

JNT FACIT BUSINESS AND TECHNOLOGY JOURNAL
ISSN: 2526-4281 - ANO 2026 - MÊS DE SETEMBRO
DOSSIÊ TEMÁTICO: "SOCIOLINGUÍSTICA E ENSINO:
ABORDAGENS CRÍTICAS, INTERCULTURAIS E DECOLONIAIS"
Ed. 77. Vol. 1 - Págs. 233-265
DOI: 10.5281/zenodo.22162186



QUALIS
A2



SOCIOLINGUÍSTICA QUALITATIVA E LETRAMENTO INDÍGENA: ABORDAGENS CRÍTICAS NA PERSPECTIVA DA DECOLONIALIDADE¹

QUALITATIVE SOCIOLINGUISTICS AND INDIGENOUS LITERACY: CRITICAL APPROACHES FROM A DECOLONIALITY PERSPECTIVE

SOCIOLINGÜÍSTICA CUALITATIVA Y ALFABETIZACIÓN INDÍGENA: ENFOQUES CRÍTICOS DESDE UNA PERSPECTIVA DECOLONIAL

Severina Alves de ALMEIDA Sissi

Faculdade de Ciências do Tocantins (FACIT)

E-mail: sissi@faculadefacit.edu.br

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5903-6727>

Rosineide Magalhães de SOUSA

Universidade de Brasília (UnB)

E-mail: rosimaga@uol.com.br

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7588-4224>

Francisco Edviges ALBUQUERQUE

Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT)

E-mail: fedviges@uol.com.br

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0004-1887>

Danielle Mastelari LEVORATO

Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT)

E-mail: daniellemastelari@hotmail.com

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1995-1490>

RESUMO

As relações entre sociolinguística qualitativa, letramento indígena e decolonialidade, podem ser avaliadas no âmbito da etnossociolinguística, construto epistemológico que considera língua, linguagem e letramento como práticas sociais, históricas, culturais e políticas. Partimos do entendimento de que as comunidades indígenas possuem sistemas próprios de produção, circulação e transmissão de conhecimentos, os quais se manifestam na oralidade, na escrita, na memória coletiva, nas narrativas tradicionais, nos cantos, nos rituais, nas práticas territoriais e nas interações inter e transculturais. Nesse sentido, apresentamos os resultados de uma pesquisa teórica que tem como objetivo analisar as contribuições da sociolinguística qualitativa e dos

¹ COMO CITAR: (ABNT): ALMEIDA, S. A.; SOUSA, R. M.; ALBUQUERQUE, F. E.; LEVORATO, D. M. Sociolinguística Qualitativa e Letramento Indígena: Abordagens Críticas na Perspectiva da Decolonialidade. **JNT Facit Business and Technology Journal**. Qualis A2. ISSN: 2526-4281, Mês de Setembro de 2026 - Ed. 77. VOL. 01. Págs. 233-265. Disponível: <http://revistas.faculadefacit.edu.br>. Acesso em: __/__/__.

estudos do letramento para a construção de abordagens educacionais críticas, interculturais e decoloniais em contextos indígenas. Metodologicamente, realizamos uma pesquisa qualitativa, bibliográfica, exploratória e interpretativa, mediante revisão narrativa da literatura, organizada pelos descritores: língua; linguagem; sociedade; sociolinguística; sociolinguística qualitativa; sociolinguística educacional; letramento; letramento indígena; etnossociolinguística; colonial, decolonial e decolonialidade. O referencial teórico reúne autores clássicos e contemporâneos, por exemplo, William Labov, Dell Hymes, Louis-Jean Calvet, Stella Maris Bortoni-Ricardo, Marcos Bagno, Brian Street, Magda Soares, Paulo Freire, Aníbal Quijano, Catherine Walsh, Walter Mignolo, Rosineide Magalhães de Sousa, Severina Alves de Almeida Sissi e Francisco Edviges Albuquerque. Os resultados da revisão evidenciam que o letramento indígena não pode ser reduzido ao domínio técnico da escrita alfabética nem à assimilação do modelo escolar ocidental. Trata-se de um conjunto plural de práticas socioculturais, situado nos territórios e articulado às línguas, identidades, epistemologias e formas indígenas de existência. Concluímos compreendendo que uma educação linguística decolonial deve reconhecer os indígenas como produtores de conhecimentos, promover a valorização das línguas originárias e construir currículos bilíngues e interculturais mediante participação efetiva das comunidades.

Palavras-chave: Sociolinguística Qualitativa. Letramento indígena. Etnossociolinguística. Educação intercultural. Decolonialidade.

ABSTRACT

The relationships between qualitative sociolinguistics, indigenous literacy, and decoloniality can be evaluated within the framework of ethnosociolinguistics, an epistemological construct that considers language, speech, and literacy as social, historical, cultural, and political practices. We start from the understanding that indigenous communities possess their own systems of production, circulation, and transmission of knowledge, which manifest themselves in orality, writing, collective memory, traditional narratives, songs, rituals, territorial practices, and inter- and transcultural interactions. In this sense, we present the results of a theoretical research that aims to analyze the contributions of qualitative sociolinguistics and literacy studies to the construction of critical, intercultural, and decolonial educational approaches in indigenous contexts. Methodologically, we conducted a qualitative, bibliographic, exploratory, and interpretative research, through a narrative literature review, organized by the descriptors: language; speech; society; sociolinguistics;

qualitative sociolinguistics; educational sociolinguistics; literacy; indigenous literacy; ethnosociolinguistics; Colonial, decolonial, and decoloniality. The theoretical framework brings together classic and contemporary authors, for example, William Labov, Dell Hymes, Louis-Jean Calvet, Stella Maris Bortoni-Ricardo, Marcos Bagno, Brian Street, Magda Soares, Paulo Freire, Aníbal Quijano, Catherine Walsh, Walter Mignolo, Rosineide Magalhães de Sousa, Severina Alves de Almeida Sissi, and Francisco Edviges Albuquerque. The results of the review show that indigenous literacy cannot be reduced to the technical mastery of alphabetic writing nor to the assimilation of the Western school model. It is a plural set of sociocultural practices, situated in the territories and articulated with indigenous languages, identities, epistemologies, and ways of life. We conclude by understanding that a decolonial linguistic education must recognize indigenous peoples as producers of knowledge, promote the appreciation of native languages, and build bilingual and intercultural curricula through the effective participation of communities.

Keywords: Qualitative Sociolinguistics. Indigenous Literacy. Ethnosociolinguistics. Intercultural Education. Decoloniality.

RESUMEN

Las relaciones entre la sociolingüística cualitativa, la alfabetización indígena y la decolonialidad pueden evaluarse dentro del marco de la etnosociolingüística, un constructo epistemológico que considera el lenguaje, el habla y la alfabetización como prácticas sociales, históricas, culturales y políticas. Partimos de la comprensión de que las comunidades indígenas poseen sus propios sistemas de producción, circulación y transmisión del conocimiento, que se manifiestan en la oralidad, la escritura, la memoria colectiva, las narrativas tradicionales, los cantos, los rituales, las prácticas territoriales y las interacciones inter y transculturales. En este sentido, presentamos los resultados de una investigación teórica que busca analizar las contribuciones de la sociolingüística cualitativa y los estudios de alfabetización a la construcción de enfoques educativos críticos, interculturales y decoloniales en contextos indígenas. Metodológicamente, realizamos una investigación cualitativa, bibliográfica, exploratoria e interpretativa, a través de una revisión narrativa de la literatura, organizada por los descriptores: lenguaje; habla; sociedad; sociolingüística; sociolingüística cualitativa; sociolingüística educativa; alfabetización; alfabetización indígena; etnosociolingüística. Colonial, decolonial y decolonialidad. El marco teórico reúne a autores clásicos y contemporáneos, como William Labov, Dell Hymes, Louis-

Jean Calvet, Stella Maris Bortoni-Ricardo, Marcos Bagno, Brian Street, Magda Soares, Paulo Freire, Aníbal Quijano, Catherine Walsh, Walter Mignolo, Rosineide Magalhães de Sousa, Severina Alves de Almeida Sissi y Francisco Edviges Albuquerque. Los resultados de la revisión demuestran que la alfabetización indígena no puede reducirse al dominio técnico de la escritura alfabética ni a la asimilación del modelo escolar occidental. Se trata de un conjunto plural de prácticas socioculturales, situadas en los territorios y articuladas con las lenguas, identidades, epistemologías y formas de vida indígenas. Concluimos que una educación lingüística decolonial debe reconocer a los pueblos indígenas como productores de conocimiento, promover la valoración de las lenguas nativas y construir currículos bilingües e interculturales mediante la participación efectiva de las comunidades.

Palabras clave: Sociolingüística cualitativa. Alfabetización indígena. Etnosociolingüística. Educación intercultural. Decolonialidad.

INTRODUÇÃO

A língua constitui uma das dimensões fundamentais da vida humana, pois é por meio dela que os sujeitos estabelecem relações, produzem significados, organizam experiências, preservam memórias, negociam identidades e participam das práticas sociais. A linguagem, por conseguinte, não se reduz a um sistema abstrato de signos, visto que se efetiva concretamente nas interações, nos discursos, nas relações de poder e nas diferentes formas de pertencimento cultural. Estudar a língua em situação de uso exige, portanto, considerar os contextos históricos, sociais, políticos e territoriais nos quais os falantes estão inseridos.

A Sociolingüística consolidou-se como campo de investigação ao demonstrar que a heterogeneidade lingüística não corresponde a uma imperfeição do sistema, mas a uma propriedade constitutiva das línguas humanas. Os estudos de William Labov evidenciaram que a variação lingüística apresenta regularidade e pode ser relacionada a fatores sociais, estilísticos, geográficos e históricos. A língua, nessa perspectiva, não é homogênea nem permanece imutável, antes, se organiza por meio de padrões variáveis e se transforma nas práticas das comunidades de fala (Labov, 2008). Labov publicou seus Padrões Sociolingüísticos (*Sociolinguistic Patterns*), em 1972, tornando-se, desde então, referência para o estudo sistemático da língua em seu contexto social.

Embora a tradição laboviana tenha desenvolvido importantes métodos quantitativos para a identificação de padrões de variação, a complexidade das interações sociais também demanda abordagens qualitativas, etnográficas e

interpretativas. Nesse contexto surge a sociolinguística qualitativa, teoria que se preocupa com os sentidos atribuídos pelos sujeitos às práticas linguísticas, aos repertórios comunicativos, às identidades, às ideologias linguísticas e aos contextos nos quais determinados usos da língua adquirem legitimidade ou são estigmatizados. Nesse campo, aproximam-se “Sociolinguística, Etnografia da Comunicação, Linguística Aplicada, Antropologia Linguística e Estudos do Letramento”, dialogando com as experiências educacionais, o ensino e a formação, numa dialética que constrói e favorece as subjetividades.

Dell Hymes ampliou os estudos sociolinguísticos ao defender que a análise da comunicação deve considerar não somente a competência gramatical, mas também a competência comunicativa, isto é, os conhecimentos sociais e culturais que permitem aos sujeitos compreender quando, onde, como, com quem e para que determinada forma linguística pode ser utilizada. A Etnografia da Comunicação contribui, assim, para compreender que os significados das práticas linguísticas dependem de normas, eventos, participantes, gêneros discursivos e valores culturalmente situados (Hymes, 1974).

Essa perspectiva mostra-se particularmente relevante para a investigação das realidades indígenas brasileiras. Os povos indígenas possuem histórias, línguas, cosmologias, organizações sociopolíticas, sistemas de conhecimentos e práticas educativas próprias. Entretanto, desde os primeiros anos da colonização, suas línguas e formas de vida foram submetidas a processos de repressão, assimilação e inferiorização. A imposição da língua portuguesa, da escrita alfabética e de modelos escolares eurocentrados atuou, em diferentes períodos, como mecanismo de desestruturação cultural e de silenciamento das epistemologias indígenas.

Mesmo após a superação “formal” do “colonialismo administrativo”, permanecem estruturas de colonialidade que hierarquizam sujeitos, desconsideram conhecimentos, estigmatizam línguas e promovem formas diversas de aniquilação da existência do “outro”, a partir de uma colonialidade do poder. Segundo Quijano (2005), colonialidade do poder é um padrão de classificação e dominação constituído durante a colonização e reproduzido na modernidade. Esse padrão estabeleceu a Europa como centro de produção do conhecimento legítimo e subordinou povos, línguas e saberes classificados como periféricos ou inferiores.

A decolonialidade emerge como movimento teórico, ético, político e epistemológico de enfrentamento dessas estruturas. Nesse sentido, não se deve apenas acrescentar conteúdos indígenas aos currículos existentes, mas questionar os critérios que definem quais conhecimentos são considerados científicos, quais línguas podem

ocupar os espaços institucionais, e quem possui autoridade para ensinar, pesquisar, interpretar e produzir teorias. Nessa perspectiva, Walsh (2009) compreende que a interculturalidade crítica e a pedagogia decolonial devem atuar na transformação das estruturas que reproduzem desigualdades, e não apenas na celebração superficial da diversidade cultural.

Com efeito, a interculturalidade crítica e a pedagogia decolonial constituem perspectivas teóricas, políticas e educativas que ultrapassam o simples reconhecimento ou a convivência harmoniosa entre culturas, pois questionam as relações históricas de poder que hierarquizam povos, línguas, identidades e conhecimentos. Para Walsh (2009), a interculturalidade crítica parte das experiências e das lutas dos grupos historicamente subalternizados, buscando transformar as estruturas institucionais, sociais e epistemológicas responsáveis pela produção das desigualdades; articulada a ela, a pedagogia decolonial configura-se como uma prática educativa de resistência, reconstrução e criação de outras formas de ensinar, aprender, conhecer e existir.

Essa perspectiva dialoga com Quijano (2005), para quem a colonialidade permanece após o encerramento formal do colonialismo, manifestando-se na classificação social dos sujeitos e na imposição do conhecimento eurocêntrico como modelo universal. Desse modo, uma educação orientada pela interculturalidade crítica e pela pedagogia decolonial não se limita a inserir conteúdos indígenas, africanos ou populares em currículos tradicionais, mas procura reconhecer esses povos como produtores de conhecimentos, assegurar o diálogo entre diferentes epistemologias e transformar as relações de poder presentes na escola, na universidade e na sociedade.

Nesse sentido, o letramento indígena não pode ser concebido como mera aquisição individual das habilidades de ler e escrever em português. Ele compreende práticas plurais de produção de sentidos, relacionadas às línguas indígenas, à oralidade, aos grafismos, às narrativas, aos cantos, às cerimônias, às atividades produtivas, às relações de parentesco, ao território, à memória e aos diferentes usos sociais da escrita. Tais práticas são continuamente reelaboradas nas relações entre comunidade, escola, universidade, instituições públicas, tecnologias digitais e a sociedade não indígena.

Nesse contexto, a pesquisa que realizamos buscou responder ao seguinte questionamento: “Como a sociolinguística qualitativa, os estudos do letramento e a perspectiva da decolonialidade podem contribuir para compreender e fortalecer as práticas linguísticas, educacionais e culturais dos povos indígenas?”

A discussão aproxima as contribuições de Labov, Hymes, Calvet, Bortoni-Ricardo, Bagno, Street, Soares e Freire das formulações de Quijano, Walsh e Mignolo, articulando-as às pesquisas de Sousa, Almeida e Albuquerque. Buscamos, assim, demonstrar que a análise do letramento indígena requer uma postura interdisciplinar, etnográfica, intercultural e politicamente comprometida com a autonomia das comunidades.

A realização deste estudo justifica-se pela necessidade de ampliar o debate sobre a diversidade linguística e epistemológica dos povos indígenas brasileiros, notadamente no campo da educação escolar indígena. Embora a legislação brasileira reconheça o direito a uma educação específica, diferenciada, intercultural, bilíngue ou multilíngue, ainda persistem currículos, materiais didáticos, práticas avaliativas e processos de formação docente organizados predominantemente a partir de referenciais monolíngues em português e eurocentrados na filosofia sociológica da sociedade dominante.

Nessas circunstâncias, a língua portuguesa ocupa a posição de língua institucionalmente legitimada, enquanto as línguas indígenas são tratadas como instrumentos secundários, conteúdos culturais ou marcas identitárias restritas ao espaço comunitário. Essa hierarquização repercute na elaboração dos materiais escolares, na formação dos professores, nas avaliações externas, na documentação pedagógica e nas relações entre conhecimentos comunitários e conhecimentos acadêmicos.

Com efeito, a sociolinguística oferece instrumentos para desconstruir a ideia de que existe apenas uma forma correta e superior de utilizar a língua. Bagno (2015) demonstra que o preconceito linguístico transforma diferenças sociais e linguísticas em supostas deficiências individuais, contribuindo para a exclusão dos falantes de variedades desvalorizadas. Para esse autor, uma educação linguística crítica deve mostrar que todas as línguas e variedades possuem sistematicidade e capacidade de expressar experiências, conhecimentos e visões de mundo.

Bortoni-Ricardo (2004; 2014) destaca que a escola precisa reconhecer os repertórios linguísticos dos estudantes e desenvolver uma pedagogia culturalmente sensível. Tal postura não significa negar a aprendizagem das modalidades de prestígio, mas impedir que seu ensino seja realizado mediante desqualificação da língua materna, das variedades comunitárias ou das identidades socioculturais dos educandos.

Em contextos indígenas, essa questão assume maior complexidade porque envolve relações interétnicas, bilinguismo, multilinguismo, contato linguístico, deslocamento de línguas, produção de materiais específicos, formação de professores

indígenas e disputas pelo direito de nomear e interpretar a realidade. A preservação das línguas indígenas não depende somente de sua descrição gramatical. Requer condições políticas e sociais para que sejam utilizadas nas famílias, nas comunidades, nas escolas, nas assembleias, nos rituais, nos meios digitais e na produção de conhecimento.

O estudo também se justifica porque as concepções tradicionais de alfabetização tendem a privilegiar uma visão autônoma do letramento, segundo a qual a escrita produziria efeitos cognitivos e sociais universais, independentemente dos contextos culturais. Street (2013) contesta essa perspectiva e propõe o modelo ideológico, no qual os letramentos são compreendidos como práticas sociais permeadas por valores, identidades e relações de poder.

Essa concepção possibilita reconhecer que os povos indígenas não se encontram desprovidos de letramentos antes da escolarização, mas possuem complexas práticas de interpretação, memória, oralidade, registro, territorialidade e transmissão intergeracional. A escrita escolar passa a integrar esse universo mediante apropriações, negociações e ressignificações próprias.

A relevância desta pesquisa reside, ainda, na articulação entre sociolinguística qualitativa e decolonialidade. Essa aproximação permite questionar não somente a desigualdade entre línguas, mas também os modos pelos quais os pesquisadores, as universidades e as políticas educacionais produzem conhecimentos sobre os povos indígenas. Uma pesquisa decolonial deve substituir a lógica extrativista, na qual informações são retiradas das comunidades para atender a objetivos externos por processos colaborativos de construção, interpretação, autoria e devolução dos conhecimentos.

O objetivo geral da pesquisa é analisar as contribuições da sociolinguística qualitativa e dos estudos do letramento para a compreensão e o fortalecimento das práticas linguísticas e educacionais indígenas, mediante uma abordagem crítica, intercultural e orientada pela perspectiva da decolonialidade.

Como objetivos específicos elencamos: a) conceituar língua, linguagem e sociedade a partir de abordagens sociais, interacionais e discursivas; b) discutir os fundamentos da sociolinguística, da sociolinguística qualitativa e da sociolinguística educacional; c) analisar o letramento como prática social, cultural e ideológica; d) compreender as especificidades dos letramentos indígenas e suas relações com oralidade, escrita, memória, território e identidade; e) apresentar a etnossociolinguística como construção teórico-metodológica pertinente aos contextos indígenas interculturais e bilíngues; f) diferenciar os conceitos de colonialismo,

colonialidade, decolonial e decolonialidade; g) relacionar a pedagogia freiriana às práticas educacionais críticas e decoloniais; h) problematizar a hierarquização entre língua portuguesa, línguas indígenas, saberes escolares e conhecimentos comunitários; i) sistematizar princípios para uma educação linguística indígena bilíngue, intercultural, crítica e socialmente situada.

Os resultados permitem concluir que a emergência de uma educação linguística decolonial é primordial para que se reconheçam os indígenas como sujeitos de sua historicidade, bem como produtores de conhecimentos próprios, promovendo a valorização das suas línguas originárias, favorecendo a construção de currículos bilíngues e interculturais, mediante participação efetiva de cada povo diante de suas singularidades.

Para uma compreensão mais efetiva do que está posto no artigo apresentamos, a seguir, um fluxograma com todos os elementos constitutivos do texto.

FLUXOGRAMA		
1	DELIMITAÇÃO DO TEMA Sociolinguística qualitativa, letramento indígena e decolonialidade. Práticas linguísticas, educacionais e culturais dos povos indígenas.	RESUMO DO ARTIGO DESCRIPTORES Sociolinguística qualitativa Letramento indígena Etnossociolinguística Educação intercultural Decolonialidade. EIXOS TEÓRICOS Língua/variação • sociolinguísticas • letramentos/etnossociolinguística • decolonialidade/interculturalidade. RESULTADOS PRINCIPAIS Heterogeneidade • poder • letramentos plurais • oralidade/escrita • integração etnossociolinguística • transformação decolonial. OBJETIVOS ESPECÍFICOS Do debate conceitual à sistematização de princípios para educação linguística indígena bilíngue, intercultural, crítica e situada. RESPOSTA CENTRAL Educação linguística decolonial requer reconhecimento das línguas,
2	QUESTÃO DE PESQUISA Como a sociolinguística qualitativa, os estudos do letramento e a perspectiva da decolonialidade podem contribuir para compreender e fortalecer as práticas linguísticas, educacionais e culturais dos povos indígenas?	
3	OBJETIVO GERAL Analisar as contribuições da sociolinguística qualitativa e dos estudos do letramento para compreender e fortalecer práticas linguísticas e educacionais indígenas, em abordagem crítica, intercultural e decolonial.	
4	OBJETIVOS ESPECÍFICOS Conceituar língua/linguagem/sociedade; discutir sociolinguísticas; analisar letramento; compreender letramentos indígenas; apresentar a etnossociolinguística; diferenciar colonialidade/decolonialidade; relacionar Freire; problematizar hierarquias; sistematizar princípios educacionais.	
5	DELINEAMENTO METODOLÓGICO Pesquisa qualitativa, bibliográfica, exploratória e descritivo-interpretativa, com revisão narrativa e interpretativa da literatura e orientação epistemológica crítica.	
6	BUSCA E SELEÇÃO Livros, capítulos, artigos, teses, documentos acadêmicos e institucionais. Descritores sobre língua, sociolinguística, letramento indígena, etnossociolinguística e decolonialidade. Critérios: relevância, reconhecimento e pertinência.	
7	REFERENCIAL / CORPUS TEÓRICO Autores clássicos e contemporâneos da Sociolinguística, Educação, Antropologia, Estudos do Letramento e Pensamento Decolonial, articulados às realidades linguísticas e educacionais indígenas.	

8	ANÁLISE INTERPRETATIVA Leituras exploratória, seletiva, analítica e interpretativa: identificação dos conceitos; seleção das produções; comparação de aproximações/diferenças; articulação com a educação linguística indígena.	saberes e epistemologias indígenas, com participação efetiva das comunidades. DIRETRIZES Línguas originárias • bilinguismo • interculturalidade crítica • autoria indígena • participação comunitária • currículos territorializados.
9	EIXOS ANALÍTICOS 1) Língua, linguagem, sociedade e variação; 2) sociolinguística qualitativa e educacional; 3) letramentos sociais, indígenas e etnossociolinguística; 4) colonialidade, decolonialidade, interculturalidade crítica e educação emancipadora.	
10	EVIDÊNCIAS PRINCIPAIS Heterogeneidade linguística; hierarquias de poder entre línguas; letramento plural e situado; complementaridade oralidade-escrita; etnossociolinguística integradora; transformação decolonial das relações de conhecimento.	
11	RESULTADOS E DISCUSSÃO Deslocar o foco do déficit para a diferença; ampliar domínios das línguas indígenas; reconhecer letramentos próprios; respeitar protocolos comunitários; favorecer autoria/protagonismo; territorializar políticas e currículos.	
12	CONCLUSÃO E DIRETRIZES Fortalecer línguas originárias; construir currículos bilíngues e interculturais; ampliar participação comunitária; reconhecer conhecimentos indígenas; assegurar autoria/protagonismo; transformar escola, universidade e pesquisa em perspectiva decolonial.	
SÍNTESE CONCLUSIVA O letramento indígena não pode ser definido externamente nem submetido a um único modelo. Deve ser compreendido a partir das práticas, línguas, memórias, necessidades e projetos históricos de cada povo. Uma escola efetivamente intercultural e decolonial reconhece os povos indígenas como sujeitos de direitos, autores de conhecimentos e protagonistas da construção de seus próprios futuros.		

242

Fonte: O fluxograma foi criado a partir dos dados da pesquisa, enquanto a imagem foi concebida com o auxílio da Inteligência Artificial (IA) disponível em: <https://chatgpt.com/c/6aac398c-c940-83e9-a9c9-3b2561312b83>. Acesso em: 16-set-2026.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O estudo é uma abordagem qualitativa, fundamentada na interpretação crítica de produções teóricas relacionadas à sociolinguística, aos estudos do letramento, à educação escolar indígena e ao pensamento decolonial. A pesquisa qualitativa mostra-se adequada porque o objeto investigado envolve significados, identidades, valores culturais, relações de poder, práticas discursivas e processos históricos que não podem ser compreendidos exclusivamente por procedimentos de mensuração.

Quanto aos procedimentos, realizou-se uma pesquisa bibliográfica mediante revisão narrativa e interpretativa da literatura. Foram considerados livros, capítulos, artigos científicos, teses, documentos acadêmicos e publicações institucionais relacionadas aos seguintes descritores: língua; linguagem; sociedade; sociolinguística; sociolinguística qualitativa; sociolinguística educacional; letramento; letramento indígena; etnossociolinguística; decolonial; e decolonialidade.

A seleção dos referenciais observou três critérios principais: relevância conceitual para o objeto de estudo; reconhecimento dos autores na constituição dos respectivos campos teóricos; e pertinência para a análise das realidades linguísticas e educacionais indígenas. Foram reunidos autores clássicos e contemporâneos, de modo a construir um diálogo entre diferentes tradições epistemológicas.

A leitura e a interpretação da literatura foram organizadas em quatro eixos:

- 1) Língua, linguagem, sociedade e variação;
- 2) Sociolinguística qualitativa e sociolinguística educacional;
- 3) Letramentos sociais, letramentos indígenas e etnossociolinguística;
- 4) Colonialidade, decolonialidade, interculturalidade crítica e educação emancipadora.

A análise foi realizada mediante leitura exploratória, seletiva, analítica e interpretativa. Na etapa exploratória, identificamos os conceitos centrais das publicações. Em seguida, foram selecionadas as produções diretamente relacionadas à problemática. A leitura analítica permitiu comparar aproximações, diferenças e complementaridades entre os autores. Por fim, a interpretação articulou os conceitos às questões da educação linguística indígena.

Não buscamos produzir uma revisão sistemática exaustiva nem quantificar a produção bibliográfica existente. O propósito foi construir uma síntese teórica crítica, capaz de identificar contribuições, tensões e possibilidades de integração entre os campos estudados.

Quanto à abordagem, trata-se de uma pesquisa qualitativa. Em relação aos objetivos, caracteriza-se como exploratória e descritivo-interpretativa, pois busca ampliar a compreensão do problema, conceituar as categorias selecionadas e interpretar suas relações. Em se tratando dos procedimentos técnicos, classifica-se como bibliográfica, desenvolvida a partir de obras previamente publicadas. Também apresenta um teor interdisciplinar, pois integra conhecimentos da “Linguística, Sociolinguística, Educação, Antropologia, Estudos do Letramento e Pensamento Decolonial”.

A orientação epistemológica é crítica, visto que não se limita a descrever as práticas linguísticas. Antes, busca compreender como determinados usos, línguas e conhecimentos são socialmente legitimados ou estigmatizados e como essas hierarquizações afetam os indígenas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Língua, Linguagem e Sociedade

A língua constitui um sistema histórico e social de recursos linguísticos compartilhados pelos integrantes de uma comunidade, por meio do qual os sujeitos interagem, constroem significados, manifestam identidades e organizam suas experiências coletivas. Embora possua estruturas fonológicas, morfológicas, sintáticas e semânticas, ela não existe separadamente de seus falantes nem das circunstâncias concretas de comunicação. Camacho (2013) argumenta que a compreensão dos fenômenos linguísticos exige a passagem de uma concepção exclusivamente formal para uma perspectiva social, capaz de relacionar a estrutura da língua às condições de uso, aos grupos sociais e aos significados produzidos nas interações.

Nessa direção, Labov (2008) demonstra que a heterogeneidade constitui uma característica inerente às línguas, uma vez que diferentes formas linguísticas convivem de maneira sistemática e são condicionadas por fatores como idade, escolaridade, origem geográfica, classe social, identidade e situação comunicativa. A língua, portanto, não é uma realidade homogênea, estática ou independente da sociedade, mas uma construção dinâmica, variável e historicamente situada.

A linguagem, por conseguinte, compreende uma capacidade humana mais ampla de produzir, interpretar e compartilhar sentidos por meio de palavras, gestos, imagens, sons, grafismos e outros recursos semióticos. Ela desempenha uma função constitutiva nas relações sociais, pois, por intermédio das práticas discursivas, os sujeitos não apenas descrevem a realidade, mas também estabelecem vínculos, expressam pertencimentos, reproduzem valores, disputam posições e intervêm no mundo. De acordo com Camacho (2010), o falante deve ser reconhecido como agente de seu próprio discurso, uma vez que as escolhas linguísticas participam da construção dos significados sociais da linguagem.

Segundo Calvet (2002) as relações entre língua e sociedade se perpassam por condições políticas, históricas e econômicas que atribuem prestígio a determinadas línguas ou variedades e desvalorizam outras. Nesse sentido, estudar língua, linguagem e sociedade implica compreender tanto a diversidade dos usos linguísticos quanto as relações de poder que determinam quais formas de expressão são legitimadas, silenciadas ou estigmatizadas em diferentes espaços sociais.

Na realidade dos mais de 300 povos indígenas brasileiros, a relação entre língua e sociedade envolve diferentes domínios de uso. Uma língua originária pode permanecer fortalecida nas práticas familiares, nos rituais e nas interações comunitárias, mas encontrar restrições nos espaços administrativos, acadêmicos e

tecnológicos. Em outras situações, pode ocorrer deslocamento progressivo em direção ao português, especialmente entre gerações mais jovens.

Portanto, não basta afirmar que uma língua indígena existe oficialmente. É necessário verificar quem a utiliza, em quais situações, com quais interlocutores, para quais finalidades e sob quais condições de reconhecimento. Essa análise qualitativa possibilita identificar processos de manutenção, revitalização, silenciamento ou substituição linguística.

Sociolinguística: Variação, Mudança e Desigualdade (Preconceito Linguístico)

245

A Sociolinguística estuda as relações entre os fenômenos linguísticos e a organização social. William Labov foi decisivo na consolidação da Sociolinguística Variacionista ao demonstrar que a variação não ocorre aleatoriamente. Diferentes formas de dizer podem coexistir e ser condicionadas por fatores linguísticos e extralinguísticos. Segundo Labov (2008), a língua deve ser estudada na comunidade de fala e em situações concretas de uso. O autor demonstrou que variáveis fonológicas, morfossintáticas e lexicais podem apresentar distribuição relacionada à classe social, faixa etária, estilo, identidade e redes de interação. A contribuição laboviana permitiu superar a concepção de que a variação seria erro, desordem ou corrupção da língua.

A mudança linguística, por conseguinte, ocorre ao longo do tempo e pode resultar de transformações internas da língua, do contato entre comunidades, dos casamentos interétnicos, dos deslocamentos territoriais, da escolarização, das tecnologias digitais e das relações estabelecidas com a sociedade não indígena. O contato prolongado com o português pode produzir empréstimos lexicais, alternância de códigos, mudanças fonológicas e gramaticais, criação de novas formas discursivas e, em situações de forte pressão social, redução da transmissão intergeracional da língua originária (Labov, 2008).

Todavia, mudança linguística não significa necessariamente desaparecimento ou perda cultural, pois os falantes também podem apropriar-se criativamente de novos recursos e empregá-los em projetos comunitários, educacionais e políticos. O problema emerge quando a mudança decorre de relações coercitivas que restringem os espaços de uso da língua indígena. Segundo Albuquerque (2007), variedades do português utilizadas por indígenas é fundamental para interpretar os processos de bilinguismo e enfrentar adequadamente os desafios da educação escolar indígena, sem transformar diferenças linguísticas em erros escolares.

Com efeito, a relação entre sociolinguística e preconceito linguístico torna-se evidente quando determinadas línguas ou variedades recebem prestígio institucional, enquanto outras são silenciadas, estigmatizadas ou excluídas dos espaços de poder. No Brasil, as línguas indígenas foram historicamente submetidas a políticas de catequização, assimilação e escolarização monolíngue, nas quais o português foi apresentado como requisito para a integração à sociedade nacional. Essa hierarquia permanece quando a língua portuguesa ocupa com exclusividade documentos oficiais, avaliações, universidades e serviços públicos, enquanto as línguas originárias são aceitas apenas em atividades culturais ou domésticas.

Nesse sentido, o preconceito ou desigualdade linguística não decorre de limitações estruturais das línguas indígenas, mas das condições políticas, históricas e institucionais atribuídas aos seus falantes. Uma educação sociolinguisticamente orientada deve combater o preconceito, promover o bilinguismo aditivo, formar professores indígenas e garantir currículos e materiais específicos, produzidos com participação comunitária. Experiências educacionais demonstram, entretanto, que a efetivação de uma escola específica, bilíngue e intercultural ainda enfrenta barreiras impostas por políticas e agentes que desconhecem as particularidades socioculturais de cada povo.

Nos contextos indígenas, a desigualdade e o preconceito linguístico associam-se ao racismo, à colonialidade e à discriminação étnica. Os falantes podem ser pressionados a abandonar sua língua, modificar o sotaque ou ocultar sua identidade para evitar estigmatização. Por isso, a defesa da diversidade linguística não constitui apenas uma escolha pedagógica, mas representa uma questão de direitos humanos e justiça social.

Sociolinguística Qualitativa e Educacional

A Sociolinguística qualitativa concentra-se na compreensão aprofundada das práticas linguísticas em seus ambientes sociais, analisando não somente a frequência das variantes, mas interpretando os significados sociais atribuídos às formas de falar, às escolhas linguísticas e aos repertórios dos falantes. Essa abordagem utiliza procedimentos como observação participante, entrevistas, narrativas de vida, diários de campo, gravação de interações, análise de eventos comunicativos e interpretação de documentos. Nesse sentido, o pesquisador aproxima-se dos contextos estudados e reconhece que sua presença, suas escolhas e sua posição institucional também participam da produção dos dados (Bortoni-Ricardo, 2014).

A perspectiva qualitativa da sociolinguística dialoga com a Etnografia da Comunicação de Hymes (1974). Para esse autor, um evento comunicativo somente pode ser compreendido quando são considerados seus participantes, propósitos, normas de interação, sequências discursivas, gêneros e valores culturais. Assim, o mesmo enunciado pode adquirir sentidos diferentes conforme o local, os interlocutores, a ocasião e as relações existentes entre eles, sustenta Bortoni-Ricardo (2014).

Em comunidades indígenas, a observação dos eventos comunicativos permite compreender, por exemplo, quem possui autorização para narrar determinados conhecimentos, quando uma história pode ser contada, quais formas de tratamento são adequadas, como as crianças aprendem por observação e participação e como as línguas são alternadas nas interações. Segundo Sousa (2006; 2015), a sociolinguística qualitativa também valoriza as perspectivas dos próprios participantes, de modo que a comunidade não deve ser tratada como simples fonte de dados. Nesse sentido, professores, estudantes, anciãos, lideranças, mulheres, jovens e demais integrantes são intérpretes de suas práticas e devem participar da definição dos problemas, da análise e da divulgação dos resultados.

A Sociolinguística educacional dedica-se à aplicação dos conhecimentos sociolinguísticos aos processos de ensino e aprendizagem. Seu propósito é construir práticas pedagógicas que reconheçam a diversidade linguística e possibilitem aos estudantes ampliar seus repertórios sem negar suas identidades (Sousa, 2006). Bortoni-Ricardo (2014) propõe uma pedagogia culturalmente sensível, baseada no respeito aos saberes linguísticos dos estudantes. A autora argumenta que o ensino das variedades de prestígio deve ocorrer como ampliação da competência comunicativa, e não como substituição violenta das formas aprendidas na família e na comunidade. Essa abordagem permite compreender que o estudante pode utilizar diferentes recursos conforme as situações comunicativas. Enquanto isso, a escola deve favorecer a reflexão sobre adequação, estilos, gêneros e relações sociais, evitando apresentar a norma de prestígio como única manifestação legítima da língua.

No âmbito da educação escolar indígena, a sociolinguística educacional deve considerar:

- 1) A língua ou as línguas utilizadas pela comunidade;
- 2) Os repertórios bilíngues ou multilíngues dos estudantes;
- 3) As atitudes linguísticas das diferentes gerações;
- 4) Os domínios de uso de cada língua;
- 5) As práticas comunitárias de oralidade e escrita;

- 6) Os gêneros discursivos tradicionais e contemporâneos;
- 7) Os processos de produção de materiais didáticos;
- 8) A participação dos professores e sábios indígenas;
- 9) Os efeitos do contato com o português e com as tecnologias digitais.

O ensino de português, nesse contexto, é necessário para ampliar o acesso a direitos e favorecer a atuação nas relações interculturais. Entretanto, não deve produzir apagamento linguístico, mas promover o bilinguismo educacional, atuando e fortalecendo a língua indígena, assegurando que esta se constitua como veículo de ensino, criação, emancipação, pesquisa e produção intelectual.

Letramento e Alfabetização: Da Habilidade Individual à Prática Social

Magda Soares contribuiu significativamente para diferenciar alfabetização e letramento. A alfabetização refere-se à apropriação do sistema de escrita, enquanto o letramento envolve a participação em práticas sociais de leitura e escrita. Os dois processos são distintos, porém interdependentes (Soares, 2018). O letramento, nessa perspectiva, é compreendido literalmente como um conjunto de práticas sociais e atos socioculturais ancorados em eventos reais de uso da leitura, da escrita e da fala. É, pois, a relação que determinada comunidade mantém com material escrito, seja verbal, ou não verbal.

A concepção social do letramento foi aprofundada por Brian Street. Em *Literacy in Theory and Practice*, o autor situa e diferencia os modelos autônomo e ideológico de letramento. O modelo autônomo entende a escrita como tecnologia neutra, capaz de produzir efeitos universais. O modelo ideológico considera que as práticas de leitura e escrita assumem formas e significados diferentes em cada sociedade, relaciona-se a instituições, valores, identidades e relações de poder (Street, 1984). Em outro momento Street (2003) destaca a diferença entre eventos e práticas de letramento. Os eventos correspondem a situações observáveis nas quais textos escritos participam das interações. As práticas de letramento, por conseguinte, abrangem concepções, valores, relações e estruturas sociais que conferem significado a esses eventos.

A perspectiva ideológica do letramento é indispensável para a análise de contextos indígenas porque impede que uma comunidade seja classificada simplesmente como letrada ou não letrada. Há diferentes modos de relação com a oralidade, a escrita, os grafismos, os documentos, os materiais escolares e as tecnologias. Ademais, o letramento deve ser utilizado no plural, letramentos, para evidenciar essa diversidade (Almeida, 2015).

Nesse sentido, Almeida (2015. p. 177) assim se manifesta:

[...] letramento não é uma simples prática social, mas um tratado, uma convenção ou mesmo um acordo que se estabelece entre as partes de um todo, pessoas e contexto, na dialética das intersubjetividades. Quanto aos “tipos” de letramento, e considerando a pluralidade e a multidimensionalidade do termo, formalizar uma definição não é algo fácil. Partindo da etimologia da palavra, pode se perceber que para diferentes áreas do conhecimento, existe uma acepção do vocábulo “tipo”; e, para efeito do que proponho, elejo um conceito linguístico do termo, isto é, “tipo de letramento” como “um conjunto de traços característicos que permitem individualizá-lo”. (Aspas do texto original).

Além de tipos de letramento, Almeida (2015) identifica outras categorias, por exemplo, modelos, eventos, práticas e agências, considerando a perspectiva indígena. Para essa autora, modelo é um termo polissêmico e para melhor compreensão apresenta-o como “modalidade”, recorrendo a Houaiss (2008, p. 1941) que,

[...] com algumas apologias, denomina esse vocábulo como uma expressão linguística, relacionando-o a um “predicado e aquilo que ele predica”, vendo-o como um fato, uma possibilidade, ou “na lógica clássica da matriz aristotélica, classificações de proposições ou juízos assertóricos que avalia a necessidade ou a contingência de um predicado a um sujeito” (Almeida, 2015, p. 178) (Aspas do texto original).

Expandindo suas argumentações, Almeida (2015, p. 178) apresenta o modelo autônomo de letramento “[...] que reproduz e reflete técnicas e procedimentos independentes do contexto social onde suas práticas ocorrem”. Para Street (2003, p. 77), “[...] o modelo autônomo é uma variável literalmente autônoma, pois compreende a alfabetização também de forma autônoma, causando efeitos sobre outras práticas sociais e cognitivas”. Favorece, ademais, uma visão padronizada das práticas sociais de letramento no universo social Apinayé, concebido como um contexto de entrecruzamento das subjetividades, as aldeias, local onde (com)vivem pessoas pobres e analfabetas.

Nessa perspectiva,

[...] a escola, agência representativa do letramento autônomo, se manifesta como aquela instituição que efetivamente não pode somente aumentar as capacidades cognitivas dos indígenas, mas também melhorar suas perspectivas econômicas, tornando-os “cidadãos”, independentemente do contexto onde se inserem. Isso nada mais é do que a face cruel de uma sociedade que delega aos mais “desfavorecidos”, vítimas de um sistema social injusto, a responsabilidade por seu fracasso. Afinal, a escola está lá na aldeia e, segundo sua lógica fatalista e determinista, ser analfabeto e pobre é resultado da escolha de cada um (Almeida, 2015, p. 178) (Aspas do texto original).

Em situações nas quais a escrita constitui parte essencial que dá sentido às situações internacionais, tanto em relação à interação entre os participantes quanto aos processos e estratégias interpretativas, temos os eventos de letramento (Kleiman (2003). As agências de letramento. Nessa mesma direção, existem as agências que,

segundo Street (2010), são o local onde se manifestam as práticas sociais que produzem o letramento, por exemplo, escola, residência, família, trabalho, espaços de lazer, dentre outros. Para esse autor, práticas de letramento são atividades geradas no âmbito de um tipo e modelo realizados durante um evento em uma determinada agência. Como exemplo Street (2010) cita, responsivamente, letramento escolar: modelo autônomo, evento: aula, prática: alfabetização, agência: escola.

Letramento Indígena

O termo letramento é multidimensional (Street, 2010), e quando inserido no universo interétnico, intercultural e multicultural indígena requer a pertinência de desdobramentos conceituais próprios. Nesse sentido recorreremos a Almeida (2015, p. 180), que estudou o letramento no contexto indígena Apinayé, elencando ordenadamente “[...] tipos, modalidades (modelos), eventos, práticas e agências, conforme a tabela a seguir”.

Tabela 1: Letramento Indígena Apinayé.

TIPOS	MODELOS MODALIDADES	EVENTOS	PRÁTICAS	AGÊNCIAS
Transcultural	Ideológico/Vernacular	Corrida da Tora	Pintura corporal	Aldeia
Multissemiótico	Vernacular/Ideológico	Casamento Apinayé	Pintura corporal	Aldeia
Situado	Vernacular	Mitos	Narrativa oral	Casa
Escolar	Autônomo	Aula	Alfabetização	Escola
Digital	Ideológico	<i>Internet</i>	<i>Blog Apinayé Pempxà</i>	Computador

Fonte: Almeida (2015, p. 180).

A primeira categoria, letramento transcultural (Rojo, 2009), é aquele que ocorre nos domínios socioculturais e interétnicos, no caso estudado por Almeida (2015), os indígenas Apinayé. É, ademais, um letramento sistêmico e transdisciplinar (Nicolescu, 2008), perpassando diferentes tipos de letramentos, quando “[...] o prefixo ‘trans’ indica um tipo de letramento que permite ir além do que estabelece o rigor e a dicotomia dos letramentos autônomos e dominantes que circulam na esfera do conhecimento”. Tem como finalidade é “[...] a compreensão transdisciplinar da leitura de formas de escrita não verbal, para a qual um dos imperativos é a não fragmentação do conhecimento” (Almeida, 2015, p. 181).

A autora descreve o letramento transcultural como:

[...] um letramento situado e vernacular (modelo/tipo) que [...] tem como evento a “Corrida da Tora”; como prática a “Pintura Corporal”; e como agência

a “aldeia”. Já o letramento multissemiótico é do tipo ideológico e vernacular, tendo como evento o “casamento” dos jovens indígenas Apinajé que ocorre na agência “aldeia” e tem como uma prática a “pintura corporal” (Almeida, 2015, p. 181). (Aspas do texto original).

Com efeito, o letramento indígena compreende as práticas de produção e interpretação de sentidos desenvolvidas pelos povos indígenas em seus próprios contextos socioculturais e nas relações interculturais. Não se restringe ao ensino escolar da escrita, mas envolve formas comunitárias de aprender, ensinar, lembrar, narrar, registrar, classificar e transmitir conhecimentos. Em muitas comunidades, a oralidade ocupa lugar central. Histórias, cantos, discursos cerimoniais, conselhos, narrativas míticas e conhecimentos sobre plantas, animais, território e relações sociais são transmitidos entre gerações. A oralidade não representa ausência de conhecimento sistematizado, mas constitui uma tecnologia cultural complexa de memória, formação e continuidade coletiva.

A inserção da escrita produz transformações, mas não elimina necessariamente as práticas orais. A comunidade pode utilizar a escrita para registrar narrativas, produzir materiais didáticos, elaborar documentos políticos, comunicar-se com instituições, fortalecer a língua e formar novas gerações de leitores e escritores indígenas. Nesse processo, emergem, além daqueles identificados por Almeida (2015), letramentos híbridos e interculturais.

Os letramentos híbridos correspondem a práticas de leitura, escrita e produção de sentidos constituídas pela combinação de diferentes línguas, variedades linguísticas, gêneros discursivos, suportes tecnológicos, recursos visuais, sonoros e modos culturais de comunicação. Não se trata apenas da mescla formal de linguagens, mas da articulação entre repertórios provenientes de distintos espaços sociais, como a aldeias, a comunidade, a escola, a universidade, as redes digitais e as práticas tradicionais. Street (2014) compreende os letramentos como práticas sociais situadas, perpassadas por valores, identidades e fortes relações de poder.

Nessa perspectiva, o teor híbrido manifesta-se quando os sujeitos reelaboram práticas institucionalizadas de leitura e escrita a partir de seus próprios conhecimentos, línguas e experiências culturais. Em contextos indígenas, por exemplo, um texto escolar pode articular escrita alfabética, narrativa oral, língua originária, língua portuguesa, grafismos, imagens, cantos e conhecimentos territoriais, produzindo uma prática de letramento que não pertence exclusivamente à tradição escolar nem à tradição comunitária, mas resulta da interação criativa entre ambas, cada qual em seu lugar de pertencimento.

Os letramentos interculturais, por conseguinte, são práticas de leitura, escrita e comunicação desenvolvidas no encontro entre diferentes universos linguísticos, culturais e epistemológicos. Seu propósito não é apenas promover a convivência entre culturas, mas possibilitar o diálogo crítico entre conhecimentos historicamente colocados em posições desiguais. Ponso (2018) argumenta que o letramento intercultural crítico deve reconhecer os repertórios linguísticos e culturais de estudantes indígenas e quilombolas, questionando modelos acadêmicos etnocêntricos que apresentam determinadas formas de escrita como universais e superiores.

Assim, os letramentos interculturais valorizam a negociação de sentidos, a alternância entre línguas, a autoria/autonomia dos sujeitos e a incorporação dos conhecimentos comunitários às práticas educativas. Em uma perspectiva crítica, esses tipos de letramento não exigem que estudantes indígenas abandonem suas formas próprias de produzir conhecimento para se adaptarem à cultura escolar ou acadêmica, mas procuram transformar esses espaços para que diferentes línguas, epistemologias e modos de expressão sejam reconhecidos e aceitos como legítimos (Street, 2014; Ponso, 2018).

Nesse sentido, um professor indígena pode escrever um plano pedagógico em português, produzir um texto na língua materna, registrar um conhecimento narrado por um ancião e utilizar recursos audiovisuais em atividades comunitárias. Cada prática articula diferentes línguas, suportes, interlocutores e objetivos. O letramento, indígena, nessa perspectiva, precisa de ser compreendido como espaço de agência. A apropriação da escrita pode fortalecer a reivindicação de direitos, a documentação da memória, a produção acadêmica indígena e a participação política. Contudo, também pode reproduzir relações coloniais quando impõe gêneros, normas e conhecimentos externos como únicas e legítimas formas de expressão.

Etnossociolinguística: Etnografia & Sociolinguística?

Aqui a opção pelo ponto de interrogação não é aleatória, pois é comum uma associação imediata aos termos em destaque, o que é perfeitamente normal. Porém, uma leitura mais atenta da Tese² mostra que:

[...] o termo Etnossociolinguística vai muito além da simples aglutinação do radical grego “ethos” ou “etno”, da palavra “Etnografia” e da “Sociolinguística” como à primeira vista seu léxico pode anunciar. Tem a ver, pois, com a sociedade indígena onde a pesquisa se situa, suas peculiaridades étnicas, identitárias, culturais, linguísticas e (Socio)linguísticas; sua estrutura social

² Tese de doutorado: “Etnossociolinguística e Letramentos: Contribuições para um Currículo Bilíngue e Intercultural Indígena Apinajé”, UnB (2015). Autora: Severina Alves de Almeida Sissi com orientação da Profa. Dra. Rosineide Magalhães de Sousa.

complexa; seu sistema dual; suas metades cerimoniais; seus ritos, mitos e aspectos cosmológicos. Incorpora as configurações subjetivas que se entrelaçam na dinâmica da interculturalidade e da fronteira étnica e linguística às quais os indígenas estão expostos. [...] o “etno” da “Etnossociolinguística” é uma adaptação de “eta” referente a “ethos”, que, nessa perspectiva, designa a morada do homem e do animal “zóon” em geral. [...] esse sentido de pertença a um lugar de estada permanente e habitual, tem a ver com a noção de abrigo protetor (morada), a partir da raiz semântica de “ethos” como costume, formas de vida e ação (Almeida, 2015, p. 42). (Destques do texto original).

Com efeito, a etnossociolinguística constitui uma abordagem teórico-metodológica construída no diálogo entre etnografia, sociolinguística, estudos dos letramentos, interculturalidade e educação indígena³.

Almeida *et al.* (2021) definem a etnossociolinguística como um construto vinculado a contextos interétnicos, interculturais e bilíngues, notadamente aqueles pertinentes às comunidades tradicionais, indígena e quilombolas. A abordagem permite integrar dimensões linguísticas, etnográficas, subjetivas, educacionais e políticas que não podem ser isoladas sem perda de compreensão. Essa formulação decorre da percepção de que, em contextos complexos, é difícil estabelecer fronteiras rígidas entre língua, cultura, educação, território e identidade. Uma narrativa tradicional é simultaneamente um evento linguístico, uma prática de memória, uma atividade pedagógica, uma manifestação identitária e uma forma de produzir conhecimento e expandir fronteiras etnossociolinguísticas.

Segundo Almeida (2015), a etnossociolinguística rejeita a fragmentação excessiva do objeto e adota uma orientação transdisciplinar. Para essa autora, seu compromisso não é somente descrever a língua, mas compreender os sujeitos em seus contextos e colaborar com processos educacionais construídos a partir das demandas comunitárias.

Albuquerque (2007, 2012) também estudou a educação indígena, o letramento e a produção de conhecimentos linguísticos relacionados ao povo Apinayé, numa perspectiva etnossociolinguística. Isso porque sua contribuição abrange a sociolinguística educacional, a formação de professores em contextos indígenas e elaboração de materiais linguísticos, como o Dicionário Escolar Apinayé e a gramática pedagógica Krahô. Esses trabalhos demonstram que a documentação linguística pode ser articulada às necessidades educacionais e à participação das comunidades, favorecendo um repertório intercultural e intersubjetivo.

³ Almeida (2015, p. 42) desenvolveu essa perspectiva em pesquisa realizada com o povo Apinayé, particularmente nas aldeias São José e Mariazinha, buscando compreender as relações entre língua, cultura, identidade, currículo e práticas de letramento.

Nesse contexto, a etnossociolinguística em sua conotação etnográfica e sociolinguística apresenta, entre seus princípios:

- 1) Inserção prolongada e ética no contexto investigado;
- 2) Reconhecimento da comunidade como produtora de conhecimento;
- 3) Integração entre língua, cultura, território e identidade;
- 4) Valorização dos conhecimentos êmicos;
- 5) Colaboração com professores, lideranças, anciãos e estudantes;
- 6) Respeito aos protocolos comunitários;
- 7) Produção compartilhada e devolução dos resultados;
- 8) Compromisso com a autonomia linguística e educacional.

Nessa perspectiva, o constructo epistemológico da etnossociolinguística aproxima-se da pedagogia de Paulo Freire (1989; 1996), favorecendo a dialogicidade como base fundamental para uma educação linguística crítica. Para esse autor, a leitura da palavra não pode ser dissociada da leitura do mundo, enquanto a alfabetização deve possibilitar aos sujeitos compreender criticamente sua realidade e participar de sua transformação. Freire (1987) critica o que ele compreende como educação bancária, na qual o educador deposita conteúdos em estudantes tratados como meros receptores, agentes passivos. Em oposição, propõe uma educação problematizadora, dialógica e comprometida com a humanização. O conhecimento é construído na relação entre sujeitos que interrogam o mundo e aprendem mutuamente.

Essa perspectiva possui forte afinidade com a educação escolar e o letramento indígena. É necessário reconhecer que os estudantes não chegam à escola sem conhecimentos, mas possuem experiências educacionais, linguísticas, culturais, territoriais e comunitárias. Uma prática educativa na perspectiva da etnossociolinguística adere à filosofia freiriana, considerando que conteúdos e ações curriculares devem partir das experiências e das subjetividades, estabelecendo relações entre os conhecimentos tradicionais e sociohistóricos com os conhecimentos produzidos em outros espaços de poder.

A dialogicidade não significa ausência de planejamento ou de intencionalidade pedagógica. Antes, reconhece que ninguém educa unilateralmente o outro e que o processo educativo exige escuta, respeito e responsabilidade compartilhada. Nos contextos indígenas, implica assegurar a participação da comunidade na definição do currículo, dos calendários, dos materiais didáticos e das metodologias. Freire (1987) também contribui para a dimensão política da linguagem e do letramento, pois compreende que a leitura do mundo antecede a leitura da palavra. Para Freire, dizer a palavra é pronunciar o mundo e assumir-se como sujeito histórico. Assim, fortalecer as

línguas indígenas significa ampliar as condições para que os povos nomeiem suas experiências a partir de suas próprias categorias e projetos coletivos e, por conseguinte, promover o letramento no âmbito das relações intersubjetivas como fator não somente intelectual, mas emancipatório e de exercício da cidadania.

Colonial, Decolonial e Decolonialidade

O termo colonial refere-se àquilo que está relacionado ao colonialismo, entendido como sistema histórico de ocupação, exploração e controle político de um território e de seus povos por uma potência externa. No Brasil, o colonialismo implicou apropriação territorial, genocídio, escravização, exploração econômica, imposição religiosa e repressão às línguas e culturas indígenas. A colonialidade, contudo, não termina com a independência política. Segundo Quijano (2005), ela permanece como estrutura de poder, conhecimento unilateral e classificação social. As relações coloniais continuam presentes quando determinados grupos, línguas e conhecimentos são considerados naturalmente superiores e as culturas hierarquizadas.

A colonialidade, segundo Silveira *et al.*, (2016), atua legitimando diferenciação, hierarquização sociocultural e universalização de verdades acionadas pela hegemonia eurocêntrica, que se materializa na emergência de padrões científicos tidos como indiscutíveis, instituídos num projeto de poder e de exploração de povos subalternizados e vitimados por uma ideologia que não hesita em ferir e dizimar. Nessa lógica, Silveira, Nascimento e Zalembessa (2021), advertem que a colonialidade se manifesta atuando nas instâncias do ser, do saber e do poder, conduzindo, desse modo,

[...] os modelos estruturadores que mantém instituições tradicionais como legitimadoras do discurso que busca se impor como único; que buscam na ideia de convivência e da integração racial e social reduzir as diferenças e as desigualdades a meros acontecimentos histórico-sociais naturalizados. Da estruturação social com base no critério “raça” provém a hierarquização das relações entre dominador e dominado e a consequente naturalização do discurso de superioridade frente às culturas não europeias, vistas como atrasadas ou primitivas (Silveira, Nascimento e Zalembessa, 2021, p. 5). (Aspas do texto original).

Segundo Quijano (2005), a colonialidade do poder constitui um padrão de dominação que organiza as relações sociais, econômicas e epistemológicas a partir de classificações raciais e eurocênicas. Nesse sentido, uma abordagem decolonial atua para tornar visíveis essas relações, valorizar conhecimentos historicamente silenciados e reconhecer os povos subalternizados como sujeitos produtores de teorias, saberes e práticas sociais.

Com efeito, decolonial é um adjetivo que designa perspectivas, práticas e movimentos que enfrentam a colonialidade. Uma abordagem decolonial questiona a

centralidade do conhecimento eurocêntrico, denuncia os processos de silenciamento e reconhece a legitimidade das epistemologias historicamente subalternizadas. A decolonialidade corresponde ao movimento contínuo de desarticulação dos padrões coloniais de poder, saber, ser e linguagem. Não constitui um estado definitivamente alcançado, mas uma práxis de resistência, reconstrução e criação de outros modos de conhecer, educar e viver (Quijano, 2005).

Conforme esse autor, o termo decolonial refere-se a uma perspectiva teórica, política, ética e epistemológica voltada ao questionamento e à superação das estruturas de dominação produzidas pelo colonialismo e mantidas pela colonialidade. Embora o “colonialismo formal” haja terminado, em muitos países, permanecem formas de hierarquização que apresentam os conhecimentos, as línguas, as culturas e os modos de vida europeus como universais e superiores, enquanto inferiorizam saberes indígenas, africanos, populares e tradicionais.

Nessa direção, Walsh (2013) compreende o decolonial não como simples rejeição de todo conhecimento europeu, mas como uma prática contínua de resistência, reconstrução e criação de outros modos de conhecer, ensinar, aprender e existir. A perspectiva decolonial busca, portanto, transformar as relações de poder presentes na escola, na universidade, na ciência e na sociedade, promovendo o diálogo entre diferentes epistemologias sem submetê-las a uma hierarquia previamente estabelecida. Em contextos indígenas, uma prática decolonial significa reconhecer as línguas originárias, os conhecimentos territoriais, a oralidade, a espiritualidade, a memória e as formas comunitárias de educação como fundamentos legítimos dos processos formativos, e não apenas como conteúdos complementares ou manifestações festivas e folclóricas.

Mignolo (2017; 2017a) relaciona a decolonialidade à desobediência epistêmica e ao desprendimento das pretensões universais da modernidade ocidental. Segundo esse autor, a colonialidade constitui o lado oculto da modernidade, pois o progresso europeu foi construído juntamente com a exploração e a inferiorização de outros povos. Walsh (2009; 2010; 2016) entende a decolonialidade como prática relacionada ao “in-surgir”, ao “re-existir” e ao “re-viver”. Não basta integrar grupos excluídos ao sistema existente. Antes, é necessário transformar as estruturas que produzem a exclusão, uma vez que as pedagogias decoloniais nascem das lutas, experiências e conhecimentos dos povos historicamente submetidos à dominação.

A colonialidade linguística manifesta-se quando as línguas são submetidas a relações hierárquicas que atribuem à língua do grupo dominante características como racionalidade, modernidade, prestígio e aptidão para a produção do conhecimento científico, enquanto as línguas dos povos historicamente subalternizados são reduzidas à condição de dialetos, falares rudimentares ou obstáculos ao desenvolvimento social e educacional. No Brasil, essa lógica esteve presente nas políticas de catequização, integração e assimilação dos povos indígenas, que utilizaram a escolarização e a imposição da língua portuguesa como instrumentos de abandono das línguas, dos conhecimentos e das identidades originárias.

Conforme Cunha (2008), a história da educação escolar indígena brasileira foi inicialmente marcada pela catequização e, posteriormente, por programas de integração forçada dos indígenas à sociedade nacional, embora as políticas contemporâneas reconheçam formalmente a necessidade de ensino bilíngue, revitalização linguística e produção de materiais didáticos específicos.

Nesse sentido, uma educação linguística decolonial não pressupõe a rejeição da língua portuguesa, mas a superação dos modelos de bilinguismo subtrativo, nos quais a aprendizagem da língua dominante conduz ao enfraquecimento ou ao abandono da língua materna. Em uma perspectiva de bilinguismo aditivo, o português deve ser incorporado ao repertório dos estudantes como instrumento de interlocução intercultural, acesso a direitos e participação social, sem interromper o desenvolvimento das competências comunicativas na língua indígena (Muniz, 2023).

Maher, Mendes e Cesar (2022) sustentam que a educação escolar indígena deve promover, além do respeito aos saberes, às crenças e às práticas culturais das comunidades, um bilinguismo aditivo, no qual a aprendizagem da língua portuguesa não substitua a língua originária, mas amplie os repertórios dos estudantes e fortaleça política e culturalmente seus povos. Essa concepção também exige que os currículos e materiais didáticos sejam produzidos com a participação efetiva de professores, sábios, narradores, cantores, pesquisadores e lideranças indígenas, pois a simples tradução de materiais concebidos para escolas não indígenas conserva estruturas epistemológicas coloniais.

Desse modo, a educação indígena, o letramento e o currículo vistos na perspectiva de decolonialidade não reduz a cultura indígena a celebrações, ilustrações ou conteúdos folclóricos, mas reconhece que os conhecimentos relacionados ao território, à saúde, à agricultura, à memória, ao parentesco, à espiritualidade, à arte, à

astronomia e à linguagem possuem densidade epistemológica e podem constituir fundamentos legítimos da organização curricular e dos processos educativos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A revisão da literatura possibilitou identificar seis resultados principais, quais sejam:

1) A heterogeneidade linguística é constitutiva das sociedades

O primeiro resultado refere-se ao reconhecimento de que a variação não é um problema a ser eliminado. Labov demonstra que as línguas apresentam heterogeneidade ordenada. Bortoni-Ricardo e Bagno evidenciam as consequências educacionais desse princípio, mostrando que a escola precisa de diferenciar variação linguística de dificuldade cognitiva. Essa conclusão é relevante para os contextos indígenas porque o português utilizado pelos estudantes pode apresentar influências das estruturas e práticas comunicativas das línguas originárias. Tais características não devem ser interpretadas automaticamente como erro, mas analisadas à luz do bilinguismo, do contato linguístico e das trajetórias de aprendizagem.

2) Línguas e variedades são hierarquizadas por relações de poder

O segundo resultado evidencia que o prestígio linguístico não decorre de superioridade estrutural. Calvet, Bagno e os autores decoloniais permitem compreender que as hierarquias entre línguas refletem desigualdades entre grupos sociais. Quando a escola privilegia exclusivamente o português normativo, pode reproduzir a colonialidade do poder e do saber. A língua indígena passa a ser tolerada apenas em atividades culturais, enquanto o português permanece como língua do conhecimento científico e da autoridade institucional. A superação dessa desigualdade exige ampliar os domínios de uso das línguas indígenas. Elas devem estar presentes na alfabetização, na produção de materiais, na pesquisa, nas reuniões pedagógicas, nos registros escolares e na elaboração de conhecimentos.

3) O letramento é plural, situado e ideológico

O terceiro resultado decorre dos estudos de Street e Soares. O letramento não é uma habilidade neutra que se desenvolve da mesma maneira em qualquer sociedade. As práticas de leitura e escrita são constituídas em contextos culturais e institucionais específicos. A noção de letramentos indígenas permite identificar usos da escrita que atendem a finalidades comunitárias: elaboração de documentos políticos, registros

linguísticos, materiais pedagógicos, comunicação digital, produção literária e fortalecimento da memória. Entretanto, a presença da escrita não é necessariamente emancipadora. Ela pode reproduzir controle burocrático, avaliações excludentes e apagamento dos conhecimentos orais. Por isso, o efeito de uma prática de letramento depende das relações sociais nas quais ela se insere.

4) Oralidade e escrita não constituem polos excludentes

O quarto resultado consiste na superação da oposição rígida entre oralidade e escrita. Nos contextos indígenas, ambas podem coexistir e produzir práticas híbridas. Uma narrativa oral pode ser escrita, gravada, traduzida, ilustrada e utilizada pedagogicamente, sem que sua dimensão comunitária seja necessariamente eliminada. Todavia, esse processo exige atenção ética. Certos conhecimentos possuem restrições de circulação e não devem ser registrados ou divulgados sem autorização. A escrita e as tecnologias digitais precisam respeitar os protocolos, os direitos coletivos e as decisões da comunidade.

5) Etnossociolinguística responde à complexidade dos contextos indígenas

O quinto resultado relaciona-se à contribuição da etnossociolinguística. A abordagem integra dimensões que as classificações disciplinares tradicionais tendem a separar. Língua, cultura, identidade, currículo, território e educação aparecem como elementos interdependentes. As pesquisas de Almeida, Sousa e Albuquerque demonstram que a compreensão da realidade Apinayé exige convivência, escuta e colaboração. A abordagem etnográfica permite observar como os conhecimentos são produzidos e transmitidos nas práticas cotidianas, enquanto a sociolinguística possibilita interpretar as relações entre línguas, identidades e desigualdades. A etnossociolinguística também contribui para superar a posição do pesquisador como autoridade exclusiva. A interpretação acadêmica precisa dialogar com os conhecimentos êmicos, isto é, com as categorias, explicações e valores elaborados pelos próprios participantes.

6) A decolonialidade requer transformação das relações de produção do conhecimento

O sexto resultado indica que a inclusão de autores indígenas ou de conteúdos culturais não garante, isoladamente, uma prática decolonial. É preciso alterar as relações de poder presentes na escola, na universidade e na pesquisa.

Uma prática decolonial deve perguntar:

- Quem definiu o problema investigado;
- Quem controla os dados;
- Quem interpreta as informações;
- Em qual língua o conhecimento é produzido;
- Quem assina as publicações;
- Quem se beneficia dos resultados;
- Como ocorre a devolução à comunidade;
- Quais conhecimentos não podem ser divulgados;
- De que modo a pesquisa contribui para os projetos coletivos.

Essas questões evidenciam a necessidade de autoria e protagonismo indígenas. Professores, estudantes, pesquisadores e intelectuais indígenas não devem aparecer apenas como informantes. Devem participar da formulação teórica, da produção dos materiais e das decisões educacionais.

7) Síntese interpretativa

A articulação entre sociolinguística qualitativa, letramento indígena e decolonialidade produz uma mudança de perspectiva. Em vez de perguntar o que falta aos estudantes indígenas para se adequarem à escola, pergunta-se como a escola pode transformar-se para reconhecer os repertórios e projetos das comunidades. Essa inversão desloca a análise do deficit para a diferença e da assimilação para a interculturalidade crítica. A educação linguística passa a ser compreendida como construção compartilhada entre sujeitos portadores de diferentes experiências e epistemologias.

Os resultados também indicam que o bilinguismo não deve ser visto somente como uso paralelo de duas línguas. Ele envolve relações identitárias, políticas e afetivas. A escolha da língua em determinado evento pode expressar pertencimento, respeito, resistência, aproximação ou distanciamento. Consequentemente, as políticas educacionais precisam ser construídas de forma territorializada. Não existe um único modelo aplicável a todos os povos indígenas. Cada comunidade possui situação sociolinguística própria, demandas específicas, diferentes graus de vitalidade linguística e projetos distintos para sua escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa analisou as contribuições da sociolinguística qualitativa e dos estudos do letramento para a compreensão das práticas linguísticas e educacionais

indígenas em perspectiva decolonial. A revisão demonstrou que língua, linguagem e sociedade são dimensões inseparáveis e que os usos linguísticos se encontram atravessados por identidades, valores, instituições e relações de poder.

A Sociolinguística, desde os estudos de Labov, contribuiu para reconhecer a variação como propriedade constitutiva das línguas. A Sociolinguística Educacional, representada especialmente por Bortoni-Ricardo, possibilitou transformar esse conhecimento em orientação pedagógica, defendendo uma educação culturalmente sensível. Bagno ampliou a crítica ao demonstrar que a estigmatização das formas linguísticas frequentemente encobre preconceitos sociais dirigidos a seus falantes.

Os estudos de Street e Soares permitiram compreender o letramento para além da aprendizagem técnica da escrita. Os letramentos são práticas sociais plurais, situadas e ideologicamente organizadas. Aplicada às realidades indígenas, essa concepção revela que as comunidades desenvolvem sistemas próprios de produção e transmissão de conhecimentos, nos quais oralidade, memória, escrita, território, rituais e tecnologias podem se articular.

A Etnossociolinguística apresenta-se como importante contribuição para a investigação desses contextos. Ao integrar etnografia, sociolinguística, letramentos, educação e interculturalidade, a abordagem oferece instrumentos para compreender realidades que não podem ser fragmentadas em categorias isoladas. As contribuições de Severina Alves de Almeida, Rosineide Magalhães de Sousa e Francisco Edviges Albuquerque evidenciam a importância da convivência, da escuta e da construção compartilhada de conhecimentos com os povos indígenas.

A perspectiva decolonial aprofundou a análise ao demonstrar que a desigualdade entre línguas não decorre de suas estruturas, mas das relações históricas de poder. A colonialidade permanece presente quando a língua portuguesa e os conhecimentos ocidentais são concebidos como universais, enquanto as línguas e epistemologias indígenas são relegadas a posições secundárias.

Uma educação linguística decolonial deve, portanto, ultrapassar a inclusão formal de conteúdos culturais. Ela precisa garantir a participação das comunidades na gestão escolar, na construção dos currículos, na elaboração dos materiais, na formação dos professores e na avaliação dos processos educativos. Deve também fortalecer as línguas indígenas como meios de comunicação, aprendizagem, criação e produção científica.

Conclui-se que o letramento indígena não pode ser definido externamente nem submetido a um único modelo. Ele deve ser compreendido a partir das práticas, línguas, memórias, necessidades e projetos históricos de cada povo. A escola indígena

será efetivamente intercultural e decolonial quando reconhecer os povos indígenas não apenas como destinatários de políticas educacionais, mas como sujeitos de direitos, autores de conhecimentos e protagonistas da construção de seus próprios futuros.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. **Contribuição da fonologia ao processo de educação indígena Apinayé**. 2007. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. **Dicionário escolar Apinayé**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, 2012.

ALMEIDA, Severina Alves de. **Etnossociolinguística e letramentos: contribuições para um currículo bilíngue e intercultural indígena Apinajé**. 2015. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2015. Orientação: Rosineide Magalhães de Sousa. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/19989>. Acesso em: 31 jul. 2026.

ALMEIDA, Severina Alves de; SOUSA, Rosineide Magalhães de; ALBUQUERQUE, Francisco Edviges; SILVA, Ângela Maria; SILVA, Denyse Mota. Etnossociolinguística e transdisciplinaridade na realidade indígena Apinayé: a lógica do terceiro incluído. **JNT-Facit Business and Technology Journal**, Araguaína, ed. 23, v. 1, p. 153-172, fev. 2021. Disponível em: <https://revistas.faculdefacit.edu.br/index.php/JNT/article/download/856/616>. Acesso em: 30 jul. 2026.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**. 56. ed. rev. e ampl. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. Disponível em: https://books.google.com/books/about/Preconceito_lingu%C3%ADstico.html?id=Fi4kswEACAAJ. Acesso em: 30 jul. 2026.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a Sociolinguística na sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. Disponível em: <https://www.parabolaeditorial.com.br/educacao-em-lingua-materna>. Acesso em: 30 jul. 2026.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Manual de Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2002. Disponível em: <https://www.travessa.com.br/sociolinguistica-uma-introducao-critica/artigo/24e357d4-c8c5-4174-a3c2-64c06fba4684>. Acesso em: 30 jul. 2026.

CAMACHO, Roberto Gomes. **Da linguística formal à linguística social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

CAMACHO, Roberto Gomes. Uma reflexão crítica sobre a teoria sociolinguística. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 26,

n. 1, p. 141-162, 2010. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/delta/a/JPbFSbkptRjg6pVk3gvQdfG/>. Acesso em: 31 jul. 2026.

CUNHA, Rodrigo Bastos. Políticas de línguas e educação escolar indígena no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 32, p. 143-159, 2008. DOI: 10.1590/S0104-40602008000200011. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/er/a/RMSFmBKB9dbNFWGB3yDvNmf/>. Acesso em: 30 jul. 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989. Disponível em:
<https://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/dados.htm>. Acesso em: 30 jul. 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em:
https://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf/pedagogia_do_oprimido.pdf. Acesso em: 30 jul. 2026. (Letras UFMG)

HYMES, Dell. **Foundations in sociolinguistics**: an ethnographic approach. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1974. Disponível em:
<https://www.pennpress.org/9780812210651/foundations-in-sociolinguistics/>. Acesso em: 30 jul. 2026. (University of Pennsylvania Press)

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LABOV, William. **Sociolinguistic patterns**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972. Disponível em:
https://books.google.com/books/about/Sociolinguistic_Patterns.html?id=hD0PNMu8CfQC. Acesso em: 30 jul. 2026.

LABOV, William. **Principles of linguistic change**: social factors. Oxford: Blackwell, 2001. v. 2. Disponível em:
https://books.google.com/books/about/Principles_of_Linguistic_Change_Social_F.html?id=LS_Ux3CEI5QC. Acesso em: 30 jul. 2026.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MAHER, Terezinha de Jesus Machado; MENDES, Jackeline Rodrigues; CESAR, América Lúcia Silva. Produções acadêmicas sobre a Educação Escolar Indígena: um tributo a Marilda Cavalcanti. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 38, n. 4, 2022. DOI: 10.1590/1678-460X202259451. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/TMbfqBqyjXdyVW5GVXTWpgK/>. Acesso em: 30 jul. 2026.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 32, n. 94, 2017a. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPrx5Zr3yrMjh7tCZVk/>. Acesso em: 30 jul. 2026.

MIGNOLO, Walter D. Desafios decoloniais hoje. **Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu, v. 1, n. 1, p. 12-32, 2017. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/download/772/645>. Acesso em: 30 jul. 2026.

MUNIZ, Simara de Sousa. **Bilinguismo Indígena: As Línguas em Situação de Uso nos Domínios Sociais Apinayé e Krahô**. Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras PPGL da Universidade Federal do Norte do Tocantins UFNT como requisito parcial para obtenção do título de Doutora. Orientador: Prof. Dr. Francisco Edviges Albuquerque. Co-orientadora: Profa. Dra. Severina Alves de Almeida Sissi. Araguaína-TO, 2022.

PONSO, Letícia Cao. Letramento acadêmico indígena e quilombola: uma política linguística afirmativa voltada à interculturalidade crítica. **Trab. Ling. Aplic., Campinas**, n (57.3): 1512-1533, set./dez. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/tla/a/JYdcKPZxVnQmtqNsVWxPK3r/?format=pdf&lang=pt&ilang=pt_BR/. Acesso em: 31 jul. 2026.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142. Disponível em: https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 30 jul. 2026.

SILVEIRA, Jucimeri Isolda *et al.* Políticas públicas e direitos humanos: crítica aos fundamentos epistemológicos e a incidência dos sujeitos políticos. In: LIMA, Cezar Bueno de; GUEBERT, Miriam Célia Castellain (org.). **Teoria dos direitos humanos em perspectiva interdisciplinar**. Curitiba: PUCPRESS, 2016. p. 69-95.

SILVEIRA, Jucimeri Isolda; NASCIMENTO, Sergio; ZALEMBESSA, Luiz Simões. Colonialidade e decolonialidade na crítica ao racismo e às violações: para refletir sobre os desafios educação em direitos humanos. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e71306, 2021 <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.71306>. Acesso em: 30-jul-2026.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. Disponível em: https://books.google.com/books/about/Letramento_Um_tema_em_tr%C3%AAs_g%C3%AAneros.html?id=zJ5fDwAAQBAJ. Acesso em: 30 jul. 2026.

SOUSA, Rosineide Magalhães de. **Gênero discursivo mediacional: uma pesquisa na perspectiva etnográfica**. 2006. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2006. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/>. Acesso em: 30 jul. 2026.

SOUSA, Rosineide Magalhães de. BELL, ALLAN. The guidebook to sociolinguistics. Oxford: Wiley Blackwell, 2014, 367 p. Resenha. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, 16 (1), 2015. Pgs. 212-216. Disponível: <https://periodicos.unb.br/les/article/download>. Acesso em: 30-jul-2026.

STREET, Brian V. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984. Disponível em: https://books.google.com/books/about/Literacy_in_Theory_and_Practice.html?id=R0UdWQ5thf8C. Acesso em: 30 jul. 2026.

STREET, Brian V. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**, New York, v. 5, n. 2, p. 77-91, 2003. Disponível em: https://docs.ufpr.br/~clarissa/pdfs/NewInLiteracy_Street.pdf. Acesso em: 30 jul. 2026.

STREET, Brian. Práticas de Letramento e implicações para a pesquisa e as políticas de Alfabetização e Letramento. In: **Cultura escrita e Letramento**. MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro. (Org). p. 33-53. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.

STREET, Brian V. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 33, n. 89, p. 51-71, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/QksKdVBDHJ4pmgSFPY63Vfw/>. Acesso em: 31 jul. 2026.

STREET, Brian. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação / Brian V. Street; tradução Marcos Bagno. - 1. ed. - São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 240 p.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas desde el in-surgir, re-existir y re-vivir. **Educación On-Line**, Rio de Janeiro, n. 4, 2009. Disponível em: <https://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/1802>. Acesso em: 30 jul. 2026.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine. **Construyendo interculturalidad crítica**. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010. p. 75-96. Disponível em: <https://sermixe.org/wp-content/uploads/2020/08/Lectura10.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2026.

WALSH, Catherine (org.). **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito: Abya-Yala, 2013. t. 1. Disponível em: <https://caritascolombiana.org/wp-content/uploads/2016/10/Catherine-Walsh-Pedagog%C3%ADa-Decoloniales-Tomo-I.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2026.