



Dossiê: Expressões da Pan-Amazônia na Literatura: vozes, territórios e imaginários em movimento

O REACENDER A LÍNGUA DAS PEDRAS, DAS FLORESTAS, DOS BICHOS E DOS ENCANTADOS: POR UMA ABORDAGEM CONTRACOLONIAL NO TERRITÓRIO DE ETNOCONHECIMENTOS INDÍGENAS

REKINDLING THE LANGUAGE OF THE STONES, THE FORESTS, THE ANIMALS, AND THE ENCHANTED BEINGS: TOWARD A COUNTERCOLONIAL APPROACH IN THE TERRITORY OF INDIGENOUS ETHNOKNOWLEDGES

Marina Rodrigues Miranda¹

 Universidade Federal do Espírito Santo
 marina.r.miranda@ufes.br



Martanézia Rodrigues Paganini²

 Secretaria Municipal de Educação de Vila Velha
 martanezia@gmail.com



Fábio Guss Strelhow³

 Universidade Federal do Espírito Santo
 fabio.strelhow@edu.ufes.br

RESUMO: A língua portuguesa chegou ao território Pindorama - hoje chamado Brasil, como fio de uma história marcada pelos genocídios e epistemicídios dos povos. Em seu rastro, silenciaram-se, ou tentaram calar centenas de línguas originárias maternas que sustentam mundos, cosmologias e modos de viver dos povos indígenas. Esse silenciamento, longe de ser apenas passado, perpetua-se por meio de práticas pedagógicas normativas que naturalizam uma hegemonia linguística que desconsidera os universos linguísticos das comunidades indígenas do país. Inspirados nos pensamentos de Davi Kopenawa (2015), Linda Smith (2018), Ailton Krenak (2022), Walter Benjamin (1987), Aníbal Quijano (2005), Walter Mignolo (2008), Antônio Bispo dos Santos (2023) entre outros, que compartilham uma perspectiva crítica da colonialidade, propomos nestas referências, a seguinte reflexão: é possível que o ensino da língua portuguesa se afaste do estatuto colonizador e se abra em propagandas de escuta/aprendizagens implicados aos territórios de etnoconhecimentos indígenas? Em *A Queda do Céu*, Kopenawa nos ensina que a língua é corpo, terra, espírito e memória, em sua oralidade a palavra carrega o mundo. Nesse entendimento, defendemos que ensinar a língua portuguesa consiste em sentar-nos nos bancos de canoa navegando em rios sem fim dos ameríndios, buscando a vitalidade das línguas em outros modos de existência. Assumir esse compromisso ético significa romper com a lógica homogeneizadora e afirmar, no campo do ensino, uma educação linguística plural, viva e enraizada na complexidade histórica e cultural do Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Língua Portuguesa; Colonialismo; Línguas Indígenas; Contracolonial; Etnoconhecimentos Indígenas.

**REVISTA
Decifrar**

(ISSN: 2318-2229)

Vol. 13, Nº. 27 (Jul-Dez/2025)

Informações sobre os autores:

- 1 Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA); Professora Nível B - Adjunta -IV da Universidade Federal do Espírito Santo; Docente do Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica/PPGEEB-UFES-SM - Linha Ensino, Sociedade e Cultura - área: Educação, mitologias e literaturas Indígenas; Docente na Pós-Graduação em Educação do Campo (UFES - São Mateus); Docente do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena (PROLIND-UFES) e Pedagogia Intercultural Indígena.
- 2 Mestra em Estudos Literários, pela Universidade Federal do Espírito Santo, (UFES). Atualmente no exercício da docência na educação pública, com a Educação de Jovens e adultos e na tutoria na educação profissional, no Curso de Letras.
- 3 Mestrado em Ensino na Educação Básica - UFES/Campus São Mateus. Professor da Educação Básica pela Secretaria Municipal de Educação de Cariacica e pela Secretaria Municipal de Educação da Serra, ambas no ES



10.29281/rd.v13i27.18886

Fluxo de trabalho

Recebido: 02/11/2025
Aceito: 23/12/2025
Publicado: 23/12/2025

Editora da Universidade Federal do Amazonas (EDUA)

Programa de Pós-Graduação em Letras

Faculdade de Letras

Grupo de Estudos e Pesquisas em Literaturas de Língua Portuguesa (GEPELIP)



Este trabalho está licenciado sob uma licença:



Verificador de Plágio
Plagius



ABSTRACT: The Portuguese language arrived in the territory of Pindorama — now called Brazil — as the thread of a history marked by the genocides and epistemicides of its peoples. In its wake, hundreds of native mother tongues that sustain worlds, cosmologies, and Indigenous ways of living were silenced or attempted to be silenced. This silencing, far from being merely a thing of the past, is perpetuated through normative pedagogical practices that naturalize a linguistic hegemony disregarding the linguistic universes of Indigenous communities across the country. Inspired by the thoughts of Davi Kopenawa (2015), Linda Smith (2018), Ailton Krenak (2022), Walter Benjamin (1987), Aníbal Quijano (2005), Walter Mignolo (2008), Antônio Bispo dos Santos (2023), among others who share a critical perspective on coloniality, we propose the following reflection based on these references: is it possible for the teaching of the Portuguese language to move away from its colonizing status and open itself to processes of listening/learning connected to Indigenous territories of ethnoknowledge? In *The Falling Sky*, Kopenawa teaches us that language is body, land, spirit, and memory; in its orality, the word carries the world. In this understanding, we argue that teaching the Portuguese language means sitting in canoe benches and navigating the endless rivers of the Amerindians, seeking the vitality of languages in other modes of existence. Assuming this ethical commitment means breaking with the homogenizing logic and affirming, within the educational field, a plural, living linguistic education rooted in Brazil's historical and cultural complexity.

KEYWORDS: Portuguese language; colonialism; Indigenous languages; countercolonial; Indigenous ethnoknowledge.

INTRODUÇÃO

Minhas palavras não têm outra origem. As do branco são bem diferentes. Eles são engenhosos, é verdade, mas carecem muito de sabedoria. (Kopenawa, *A queda do céu*, 2015).

Ao tomar como ponto de partida as palavras carregadas de ancestralidade e pertencimento de Davi Kopenawa, um pensamento que brota da floresta, do corpo e do espírito, este artigo busca, desde o início, tensionar os modos hegemônicos de conceber e ensinar o que convencionamos chamar de língua materna no Brasil. Ao dialogar com uma voz que representa saberes silenciados pela história colonial, propomos uma crítica à ideia de língua como ferramenta neutra, destacando como os atravessamentos coloniais constituíram uma noção dominante e excluente das múltiplas linguagens das populações indígenas do Brasil. Esses atravessamentos colonizadores cooperam com o apagamento das vozes ancestrais dos territórios dificultando a compreensão da complexidade do país que somos. A palavra de Kopenawa, profundamente enraizada em uma cosmovisão não ocidental, desloca a centralidade da língua portuguesa como única matriz simbólica e nos convoca a reconstruir os modos de ensinar, ouvir e habitar o cosmo plurilingüístico e pluriepistêmico dos muitos “*Brasis*”. Essas reflexões deveriam estar no centro das práticas educativas brasileiras, para que estudantes pudessem, desde os primeiros anos, reconstruir suas relações com a história, com o território e a pluralidade de sujeitos que compõem

esta nação. No entanto, em um Brasil onde a língua portuguesa, trazida pelo colonizador, é ensinada como a única língua legítima e materna, pouco se reconhece a complexa tessitura linguística que funda nossa identidade coletiva. Essa opção política, camuflada sob o véu da neutralidade, operou e ainda opera como mecanismo de silenciamento: suprime a presença histórica das línguas indígenas, trata-as como resíduos do passado e desconsidera seus modos próprios de produzir saber, mundo e vida. As escolas, ao reproduzirem currículos monológicos eurocêntricos, perpetuam a arquitetura imperialista colonial.

O estatuto disciplinar da língua portuguesa é atravessado por tensões herdadas desta tradição lusitana, referindo que buscamos problematizar por meio de contrapontos críticos, históricos em argumentações contracoloniais, das produções de conhecimentos sintéticos hierarquizantes, estandartizados e verticalizados desta específica área. Não importa apenas ensinar regras gramaticais ou reproduzir a norma culta como um modelo ideal. O foco dos processos educativos, no âmbito do ensino da língua portuguesa, urge provocar deslocamentos, no intuito de desestabilizar a ideia de língua como código neutro e universal, e abrir espaço para que os sujeitos se interroguem sobre a dimensão histórica, reavendo os universos plurilíngues a serem acessados. Para tal, se faz necessário sensibilizar outras mentalidades e materialidades políticas acerca dos contextos culturais. Em se tratando de agrupamentos indígenas, foram categorizadas 391 povos e 295 línguas faladas em distintos territórios, levando-nos a seguinte provocação: o que significa, afinal, uma língua materna? Por que o português como língua oficial? Aqueles que já habitavam este território, antes da invasão europeia, não possuíam línguas? Não tinham, com elas, modos legítimos de dizer o mundo?

Essas perguntas convidam a adentrar nos territórios da memória, das violências fundacionais e dos silêncios impostos. Interrogar a língua que falamos é também interrogar nossa identidade. Nesta fruição, requer pensar outras estéticas linguísticas que possa revelar outras linguagens distantes do colonizador, demarcando territórios linguísticos férteis que ainda se mantêm vivos, que ainda resistem à dominação das culturas branca, judaica cristã e europeia. Nesse contexto, Kayapó explicita que:

A problemática indígena no Brasil teve início com a chegada dos portugueses em 1500 e a sucessiva política de desestruturação das tradicionais formas de organização dos povos originários, o que significou a imposição de novas regras para o funcionamento da vida comunitária e o extermínio de centenas de povos, línguas e conhecimentos, em nome da religião, da civilização e da unidade nacional. As escolas e seus currículos, por sua vez, sutilmente vem acompanhando a ação genocida do estado brasileiro, seja no silenciamento desses povos na história e no estudo da história, na transformação das suas culturais em folclore nacional ou ainda, condenando-os a um passado longínquo na história



nacional [...] deste modo, a escola nacional criou historicamente, o mito do índio genérico – que fala o tupi, adora Tupã, vive nu nas florestas, etc., representado nas escolas repleto de estereótipos, sobre tudo na ocasião do dia 19 de abril, data comemorativa do “dia do Índio”. (Kayapó, 2019, p. 58).

Nesse referendo, o autor argumenta a perversidade do colonialismo que cunhou um racismo cultural subestimando e dizimando, não somente as nossas raízes históricas de vida coletiva etnoecológica, como também propagou uma montagem histórica de subalternização dos indígenas do Brasil, impondo políticas curriculares ocidentadas, em um mecanismo missionário, catequético e ideológico, inferiorizando os etnoconhecimentos destas populações ameríndias que habitavam as “*terras brasiliis*”, exterminando as línguas maternas, apagando a multiplicidade de vozes, histórias e pertencimentos.

A imposição histórica do português como língua única operou, e ainda opera, como um dispositivo de dominação, apagando saberes, epistemologias e cosmologias que não cabem na racionalidade ocidental. Diante de tal bárbarie, conforme denomina Benjamim (1987) é necessário construir desvios e “escovar a história a contrapelo”, romper as ruínas, “acordar os mortos e juntar os fragmentos” (1987, p. 226). É preciso ruir com a história mal contada, produzida e ensinada, centralizada em uma visão de mundo que perpetua a servidão das populações minoritárias por políticas eurocentradas dominantes em detrimento das histórias dos grupos que foram subalternizados por esse projeto político de invasão do Brasil.

Para recuperar a história e fazer luzir lampejos, é necessário, pois, remar com consciência dos fluxos das marés, desviando-se dos banzeiros, redemoinhos para aqueles que desconhecem as forças das águas. É preciso constituir atos insurgentes que propaguem as culturas outrora silenciadas, reconstituindo as próprias histórias, sintonizadas a arquitetura e o contracolonialismo de Santos (2023):

Nós nas aldeias e vocês nos quilombos fazemos os caminhos que as vezes não tem nem um metro de largura. E por esses caminhos passam os animais, as onças, os tatus, as pessoas. Todos os viventes do ambiente passam por esses caminhos sem conflito, sem se atacarem. Chegam os colonialistas, porém, e alargam esses caminhos. Fazem eles com seis metros, e ae só passa carro. Não passa mais gente, porco, nem onça. Como é que nos nossos caminhos, que tem apenas um metro, cabe de tudo, e nos deles que tem seis metros, só cabe um carro? Me perguntou certa vez um indígena. Os indígenas vivam no Brasil em um sistema de cosmologia politeísta. Vivam integrados cosmologicamente, não vivam, humanisticamente. Chegaram então os portugueses com suas humanidades e tentaram aplicá-las às cosmologias dos nossos povos. Não funcionou. Surgiu assim o contracolonialismo. O contra

colonialismo é simples: é você querer me colonizar e eu não aceitar que você me colonize, me defendendo. (Santos, 2023, p. 58).

O autor instiga o pensamento compondo as cosmovisões africanas articuladas às cosmologias indígenas, enfatizando a resistência frente aos modos opressores impostos pelo colonialismo, instaurando o movimento contracolonial, consagrando os conhecimentos orgânicos de indígenas e quilombolas no bem viver em sinergia com a terra. Em consonância com o exposto, Miranda, Leão e Serafim (2023) afirmam que

Nessa organicidade, reconhece-se o agarramento dessas populações à terra, pela luta da preservação dos rios e florestas compreendendo-se entes da mata, seres florestas. A dinâmica civilizatória desses povos em seus vínculos com a mãe-terra consagra-se nessas relações e significados profundamente espirituais. A terra para quilombolas e indígenas não é mercadoria e nem propriedade, é coletividade. Nessa sintonia, a vida é cíclica e não acumulativa, por se compreenderem seres natureza, e que partilham comunitariamente o que a terra produz. A importância dessa discussão movimenta a nossa humanidade, exercita outras consciências, reconhecendo a importância desses povos na sustentabilidade das nossas próprias vidas. (Miranda, Leão, Serafim, 2023, p. 96).

Santos complementa essa discussão atrelada ao contracolonialismo na seguinte reflexão:

Isto tem uma base fundamental muito importante: a diferença entre o pensamento colonialista e o contracolonialista. Eu estou dizendo “contra- colonialista” e não “descolonialista”. E por que digo isso? Se qualquer um de vocês chegar em um quilombo e falar decolonialidade, nosso povo não entenderá. Mas, se disser contracolonialismo, nosso povo entende. Porque nosso povo entende contracolonialismo, mas, não entende a decolonialidade? Eu fui um camarada que aprendeu muitas coisas desmanchando as coisas. Eu desmanchava uma esteira pela borda e refazia a esteira. Todas as coisas que nossos mais velhos não queriam mais, eles mandavam que nós desmanchássemos e refizéssemos. Porque é também desmanchando que a gente aprende a fazer. Meus mestres e minhas mestras me ensinaram assim. Mas desmanchamos uma coisa que já está pronta. O que não está pronto, não desmanchamos: a gente impede de fazer. Nós compreendemos que só desmanchamos o que está pronto. Na nossa compreensão a colonização não é um fato histórico, é um processo histórico, nós não perdemos nesta história. Então, como é que vou desmanchar o que ainda não foi feito? [...] então eu não tenho papel de desmanchar o colonialismo. Quem deve desmanchar o colonialismo é quem tentou colonizar! (Santos, 2019, p. 24).

As escritas de Caminha esqueceram de grafar que houveram resistências contra o projeto colonial. Compreendemos esse movimento ao adentramos às florestas, indo ao



encontro dos autóctones monolíngues, onde suas línguas resistem. É engodo afirmar que a matriz linguística materna do Brasil é a língua portuguesa: estando em presença com o povo Xikrin, compreendemos que a palavra “*casa*”, do universo linguístico lusitano, para o Xikrin é “*kikré*”; peixe é “*tep*”; bebê é “*karori*” e “*meprire*”; menina é “*kurere*” e menino é “*bokti*”. A língua falada no território etnoeducacional do povo do Bacajá/PA é a Língua “*Mebengokré*”. No que tange a Língua Portuguesa, nesse referido território, é a língua falada pelos “*kuben*” e “*kubenira*”, aqueles não pertencentes à cultura Xikrin – os estrangeiros.

Entre nós, que somos citadinos indígenas e pomerano, somos atravessados pela língua dita “materna”, mas não coadunamos com a barbárie, reconhecemos o mundo pluriétnico, adentrando ao nosso próprio coletivo de autores(as) nessa escrita contracolonial. Na referencialidade de Santos, o contracolonialismo de imposição linguística exercitado nas escolas executa apagamento de diferentes línguas que o universo de um coletivo de estudantes em uma sala de aula aporta. Neste referendo defendemos inclusive as formas linguísticas da tradição oral que reverberam nestes espaços. No exposto, torna-se imperativo a reflexão crítica dos apagamentos linguísticos dos originários e o mecanismo ideológico de banimento das potências das línguas faladas usadas para manter e perpetuar as relações de poder e desigualdade.

Em outro prisma, a colonialidade do poder, conceito central de Quijano, revela como a imposição da língua do colonizador foi uma das principais formas de dominação e classificação dos ameríndios, negando-lhes o direito de falar e existir em suas próprias línguas: “A imposição da língua européia não foi apenas um instrumento de dominação cultural. Foi também um mecanismo eficaz de imposição da colonialidade do saber” (Quijano, 2005, p. 117). Essa lógica colonial permanece operante nos sistemas educacionais, onde as línguas indígenas são muitas vezes tratadas como obstáculos, e não como formas legítimas de produção de conhecimento. E essa crítica não se concentra nos currículos das escolas regulares. Por manobras colonizadoras, ainda que tenhamos garantidos na Constituição de 1988 o direito de preservar as línguas maternas nos territórios indígenas, no âmbito da Educação Escolar Indígena diferenciada, a imposição da Língua Portuguesa é acinte, para povos que preservam as suas línguas maternas é uma constante nos territórios etnoeducacionais indígenas: a Língua Portuguesa permanece operante, reforçando o processo de apagamento de outrora.

Respaldamos o dito em Mignolo, quando afirma que a língua é o lugar por excelência onde o “saber/poder” colonial se realiza. Ele propõe o conceito de “desobediência epistêmica” como um gesto de ruptura com o monopólio ocidental do conhecimento e da linguagem: “A desobediência epistêmica começa pela descolonização da linguagem e do pensamento. É necessário pensar e falar a partir dos lugares epistemológicos

historicamente subalternizados" (Mignolo, 2008, p. 12). Assim, recuperar e valorizar as línguas indígenas é não apenas um ato de resistência cultural, mas uma afirmação de outras formas de estar no mundo.

Nesse processo, Larrosa nos oferece uma chave sensível. Segundo o autor, a contracolonialidade da linguagem também é resgatar a experiência como lugar de fala e escuta. Em sua crítica à pedagogia tecnocrática, Larrosa afirma que "a linguagem não é apenas um instrumento de comunicação, mas o lugar onde a experiência ganha forma e sentido" (Larrosa, 2002, p. 22). Ao reconhecer as línguas indígenas como territórios de experiências e de sentidos, circunda não apenas para a revitalização das linguísticas indígenas, mas para o reconhecimento das existências silenciadas e dos saberes ancestrais que elas portam. Ser contracolonial é compreender que o mundo propaga vários troncos linguísticos. No que aporta a produção das línguas indígenas, elas ramificam-se nos seguintes três grandes troncos: o Tupi e o Macro-Jê (que abarcam o maior número de povos) e Aruak. Temos conhecimento da complexidade de incluir na matriz curricular línguas indígenas. Porém, é preciso compor nos processos de ensino da Língua Portuguesa diálogos de retomadas e de reparação histórica da existência desse campo semântico fértil, que brota nas florestas, que exercitam a materialidade das línguas que reverberam o seu ser natureza no bem viver em seus mundos, conservando a biodiversidade do planeta nomeando o universo de conhecimentos sustentáveis em seus territórios multilíngues.

Constituir criticidade ao processo de imposição linguística eurocentrada, exige mais do que incorporar vocábulos indígenas ao português; implica abrir espaço para outras formas de narrar, ensinar, pensar e viver, desafiando o paradigma ocidental de linguagem como neutralidade e representação. Trata-se de uma ação política e epistemológica de escuta ativa e legitimação das vozes que historicamente foram silenciadas.

Em um território com mais de 294 línguas indígenas ainda vivas, e muitas outras que não foram categorizadas, a ideologia imperativa continua, em grande medida, a reforçar uma concepção eurocêntrica e homogênea do ensino de língua. Ao negar a diversidade linguística que compõe a base cultural do Brasil, perpetua-se uma lógica colonial que define o que pode ser dito, por quem e com qual valor de verdade. Em contraposição a isso, o ensino da Língua Portuguesa, deve criar brechas para que outras línguas e, com elas, outros mundos sejam lembrados, nomeados e reconhecidos. A língua não é apenas instrumento de comunicação, mas lugar de memória, identidade e disputa simbólica. Ensinar a língua que falamos é também perguntar: quem somos quando falamos? Quem deixamos de ouvir? Como sugere Hall, as identidades culturais são construídas "através da diferença, não da semelhança", e por isso escutar as vozes que foram historicamente silenciadas é condição para imaginar um país plural e verdadeiramente democrático.



Num país onde se constata a língua viva dos indígenas sofreram corruptelas com o processo de invasão, quando instituíram a Língua Nheengatu, também conhecido como Língua Geral Amazônica, é uma língua de origem Tupi cuja expressão “nheengatu” significa literalmente “língua boa” (*nheen = fala, gatu = boa*). Durante a expansão colonial para o Norte, essa língua foi reelaborada e adaptada à realidade amazônica, misturando-se a outras línguas indígenas locais incorporando elementos da Língua Portuguesa. Neste grande universo semântico, as espécies florestais, as pedras, os bichos, existem nessas corruptelas plurilíngues. Palavras como *jaguar* pode ser: onça, jaguatirica, mas na língua indígena kanamari, onça é chamada de “*nawa*”.

E por falar em onça “*nawa*”, rememoramos uma correlação com outra palavra: o “*ipê*” é uma árvore que é representada pelo nome nome científico: *Handroanthus spp*. No entanto, a origem da palavra “*ipê*” significa “casca dura”. Nessa referência, a discussão que perpassa é por qual razão não é valorizada a origem da palavra, a partir do tronco linguístico Tupi a qual ela pertence, que traduzido para a Língua Portuguesa, significa “casca grossa”. O orgânico dessa árvore na representatividade indígena faz muito sentido, pois na floresta quando vemos uma onça em cima de uma árvore, geralmente a árvore é de casca grossa, para que suas garras possam se prender e alcançar o topo sem escorregar.

Este exemplo foi para construir a discussão inicial de conhecimento sintético e orgânico proposto por Santos. E mantendo essa organicidade reflexiva de pensamento, muitas palavras originadas do Tupi antigo que foram “*aportuguesadas*”. A exemplo, o jacarandá, que em tupi antigo, vem da forma “*îakarandá*”. Entretanto, se fosse preservado o nome indígena, o significado seria “*madeira dura e cheirosa*”. Porém, o que prevalece o conhecimento sintético descrito como “*nome se aplica a diversas espécies de árvores nativas do Brasil, principalmente dos gêneros Dalbergia, Machaerium e Jacaranda (da família Bignoniaceae)*”.

Outro questionamento travesso: por qual razão não se preserva a brasiliade, a origem, a nossa identidade indígena, se o Brasil é terra indígena? Acreditamos que deve ser pela crítica poética e irônica, como bem cantou Maurício Tapajós e Aldir Blanc, evidenciando essas “*Querelas do Brasil*”:

O Brasil não merece o Brasil,
O Brasil tá matando o Brasil,
Os poetas, os índios, os negros, os pobres,
E o Brasil vai ficar sem Brasil.

Esse fragmento sintetiza a crítica irônica e dolorosa de Aldir Blanc: o país, ao negar e destruir seus próprios valores culturais e humanos, não reconhecendo as próprias raízes constituídas do universo dos originários. Há um entreguismo da cultura nacional,

das riquezas naturais permanecem em pleno curso. No que concerne as línguas não é diferente: aprende-se japonês, inglês, francês, português... E as línguas indígenas permanecem nos grandes centros silenciadas. Na floresta se irradiam, dando vida aos elementos: sustentáculos ecoplanetários.

É nesse entendimento que se torna indispensável, para quem ensina, reconhecer a ancestralidade linguística que persiste apesar dos sucessivos processos de apagamento. Muitas palavras que compõem nossa vivência com a língua portuguesa têm origens pouco conhecidas, enraizadas em saberes indígenas e africanos que seguem invisibilizados na história oficial. Este desconhecimento e apagamento da memória são vestígios daquilo que sobreviveu ao projeto colonial de destruição das línguas originárias, mas estas línguas se fazem presente nos nomes de cidades, rios e árvores; em cantigas, expressões populares, receitas e modos de viver. São, como diz Ailton Krenak (2019), “a memória viva de um tempo que insiste em permanecer”. Essa presença, no entanto, é frequentemente esvaziada de sentido. Ao repetir essas palavras sem reconhecer sua origem, descolamos-nas de suas raízes culturais e simbólicas. Há, portanto, uma contradição profunda entre o uso cotidiano desses vocábulos e a invisibilização sistemática dos povos de quem as herdamos. Como ensinar Língua Portuguesa ignorando que muito do que chamamos de “português brasileiro” é atravessado por línguas indígenas e africanas? O que nos impede de reconhecer essas contribuições como legítimas matrizes do nosso idioma?

Quando deixamos de ensinar que palavras como *tatu* significa “duro” ou “casca”, e que *capixaba* significa lugar de roça, de plantar e colher, dentre muitas outras, perdemos uma chance valiosa de conectar os estudantes às camadas culturais que compõem nossa história. Além disso, reforçamos uma ideia de língua como sistema fechado e puro, ideia que serve a uma lógica colonial de exclusão. Como alerta Stuart Hall (2006), as identidades culturais são “produtos de marcadores históricos e de práticas discursivas”, ou seja, são moldadas pelas lutas simbólicas travadas no tempo e no espaço. Negar as marcas indígenas presentes na língua é negar também os sujeitos que as constituíram.

Reconhecer a força das línguas indígenas é, portanto, um gesto ético e político. É admitir que nossa língua não nasce em Lisboa, mas no cruzamento de muitas vozes. A escola, desde a Educação Básica tem como pressuposto a reparação curricular, constituindo outros sentidos na produção de conhecimentos, tornando-os caminhos de reconexão com memórias que ainda podem florescer. Ensinar a origem indígena de termos que usamos todos os dias pode parecer um gesto pequeno, mas é um passo fundamental para reverter o apagamento e afirmar outras possibilidades de pertencimento linguístico e cultural.

É preciso revitalizar os vínculos linguísticos de nosso linguajar para compreender integralmente a função da linguagem na qual estamos investidos. É preciso compreender a linguagem como Kopenawa, dar sentido ao que falamos, enraizar no chão, nos ciclos da



natureza, nos espíritos, na ancestralidade. Ela não é separável do corpo, da memória e da coletividade. É por isso que muitos líderes e pensadores indígenas afirmam que quando uma língua morre, morre também um mundo inteiro: suas formas de conhecer, de sentir e de existir desaparecem com ela. Para Davi Kopenawa, a língua não é um recurso técnico, mas um sopro vital. Em *A Queda do Céu* (2015), ele denuncia que o mundo branco despreza as palavras dos povos da floresta, reduzindo-as a ruídos ou folclore, quando na verdade essas palavras são carregadas de encantamento e de sabedoria. A língua, nesse sentido, não se dissocia da floresta: ela nasce dela, e com ela pulsa. Kopenawa afirma: “a língua dos brancos é feita para negociar e esquecer. A nossa é feita para lembrar e proteger” (2015, p. 42). Essa diferença epistemológica nos convida a repensar o modo como a Língua Portuguesa é ensinada, quase sempre desconectada da terra e da experiência viva. Neste sentido, pensar a língua como etnoterritório é também reconhecer que ela delimita um modo de existência no mundo. O idioma carrega dentro de si uma geografia afetiva, uma cartografia da memória, da relação com os rios, os animais, os astros e os espíritos. De acordo com esta visão, entendemos que a palavra tem poder de criação e reordenação do mundo, porque ela é território simbólico onde se disputam os sentidos da existência. Essa visão converge com as epistemologias indígenas, que veem na língua não uma forma de dominação ou classificação, mas um espaço de pertencimento, de escuta e de continuidade.

Nesse contexto, o apagamento das línguas originárias não pode ser entendido apenas como um dano linguístico, mas como uma expropriação territorial e epistêmica. Quando o Estado brasileiro desconsidera essas línguas nas políticas educacionais, reafirma o colonialismo como norma. Ao passo que, quando o poder público instituir nos espaços educacionais a produção e o incentivo da comunidade escolar na constituição coletiva de uma matriz curricular que reconheça e acolha a pluralidade linguística do próprio território em suas etnoculturas, estará também abrindo caminhos de reconexão com as ancestralidades indígenas e negras, que por muito tempo vem sendo violados.

Portanto, refletir sobre o ensino da Língua Portuguesa no Brasil, exige também olhar para a exclusão sistemática das línguas indígenas dos currículos escolares e para os atravessamentos coloniais, hoje também reforçados pela lógica imperialista do norte global, que ainda moldam nossas concepções de língua, cultura e saber. Como propõe Faraco (2001), toda língua carrega uma história social e política, e o ensino da Língua Portuguesa precisa ser pensado de forma crítica e contextualizada, levando em conta os conflitos e as desigualdades que marcaram sua imposição. Quando uma criança indígena ou negra não se vê representada em sua própria história ou não vê sua cosmologia reconhecida nos livros e nas práticas escolares, não é apenas sua linguagem que é desautorizada: é sua própria existência enquanto sujeito de conhecimento. Pensar a língua

como território é também resistir a essa maquinaria de exclusão, afirmando outras formas de estar, perceber e transformar o mundo.

Dentro desta perspectiva, a escola, se quiser realmente se tornar um espaço de inclusão, precisa inserir e valorizar a ancestralidade, exercer a cosmologia da terra, reconhecer e respeitar as diversas linguagens. Para isso será preciso cuidar das palavras como se cuida da floresta: com escuta, atenção e reverência, adentrando as letras como quem caminha por um território sagrado. Davi Kopenawa nos alerta, em *A Queda do Céu*, que há um conhecimento que vem do sonho, da mata, do espírito, e que a racionalidade branca muitas vezes não alcança. O que se espera da escola, então, não é apenas que ensine a Língua Portuguesa, mas que desaprenda o silenciamento e aprenda a se conviver com a multiplicidade das vozes que ecoam nos vários cantos e recantos deste país. No exposto, nossas pesquisas nas comunidades indígenas vinculam-se a pensar o mundo instigados no que refere-se a Viveiros de Castro, constituindo uma proposição composta por debates narrativos em circularidades, situando o propagado conceito das “experiências de pensamento” na tessitura desse autor.

[...] Experiências de pensamento” significa experimentações imaginárias, feitas em pensamento. Eu usei essa expressão alguma vez, acho que em meu artigo “O nativo relativo” (2002), mas deturpando um pouco o sentido canônico da expressão, até porque eu estava usando isso para falar de antropologia. Usei a palavra experiência em seu duplo sentido, tanto no de ter uma experiência como no de fazer uma experiência. Sobretudo, no de fazer uma experiência com o pensamento alheio, e não no próprio pensamento. [...] Bem, no meu caso, fiz uma experiência de pensamento com a noção de experiência de pensamento. Propus definir a antropologia como uma metafísica experimental, que realiza experimentos com o pensamento alheio, o pensamento indígena, tomando-o, por exemplo, como um pensamento filosófico. [...]. Experimentar esse pensamento, pensar como, imaginar como seria pensar como um índio. E ao mesmo tempo é pensar com o pensamento indígena, porque pensar como o pensamento indígena a gente sabe que só poderia fazer em pensamento, não se pode fazer na realidade porque nós não somos indígenas, mas pensar com esse pensamento é algo que não só se pode como eu entendo que se deve, é um experimento de pensamento fundamental. (Castro, 2012, p. 251-252).

Nesse sentido, temos realizado a “experiência de pensamento” de compreender a fruição indígena quando estamos em seus territórios, em pesquisas envolvidas com as comunidades, no universo de suas cosmogonias, refletidas sobre os mitos de criação e recriação de mundos, na perspectiva de cada povo. Nos envolvemos em suas histórias do bem viver floresta, nas escutas de suas oralidades. Quando retornamos os nossos mundos de docência nos cursos de graduação e pós-graduação, nos encontros formativos



de formação continuada de professores(as), relatamos essas experiências que foram vivenciadas em situação e atos nesses territórios etnoeducacionais e compomos leituras e análises em aprofundamentos nas obras de autorias indígenas. Nesta fruição, refletimos sobre o ensino da Língua Portuguesa mediados por estas literaturas que são fundantes ao pensamento de um mundo mais justo e igualitário. Neste caminho, retomamos a memória ancestral que nos acolhe na poética:

Memoria ancestral – Manhã

Bicho preguiça
Estivava seus longos braços
Numa árvore milenar
E os fixava em seus galhos
Como rede na varanda.
Galo cumpria a sina de acordar o mundo
E lembrar o compromisso de existir
Alvorada deslocada escuridão
Com ternura de borboletas
Os primeiros raios de sol acariciavam a pele suave
Da manhã que se arregalava
Tupã sol vigilante
Espiava os habitantes
Com cuidado de pai.
O dia se possibilitava de aventuras
Moradores do mundo grassavam livremente.
Os olhos se empanzinavam
De elementais
Pedra
Flora
Bicho
E de toda biodiversidade.
Tudo num só quintal
Virgem de dissonâncias!
Não havia concorrência nem receio de.
Nada perdido ou longe de si mesmo.
As horas passavam
Demorosas
Como cavalo velho
Puxando uma carroça
Empachada de minutos.
Uma nuvem redonda
Se esticava para ocupar espaço.
Nenhuma crítica
Ao seu exercício de geografar
O vento assobiava uma canção antiga
Acendendo lembranças adormecidas
Os bichos desjejuavam no refeitório amplo da manhã.

(Mauri de Castro)



REFERÊNCIAS

- CASTRO, Eduardo Viveiro. **Metafísicas Canibais**. Elementos para uma antropologia pós-estrutural. São Paulo: Ubu Editora, n-i edições, 2018.
- _____. Perspectivismo e multinaturalismo na América Indígena. **Cadernos do departamento de filosofia da PUC-Rio** - o que nos faz pensar? Rio de Janeiro, n°18. 2004.
- FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e identidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2001.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- KAYAPÓ, Edson. A diversidade sócio cultural dos povos indígenas do Brasil: o que a escola tem a ver com isso? In: *Culturas indígenas, diversidade e educação / Sesc - Departamento Nacional*. 158 p. **Educação em rede**. Volume 7. Rio de Janeiro, 2019.
- KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu**: palavras de um xamã yanomami. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- LARROSA, Jorge Bondia. Linguagem e educação depois de Babel. In: Larrosa, Jorge. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 17-33.
- MIGNOLO, Walter. Epistemic disobedience and the decolonial option: A manifesto. **Transmodernity: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World**, v. 1, n. 2, 2011 (versão preliminar em espanhol: 2008).
- MIRANDA, Marina Rodrigues; LEÃO, Rafaela Capela; SERAFIM, Nadia. Etnometodologias circulares: cosmologias de conhecimentos de territórios originários e comunidades de tradição. In: **Metodologias da Pesquisa e da Formação na Educação do Campo**. BRANDÃO, Carlos Rodrigues; FOERSTE, Erineu; GERKE Janinha (Orgs.). Curitiba, Editora Appris. 2023.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: Lander, E. (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. CLACSO, 2005, p. 107-130.
- SANTOS, Antônio. Bispo. As fronteiras entre o saber orgânico e o saber sintético. In: OLIVA, A. R. et al. **Tecendo redes antirracista**: Áfricas, Brasis, Portugal. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 23-35; 90-112.
- SMITH, Linda Tuhiwai. **Descolonizando metodologias**: pesquisas e povos indígenas. Tradução de Roberto G. Barbosa. Curitiba: Ed. UFPR, 2018. 239 p.