando-se uma característica inequívoca do projeto civilizatório colonial/moderno.

Na sequência das aulas, discutimos também a gravidade do veto à proposta de produção de materiais informativos sobre a doença nas línguas indígenas, bem como o descaso do governo federal, neste sentido, já vivenciado pelas comunidades dos/as estudantes desde o início da crise pandêmica. Refletimos sobre como, num Estado que insiste na manutenção de ideologias monolíngues, é importante pensarmos sobre como as políticas linguísticas (mesmo as implicitamente implementadas) impactam as vidas das populações para as quais as práticas comunicativas em língua portuguesa são menos frequentes. Como revelaram as falas dos/as estudantes, tornou-se explícito o fato de que o Estado não se mobilizou para que informações sobre a doença e as formas de prevenção, assim como formas de acesso ao auxílio financeiro emergencial, fossem elaboradas e difundidas em suas línguas. Quando houve, esses materiais foram produzidos graças às iniciativas de associações e lideranças indígenas. Como sintetiza a fala de um estudante do povo Xavante, *como esse governo não liga para o próprio povo, nós iniciamos a conscientização por nós mesmos. E a importância das línguas indígenas é não só na escrita, mas a linguagem do vídeo, principalmente para crianças e anciãos, para a comunidade seguir os protocolos de proteção e se vacinarem. Só depois de vários óbitos é que o governo veio ajudar e a gente ficou muito contrariado.*

Conversamos, então, sobre como hierarquias étnico-raciais são instituídas como hierarquias linguísticas e como isso afeta populações que se comunicam por meio de repertórios linguísticos subalternizados, problema que Charles Briggs (2018) identifica como “injustiças sanitário-comunicativas”, isto é,

como ideologias e práticas comunicativas fundadas em hierarquias raciolinguísticas impactam construções como medicina, doença e saúde e têm como efeito a restrição de corpos subalternizados ao direito à saúde e à vida. Essa discussão ilustra de forma explícita o que identifiquei anteriormente como a dimensão intercultural da educação linguística, por trazer à tona hierarquias raciais reproduzidas em regimes, ideologias, políticas e práticas linguísticas e que, em situação como essa, podem ter efeitos devastadores.

O bombardeio de *fake news* e discursos negacionistas em relação à vacinação, que naquele momento já chegava às aldeias, foram temas também abordados na sequência de nossas reflexões, especialmente pelo impacto que tiveram, gerando medo, desconfiança e mesmo recusa à vacina. Compartilhamos, então, a leitura de uma reportagem em que lideranças indígenas relatavam os efeitos deletérios das notícias falsas em suas comunidades, o que suscitou depoimentos importantes também da turma<sup>8</sup>. Segundo um estudante Guajajara relatou, por exemplo, *pastores indígenas e não indígenas fizeram terror psicológico para as pessoas não se vacinarem na aldeia, prejudicando especialmente a imunização dos anciãos*. Seu relato oral durante uma das aulas assumiu grande importância não só pela denúncia, como também por explicitar duas outras dimensões interligadas da guerra contemporânea, a dimensão informacional digital, principalmente por meio das mídias sociais, nas quais os discursos também se tornam armas (Milanez; Santos, 2021, p. 230) e a atualização da guerra histórica empreendida pelo cristianismo como um projeto civilizacional (Krenak, 2021 apud Milanez; Santos, 2021, p. 265).

Coerentemente com o engajamento decolonial que tenho buscado implementar nas aulas de Português Intercultural, essa experiência pedagógica deveria ir além do reconhecimento da situação de vulnerabilidade das comunidades indígenas agravada pela pandemia. Intervir na realidade dos/as estudantes de forma alinhada com suas lutas pela vida naquele momento se impunha, assim, como um compromisso. Nesta direção, duas diretrizes foram articuladas de modo a fundamentar as atividades finais desenvolvidas pela turma. A primeira foi inspirada na campanha *Vacina Parente*, lançada pela APIB, em janeiro de 2021, que naquele momento lutava “pela vacinação de todos os membros dos nossos povos e comunidades” (Apib, 2021). A segunda se pautou nas *Considerações sobre povos indígenas, afrodescendentes e outros grupos étnicos durante a pandemia de COVID-19*, da Organização Panamericana de Saúde, que em 2020 já reconhecia a importância não só da tradução de comunicados relativos à pandemia para as línguas indígenas, como também de outros aspectos da comunicação com esses grupos, destacando como essas mensagens deveriam ser culturalmente apropriadas e utilizar, sempre que possível, símbolos e imagens para tornar as mensagens mais compreensíveis (Opas, 2020, p. 9).

As atividades propostas buscaram potencializar não só suas estratégias argumentativas, como também o uso de recursos das línguas indígenas, especialmente em produções multimodais, compreendida como a mais acessível para a maior parte das comunidades indígenas. Nesta direção, a turma elaborou materiais audiovisuais que compreendeu a produção de vídeos feitos pelo celular, empregando recursos do português e das línguas indígenas da forma que achassem mais pertinente, além de cartazes destacando a importância da vacinação e que pudessem circular em suas aldeias, física ou virtualmen-

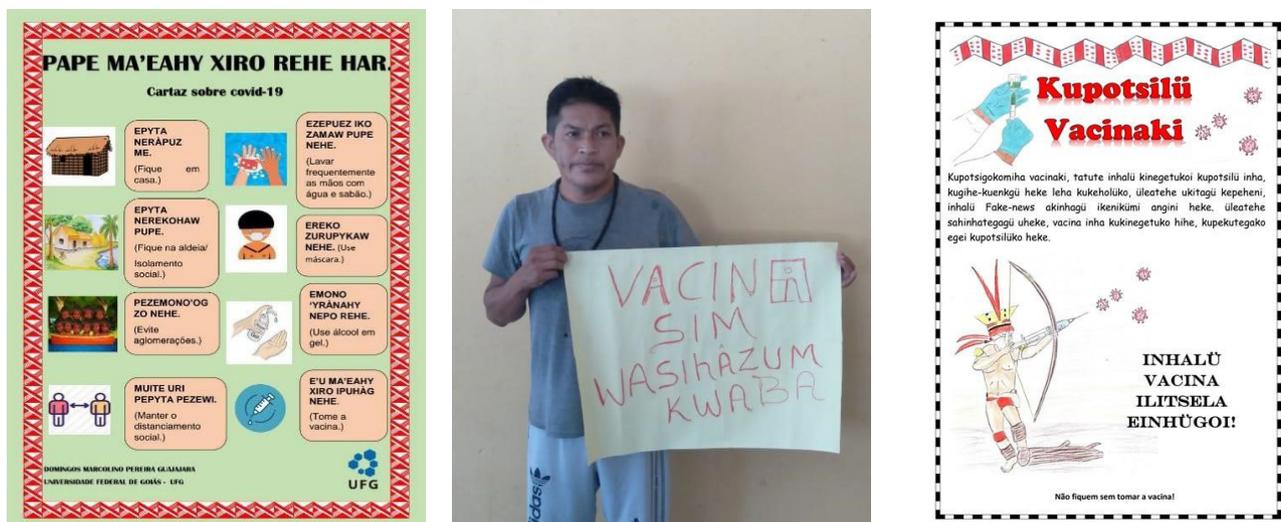
---

<sup>8</sup> O texto em questão foi a reportagem intitulada “Epidemia de *fake news* ameaça vacinação em terras indígenas”, de Juliana Gagnani, para o jornal *online* da BBC, publicado em 22 de março de 2021. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-56433811>. Acesso em: 05 out. 2022.

te. Depois de produzido, esse material foi compartilhado no grupo da turma no *WhatsApp* e no perfil do Laboratório de Estudos Interculturais da Linguagem (@laeil\_ufg), no *Instagram*, criação também motivada pelo contexto do ERE, tanto para potencializar a circulação translocal de suas mensagens como para ressaltar a importância da apropriação de infraestruturas de comunicação e informação por comunidades e indivíduos indígenas num contexto em que se tornam armas potentes na arena intercultural.

Nos vídeos produzidos, os/as estudantes tiveram como audiência potencial suas próprias comunidades, mas também a audiência mais ampla propiciada pelas redes sociais, e utilizaram diferentes estratégias argumentativas para a conscientização sobre a importância da vacinação, incluindo a contra-argumentação a discursos polêmicos do presidente da república, como ilustra o vídeo feito por Kuiawa Ivan Kuikuro, estudante do povo Kuikuro, em seu caso, performado com recursos da língua portuguesa: *Olá, pessoal, nesse vídeo eu vim falar sobre a importância da vacinação para as pessoas que não queiram se vacinar, por causa do fake News e do que dizem por aí, que vamos virar jacaré, e o que outros falam, que vamos morrer, enfim, muitas mentiras circulando. Pessoal, não é verdade! Estou falando pela experiência própria, porque eu já tomei a vacina, primeira e segunda dose. Não virei jacaré. Portanto, não acredite no fake news que estão circulando por aí. Não se deixe manipular pelas pessoas que querem atrapalhar. Gente, muito importante tomar a vacina nesse momento. É isso que eu peço para o meu povo, meus parentes. Muito obrigado!*”. Em seus vídeos, alguns/as estudantes utilizaram exclusivamente recursos das línguas indígenas, enquanto outros/as lançaram mão de performances translíngues, como no caso do discurso de Anderson Simrihu Xerente, do povo Xerente, como ilustra o trecho seguinte transcrito de seu vídeo: *É importante que a nossa comunidade tome a vacina, para que nós possamos estar protegendo nossos velhos, nossos anciãos, nossos pajés, que são os conhecedores, que conhece a nossa cultura. Então, vamos proteger. [...] É importante que isso seja levado dentro da aldeia, seja explicado na língua, na língua indígena, na própria língua materna, dentro da nossa aldeia, dentro da comunidade. Então, é isso. Akwẽ nõrĩ aisi hãzum kwaba. [...] Wasi wakre kwaba Akwẽ nõrĩ. Tênharetê. Obrigado.*

Figura 1. Cartazes incentivando prevenção e vacinação contra a covid-19



Já nos cartazes produzidos, a turma exercitou o uso de outros recursos semióticos, como imagens e recursos gráficos, para alertar suas comunidades sobre a importância da vacinação e da continuidade das formas de prevenção contra a covid-19, em produções multimodais que empregaram tanto recursos da língua portuguesa como das línguas indígenas. A figura 1 apresenta exemplos desses trabalhos, de Domingos Pereira Guajajara, Alexandre Chaparzane Xerente e Hitsi Kuikuro, estudantes dos povos Guajajara, Xerente e Kuikuro, respectivamente. Além dos diferentes níveis de multiletramentos da turma, incluindo o domínio de programas de criação e edição de textos e imagens, os cartazes apresentados representam também a desigualdade de acesso a esses recursos. Como mencionado, para a maior parte dos/as estudantes, os únicos recursos disponíveis eram seus celulares, papel e caneta, o que não os impediu, contudo, de produzirem e fazerem circular suas mensagens.

### **“Paz sem voz não é paz, é medo”: considerações finais**

Ao apresentar essa experiência, busco demonstrar seu alinhamento com as lutas indígenas contemporâneas situadas num enquadre mais amplo de guerra. Seria impossível, por razão de espaço, apresentar um relato pormenorizado de todo o percurso pedagógico construído coletivamente. Espero, contudo, ter conseguido demonstrar a relevância dos movimentos de contextualização das práticas comunicativas e de seu engajamento com diferentes formas de resistências indígenas, mesmo aquelas que não se distinguem facilmente de suas vidas cotidianas e que raramente são reconhecidas como políticas (Santos, 2021, p. 107).

Nas etapas de trabalho que sucederam essa experiência, o enquadre de guerra continuou servindo como diretriz para o que compreendo como uma educação linguística intercultural com engajamento decolonial. Foi assim, por exemplo, no trabalho com o Português Intercultural 3, desenvolvido em agosto de 2021, no exato momento em que ocorria uma das maiores manifestações dos movimentos indígenas no Brasil, o *Acampamento Luta pela Vida*. Dada a importância da mobilização, que naquele momento acompanhava a retomada do julgamento pelo Supremo Tribunal Federal da ação que envolve a Tese do Marco Temporal, e o fato de que muitos/as de nossos/as estudantes estavam em Brasília, nosso trabalho, mais uma vez, abordou a leitura de textos legais, especialmente do Projeto de Lei n.º490, que impacta processos de demarcação de terras indígenas, e a compreensão de todas as etapas de tramitação desses textos. Este trabalho deu o enquadre para o objetivo mais específico do estudo, que era a ampliação de recursos comunicativos para compreensão e produção de entrevistas. Na ocasião, os/as estudantes fizeram entrevistas com lideranças de seus povos e comunidades sobre os impactos da Tese do Marco Temporal e do PL 490, como uma forma de potencializar sua grande preocupação quanto ao tema. Em janeiro de 2022, no Português Intercultural 4, desenvolvemos um trabalho que abordou aspectos da guerra que se estende ao ambiente virtual, ao tratarmos de textos informativos de circulação pública e das representações que neles são geradas e reproduzidas sobre os povos indígenas. Visando fomentar a autorrepresentação, bem como suas perspectivas sobre fatos e acontecimentos importantes, a turma produziu textos de notícias e pode perceber a importância da apropriação não só dos recursos discursivos empregados nesse tipo de discurso, como também das es-

truturas de comunicação contemporâneas, como as redes sociais. Tanto as entrevistas como as notícias produzidas estão também disponíveis no perfil do Laeil, no *Instagram*.

Em sintonia com o pensamento de Boaventura de Souza Santos, a ativista e intelectual Célia Corrêa Xakriabá nos lembra de que não há luta que não gera conhecimento, portanto toda luta é epistêmica (2018). Seguindo esta inspiração, o que busquei aqui fazer foi delinear um caminho para potencializá-la na práxis da educação linguística intercultural. O percurso aqui (re)constituído não é, entretanto, fixo ou limitador da práxis educativa, isto é, o enquadre de guerra não é único. Ele possibilita uma práxis educativa fundada nas contingências mais urgentes das vidas dos/as estudantes indígenas e de suas comunidades e reside aí sua validade epistêmica e pedagógica, em minha compreensão. Isso não significa também que a proposta de educação linguística intercultural com engajamento decolonial que aqui proponho não se alinhe a uma perspectiva que busca promover a paz, como muito bem elabora Edleise Mendes (2022, p. 125). Pelo contrário, a entendo como uma práxis que reconhece, antes de tudo, a legitimidade das lutas necessárias para um estado ou atitude de paz, o que, infelizmente, parece estar muito distante para muitas populações. Neste sentido, me inspiro, mais uma vez, na compreensão freireana expressa em seu discurso no *Prêmio UNESCO da Educação para a Paz*, reproduzido em trabalho de Ana Maria Freire:

De anônimas gentes, sofridas gentes, exploradas gentes aprendi sobretudo que a Paz é fundamental, indispensável, mas que a paz implica lutar por ela. A Paz se cria, se constrói na e pela superação de realidades sociais perversas. A Paz se cria, se constrói na construção incessante da justiça social. Por isso, não creio em nenhum esforço chamado de educação para a Paz que, em lugar de desvelar o mundo das injustiças o torna opaco e tenta miopizar as suas vítimas (Freire, 2006, p. 388).

As palavras de Paulo Freire me parecem suficientes para a compreensão de que a educação linguística intercultural com engajamento decolonial em enquadre de guerra é, ao fim, um projeto de educação para a paz. Esta paz, em condição de devir, contudo, não prescinde das muitas lutas vivenciadas pelos povos indígenas para que se concretize. O que busquei aqui apresentar foi, assim, a possibilidade de que essas lutas sirvam como enquadre contextual, epistemológico e pedagógico para a educação linguística, me alinhando às perspectivas que reconhecem que não só a educação linguística, mas a Linguística Aplicada de forma mais ampla, precisa se engajar de forma mais profunda com problemas gerados pelas histórias coloniais e suas consequências, para que possa contribuir, de alguma forma, com as vidas reais das pessoas e, neste processo, assumir, com alguma legitimidade, a designação de decolonial.

## Referências

ARTICULAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS DO BRASIL – APIB. 2020. *Nossa luta é pela vida: covid 19 e povos indígenas – o enfrentamento das violências durante a pandemia*. Disponível em: [https://emergenciaindigena.apiboficial.org/files/2020/12/APIB\\_nossalutaepelavida\\_v7PT.pdf](https://emergenciaindigena.apiboficial.org/files/2020/12/APIB_nossalutaepelavida_v7PT.pdf), acesso em 04/04/2022.

ARTICULAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS DO BRASIL – APIB. 2021. *Dossiê internacional de*

*denúncias dos povos indígenas do Brasil*. Disponível em:

[https://apiboficial.org/files/2021/08/DOSSIE\\_pt\\_v3web.pdf](https://apiboficial.org/files/2021/08/DOSSIE_pt_v3web.pdf), acesso em 04/04/2022.

BANIWA, G. 2019. *Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos*. Rio de Janeiro, Mórula, Laced, 300p.

BLOMMAERT, J. 2008. Bernstein and poetics revisited: voice, globalization and education. *Discourse and Society*, 19(4): 425-451. <https://doi.org/10.1177/0957926508089938>

BRIGGS, C. L. 2018. Language, justice, and rabies: notes from a fatal crossroads. In: N. AVINERI et al. (eds.), *Language and Social Justice in Practice*, New York, Routledge, p. 109-118.

BUTLER, J. *Quadros de Guerra: quando a vida é passível de luto?* 6ª ed. Trad. Sérgio Lamarão e Arnaldo M da Cunha, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 287p.

CASTRO-GÓMEZ, S. 2007. Decolonizar la universidad: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: S. CASTRO-GÓMEZ; G. GROSFUGUEL (orgs.), *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá, Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, p.79-91.

CENOZ, J.; GORTER, D. 2020. Teaching English through pedagogical translanguaging. *World Englishes*, 39(2): 300-311. <https://doi.org/10.1111/weng.12462>

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO – CIMI. 2021. *Relatório: Violência Contra os Povos Indígenas no Brasil – Dados de 2020*. Disponível em: <https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2021/11/relatorio-violencia-povos-indigenas-2020-cimi.pdf>, acesso em 04/04/2022.

CORRÊA XAKRIABÁ, C. N. 2018. *O barro, o jenipapo e o giz no fazer epistemológico de autoria Xakriabá: reativação da memória por uma educação territorializada*. Brasília, DF. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília – UnB, 218p.

CUSICANQUI, S. R. *Un mundo ch'ixi es posible: ensayos de un presente en crisis*. Buenos Aires, Tinta Limón, 176p.

FREIRE, A. M. A. 2006. Educação para a paz segundo Paulo Freire, *Educação*, 29(2):387-393.

FREIRE, P. 1995. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 213p.

GUAJAJARA, S. 2020. Governo Bolsonaro: o retrato da barbárie contra os povos indígenas e a vida. In: A. CANUTO; C. R. S. LUZ; P. C. M. SANTOS (eds.). *Conflitos no campo: Brasil/2019*. Centro de

Documentação Dom Tomás Balduino, Goiânia, CPT Nacional, p. 182-189.

hooks, b. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. 2ª ed. Trad. Marcelo Brandão Cipola. São Paulo, Martins Fontes, 283p.

KARAJÁ, M. 2018. A importância da escrita da língua portuguesa para a língua iny. *Articulando e Construindo Saberes*, 3(1): 374-377. <https://doi.org/10.5216/racs.v3i1.55389>

- KRENAK, A. 2019. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo, Companhia das Letras, 85p.
- MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. 2007. Disinventing and Reconstituting languages. In: S. MAKONI; A. PENNYCOOK. (eds.), *Disinventing and reconstituting languages*. Clevedon, Buffalo, Toronto, Multilingual Matters, p.1-41.
- MALDONADO-TORRES, N. 2019. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: J. BERNARDINO-COSTA; N. MALDONADO-TORRES; GROSGOUEL, R. (orgs.), *Decolonialidade e pensamento afro-diaspórico*, 2<sup>a</sup> ed, Belo Horizonte, Autêntica, p.27-53.
- MAX-NEEF, M. 2004. *Fundamentos de la transdisciplinaridad*. Universidad Austral de Chile. Disponível em: <http://ecosad.org/phocadownloadpap/otrospublicaciones/max-neef-fundamentos-transdisciplinaridad.pdf> acesso em 04/04/2022.
- MENDES, E. 2022. Educação linguística intercultural. In: C. LANDULFO; D. MATOS (orgas.), *Suaveando conceitos em linguagens: decolonialidades e epistemologias outras*. Campinas, Pontes Editores, p.123-133.
- NASCIMENTO, A. M. 2020. Repertórios linguísticos como índices biográficos: (auto)representações multimodais de estudantes indígenas através de retratos linguísticos. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 20(1): 1-37. <https://doi.org/10.1590/1984-6398201914476>
- MILANEZ, F.; SANTOS, F. L. 2021. *Guerras da Conquista: da invasão portuguesa até os dias de hoje*. Rio de Janeiro, Harper Collins, 304p.
- NASCIMENTO, A. M. 2012. *Português Intercultural: fundamentos para a educação linguística de professores e professoras indígenas em formação superior específica numa perspectiva intercultural*. Goiânia, GO. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Goiás – UFG, 477p.
- NASCIMENTO, E. 2021. Colonialidade, modernidade e decolonialidade: da naturalização da guerra à violência sistêmica. *Intellèctus*, 20(1):54-73. <https://doi.org/10.12957/intellectus.2021.58456>
- NYN, J. 2020. *Tybyra: uma tragédia indígena brasileira*. São Paulo, Selo do burro, 110p.
- ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE – OPAS. 2020. *Considerações sobre povos indígenas, afrodescendentes e outros grupos étnicos durante a pandemia de Covid-19*. Disponível em: [https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/52280/OPASBRAIMSPHECOVID19200030\\_por.pdf?sequence=5&isAllowed=y](https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/52280/OPASBRAIMSPHECOVID19200030_por.pdf?sequence=5&isAllowed=y) acesso em 04/04/2022.
- PENNYCOOK; A.; MAKONI, S. 2020. *Innovations and challenges in Applied Linguistics from the Global South*. London, Routledge, 177p.
- QUIJANO, A. 1992. Colonialidad y modernidad-razionalidad. In: H. BONILLA (comp.), *Los conquistados: 1492 y la población indígena de las Américas*. Bogotá, Tercer Mundo, Flacso, 1992, p.437-447.
- RIBEIRO, D. 1995. O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo, Companhia das Letras, 476p.

RODRIGUES TAPUIA, E. Português Tapuia: um signo de resistência indígena. 2018. *Porto das Letras*. 4(1):133-154. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/portodasletras/article/view/5532/13267>, acesso em 04/04/2022.

SANTOS, B. S. 2020. *A cruel pedagogia do vírus*. Coimbra, Almedina, 32p. Disponível em [https://www.abennacional.org.br/site/wp-content/uploads/2020/04/Livro\\_Boaventura.pdf](https://www.abennacional.org.br/site/wp-content/uploads/2020/04/Livro_Boaventura.pdf), acesso em 04/04/2022

SANTOS, B. S. 2021. *O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul*. Belo Horizonte, Autêntica, 478p.

TAPIRAPÉ, G. I. 2020. *Takarã: centro epistemológico e sistema de comunicação cósmica para a vitalidade cultural do mundo Apyãwa*. Goiânia, GO. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Goiás – UFG, 140p.

TUBINO, F. 2004. Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. In: M. SAMANIEGO; C. G. GARBARINI, C. G. (eds.), *Rostros y fronteras de la identidad*. Temuco, Universidad Católica de Temuco, p.151-164.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS – UFG. 2006. *Projeto Político-Pedagógico: Educação Intercultural*. Goiânia, Universidade Federal de Goiás, 77p.

VERUNSCHK, M. 2021. *O som do rugido da onça*. São Paulo, Companhia das Letras, 160p.

WALSH, C. 2018a. The decolonial for: resurgences, shifts, and movements. In: W. D. Mignolo; C. WALSH. *On decoloniality: concepts, analytics, praxis*. Durham, London, Duke University Press, p. 15-32.

WALSH, C. 2018b. Interculturality and decoloniality. In: W. D. Mignolo; C. WALSH. *On decoloniality: concepts, analytics, praxis*. Durham, London, Duke University Press, p.57-80.

Submetido: 13/04/2022

Aceito: 07/10/2022