

Vozes do Sul e grafemas do Norte: tensões entre oralidade e escrita na educação linguística indígena no Centro-Oeste brasileiro

Southern Voices and Northern Graphemes: tensions between orality and writing in Brazilian Mid-West Indigenous linguistic education

Myrella Araújo de Freitas

Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

myrellaf21@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0008-3999-6737>

Silvia Regina Gomes Miho

Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

silviamiho2@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0009-4977-0966>

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo central refletir sobre a prática de educação linguística na qual atuamos, num contexto de intensas batalhas sociais, culturais que historicamente nos situam. Motivadas pelas possibilidades multidisciplinares, as pesquisadoras procuram abordar pontos estratégicos que envolvem culturas, línguas e histórias de povos minoritários indígenas do centro-oeste brasileiro, em contexto específico. Abordaremos a educação linguística, lembrando suas conexões com a história, com as políticas educacionais e linguísticas a partir da educação formal indígena, originalmente oral em seus registros, e suas relações com os registros escritos da língua portuguesa no Brasil. A metodologia é qualitativa e o referencial teórico está baseado nos seguintes autores: Luciano (2006), Oliveira (2021), Pennycook (2016; 2018), Vergolino (2020), entre outros. Esperamos desenvolver uma reflexão flexível sobre os problemas apresentados.

Palavras-chave: educação linguística; educação escolar indígena; oralidade; escrita.

ABSTRACT

The present article aims to reflect on the practice of linguistic education in which we are involved, within a context of intense social and cultural battles that historically situate us.

Motivated by multidisciplinary possibilities, the researchers seek to address strategic points that involve the cultures, languages, and histories of minority indigenous peoples from the Brazilian Midwest in a specific context. We will approach linguistic education, recalling its connections with history, educational policies, and linguistic aspects arising from formal indigenous education, originally oral in its registers and transmission, and its relations with the written records of the Portuguese language. As a result, we hope to develop a flexible reflection on the problems presented.

Keywords: linguistic education; indigenous formal education; orality; writing.

INTRODUÇÃO

Considerando o caráter multidisciplinar da Linguística aplicada, este artigo propõe um olhar transgressivo que se aproxime, ao ponto de fundir-se, às questões que pautam epistemologias outras, não hegemônicas e não coloniais/colonialistas, nas quais a excepcionalidade do ser humano e de suas linguagens não é cogitada em termos de competências linguísticas individuais, mas como movimento, como devir de possibilidades outras de pensar, rumo a uma sociedade menos desigual e menos nociva, não apenas para comunidades locais, mas para o planeta como um todo.

Nesse sentido, é preciso que as linguagens deixem de ser consideradas como “barreiras” e passem a ser uma das partes de interações, comunicações e construções coletivas no conjunto das sociedades contemporâneas, considerando-se a diversidade ambiental, linguística e cultural como processos, em constante construção de sentidos, em busca de maior igualdade, fator que passa, necessariamente, pelas línguas.

CRIAÇÃO E EXTINÇÃO: MULTIPLICIDADE X NORMATIVIDADE

A cidade de Dourados/MS foi criada por decreto em 20 de dezembro de 1935, através do Decreto nº 30. Com 89 anos, a cidade se tornou um polo importante do agronegócio. O próprio estado em que se situa Dourados, MS, foi criado recentemente (1977), durante a ditadura militar, separando o estado do Mato Grosso do Sul do estado de Mato Grosso. A grande extensão geográfica e as diversidades de biomas, clima e culturas são fatores que contribuem para a criação do estado de MS. A diversidade

linguística das comunidades originárias resiste à invasão colonizadora do Estado, teimando em existir mesmo sob a opressão à qual são relegadas.

As línguas faladas pelos povos indígenas e comunidades tradicionais formam uma rede de saberes, práticas e histórias que, muitas vezes, estão à margem dos processos de escolarização formal, colocando-as numa posição minoritária e silenciada por políticas de colonização, de educação para a assimilação ou aculturação de populações nativas pelos colonizadores, políticas essas cujos caminhos encontram nas línguas e epistemologias indígenas um obstáculo enorme, mas não intransponível, ao seu avanço civilizatório e de exploração econômica e ambiental das colônias.

PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS

Este artigo visa refletir sobre a relação entre a oralidade e a escrita no contexto educacional, com um foco na interculturalidade, abordando como as línguas indígenas e outras línguas faladas nas fronteiras do estado têm sido silenciadas e como isso reflete em processos de ensino e aprendizagem.

Devido ao propósito transdisciplinar (ou indisciplinar) deste texto, a empregabilidade de uma metodologia específica para o desenvolvimento do trabalho fica em segundo plano. A reflexão se apoia em dados já conhecidos, porém vistos sob uma perspectiva que privilegie o olhar múltiplo ao olhar singular de uma única abordagem metodológica na organização e exposição de uma leitura alternativa para problemas amplamente conhecidos.

Apoiamo-nos nos trabalhos e, também, no exemplo dado pelas pesquisadoras brasileiras Oliveira (2021), Andreotti, Silva e Jordão (2021). Suas pesquisas transdisciplinares buscam entender e imaginar futuros possíveis no sentido ecológico, global, social e educacional no mundo contemporâneo, que exige de pesquisadores colaboração e superação de barreiras que impeçam novos futuros de acontecer.

A separabilidade é baseada no excepcionalismo humano, que é a ideia de que os humanos são uma espécie especial superior que merece estar em posição de conquistar, possuir e controlar o ambiente natural. O excepcionalismo humano é também a base do antropocentrismo, que coloca os humanos no centro e como as entidades mais importantes do mundo, separando-os da terra e das outras espécies de vida (Ahekanew et al, 2025, p. 1298).

O contexto da pesquisa

Mato Grosso do Sul abriga uma grande quantidade de povos indígenas, como os Guarani, Kaiowá, Terena, Kadwéu, Kinikinaw, Atikun, Ofaié e Guató, entre outros, que falam línguas pertencentes a diferentes troncos linguísticos. Além disso, as populações fronteiriças que habitam o estado, como os bolivianos e paraguaios, também contribuem para a diversidade linguística local, uma vez que suas línguas nativas (espanhol e guarani) coexistem com as línguas indígenas. Em um contexto sociolinguístico complexo, as línguas indígenas têm sido historicamente marginalizadas. Ao mesmo tempo em que é um dos pilares da identidade de seus falantes, ela enfrenta os desafios de um sistema educacional que privilegia a língua portuguesa e a escrita como formas dominantes de transmissão de conhecimento. Esse processo, além de silenciar as línguas indígenas, também marginaliza os saberes que elas carregam, essencialmente ligadas à oralidade, à vivência e ao entendimento do mundo. Conforme aponta Luciano

Apesar de muitas línguas indígenas terem sido extintas ao longo dos 506 anos de colonização, os povos indígenas do Brasil ainda conservam e falam mais de 180 línguas nativas. Embora a língua não seja o principal elemento que identifica um povo indígena, ela é um fator importante de reprodução e produção dos conhecimentos tradicionais e de incorporação, de forma apropriada, dos novos conhecimentos do mundo externo ao grupo. O pensamento é único e universal, mas esta universalidade é expressa de maneiras distintas e específicas em cada língua. As categorias lógicas de pensamento, tempo e espaço, de quantidade e qualidade, de causa e efeito expressam-se nas categorias gramaticais de maneira distinta em cada língua humana (Luciano, 2006, p. 17).

Cavalcanti e Maher (2018), ao apresentar o cenário de um Brasil multilíngue, também apresentam contextos históricos que marcaram a imposição da Língua Portuguesa como a única língua do Brasil, reforçando e perpetuando ideologias linguísticas no cenário educacional brasileiro desde a época colonial, através de políticas educacionais e linguísticas fundadoras do Brasil monolíngue, até hoje presente em nossa educação escolar formal, contribuindo para embutir a ideia de Brasil monolíngue na memória coletiva e na caracterização nacional. A primeira delas, de 1758, assinada pelo Marquês de Pombal, de base Tupi, utilizada pela população regularmente. Torna-se relevante o fato de que as línguas e seus usos são regidos por leis, desde o Império até atualmente.

A ORALIDADE E A ESCRITA EM DISPUTA: EPISTEMOLOGIAS EM TENSÃO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Embora o português seja inegavelmente a língua franca do Brasil, utilizada em todos os domínios da vida pública e privada, a história do país é marcada por um plurilinguismo que remonta aos tempos pré-coloniais. Antes da chegada dos portugueses, o território brasileiro era habitado por centenas de povos indígenas, cada um com suas próprias línguas e culturas. Estima-se que existiam cerca de 1.200 línguas indígenas no Brasil, das quais cerca de 180 ainda são faladas hoje. A colonização portuguesa, no entanto, teve um impacto devastador sobre as línguas indígenas, que foram marginalizadas e, em muitos casos, extintas. A presença de línguas indígenas, africanas e de imigração moldou a paisagem linguística do país, influenciando o vocabulário, a gramática e a fonética do português brasileiro. Além disso, a diversidade cultural do Brasil contribuiu para a formação de uma rica variedade de dialetos e expressões regionais, que refletem a heterogeneidade da população brasileira.

A Constituição Federal de 1988 reconhece o português como a língua oficial do Brasil, mas também garante o direito dos povos indígenas de preservar e utilizar suas línguas maternas. No entanto, a realidade é que muitas línguas indígenas estão em risco de extinção, devido à falta de apoio e reconhecimento por parte do governo e da sociedade em geral. A importância do bilinguismo no Brasil é inegável, especialmente no que diz respeito aos povos indígenas. A preservação das línguas indígenas é fundamental para a manutenção da diversidade cultural e do patrimônio imaterial do país. A questão que surge desse contexto é: como preservar bens imateriais de populações nativas e tradicionais sem a base material (social, econômica, cultural) na qual vivem? Posições políticas e teóricas ecoam as diretrizes de orientações pluralistas e de diversidade cultural e linguística, mas encontram “pouca correspondência no nível operacional” (Lopez, 2015, p. 612).

Autores como Baker (1998), Mignolo (2000), Passos (2004) têm defendido a importância do bilinguismo no Brasil, destacando a necessidade de valorizar e proteger as línguas indígenas. Eles argumentam que a educação bilíngue intercultural é um direito dos povos indígenas e uma ferramenta essencial para a promoção da inclusão social e da igualdade de oportunidades. De acordo com Luciano:

A diversidade linguística é extremamente relevante para a diversidade cultural, na medida em que significa não só variedade de tradições culturais e de desenvolvimento histórico dos povos, mas também diversidade humana na elaboração de conceitos sobre as relações dos homens entre si e com a natureza, refletindo experiências milenares distintas do Ocidente europeu (Luciano, 2006, p. 27).

Em suma, o Brasil é um país multilíngue, onde o português coexiste com centenas de línguas indígenas e outras línguas de imigração. A valorização e a preservação dessa diversidade linguística são fundamentais para a construção de um país mais justo, igualitário e culturalmente rico. Entretanto, como lembra Ingrid Piller: “(Como antes) é importante manter em mente que língua raramente opera sozinha e pode constituir apenas um fator num emaranhado de desvantagens” (Piller, 2016, p. 112, tradução nossa).

O processo de escolarização formal, nos moldes ocidentais, tem sido caracterizado pela centralização da escrita, no entanto, em muitas comunidades indígenas, a oralidade e as práticas culturais associadas a ela desempenham um papel central. Na verdade, a oralidade não é apenas uma forma de comunicação, mas uma maneira de aprender, transmitir e perpetuar saberes sobre o mundo, a natureza, a história e as relações sociais. É, também, uma forma de ser no mundo. A escrita, quando imposta como a única alternativa possível, entra em confronto com esses modos de saber e de ensino. Na escola, isso gera um distanciamento entre os estudantes indígenas e os conteúdos que são propostos, dada a falta de domínio da língua portuguesa em seus registros escritos e formais. De acordo com Vergolino:

Atualmente o que vemos em inúmeras escolas indígenas é a reprodução de um modelo eurocêntrico não-Indígena onde o conhecimento é visto de forma fragmentada e culturalmente distante da realidade da comunidade. Livros didáticos, organização escolar, calendário escolar entre tantos outros aspectos distanciam os jovens indígenas de suas realidades e modelos tradicionais de educação. Mas o ponto principal sobre o qual vamos nos debruçar neste trabalho é a falta ou pouca possibilidade e incentivo da utilização da história oral dentro da educação escolar Indígena. As escolas indígenas buscam por meio de sua equipe de gestores e docentes a introdução de elementos orais oriundos da cultura local, entretanto, o modelo educacional adotado não possibilita grandes mudanças, haja vista a necessidade de cumprimento da lógica de resultados imposta pelas secretarias de educação estaduais (Vergolino, 2020, p. 234).

A separação entre oralidade e escrita muitas vezes reflete um viés etnocêntrico que hierarquiza formas de conhecimento. Sociedades não letradas não são "primitivas"

ou "deficientes" em relação às aquelas baseadas na escrita, mas operam dentro de lógicas próprias de transmissão e preservação de saberes. A oralidade não se reduz à efemeridade da fala, pois possui mecanismos sofisticados de memorização e transmissão. Cantos, performances, rituais e narrativas coletivas funcionam como arquivos vivos. Autores como Martins (1995) mostram que o "texto oral" não desaparece, mas se atualiza a cada performance, garantindo continuidade histórica.

O desafio é deslocar o olhar sobre a oralidade, não a vendo como uma ausência de escrita, mas como um sistema ancestral, paralelo e autônomo de conhecimento. Estudos decoloniais e da performance contribuem para essa ressignificação, enfatizando que a fala não é transitória, mas um arquivo cultural dinâmico, como as próprias línguas. Oliveira (2021) reflete sobre como a modernidade/colonialidade nos faz pensar sobre a nossa relação com a linguagem em si. As culturas de expressão oral não seguem uma lógica na qual a linguagem descreve/prescreve, de modo que “o ser é definido pela razão e a certeza de saber (descrever/prescrever) ancoram a segurança do ser” (Oliveira, 2021, p. 49, tradução nossa). O educador indígena canadense Ahenakew argumenta que epistemologias de outras culturas são retiradas de suas raízes e enxertadas na modernidade/colonialidade. Ele cita um exemplo cotidiano que explicita as diferenças epistemológicas que se atualizam em materialidades da comunicação intercultural. Ahenakew relata que, em conversas entre colegas, um indígena se refere ao planeta Terra como uma entidade viva, ao que o ocidental responde: “isso é um conceito”. Seu interlocutor responde: “Isso não é um conceito”.

A argumentação de Ahenakew é ilustrativa de um processo modernizante e homogeneizante do mundo, pois herdamos uma forma de ver e entender o mundo que consideramos universal e correta, nos tornando incapazes de imaginar e de pensar outras formas que não se assemelham à gramática linear da modernidade/colonialidade. A educação formal e acadêmica constitui um dos mecanismos institucionais de reprodução das desigualdades, assegurando a superioridade de uma língua (escrita) sobre outra, de tradição oral, como se pode observar em escolas da região de Dourados, localizadas em áreas de aldeias indígenas ou urbanas. O modo como a linguagem escrita/eurocêntrica/colonizadora é inquestionavelmente necessária e traz oportunidades de inclusão e ascensão social não é um elemento constitutivo da epistemologia e da língua dos estudantes indígenas, sendo percebida como uma ameaça, mesmo que

inconscientemente pelos estudantes, seja como condições socioeconômicas dos estudantes.

De acordo com dados do QEdu, colhidos em 2023, o desempenho da maioria dos alunos indígenas, estudantes das zonas rurais, não são contabilizados pelo SAEB, sendo considerados os dados de uma minoria dos alunos indígenas matriculados em escolas urbanas. Entretanto, há as etnias preta e branca como categorias de nível socioeconômico nos estudos realizados, sem a categoria indígena no que se refere à raça/cor desses estudantes.

A crítica entre a oralidade e a escrita, portanto, reflete um processo de contra escolarização, que não só expõe a falha do sistema educacional em promover uma verdadeira inclusão, mas também evidencia a negação dos saberes tradicionais. De acordo com Mignolo (2000), a colonialidade do saber está diretamente ligada a essa imposição de um único modo de ver o mundo, excluindo outras formas de conhecimento que não se alinham com a lógica eurocêntrica.

Erros de preenchimento também são apontados como relevantes, de modo que não aparecem nas estatísticas oficiais tornadas dados públicos. Seriam os estudantes indígenas encaixados na raça branca ou preta? Os documentos escritos não trazem tal informação, mas o erro de preenchimento é apontado, revelando, mais uma vez, o descompasso entre oralidade e escrita, sendo os dados pautados pelas competências linguísticas individuais dos alunos em língua portuguesa escrita, levando ao “erro” de preenchimento de dados que, juntamente com a questão de serem uma minoria, acabam justificando o silenciamento e a exclusão desses alunos como representantes de sua língua materna, cultura, epistemologia, agrupando-os em outro grupo étnico racial que não é o seu, com a finalidade de coletar dados que retroalimentam o sistema educacional pautado por testes padronizados para aferição de aprendizado.

O desenho e implementação de políticas públicas destinadas para essa população de estudantes fica desamparada por dados educacionais oficiais, sendo relegada a projetos institucionais de universidades, através de projetos de formação de professores indígenas, projetos de extensão universitária e demais projetos financiados por ONGs, instituições religiosas, de caráter confessional, por exemplo. Pennycook (2016; 2018), ao explicar sobre estudos recentes sobre a noção de repertórios linguísticos, descreve uma diferença de pontos de vista para a linguística aplicada e para a educação linguística, extrapolando

a noção de competência linguística individual e social para uma abordagem coletiva e distribuída. Para Pennycook:

[...] os repertórios sociolinguísticos precisam ser entendidos em termos de distribuição espacial, práticas sociais e personificação material em vez de competência sociolinguística individual do ator sociolinguístico que esteve no centro do palco nas últimas décadas. (Pennycook, 2016, p. 6, tradução nossa).

Se pensarmos com o pesquisador australiano e aceitarmos a necessidade da mudança de perspectiva e conceituação, podemos supor que os alunos indígenas em escolas públicas de Dourados usam, no ambiente escolar normativo, os repertórios adequados para as ações e atos comunicativos/educativos ao seu dispor para interagir de acordo com o contexto e grupo social específicos. Em outros contextos ou situações, outros recursos linguísticos, semióticos e materiais ao seu dispor naquele momento serão acionados e utilizados na interação oral.

Ao apontar a maior relevância de aspectos como distribuição social, práticas sociais e personificação material, Pennycook ressalta a importância do local, do espaço físico onde a comunicação ocorre: escola, rua, igreja, quadra de esportes, reunião política, festas, online etc., pois a interação dos falantes situa-se com esse local, que também compõe seu sentido e significação. As práticas sociais naquele grupo de pessoas e objetivos da comunicação naquele lugar e naquela situação, assim como todos os objetos, cores, artefatos, e aparelhos tecnológicos como smartphones, por exemplo, tudo contribui em certa proporção e intensidade para que a interação ocorra de acordo com a situação sendo vivenciada entre diferentes línguas e culturas.

Uma abordagem normativa da linguagem, adotada em escolas de nossa região, reproduz as noções de *langue* (língua, sistema linguístico específico, registros escritos) em vez de dedicar-se mais à *parole* (fala, atualização em atos performativos de linguagem, oralidade). Esse tipo de normatividade está calcada na ideia de que uma língua é um sistema isolado, abstrato, e a norma, a regra, se impõe sobre o uso da língua. A escolarização formal e centralizada contribui grandemente para que a língua normativa seja não apenas objeto de estudo, mas adquira, também, um valor social, podendo ser considerada como um recurso econômico importante nas sociedades contemporâneas.

Um exemplo corriqueiro: os cursos privados de idiomas são produtos com valor agregado (custo/benefício, mobilidade social etc.). Ao vender “o domínio” do idioma,

fizeram dela uma mercadoria, uma *comoditty*. Heller (2002) sugere uma analogia com termos da teoria econômica marxista: valor de troca e valor de uso. A língua pode ser identidade, subjetividade, coletividade, enquanto os indivíduos a usam, não a comercializam.

As línguas podem ser comercializadas, desde que sejam sistematizadas, descritas e catalogadas na lógica da modernidade/colonialidade, em forma, por exemplo, de cursos, livros, metodologias, testes padronizados em níveis nacionais e internacionais, com base na escrita, o que lhes dá um valor de troca. A fala, indispensável em qualquer comunidade humana, tem valor de uso: não se vende, não tem preço e consiste em cada ato de linguagem que se performatiza uma ação. Visto sob o prisma do escritor e pensador indígena brasileiro:

Para Munduruku, a voz da natureza, dos que a compõem, traz notícias sobre os lugares distantes, sobre o futuro e o presente, sobre como organizar a vida. Para Chihuailaf (2009), a palavra/fala é algo que habita as pessoas e é usada para aprender o mundo, não é só o registro de conhecimento, mas a própria construção do conhecimento; assim a língua para os Mapuche, grupo do qual Chihuailaf faz parte, se constrói em bases que envolvem o vivenciar o espaço, o ouvir e perceber a natureza junto às interações do grupo. Estes autores trazem práticas discursivas diferentes das do colonizador, um conceito de língua que está significado em aprender uma língua em grupo e oralmente; vivenciar os espaços ao aprender e transmitir uma língua; não necessitar da escola enquanto instituição de ensino e legitimação da língua (Munduruku apud Oliveira; Pinto, 2011, p. 319).

As pesquisadoras Hornberger e McKey (2010), refletindo sobre o tema, indicam a validade e a efetividade dos repertórios comunicativos em salas de aula multilíngues em seus 30 anos de experiências. Em um lugar de comunicação com finalidades específicas de aprendizagens linguísticas, especialmente em contextos interculturais, como as escolas, são vários os repertórios comunicativos em uso pelos estudantes, muitos dos quais desconhecidos pelo professor. Práticas pedagógicas simples, como manter um diário de repertórios comunicativos usados naquele ambiente, algumas categorias de como se diz algo em diferentes repertórios daquele grupo, categorias que podem sofrer acréscimos, conforme as necessidades. A discussão dessas anotações pelo grupo aumenta a consciência linguística e cultural dos estudantes e professores, em atividades conectadas diretamente às suas comunicações diárias, incentivando o interesse e respeito pelas diferenças encontradas. O uso de tais abordagens podem ser vistos como pós-método, como sugere Kumaravadivelu (2001).

EPISTEMOLOGIAS DO SUL E A URGÊNCIA DA IMAGINAÇÃO DE FUTUROS

Outro aspecto que pode nos trazer questionamento e reflexão é o fato de que vivemos num mundo pós-industrial e globalizado, no sentido econômico e social, porém todos os seres vivos - não apenas os humanos - necessitam de alimento, água, abrigo, independentemente de serem economicamente ativos ou não. As epistemologias não hegemônicas sempre pensaram assim e continuam a ensinar como fazê-lo, não tendo quase nenhuma receptividade das instituições hegemônicas, o que torna o silenciamento de tais vozes e vidas um instrumento de manutenção do poder, exercendo-o de forma predatória, por séculos, o que se pode observar em nosso lugar de reflexão e fala, para Mozó e Rueda:

O foco é fundamental para que sejamos “professores culturalmente relevantes” e para colaborarmos na construção do “orgulho das diferenças culturais e linguísticas” e sermos todos, professores e alunos, seres humanos efetivamente culturais” (Monzó; Rueda, 2009 apud Hornberger, 2010, p. 564).

A região de Dourados/MS é uma região dedicada ao agronegócio, à monocultura extensiva na produção de grãos. Para cultivá-lo dessa forma, grandes extensões de terra e quantidades inimagináveis de água são necessárias. O poder econômico e político, sendo a região uma fonte de abastecimento do mercado de alimentos global (a maior parte dos grãos é para exportação), se materializa, também, nos locais, nas práticas sociais (como os usos da língua normativa, da língua inglesa e linguagens das tecnologias da informação e comunicação) e na materialidade dos objetos presentes na construção de sentidos que se produzem ou se reproduzem nas escolas. A falta de internet durante a pandemia de Covid-19 foi um exemplo das desigualdades socioeconômicas se materializando no contexto educacional de populações indígenas em nossa região, acentuando as desigualdades intrínsecas ao modo como a sociedade local é organizada.

Em ambientes educacionais formais e sistematizados, aqueles cujas referências semióticas e culturais têm origem na linguagem oral e na cultura dela derivada são desvalorizados, desprestigiados por seu “domínio fraco”, “falta de competência” no registro formal da língua portuguesa que, na grande maioria das vezes, é ligado ao baixo

rendimento escolar e, por consequência, deixa implícita a interpretação de que tais alunos seriam incapazes de “aprender os conteúdos escolares básicos”, uma vez que não entendem bem a língua formal, prioritariamente escrita. Possivelmente, uma abordagem mais flexível seja feita de um ângulo diferente, sobre o que são as línguas em duas epistemologias diferentes, poderia esclarecer tais problemas que levam à evasão escolar de estudantes de minorias étnicas. A escola, como é o que se aprende nela, não faz sentido em suas formas de ver e interagir com o mundo e, portanto, não interessam ao estudante, criança ou jovem da forma como se apresentam a eles. Vejamos os dados do INEB/2023 para o município de Dourados/MS para o índice de aprendizado adequado, para o nono ano do ensino fundamental, entre 2017 e 2021:

Imagem 1 – Dados do SAEB



Fonte: Iede, 2025.

Os dados apontam uma queda de 14 pontos no desempenho de Português e dez pontos em Matemática, essa última disciplina revelando uma adequação de aprendizagem inferior a 25% em quatro anos, sendo 2021 o mais baixo em termos de desempenho em matemática. Nesse período, a pandemia de COVID-19 acentuou a tendência de piora

geral de desempenho dos estudantes, fato que pode ser verificado em muitos países, não apenas nesse contexto municipal específico.

CONTRA-ESCOLARIZAÇÃO E PRÁTICAS DE RESISTÊNCIA EPISTÊMICA

Recentemente, estudiosos e educadores discutem o conceito de contra escolarização, termo cunhado por Ivan Illich, que representa uma crítica radical à instituição escolar tradicional, questionando seus métodos, currículos e a própria lógica de ensino-aprendizagem. Illich argumentava que a escola, ao invés de promover a liberdade e o desenvolvimento dos indivíduos, muitas vezes os oprime e os aliena, perpetuando desigualdades sociais e limitando o potencial de aprendizagem. A crítica que se faz à escolarização formal é a de que ela é, muitas vezes, excludente, não levando em consideração as especificidades das comunidades indígenas e tradicionais, que possuem seus próprios modos de ensinar e aprender, enraizados na oralidade. Arroyo (2012) destaca a importância de reconhecer e valorizar as diversas formas de conhecimento e aprendizagem que existem fora da escola, como aquelas provenientes da cultura popular, dos movimentos sociais e das experiências de vida dos sujeitos.

Assim, nos convida a repensar a escola como um espaço de encontro e diálogo entre diferentes saberes, onde os alunos não são apenas receptores passivos de informações, mas sim protagonistas de seu próprio processo de aprendizagem. Ele defende a criação de pedagogias que valorizem a diversidade de experiências e conhecimentos dos alunos, que promovam a autonomia e a participação, e que estejam comprometidas com a transformação social. Em relação às diversidades linguísticas, o conceito de repertórios linguísticos pode ser uma alternativa viável e de fácil implementação nas escolas públicas brasileiras.

O processo de contra escolarização, portanto, pode ser visto como um movimento de resistência e afirmação cultural, onde a oralidade e outras formas de saber, como as danças, cantos e rituais, são ressignificadas. Quando a escola passa a perceber e a respeitar essas formas de conhecimento, surge a possibilidade de um diálogo intercultural, onde a diversidade linguística e cultural não é vista como um obstáculo, mas como uma oportunidade para o enriquecimento mútuo. A língua passa da condição de barreira para

a condição de fluidez. Em Mato Grosso do Sul, diversas iniciativas têm sido implementadas com o objetivo de promover a inclusão das línguas indígenas no processo educacional e fortalecer a identidade cultural dos povos indígenas.

O Plano Nacional de Educação Escolar Indígena (PNEEI), elaborado em 2019, pela Resolução CEB Nº 3/19, reforçada pela Portaria MEC Nº 539/2025, por exemplo, integra as línguas indígenas ao currículo escolar, permitindo que os alunos aprendam tanto o português quanto suas línguas maternas como o Guarani, Terena e Kaiowá, em nossa região de atuação e pesquisa. Além disso, o estado tem investido na formação continuada de educadores indígenas, capacitando-os para trabalhar com o ensino bilíngue e nas especificidades culturais e pedagógicas dessas comunidades. Os projetos interculturais que promovem o diálogo entre as culturas indígenas e a sociedade não indígena, também são apoiados pelo estado, ajudando a sensibilizar a população sobre a importância da diversidade linguística.

A interculturalidade no contexto educacional não se resume a ensinar sobre culturas e línguas diferentes, mas envolve a transformação das práticas pedagógicas e dos métodos de ensino. Em um ambiente intercultural, a escola deve ser capaz de criar um espaço de troca entre os saberes tradicionais e o saber formal. O desafio é criar um currículo que respeite e promova as múltiplas identidades presentes, sem que uma língua ou cultura seja vista como superior à outra. Os programas apoiados por órgãos governamentais constituem uma forma de política educacional e linguística para os estudantes indígenas. É interessante trazer para essa reflexão uma síntese desenvolvida por Shohamy (2006, p. 75).

Imagem 2 – *Language Policy; hidden agendas and new approaches - Policy*

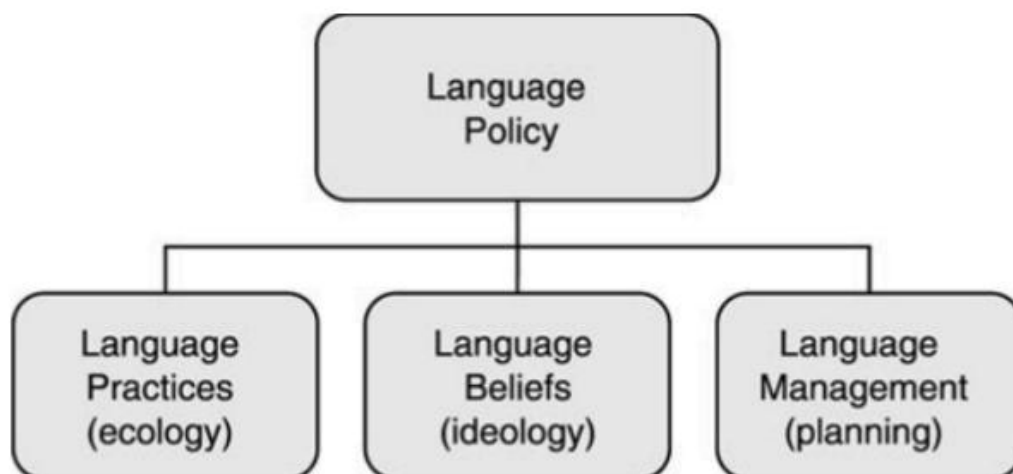


Figure 1A A model of language policy.

Source: Based on model in Spolsky (2004).

Fonte: Shohamy, 2006.

No que se refere a questões linguísticas, se nos apoiarmos no modelo sugerido por Shohamy, podemos pensá-las no contexto do qual falamos. Na educação indígena em nossa região, podemos notar que as diretrizes das políticas linguísticas para a educação formal indígena, nas escolas interculturais, seu local de implementação e ação não colocam em prática muitas dessas diretrizes registradas em documentos prescritivos. Os alunos indígenas nas escolas urbanas não são avaliados para a composição desses dados, base para o desenho e implementação de políticas para este grupo de alunos não majoritários.

A ecologia educacional e linguística das escolas pode variar, em alguns aspectos, de uma escola para outra, mas a grande diferença se faz notar em escolas urbanas com alunos indígenas, ambientes mais formais nos quais, frequentemente, não permitem o uso de *code switching*, *translanguaging* ou traduções intersemióticas, exigindo a língua nacional, o português padrão, além exigir uma boa performance em produção escrita. Em ambientes urbanos, elementos semióticos e culturais vitais colaboram para a construção de um ambiente um tanto quanto excludente, uma vez que a maioria dos alunos nessas escolas são não indígenas e sua língua materna é o português.

Todavia, essa ecologia linguística e sociocultural (Lier; Arantes; Desinano, 2020) reforça uma ideologia de superioridade não apenas linguística, mas cultural, social, econômica e epistemológica da modernidade/colonialidade. As crenças e valores

relacionados às línguas e culturas indígenas são desvalorizados, uma vez que a mobilidade e status social são agregados como valores à língua nacional oficial (é necessário dominá-la para sobreviver e prosperar). Ainda pensando com Shohamy (2006), é na área ideológica que os enfrentamentos, abertos ou velados, são travados, os quais se estendem aos domínios das línguas. As questões mais problemáticas e cruciais encontram-se nas ideias, crenças e sistema de valores que existem na educação formal e na língua na qual ela deve ser majoritariamente implementada.

Porém, na área de planejamento e gestão, as políticas se aproximam do dia a dia escolar formal, possibilitando o *design* e implementação de programas e ações que efetivem as diretrizes interculturais tomadas como bases da educação indígena. Interculturalidade pressupõe noções de língua e etnicidade que extrapolam as noções herdadas de unidade linguística e cultural de uma nação, pois para Shohamy:

As nações de hoje precisam enfrentar a realidade, que sempre existiu, de que os grupos que vivem dentro de uma nação possuem identidades coletivas, sejam elas marcadas por religião, língua, ideologia, gênero ou sexualidade. O Estado, portanto, precisa assumir a difícil tarefa de incluir esses grupos sob uma fórmula diferente e lutar contra a visão de sociedades "imaginadas" homogêneas que relutavam em conceder cidadania aos estrangeiros (Shohamy, 2006, p. 170-171, tradução nossa).

A interculturalidade é um conceito que se refere à interação e ao diálogo entre diferentes culturas, promovendo o respeito, a compreensão e a valorização da diversidade. Diferentemente da multiculturalidade, que apenas reconhece a coexistência de diversas culturas no mesmo espaço, a interculturalidade pressupõe uma troca ativa de conhecimentos, valores e práticas, buscando superar barreiras culturais e promover relações equitativas. Esse conceito é especialmente relevante em sociedades globalizadas e em constante mobilidade, onde diferentes grupos culturais entram em contato diariamente. Dessa forma, o pluralismo cultural, acaba se restringindo a um discurso hegemônico neoliberal se impõe como universal e exclusivo. Se manifesta como uma cultura hegemônica que se sobrepõe às demais, encobrindo, por fim, a submissão generalizada.

No contexto educacional, a interculturalidade não apenas reconhece a presença de diferentes culturas na sala de aula, mas também propõe estratégias pedagógicas que incentivem a interação e o aprendizado conjunto, permitindo que todos os estudantes se

sintam representados e valorizados em sua identidade cultural e linguística. A relevância da interculturalidade em estudos educacionais torna-se ainda mais evidente em contextos de diversidade linguística, onde diferentes línguas coexistem e interagem. A presença de múltiplos idiomas em um ambiente escolar pode gerar desafios, como dificuldades de comunicação e desigualdade de acesso ao aprendizado, mas também oferece oportunidades valiosas para a construção de um ensino mais inclusivo e inovador.

Quando a interculturalidade é incorporada ao planejamento pedagógico, os educadores podem adotar metodologias que respeitem e valorizem as línguas dos alunos, incentivando práticas de ensino bilíngue ou multilíngue e promovendo uma conscientização maior sobre a importância da diversidade linguística. Isso não apenas favorece o aprendizado, mas também fortalece o sentimento de pertencimento dos estudantes, ajudando a combater a discriminação e a marginalização de grupos linguísticos minoritários.

Além disso, a interculturalidade no contexto da diversidade linguística desafia modelos tradicionais de ensino baseados em uma única língua dominante e favorece abordagens mais dinâmicas e contextualizadas. Estratégias como *o translanguaging*, que permite que os estudantes utilizem todas as suas línguas e sistemas semióticos a seu dispor no processo de aprendizagem, e a pedagogia crítica, que incentiva a reflexão sobre questões sociais e culturais relacionadas à linguagem, são exemplos de práticas que podem ser adotadas. Dessa forma, a educação intercultural não apenas melhora o desempenho acadêmico dos alunos, mas também contribui para a formação de cidadãos mais críticos, conscientes e preparados para atuar em sociedades cada vez mais plurais.

Assim, ao considerar a interculturalidade em contextos educacionais com diversidade linguística, é possível promover um ensino mais justo e equitativo, onde todas as vozes sejam ouvidas e respeitadas. De acordo com Leite (2015), a interculturalidade na escola implica a criação de práticas educativas que reconheçam as identidades dos alunos e busquem integrar suas vivências ao processo de aprendizagem. Isso requer uma mudança no olhar da educação formal, que tradicionalmente desconsidera as contribuições dos saberes locais, especialmente os saberes indígenas, em favor de um ensino que impõe a língua portuguesa e a cultura ocidental como normativos.

O ensino bilíngue e intercultural, fundamentado nesses conhecimentos, possibilita que os estudantes aprendam tanto na sua língua materna quanto na língua dominante,

evitando processos de assimilação forçada e perda cultural. Além disso, a linguística permite a documentação e revitalização de idiomas indígenas, garantindo que novas gerações possam ter acesso ao seu patrimônio linguístico e cultural. Já a antropologia auxilia no desenvolvimento de currículos contextualizados, que respeitam as práticas tradicionais de ensino e aprendizagem dessas comunidades. Porém, como afirmam Guerola e Lucena:

Programas voltados à educação escolar e formação docente em contextos indígenas no Brasil, embora tenham tido consideráveis avanços, especialmente nas décadas de 2000 e 2010, têm tido um papel marcadamente controverso. Tanto a linguagem como as ideologias a seu respeito tiveram um papel crucial no histórico desses programas, e ainda hoje impõem neles um papel controverso e pouco isento de conflitos e desavenças. Conforme nos lembra Souza (2009), apesar das mudanças e propostas alavancadas pela guinada que a Constituição de 1988 deu à abordagem dos direitos dos povos indígenas brasileiros, as ideologias linguísticas com maior enraizamento no âmbito educacional institucional (como, por exemplo, o grafocentrismo) permeiam também a modalidade da educação escolar indígena diferenciada. Ainda que as propostas apontem para a valorização das narrativas orais, as ideias e crenças com base em padrões de escrita têm permanecido em grande medida inalteradas e incontestadas até hoje (Guerola; Lucena, 2021, p. 230-231).

A diversidade linguística de Mato Grosso do Sul e a situação de marginalização das línguas indígenas nos processos educacionais refletem um contexto de silenciamento e de imposição de um saber único, como se pode inferir pelos dados do Saeb-INEP/2023. No entanto, as propostas de contra escolarização e de interculturalidade oferecem caminhos para que as línguas faladas nas fronteiras e entre os povos indígenas do estado ganhem visibilidade e sejam valorizadas dentro do ambiente escolar.

A reflexão crítica sobre a relação entre oralidade e escrita no ensino é essencial para repensarmos as formas de ensino e aprendizagem em contextos interculturais, onde os saberes diversos não sejam silenciados, mas sim reconhecidos e respeitados como fontes legítimas de conhecimento e exercício de liberdade e poder dentro da sociedade local e nacional. Mais uma vez, podemos recorrer a Shohamy (2006, p. 79), por meio de uma figura:

Imagem 3 – *Language Policy; hidden agendas and new approaches - Ideologies*

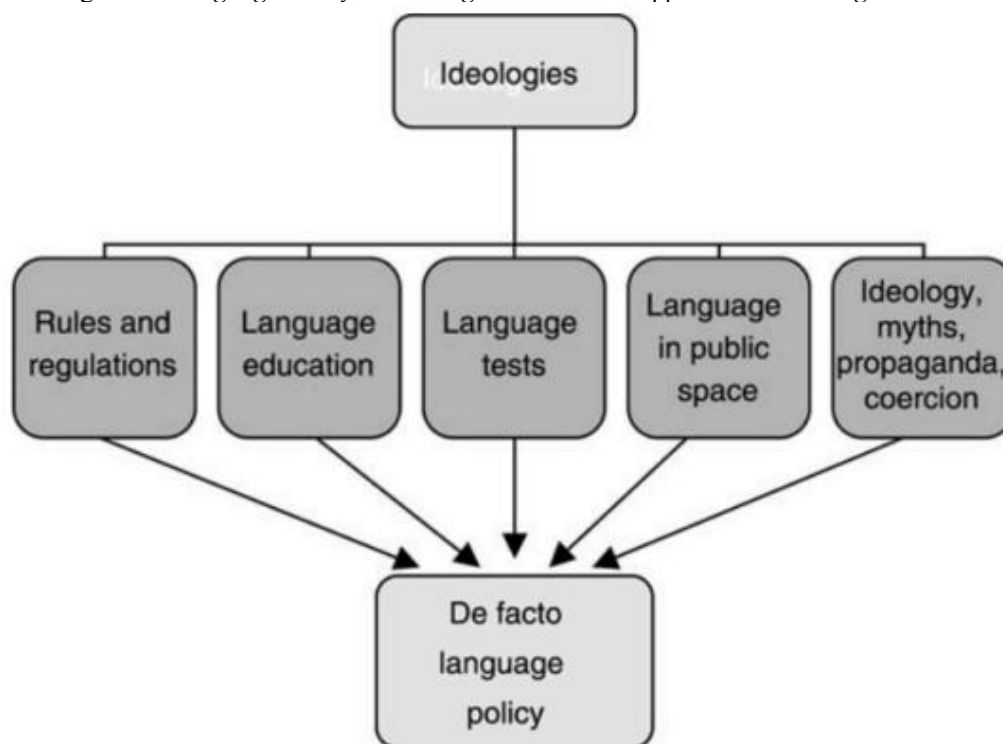


Figure 3 List of mechanisms between ideology and practice.

Fonte: Shohamy, 2006.

Pela figura, podemos notar vários aspectos que mediam instâncias em instituições de ensino, ligando sistemas ideológicos e a política linguística que realmente ocorre em salas de aula. Dos cinco elementos mediadores entre ideologias, apenas um é central e direto: os testes linguísticos. A partir de seus resultados, políticas educacionais e linguísticas são implementadas e postas em prática. Essa prática é medida em dados colhidos por testes padronizados, sendo o elemento “confiável” nas propostas de políticas em escolas.

A transformação de saberes e processos de ensino e aprendizagem em contextos educacionais interculturais tem sido um tema central nas discussões sobre educação em sociedades cada vez mais globalizadas e diversas. A interculturalidade desafia os paradigmas tradicionais da educação ao promover um diálogo entre diferentes epistemologias, práticas pedagógicas e formas de conhecimento. Este artigo explora as dinâmicas envolvidas nesse processo, abordando aspectos teóricos, metodológicos e experiências concretas em diversos contextos educacionais.

A interculturalidade na educação refere-se à interação equitativa entre diferentes culturas dentro do espaço educativo, buscando a valorização e o respeito mútuo entre os saberes. Ao contrário da simples coexistência de diferentes grupos culturais (multiculturalismo), a interculturalidade enfatiza o diálogo e a troca ativa entre essas culturas, promovendo aprendizagens mais ricas e significativas. O conceito de interculturalidade crítica, proposto por Walsh (2009), sugere que a educação intercultural não deve se restringir à inclusão de aspectos culturais superficiais no currículo, mas sim questionar e transformar as estruturas de poder que perpetuam desigualdades epistemológicas. Nas palavras de Walsh:

Sin duda, la ola de re-formas¹⁰ educativas y constitucionales de los 90 –las que reconocen el carácter multiétnico y plurilingüístico de los países e introducen políticas específicas para los indígenas y afrodescendientes–, son parte de esta lógica multicultural de capitalismo transnacional. De hecho, las re-formas coinciden con las políticas de neoliberalización, aquellas en que el Estado empieza a ceder protagonismo a los actores del escenario internacional, específicamente a los organismos multilaterales y las corporaciones transnacionales (Walsh, 2009, p. 5).

Dessa forma, torna-se fundamental reconhecer a pluralidade de saberes e valorizar os conhecimentos tradicionalmente marginalizados. Um dos principais desafios da educação intercultural é a articulação entre saberes tradicionais e acadêmicos. Saberes tradicionais, muitas vezes transmitidos de forma oral e enraizados na experiência comunitária, contrastam com os saberes científicos ocidentais, baseados na escrita e na experimentação sistemática, precedida e sucedida por movimentos de abstração e racionalização. Segundo a educadora brasileira Oliveira (2021), essa articulação pode ser prejudicada ou impedida por fatores relacionados ao próprio progresso e manutenção da colonialidade/modernidade como projeto civilizacional, pois acentua as diferenças entre a natureza e os humanos e humanos entre si, devido ao fato de que a alguns corpos e culturas é garantida a capacidade de produzir conhecimento de certa maneira, que é considerada universal, tem sido usada historicamente para justificar a supremacia cultural e de gênero e racionalizar a ocupação de terras e escravização de povos como modelo de produção econômica e social da modernidade/colonialidade, pois:

A sociedade liberal constitui – de acordo com esta perspectiva – não apenas a ordem social indesejável, mas também a única possível. Essa é a concepção

segundo a qual nos encontramos numa linha de chegada, sociedade sem ideologias, modelo civilizatório único, globalizado, universal, que torna desnecessária a política, na medida em que já não há alternativas possíveis a este modo de vida (Lander, 2000, p. 7).

Em ambientes educacionais formais (escolas) interculturais, a integração desses diferentes conhecimentos pode ocorrer por meio de abordagens metodológicas como a pedagogia decolonial, que questiona a hegemonia do conhecimento eurocêntrico e busca construir um currículo mais representativo da diversidade cultural. Essa integração permite que estudantes de diferentes origens culturais tenham suas identidades valorizadas no ambiente escolar, contribuindo para um aprendizado mais significativo.

A adoção de metodologias ativas é uma estratégia eficaz para promover a interculturalidade na educação. Métodos como a aprendizagem baseada em projetos (ABP), a problematização e a pedagogia da escuta favorecem a participação ativa dos estudantes e a construção coletiva do conhecimento. Além disso, a introdução de práticas pedagógicas que valorizam a oralidade, as narrativas e as experiências dos alunos contribui para maior aproximação com os saberes tradicionais. Em comunidades indígenas e quilombolas, por exemplo, o ensino pode ser enriquecido pelo uso de contação de histórias, rituais e práticas de subsistência como estratégias educativas. A implementação de uma educação verdadeiramente intercultural enfrenta desafios estruturais, políticos e epistemológicos.

A resistência institucional, a falta de formação adequada dos docentes e a padronização curricular são algumas das barreiras para a transformação dos processos de ensino e aprendizagem. No entanto, há experiências bem-sucedidas que demonstram o potencial transformador da educação intercultural. Programas como as Escolas Indígenas Diferenciadas no Brasil e as escolas bilíngues para populações migrantes em diversos países ilustram como é possível construir modelos educativos que respeitem e valorizem as identidades culturais dos alunos.

A transformação de saberes e processos de ensino e aprendizagem em contextos educacionais interculturais exige um compromisso com a equidade e a justiça social. O reconhecimento da diversidade epistêmica e a valorização dos diferentes modos de conhecer e ensinar são passos fundamentais para a construção de uma educação mais inclusiva e democrática. A partir de práticas pedagógicas inovadoras e de uma formação

docente sensível à diversidade cultural, é possível avançar rumo a um modelo educacional que respeite e integre as múltiplas formas de saber presentes em nossa sociedade.

A colaboração entre antropólogos, linguistas e educadores pode resultar na formulação de políticas educacionais mais inclusivas e eficazes, promovendo a autonomia e o protagonismo dos povos indígenas em seu próprio processo de ensino e aprendizado. O reconhecimento da diversidade linguística e cultural, aliado à adoção de práticas pedagógicas sensíveis a essas realidades, contribui para uma educação que não apenas respeita, mas fortalece as identidades indígenas. Assim, a antropologia e a linguística enriquecem os espaços educativos, garantindo que as escolas sejam locais de valorização e preservação do conhecimento ancestral, ao mesmo tempo que promovem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes.

As escolas interculturais indígenas, quilombolas ou de outras comunidades minoritárias e, majoritariamente, rurais da região de Dourados/MS, além de serem espaços que, conforme preconizam as campanhas de órgãos nacionais e internacionais de fomento à educação inclusiva, deveriam considerar com maior rigor que o fato de constituírem locais de valorização e preservação cultural de comunidades minoritárias não faz dos habitantes dessas comunidades agentes necessariamente equipados e capazes de exercer sua própria preservação biológica, social, cultural, política e econômica no contexto regional, nacional e, por fim, global.

Contrariando as suposições hegemônicas, a existência, a presença e a vida dessas pessoas provam sua capacidade altíssima em se preservar e continuar enfrentando opositores cada vez mais empoderados por suas tecnologias e engenharias sociais, que se materializam e são consumidas por meio de línguas e linguagens.

Por essas razões, pensamos que o silenciamento das línguas nativas indígenas, em seus processos educativos formais e na sociedade e comunidades nas quais vivem e interagem, não deveria passar pelo viés da simples preservação e reprodução, mas pela ótica de epistemologias de futuros que possam ser imaginados, sentidos e construídos pela comunidade que assim enseja e exige. Línguas, educação como parte da vida biológica, social e cultural. Enquanto as decisões sobre seu próprio presente e futuro forem tomadas por aqueles que representam a atual configuração socioeconômica e política da região, incluir, preservar e reproduzir são como fetos *in vitro*, inseminados artificialmente, com poucas chances de, efetivamente, nascerem e crescerem no momento

atual de grandes transformações, nas quais os ideais de igualdade e justiça social se justapõem às condições cotidianas de extrema desigualdade da sociedade contemporânea.

As desigualdades também podem ser vistas de forma global, incluindo na reflexão a crise climática e ambiental, geradora de extinção de biomas e espécies de seres vivos. O antropocentrismo, que caracteriza a colonialidade/modernidade desde sua concepção, baseia-se na exploração e expropriação de terras, recursos naturais e culturais em prol das questões energéticas e logísticas que sustentam seus mecanismos de manutenção e expansão econômica e política de alguns seres humanos (eurocentricismo) em sua dominação/destruição do planeta. Esse modelo de modernidade é insustentável no mundo atual. Pennycook afirma que:

Os desafios impostos pela destrutividade humana, preocupações éticas e políticas ambientais estão profundamente interligadas com as lutas em torno do neoliberalismo, racismo, igualdade de gênero, migração forçada e muitas outras formas de discriminação e desigualdade (Pennycook, 2018, p. 18, tradução nossa).

Concordamos com Pennycook (2018) em sua discussão das desigualdades de classe, raça, gênero, orientação sexual, necessidades especiais, propondo o questionamento do que vem a ser “realmente humano” e porque tais desigualdades/exclusões existem. Contestação e questionamentos são necessários e importantes para os grupos minoritários - mulheres, negros, indígenas, entre tantos outros grupos de seres humanos, porém são “policiados com precisão demoníaca” (Bourke, 2011 apud. Pennycook, 2018, p. 21), sendo silenciados em suas línguas, culturas, em seu pertencimento à espécie humana, sem os recursos e possibilidades que o poder econômico pode comprar e afastados do seu meio ambiente nativo. Para Piller:

A compreensão de justiça social adotada aqui baseia-se no trabalho da filósofa Nancy Fraser e concebe a justiça social como constituída em três dimensões: redistribuição econômica, reconhecimento cultural e representação política (Piller, 2016, p. 17, tradução nossa).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões tecidas ao longo deste artigo demonstram que, pensar a educação linguística e escolar a partir de epistemologias não hegemônicas não é apenas uma alternativa, mas uma urgência histórica, ética e política. A centralidade da oralidade como

forma legítima e potente de produção de saberes, especialmente entre comunidades indígenas e multilíngues do Mato Grosso do Sul, impõe-se como crítica à lógica grafocêntrica que estrutura o sistema educacional brasileiro. Essa lógica, herdeira do colonialismo moderno, perpetua hierarquias epistêmicas e silencia vozes cuja existência e resistência se atualizam na palavra falada, no canto, na memória coletiva, nos rituais e nas formas ancestrais de aprender e ensinar.

Ao apontar a persistente exclusão das línguas indígenas e das práticas orais nos ambientes escolares formais, revelamos o caráter estrutural da colonialidade do saber que, conforme Mignolo (2000), opera na manutenção de um modelo epistemológico único, eurocentrado e monolíngue. A tentativa de conformar os estudantes indígenas às exigências de uma língua padrão e escrita institucionalizada, desconsiderando seus repertórios linguísticos e semióticos plurais, tem se mostrado não apenas ineficaz, mas profundamente violenta. A exclusão dos saberes orais no processo educacional não apenas compromete a aprendizagem, mas corrói os fundamentos da identidade e da agência cultural desses sujeitos.

Nesse cenário, a interculturalidade crítica, tal como defendida por Walsh (2009), desponta como horizonte de transformação e justiça. Trata-se de um paradigma que não apenas reconhece a diversidade, mas exige uma reconfiguração dos espaços de poder, das práticas pedagógicas e dos currículos escolares. A interculturalidade, nesse sentido, não pode se reduzir a uma política de inclusão cultural superficial; ela deve implicar a reestruturação das relações entre os saberes, as línguas e os modos de vida. A educação deve tornar-se um campo de enunciação e escuta, onde múltiplas vozes possam coexistir e interagir em condições equitativas, sem que nenhuma seja deslegitimada ou subalternizada na constituição legítima de diversidade cultural na educação linguística em uma sociedade sul-americana contemporânea.

A contra escolarização, enquanto conceito e prática, emerge aqui como estratégia de resistência e (re)existência. Ao deslocar o centro epistêmico da escola para a comunidade, e da escrita para a oralidade, tal abordagem propõe uma pedagogia de pertencimento, enraizada nos modos de ser e conhecer dos povos indígenas. Essa reconfiguração permite que as escolas deixem de ser instrumentos de assimilação e passem a ser espaços de mediação intercultural, onde a pluralidade linguística e epistêmica seja não apenas tolerada, mas efetivamente valorizada.

Os dados oficiais, como os do SAEB/INEP, ao negligenciarem ou invisibilizarem os estudantes indígenas, reiteram o pacto da colonialidade na produção de políticas públicas educacionais. A ausência desses sujeitos nos dados não é um mero erro técnico, mas sim um sintoma de um sistema que insiste em negar cidadania plena àqueles que não se conformam à matriz moderna-colonial. Nesse contexto, as políticas linguísticas não podem continuar a ser formuladas e executadas a partir de uma concepção homogênea e normativa de língua. É preciso avançar rumo a políticas baseadas em ecologias linguísticas e culturais, como propõe Shohamy (2006), que contemplem os contextos reais de uso da linguagem e respeitem as práticas comunicativas locais.

A proposta de valorização dos repertórios linguísticos dos estudantes, conforme defendida por Pennycook (2016), representa uma alternativa concreta e eficaz para a superação da lógica excludente das competências linguísticas individuais. Trata-se de reconhecer que a comunicação é prática situada, distribuída social e materialmente, atravessada por contextos, objetos, tecnologias e afetos. Essa perspectiva desloca o foco do domínio da norma para a competência comunicativa em sua dimensão performativa e situada, abrindo caminho para práticas pedagógicas mais inclusivas e significativas.

Diante disso, urge repensar a escola não como espaço de imposição de uma cultura dominante, mas como território de encontro entre múltiplas culturas e linguagens. A escola deve se tornar um espaço de tradução cultural e epistemológica, onde a escuta ativa, a reciprocidade e o respeito aos saberes outros sejam princípios orientadores. A pedagogia decolonial, ao propor a desconstrução da epistemologia eurocêntrica e a revalorização dos saberes tradicionais, constitui ferramenta central nesse processo.

O presente artigo, ao dialogar com autores como Luciano (2006), Oliveira (2021), Shohamy (2006), Pennycook (2018) e tantos outros que tensionam as fronteiras entre o saber hegemônico e os saberes subalternizados, não pretende encerrar o debate, mas sim contribuir para a construção de uma agenda educacional comprometida com a justiça linguística, cultural e epistêmica. A valorização das línguas indígenas, da oralidade e dos modos de vida que resistem à lógica da modernidade colonial deve ser entendida como imperativo ético e político de qualquer proposta educacional verdadeiramente democrática e inclusiva. De acordo com os pesquisadores e educadores brasileiros Rodrigues e Silvestre:

O conceito de (des)invenção proposto pelos autores envolve entender que as línguas foram inventadas como “part of the Christian/colonial and nationalistic projects in different parts of the globe” (Makoni; Pennycook, 2007, p. 1). Na visão dos autores, os estudos da linguagem foram construídos a partir da seguinte ideologia: quem tinha “conhecimento” sobre algo poderia e deveria, por assim dizer, apresentá-lo como uma “descoberta”. Portanto, houve uma construção colonialista da paisagem epistemológica à própria imagem do sujeito moderno/colonial (Rodrigues; Silvestre, 2020, p. 408).

Por fim, se quisermos caminhar rumo a uma sociedade menos desigual e mais sustentável, como propõem as epistemologias indígenas e os estudos decoloniais, é fundamental reconhecer que as línguas não são apenas ferramentas de comunicação, mas formas de existência, de relação com o mundo e com o outro. O silenciamento dessas línguas representa, portanto, não apenas a perda de um patrimônio imaterial, mas a negação do direito à existência plena de povos inteiros. O desafio que se impõe é o de romper com os paradigmas da colonialidade, promovendo uma educação que, ao invés de assimilar, emancipe; que, ao invés de silenciar, escute; que, ao invés de excluir, acolha e que, sobretudo, reconheça a potência da diversidade como condição para a construção de futuros possíveis.

REFERÊNCIAS

AHENAKEW, Cash et al. Decolonizing mental health in the polycrisis: pathways toward neuro decolonization. *American Psychologist*, v. 80, n. 8, p. 1297–1312, 2025. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/fulltext/2026-99383-016.html>. Acesso em: 23 fev. 2026.

ANDREOTTI, Vanessa; SILVA, Maria; JORDÃO, Clarissa *et al.* Nossa casa está caindo... e agora, Vanessa? Capitalismo, decolonialidade e futuros re-imaginados. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 60, n. 2, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/010318131002971620210510>. Acesso em: 20 mar. 2025.

ARROYO, Miguel. *Outros Sujeitos, Outras Pedagogias*. Petrópolis: Vozes, 2012.

BAKER, Colin; PRYS JONES, Sylvia. *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999. Fixa diretrizes nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0399.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação Escolar Indígena (PNEEI)*: documento final. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Saeb 2023: resultados finais*. Brasília: Inep, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria MEC nº 539, de 24 de julho de 2025*. Institui a Política Nacional de Educação Escolar Indígena nos Territórios Etnoeducacionais – PNEEI-TEE. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, p. 31, 25 jul. 2025.

CAVALCANTI, Marilda do Couto; MAHER, Terezinha de Jesus Machado (org.). *Multilingual Brazil: language resources, identities and ideologies in a globalized world*. New York: Routledge, 2018.

GUEROLA, Carlos; LUCENA, Maria Inês Pagliarini. Essa mesma arma contra eles: capitalismo, poder, linguagem e educação indígena. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 60, n. 2, maio-ago. 2021.

HELLER, Monica. Globalization and the commodification of bilingualism in Canada. In: BLOCK, David; CAMERON, Deborah (org.). *Globalization and language teaching*. New York: Routledge, 2002.

HORNBERGER, Nancy; MACKEY, Sandra Lee (ed.). *Sociolinguistics and language education*. Clevedon: Multilingual Matters, 2010.

KUMARAVADIVELU, Bala. Toward a postmethod pedagogy. *TESOL Quarterly*, v. 35, p. 537–557, 2001. DOI: <http://dx.doi.org/10.2307/3588427>.

LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

LEITE, Maria Lúcia. *Educação intercultural: possibilidades para a construção de um currículo plural*. São Paulo: Editora UNESP, 2015.

LIER, Devito Maria Francisca; ARANTES, Lúcia; DESINANO, Norma. Sob Impacto da Heterogeneidade: teorização sobre o erro e o não idêntico. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, v. 36, n. 3, 2020.

LOPEZ, Luis Enrique. Indigenous youth and adult education in Latin America. In: WIGHT, William et al. (ed.). *The handbook of bilingual and multilingual education*. Malden: Wiley-Blackwell, 2015.

LUCIANO, Gersem José dos Santos. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: SECAD/MEC; UNESCO; LACED; Museu Nacional, 2006.

MARTINS, Leda Maria. *A cena em sombras*. São Paulo: Perspectiva, 1995.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

OLIVEIRA, Elismênia Aparecida; PINTO, Joana Plaza. Linguajamentos e contra-hegemonias epistêmicas sobre linguagem em produções escritas indígenas. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, SC, v. 11, n. 2, p. 311-335, 2011.

OLIVEIRA, Vanessa Machado de. *Hospicing modernity: facing humanity's wrongs and the implications for social activism*. Berkeley: North Atlantic Books, 2021.

PASSOS, Maria de Lourdes. *Língua e comportamento verbal*. Rio de Janeiro: Nau, 2004.

PENNYCOOK, Alastair. Posthumanist applied linguistics. *Applied Linguistics*, p. 1–18, 2016.

PENNYCOOK, Alastair. *Posthumanist applied linguistics*. New York: Routledge, 2018.

PILLER, Ingrid. *Linguistic diversity and social justice*. Oxford: Oxford University Press, 2016.

QEDU. *Aprendizado adequado: o que é e como calculamos*. QEdu, 2023. Disponível em: <https://conteudos.qedu.org.br/academia/aprendizado-adequado/>. Acesso em: 28 fev. 2026.

RODRIGUES, Michael Douglas; SILVESTRE, Viviane Pires Viana. Interculturalidade crítica e educação linguística: problematizando (des)invenções. *Cadernos de Gênero e Diversidade*, v. 6, n. 3, p. 408–423, 2020.

SHOHAMY, Elana. *Language policy: hidden agendas and new approaches*. London: Routledge, 2006.

STEIN, Sharon et al. Beyond colonial futurities in climate education. *Teaching in Higher Education*, p. 987–1004, 2023.

VERGOLINO, Eduardo Barbosa. História oral e educação escolar indígena: uma crítica a escola formal. *Revista Semiárido De Visu*, Petrolina, v. 8, n. 2, p. 232–241, 2020.

WALSH, Catherine. *Interculturalidad, Estado, Sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito: UASB/Abya Yala, 2009.

Recebido em: 27/06/2025

Aceito em: 09/03/2026

Myrella Araújo de Freitas: doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Mestre em

Educação, pelo PPGEduc/UFGD. Graduada em Letras com habilitação em Português/Inglês, também pela UFGD. Participa do Grupo de Estudos em Educação Escolar Indígena, Interculturalidade e Inclusão (GEPEEIN). Associada a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Atuou como monitora pedagógica de língua portuguesa na Coordenadoria de Ações Afirmativas, Diversidade, Inclusão e Pertencimento (CAADIP/UFGD).

Silvia Regina Gomes Miho: possui graduação em Letras pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1991), mestrado em Estudos Literários pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1998) e doutorado em Estudos Literários pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2007). Atualmente é professor adjunto da Universidade Federal da Grande Dourados. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Literaturas Estrangeiras Modernas, atuando principalmente nos seguintes temas: crítica literária, língua inglesa, poesia norte-americana contemporânea, ensino-aprendizagem de língua inglesa e poesia.