

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA

ANA ELIZABETE BARREIRA MACHADO

Posturas sociolinguísticas decoloniais do Povo Tapuia do Carretão

GOIÂNIA - GO
2016

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E

DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: ☒ **Dissertação** ☐ **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação

Nome completo do autor: Ana Elizabete Barreira Machado

Título do trabalho: Posturas sociolinguísticas decoloniais do Povo Tapuia do Carretão

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento ☒ SIM ☐ NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.



Data: 26/07/2016

Assinatura do (a) autor (a)

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

ANA ELIZABETE BARREIRA MACHADO

Posturas sociolinguísticas decoloniais do Povo Tapuia do Carretão

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras e Linguística, sob orientação da professora Dr^a Tânia Ferreira Rezende.

GOIÂNIA - GO
2016

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Machado, Ana Elizabete Barreira
Posturas sociolinguísticas decoloniais do Povo Tapuia do Carretão
[manuscrito] / Ana Elizabete Barreira Machado. - 2016.
90 f.

Orientador: Profa. Dra. Tânia Ferreira Rezende.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás,
Faculdade de Letras (FL), Programa de Pós-Graduação em Letras e
Linguística, Goiânia, 2016.
Bibliografia.

1. Posturas sociolinguística. 2. Povo Tapuia do Carretão. 3.
Decolonialidade. 4. Imagem de controle. I. Rezende, Tânia Ferreira,
orient. II. Título.

CDU 81



ATA Nº 26/2016

**ATA DA SESSÃO DE JULGAMENTO DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DA
ALUNA ANA ELIZABETE BARREIRA MACHADO**

Aos vinte e nove dias do mês de agosto do ano de dois mil e dezesseis, a partir das 14h na Sala 33 da Faculdade de Letras, realizou-se a sessão pública da Defesa de Dissertação intitulada "Posturas sociolinguísticas decoloniais do Povo Tapuia do Carretão". Os trabalhos foram instalados pela Orientadora, Professora Doutora Tânia Ferreira Rezende com a participação dos demais Membros da Banca Examinadora: Professora Doutora Luciana de Oliveira Dias (Faculdade de Direito/UFG) e Professora Doutora Maria do Socorro Pimentel da Silva (Faculdade de Letras/UFG). A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido a candidata aprovada pelos seus membros. Proclamados os resultados pela Professora Doutora Tânia Ferreira Rezende Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que vai assinada pelos Membros da Banca Examinadora e visada pela Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Goiânia, aos vinte e nove dias do mês de agosto do ano de dois mil e dezesseis.


Profa. Dra. Tânia Ferreira Rezende- Presidente


Profa. Dra. Luciana de Oliveira Dias


Profa. Dra. Maria do Socorro Pimentel da Silva

Visto:


Profa. Dra. Joana Plaza Pinto

BANCA EXAMINADORA

Posturas sociolinguísticas decoloniais do Povo Tapuia do Carretão

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística: Estudos Linguísticos, da Faculdade de Letras, da Universidade Federal de Goiás, para obtenção do título de Mestre em Letras e Linguística, a ser defendida em 29 de agosto de 2016, pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores e professoras:

Prof.^a Dr.^a Tânia Ferreira Rezende – Presidente - (PPGLL/FL/UFG)

Prof.^a Dr.^a Luciana de Oliveira Dias (PPGDH/FD/UFG)

Prof.^a Dr.^a Maria Socorro Pimentel da Silva (PPGLL/FL/UFG)

Prof. Dr. Sebastião Elias Milani – Suplente - (PPGLL/FL/UFG)

Prof. Dr. Daniel Marra da Silva – Suplente – (PPGLetras/CPN/UFT)

*Ao Povo Tapuia que me
ensina que é possível, e urgente,
inventar outro mundo, outros
mundos.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas e todos que nesses dias, ao estarem perto de mim, trouxeram um tanto de luz, paz, dúvida, amor, questionamento, mudança, permanência e/ou todas as coisas que me fazem um pouco mais humana, a cada convivência.

Agradeço...

...especialmente ao Povo Tapuia pela acolhida e pelo exemplo de luta e persistência por aquilo que é justo. Aos professores e estudantes Welington, Eunice, Silma, Aparecida, Lucélia, Cleiton, Bárbara, Elienia e Lindomar, com os quais mais convivi, obrigada pelo tanto que me ensinam.

...à querida professora Dr.^a Tânia Ferreira Rezende pelas incontáveis horas de orientação para a vida acadêmica e para a vida além das paredes universitárias, e que mais que orientações se tornaram compartilhar das caminhadas.

...ao caro professor Dr. Alecsandro José Prudente Ratts, que com sua contribuição na banca de qualificação proporcionou uma grande mudança no trabalho, nos mostrando a obra de Collins.

...com carinho à Nathália, à Karla e ao Pedro Augusto, que nestes últimos dias foram muito mais que contemporâneos e se tornaram a cada dia companheiros, obrigada.

...a cada participante do Obiah que durante esses mais de três anos partilharam de suas percepções das leituras e estudos que fizemos, especialmente ao Rodolpho e à Lurdes, de quem estive mais perto nos primeiros dias dessa jornada.

...à CAPES pelo apoio através da bolsa de estudos.

...a cada professora e professor do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da UFG, com as e os quais pude aprender muito em suas disciplinas.

E, agradeço à minha família mãe, pai, Edu e Lu, vocês são meu porto seguro. E Luiza, a culpa continua sendo sua de eu estar aqui, obrigada.

...ao Douglas, minha nova família, que em meio a tudo permanece do meu lado com tanto amor, paz, livros e paixão, sigo te amando.

...aos amigos e às amigas de perto e longe que sempre, mas na verdade é de vez em quando (e isso é bom), preocupadas e preocupados mandam mensagens de apoio e carinho e uns textos para problematizar as certezas e consolar as dúvidas.

...ao Jesus Nazareno que de longe e de perto me ensina e me renova tanto.

RESUMO

Nossa pesquisa parte do pressuposto da Sociolinguística Crítica de Calvet (2012), de que o objeto de estudo da linguística é a comunidade social sob seu aspecto linguístico. Sendo assim, nosso trabalho prevê o estudo linguístico como um estudo social sobre as demandas linguísticas e seus impactos em determinada sociedade. O Povo Tapuia é um dos povos indígenas de Goiás, remanescentes do Aldeamento Pedro III ou Carretão, que foi estabelecido em meados do século XVIII e depois abandonado pelo estado brasileiro. Entretanto, os remanescentes descendentes de Xavante, Kayapó, Karajá, negros e brancos, permaneceram no território e são hoje o Povo Tapuia do Carretão. No século XX passaram por um longo processo de espólio em sua luta fundiária e jurídica para, enfim, após décadas de enfrentamento, receberem a legitimação do estado para permanecerem em suas terras, em 1999. Ao longo de todo esse processo as e os Tapuia tiveram sua identidade indígena questionada por grupos externos, principalmente pelo fator linguístico, por serem considerados falantes de português. Entendemos que este questionamento e vigilância da identidade indígena serve a interesses de deslegitimação de sua identidade para a retirada de seus direitos de indígenas. E isso acontece também, como observamos, através da manutenção da *imagem de controle* (Collins, 2000) imposta aos indígenas brasileiros. O conceito de imagem de controle é adaptado a essa realidade no primeiro capítulo. A questão problema da pesquisa foi dentro de um contexto de imposição da imagem de controle de indígena brasileiro, caracterizada também pela língua, o Povo Tapuia do Carretão responde (coletiva, consciente e politicamente), a essas respostas chamamos *posturas sociolinguísticas*, desnaturalizando essas imagens de controle e criando novas formas de *ser* indígena, e novas formas de *saber* língua. Nosso objetivo é problematizar posturas sociolinguísticas decoloniais (Quijano, 1992) dos e das Tapuia a partir da interpretação de suas reações frente à imagem de controle de indígena historicamente imposta ao Povo Tapuia. Por problematizar entendemos como leituras plurais em contraposição a leituras únicas. A metodologia é de interpretação de textos que compreendemos como localizados nos tempos-lugares quando essa imposição da imagem de controle foi exposta ao Povo: a) nas narrativas dos anciãos e anciãs, na década de 1980; b) na pesquisa de Braggio (1992); c) no tempo de formação dos professores e professoras Tapuia, na primeira década do século XXI. Para interpretar esses textos o quadro epistemológico é a Decolonialidade e a Teoria Social Crítica. Nossa abordagem teórica de interpretação do problema está baseada na interface da Sociolinguística Crítica de Calvet, da Teoria Social Crítica de Collins e do Dialogismo Bakhtiniano.

Palavras-chave: Posturas sociolinguísticas; Povo Tapuia do Carretão; Decolonialidade; Imagem de controle.

ABSTRACT

Our research is grounded in the assumption from Calvet's Critical Sociolinguistics (2012), that linguistics object of study is the social community in its linguistic aspect. Thus, our work predicts linguistic study as a social study about the linguistic demands and their impacts in a given society. Tapuia people are one of the indigenous peoples from Goiás, remaining from the Aldeamento Pedro III or Carretão, which was established in the mid-eighteenth century and then it was abandoned by the Brazilian state. However, Xavante, Kayapó, Karajá, Black and Caucasian remaining descendants stayed in the territory and they are now the Tapuia people of Carretão. In the twentieth century, they have gone through a long process of spoils in their land and legal struggle, finally, after decades of confrontation, to receive the state's legitimacy to remain on their land in 1999. Throughout this process, the Tapuia people had their indigenous identity questioned by outside groups, especially about the language factor, as they were considered Portuguese speakers. We understand this questioning and surveillance of indigenous identity serves the interests of delegitimization of their identity to withdrawal their indigenous rights. Moreover, it also happens, as noted, through the maintenance of *controlling images* (Collins, 2000) imposed on Brazilian Indigenous. The concept of controlling images is adapted to this reality in the first chapter. The issue question of the research was within a context of imposition of Brazilian Indigenous controlling image, also characterized by language, Tapuia people from Carretão answer (collective, conscious and politically), to these responses we named *sociolinguistic postures*, denaturalizing these controlling images and creating new ways of *being* indigenous, and new ways to *know* language. Our goal is to problematize Tapuia's decolonial (Quijano, 1992) sociolinguistic postures from the interpretation of its reactions to indigenous controlling image historically imposed on the Tapuia people. The methodology is texts interpretation we understand as localized in time-space when such controlling image imposition was exposed to the People: a) in the narratives of elderly men and women, in the 1980s; b) in Braggio's research (1992); c) at the time of Tapuia teachers formation in the first decade of XXI century. To interpret these texts, the epistemological framework is Decoloniality and Critical Social Theory. Our theoretical approach to interpretation of the problem is based on the interface of Calvet's Critical Sociolinguistics, Collins' Social Critical Theory and Bakhtin's Dialogism.

Keywords: Sociolinguistic posture; Tapuia of Carretão; Decoloniality; controlling images.

SUMÁRIO

Agradecimentos	5
Resumo	6
Abstract	7
Introdução	9
Capítulo 1: Povo Tapuia	18
1.1 Imagens de controle sobre indígenas brasileiros	18
1.2 Povo Tapuia e imagem de controle imposta	23
1.3 Imagem de controle na educação escolar e a luta pela decolonização do saber	28
1.4 Escolhas metodológicas	31
Capítulo 2: Posturas sociolinguísticas decoloniais	34
2.1 Postura sociolinguística	34
2.2 Posturas sociolinguísticas decoloniais	37
Capítulo 3 - Posturas sociolinguísticas decoloniais do Povo Tapuia	44
3.1 As mais velhas e os mais velhos	44
3.2 A pesquisa de Braggio	52
3.3 A produção intelectual Tapuia	55
3.3.1 Os PEE	55
3.3.2 Os PPP	73
Conclusão	84
Referências	86

INTRODUÇÃO

Neste trabalho discutimos posturas sociolinguísticas decoloniais do Povo Tapuia do Carretão. Posturas sociolinguísticas são posicionamentos e estratégias políticas de um determinado grupo, que são coletivas, conscientes e em posição responsiva, em relação a alguma questão sociolinguística desse grupo. Essas posturas podem ser decoloniais, isto é, desnaturalizam processos e relações estabelecidas como naturais, dentro de um contexto em que a colonialidade, que é uma manutenção das relações coloniais dentro de sociedades que sofreram o processo histórico do Colonialismo, é vigente. Esses conceitos serão melhor problematizados no capítulo 3.

A comunidade social que estudamos é o Povo Tapuia do Carretão, um dos povos indígenas de Goiás, remanescentes do Aldeamento Pedro III ou Carretão. Esse Aldeamento estabelecido em meados do século XVIII, foi abandonado pelo estado brasileiro, entretanto os remanescentes, descendentes de Xavante, Kayapó, Karajá, negros e brancos, permaneceram no território e são hoje o Povo Tapuia do Carretão, uma comunidade com aproximadamente 200 habitantes. No século XX passaram por um longo processo de espólio em sua luta fundiária e jurídica para, enfim, após décadas de enfrentamento, receberem a legitimação do estado para permanecerem em suas terras no ano de 1999. Após a finalização do processo jurídico e a expropriação dos posseiros da Terra Indígena é criada uma escola indígena para a educação diferenciada do Povo Tapuia, no ano de 2004. No primeiro capítulo discutiremos mais sobre a sociohistória dos e das Tapuia².

Ao longo de todo esse processo o Povo Tapuia do Carretão sempre teve sua identidade indígena questionada por grupos externos, principalmente pelo fator linguístico, por serem considerados falantes de português. Entendemos que este questionamento e vigilância da identidade indígena servem a interesses de deslegitimação de sua identidade para a retirada de seus direitos de indígenas.

Esses questionamentos e vigilância da identidade indígena acontecem, como observamos, através da manutenção da *imagem de controle* imposta aos indígenas brasileiros. Imagem de controle, conceito que será melhor discutido no primeiro capítulo, são estereótipos impostos a um determinado grupo com o objetivo de mantê-lo subalternizado na hierarquização social. Essas imagens de controle vão sendo naturalizadas ao longo do processo histórico desse

2 Segue-se neste trabalho, na referência e nomeação dos povos indígenas, as orientações da Associação Brasileira de Antropologia de iniciar os etnônimos sempre com letras maiúscula e de não pluralizá-los.

grupo e são mantidas pelos grupos que se interessam nessa subalternização, mas se tornam inconscientes, pois naturalizadas, para o grupo social como um todo.

A questão problema que direcionou nossa pesquisa foi dentro de um contexto de imposição da imagem de controle de indígena brasileiro, caracterizada também pela língua, o Povo Tapuia do Carretão responde (coletiva, consciente e politicamente) desnaturalizando essas imagens de controle e criando novas formas de *ser* indígena, e novas formas de *saber* língua. O Povo Tapuia do Carretão para reagir à imagem de controle estabelece várias estratégias e posturas, dentre elas, assume o português que falam como língua indígena, o Português Tapuia, e elaboram teoricamente uma inversão na lógica colonial imposta a elas e eles.

Nosso objetivo com esta pesquisa é problematizar posturas sociolinguísticas decoloniais dos e das Tapuia a partir da interpretação de suas reações frente à imagem de controle de indígena historicamente imposta ao Povo Tapuia.

Os objetivos específicos são discutir o processo de construção e reconstrução das posturas sociolinguísticas dos e das Tapuia diante do conflito com a imagem de controle, que envolve toda a comunidade; apresentar a tensão entre grupos sobre a afirmação/negação identitária Tapuia a partir das imagens de controle; problematizar a questão linguística e o papel do Português Tapuia nas disputas pelas demandas decoloniais do Povo Tapuia.

Com esta pesquisa esperamos contribuir com a discussão da situação identitário-linguística das e dos Tapuia, que já está sendo feita por elas e eles mesmos, e na qual também nos basearemos teoricamente para a interpretação dos fatos e fenômenos problematizados. Não é nossa intenção dizer o que as e os Tapuia devem fazer, pelo contrário, aqui apenas dissemos o que eles e elas disseram, ou o que entendemos que disseram, para colaborar em sua luta, se assim, eles e elas entenderem necessário.

Nossa metodologia é de interpretação de textos (Geertz, 2008 [1989]) que compreendemos como localizados nos tempos-lugares quando essa imposição da imagem de controle foi exposta a esse povo. Desta forma os textos escolhidos são os de primeiro contato de pesquisadores, antropólogos e linguistas, mas principalmente os textos de autoria dos próprios indígenas quando da sua formação na Universidade Federal de Goiás, que também foi um tempo-lugar de conflito com a imagem de controle.

Para interpretar esses textos o quadro epistemológico é a Decolonialidade e a Teoria Social Crítica. O primeiro para pensarmos a construção de ações *outras* em resistência e reação às imagens de controle coloniais, ainda vigentes. O segundo quadro epistemológico contribui para problematizar o conceito de imagem de controle, que a princípio foi elaborado dentro do contexto do feminismo negro estadunidense, mas que adaptamos à questão indígena em estudo,

e também para discutir o conceito de *postura sociolinguística*. Nossa abordagem teórica de interpretação do problema está baseada na interface da Sociolinguística Crítica de Calvet, da Teoria Social Crítica de Collins e do Dialogismo Bakhtiniano.

Este trabalho está dividido em quatro capítulos, o primeiro apresenta a problematização inicial, que trata da contextualização do problema de pesquisa, indo da sociohistória do Povo Tapuia, em sua luta pela terra e pela vida, através dos conflitos e das respostas geradas a partir das *imagens de controle* (Collins, 2000) impostas a eles e elas pelo fenótipo, língua e traços culturais, na Terra Indígena (TI) e na escola dentro da TI. No segundo capítulo apresentamos nossa metodologia ou escolhas metodológicas diante dos dados que observamos; discutimos nossas escolhas de tempo-lugar (*cronotopo*) que entendemos como de elaboração de respostas às imagens de controle impostas a eles e elas. No terceiro capítulo dialogamos nossa problematização teórica do conceito de *postura sociolinguística* com o quadro teórico da Decolonialidade. No último capítulo apresentamos os dados e nossa interpretação dos mesmos, a partir da metodologia discutida. Fazemos a problematização das posturas sociolinguísticas decoloniais do Povo Tapuia nos seguintes tempos-lugares: a) nas narrativas dos anciãos e anciãs, na década de 1980; b) na pesquisa de Braggio (1992); c) no tempo de formação dos professores e professoras, na primeira década do século XXI. E discutimos como estas posturas tem se apresentado como decoloniais, a partir do problematizado no capítulo três.

Nossa pesquisa parte do pressuposto da Sociolinguística Crítica de Calvet (2012), de que “o objeto de estudo da linguística não é apenas a língua ou as línguas, mas a comunidade social sob seu aspecto linguístico.” (p.127). Sendo assim, nosso trabalho prevê o estudo linguístico como um estudo social sobre as demandas linguísticas e seus impactos de determinada sociedade, no caso, o Povo Tapuia do Carretão, considerando que é uma das possíveis leituras dessa realidade.

Nessa parte da introdução, que não soube bem onde caberia, escrevo em primeira pessoa do singular. Todo o resto do texto está construído em primeira pessoa do plural, porque, apesar de todas as responsabilidades caberem a mim, este trabalho foi feito em muitos diálogos. Recebi orientações de mais de dez horas seguidas e quantas horas incontáveis ao longo desses dois anos de mestrado e mais um e meio na graduação vindas da incomparável professora doutora Tânia Ferreira Rezende. Afirmando isso apenas para mostrar que este trabalho é orientado. Foi orientado e co-laborado por e com ela, sem abrir mão da minha autonomia, liberdade intelectual e escrita, ela esteve junto para pensar e problematizar a parte desse processo que eu escolhi estudar.

A primeira vez que vi a professora Tânia foi em uma palestra em um colóquio da Faculdade de Letras (FL) da Universidade Federal de Goiás (UFG), nesta palestra ela contava sobre as especificidades dos quilombos goianos, a partir de pesquisas feitas por ela e juntamente com alunas/os de graduação. Passaram-se aproximadamente dois anos e me matriculei em Morfologia do Português, disciplina que ela ministrou. Desde a primeira aula desta disciplina soube que o tipo de conhecimento que ela trazia era diferente, e me encantei por sua forma de ensinar e estimular a aprendizagem dos alunos e das alunas, sempre pautando a autonomia dos e das estudantes. Nesta primeira aula de Morfologia do Português discutimos a formação da palavra *brasileiro*, e a partir da discussão morfológica, em que o sufixo *-eiro*, que indica “trabalho, aquele que trabalha com”, chegamos a uma discussão histórica, em que este nome era dado aos trabalhadores que à época do “descobrimento” (ou início dos genocídios generalizados nessas terras) desciam o pau-brasil das matas para os navios que levavam essa matéria-prima à Europa. A origem do gentílico daquele que nasce no Brasil vem daqueles que, escravizados, trabalhavam servindo ao início da colonização. Nesta aula, nossa discussão morfológica nos levou ao conhecimento histórico, mas não parou aí, a professora Tânia nos levou a refletir sobre os significados simbólicos e sociológicos que esta nomeação dava aos brasileiros: para ser desse país é preciso ser trabalhador, e um tipo específico de trabalhador, o mais explorado. Os que não são explorados, não precisariam de gentílico, tinham os sobrenomes dos donos das terras, era (e ainda é) o necessário para não ser trabalhador explorado nessas terras. Esta discussão será retomada adiante no trabalho. A partir dessas aulas pude conhecer e entrar para o Obiah – Grupo Transdisciplinar de Estudos Interculturais da Linguagem, nos encontros semanais do grupo participei de diversas discussões sistemáticas de diferentes teóricos, de diferentes áreas para pensarmos nas possibilidades de compreensão das complexas situações sociolinguísticas apresentadas a nós, em grupo.

Esta parte pessoal do trabalho foi sugestão da professora Tânia: quem sou eu? Por que o Povo Tapuia? Como cheguei até aqui? Depois de tanta teoria decolonial (Fanon, Freire, Lander, Walsh, entre outros) e interpretativista (Geertz) entendo a necessidade de tentar responder a essas perguntas e vou tentar respondê-las. Não como uma autopromoção ou algo que o valha, mas para que o leitor perceba de onde vem meu olhar e minhas interpretações. Soube que alguns trabalhos em Antropologia exigem esse tipo de informação e, apesar da minha formação em Sociolinguística, mais que em Etnolinguística, nossa perspectiva de trabalho, nossa do grupo de estudo Obiah, é transdisciplinar e se propõe a elaborar estudos que tentem religar os saberes (Morin). Não busquei outros textos como esse, então, talvez o formato não seja padronizado, mas penso que a ideia era essa, autonomia fez parte da minha formação.

Preciso dizer que aprendi com Paulo Freire sobre a incompletude do humano e faço este texto como descrição de parte de uma caminhada que ainda continua.

Começo dizendo de onde venho, o que aprendi com os e as Tapuia: quem são seus ancestrais? Eu vim de uma família evangélica (isso hoje no Brasil pode significar tantas e variadas coisas, mas vou tentar explicar só a minha versão), dos dois lados das avós da família, há mais de três gerações, somos das primeiras famílias batistas da Bahia, São Paulo e Goiás. E por ser dos dois lados, considero, então, essa uma marca, talvez a marca mais forte da minha formação, mas certamente não foi a única, os avôs se converteram a essa igreja no fim de suas vidas, a vida deles antes disso certamente fez outros olhares em mim. O vô materno estudou numa escola dominicana, de formação humanista, depois virou um militar que defendia direitos humanos, já o vô paterno estudou mesmo na escola da vida, lutando pela(s) vida(s) na Brasília dos “anos de chumbo”. Fico pensando se eles não teriam uma formação comunista, será que conheceram Prestes nesse interiorzão? Mas nunca saberei, porque se conheceram, souberam esconder muito bem da ditadura e da família.

A formação religiosa foi, e ainda tem um peso grande, a formação que mais esteve presente na minha vida, voltarei a ela logo mais. Socialmente somos brasil-*eiros* e culturalmente somos variados, como Chico Buarque em *Paratodos*, o meu avô materno veio do Pará, de uma família em que o pai tinha sido adotado por uma família que vinha de outra região do país, mas se adotado, na região que hoje é Conceição do Araguaia, quase certamente, meu bisavô foi um menino Kaiapó tomado de suas origens, e os olhos de meu avô não negavam de onde vinham. Quando vi pela primeira vez na vida uma foto de Raoni Kaiapó idoso, vi os olhos do meu vô, mas talvez sejam só imaginários, quem saberá de onde veio aquele menino? Minha avó materna, de Santa Maria da Vitória, Bahia, com uma mãe branca, filha de ex-dono de escravos, mas minha avó tinha pele escura de índia ou de negra, não sei bem, não a conheci pessoalmente, só de foto, e essas memórias minorizadas vão sendo apagadas mesmo, não é? Minha avó paterna é filha de um alemão, que veio fugido da I Guerra, nessa parte da família, foi que enfrentei meus primeiros ataques racistas. Foi com um negro de nariz árabe, meu avô, com quem esta avó casou, lá depois dos seus 30 anos, os dois da região de Cristalina, no interior de Goiás. Desse avô não se sabe sobre seu pai, sua mãe foi mãe e solteira, havia um comerciante árabe na cidade, de onde acreditamos que vem aquele nariz. Minha mãe nasceu branca e gêmea do meu tio negro, mas os olhos dela são bem Kaiapó, costumávamos dizer que eram chineses, mas daí não veio ninguém da família, era só mais um apagamento das nossas identidades indígenas. Meu pai nasceu negro e sofreu da mãe branca um racismo que dói até hoje, nele e em mim, a neta que assumiu a negritude a partir dos cabelos. Vejo tudo isso, hoje, com meus quase 30,

depois de vários processos de construção, desconstrução e reconstrução de minhas identidades, inclusive no fazer deste trabalho. E, talvez os fenótipos, com tanta mistura, me deixaram confusa quanto à minha identidade pela imposição da imagem de controle para a invenção da nação. Mas, tentando decolonizar meu saber e meu ser, contando as histórias e geografias de onde viemos, eu hoje me assumo negra por influência da minha irmã branca (que conheceu o Movimento Negro quando aluna de Alex Ratts), bisneta de Kaiapó, mas também de alemão. Culturalmente sou sim mistura.

Voltando à religião, o evangelicalismo que vivi e, vivo ainda hoje, tem origens na história dos Anabatistas, que foi um grupo cristão que lutou contra Lutero por Reforma Agrária, liberdade de consciência (por isto não admitiam batismos de crianças, pois para ser cristão era necessário saber o que se estava assumindo, por isso o nome “ana-batistas”, que numa tradução livre significa “não-batizadores”, de crianças, especificamente), e se não me engano, direitos femininos (talvez estes tenham sido os Escavadores, outro grupo cristão questionador dos problemas sociais, na Inglaterra pré-Reforma), já naquele tempo. Conhecer essa parte da história veio do meu irmão mais velho (um apaixonado pela URSS, questionador do *status quo* capitalista), e do meu pai, formado em Teologia em Brasília, no Seminário onde conheceu minha mãe, também formada em Teologia e em Serviço Social (este pela UnB). Ele, meu pai, sempre teve um olhar mais politizado e questionador, o que trouxe muitos problemas e, ainda traz, em sua profissão, pastor. Sou filha de pastor e para além dos problemas disso, meu letramento aconteceu através da Bíblia, dentro de casa e na igreja. Já com as profissões da minha mãe, a partir de sua formação em Serviço Social, havia mais vivência que teoria sobre os problemas sociais, ouvir suas experiências certamente me trouxe novos olhares e cores. Mas, uma frase que minha mãe e meu pai sempre repetiram para mim, vinda de sua formação teológica, foi: “texto fora de contexto vira pretexto”, o que sempre me ajudou a concordar com as teorias que trabalham com contexto, historicização dos textos.

Apesar de origens contestadoras, a chegada dos batistas no Brasil é via colonialismo e, principalmente, imperialismo dos EUA. Isso, vejo mais hoje, e conversamos em casa detalhadamente sobre missionários estadunidenses a serviço de uma lógica racista e imperialista, apesar disso “eles nos trouxeram o evangelho”, se diz, hoje já contesto essa frase e, por isso, fui encontrar outro Jesus, um tanto diferente dessas teologias oficiais estadunidenses de origens calvinistas, ou fui encontrada por ele.

Encontrar hoje um Jesus mais humano e menos divino como apresenta Coblin (2010) no seu livreto *Jesus de Nazaré*, me faz entender como surgiram tantos movimentos questionadores dentro de uma religião tão violenta, opressora, dominadora e também dominada

por estados, impérios, ditadores... pois começou com um homem pobre do interior do interior, trabalhador braçal, de uma vila de mais ou menos duzentas pessoas, que questionou toda uma ordem social e religiosa judaica, e trouxe gigantescos problemas para o Império Romano, apenas pregando uma mensagem radical de igualdade entre seres humanos, a partir da lógica de amar o outro como se ama a si mesmo, igualando o outro a si e questionando os poderosos. Esse líder foi assassinado pelo Estado e pela Religião, como inúmeros líderes sociais ao longo da história da humanidade. Sua história de ressurreição também subverte a lógica opressora da morte pelo Estado, transformando-a em uma arma não mais invencível. É profundamente vergonhoso ver uma religião, que se diz fundada por este homem, ter posicionamentos conservadores, opressores e violentos, como tem e teve ao longo dos últimos séculos, principalmente através da colonização.

Esse Jesus, que bem podia se passar por um Tapuia (Nazaré tinha aproximadamente 200 habitantes, como o Carretão, foi retirado de sua terra para sobreviver, como muitos e muitas Tapuia, não tinha paz social, era perseguido...), me foi introduzido pelos evangelhos e os profetas canônicos bíblicos, através de pessoas com quem convivi em dois movimentos evangélicos: a Aliança Bíblica Universitária do Brasil e a Rede Fale, que partem das interpretações da Teologia da Missão Integral (o que seria uma versão evangélica latino-americana da Teologia da Libertação Católica, mas sem necessariamente a base teórico-metodológica marxista). Já hoje sigo com leituras pessoais da Teologia da Libertação. Essas duas teologias, e certamente, as pessoas com quem convivi, me ajudaram a abrir o coração e a mente para conhecer e estudar as teorias todas a que pude ter acesso em minha formação acadêmica, e sair de uma bolha estritamente religiosa.

Foi no mestrado, ou antes, no ano final de minha graduação, com a elaboração do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), sob orientação da Tânia, que li Paulo Freire pela primeira vez, e fui conhecendo paralelamente sua teologia da libertação em sua teoria. Ler Fanon foi um choque que mexeu profundamente nas minhas crenças e pensamentos teóricos, é ainda assustador olhar e ver o que ele viu, mas é, ao mesmo tempo, alentador e reconstrutor pensar no ser humano novo que ele pensou. Foi a partir dessas teologias da práxis que pude continuar a ler Fanon, e pude ao ler Fanon conhecer Ronilso Pacheco, com seu artigo “a Bíblia é um livro negro de hermenêutica branca”³.

Quero citar ainda outro autor que me faz ainda religar meus saberes acadêmicos com os religiosos-espirituais e quem me ajudou a ter esperanças diante de tantas opressões humanas: o

³ <http://www.novosdialogos.com/artigo.asp?id=1357>

bispo anglicano Desmond Tutu, amigo pessoal e lutador ao lado de Mandela pelo fim do Apartheid e sua obra na África do Sul, especificamente com seu livro *Nascidos para o bem*.

Hoje, tenho me aproximado do feminismo, através de reflexões do coletivo Vozes Marias e do Projeto Redomas, e também da leitura de Chimamanda Adichie, em *Sejamos todos feministas*, e por isso quero citar autoras que também têm me influenciado nesses tempos: a própria Adichie com seu discurso *O perigo da história única*, ao rever esse vídeo, penso que recontar a história dos e das Tapuia é mais um pedaço da história, mais uma possibilidade da história deles e delas ser contada por mais ângulos e menos estereótipos serem estabelecidos. E Carolina Maria de Jesus, com o *Quarto de despejo*, que mostra visceralmente toda a dor da pobreza e da fome nesse país que continua a excluir as e os pobres, as negras e os negros, as indígenas e os indígenas que sobrevivem a toda violência histórica vivida. Nesse fim de pesquisa tenho tido aproximação teórica com o marxismo leninista, através do meu companheiro, mas acredito ser ainda recente para estar também expresso claramente no texto.

Esse é um tanto de mim, para tentar explicar de onde vejo.

E este tanto de mim conheceu os e as Tapuia na UFG.

Já no final da minha graduação em Letras – Português, ao conhecer o Obiah, conheci uma Linguística para além das estruturas saussurianas, uma (Socio)Linguística Transdisciplinar que poderia juntar os três grandes interesses intelectuais da minha vida: Educação, Linguagem e Política.

No mesmo dia que conheci o Obiah conheci a história do Povo Tapuia pelas narrativas da Tânia. O que me chamou a atenção era que as e os Tapuia eram excluídos entre os excluídos, exatamente por não serem considerados o que afirmavam que eram, indígenas. E mais que isso, me chamou atenção o fato de não abaixarem a cabeça para estes questionamentos e continuarem lutando por suas terras, suas vidas e sua identidade indígena, há mais de um século. Isso tudo me abriu a curiosidade política de entender esses processos históricos e opressores, que acontecem também entre os excluídos.

Meses depois, conheci o Carretão, ao acompanhar o Comitê Tapuia na etapa da licenciatura em Educação Intercultural (EI) da UFG em Terra Indígena (TI), em 2012, e de lá pra cá acompanho todas as etapas do curso em EI, tanto na UFG como no Carretão. Não estive em TI para esta pesquisa, que é bibliográfica, os contatos para a pesquisa foram sempre realizados na UFG, em Goiânia. Conhecer os autores e autoras dos textos que lia, os Projetos Extra Escolar (o que seria correlato ao TCC das outras graduações, no curso de Educação Intercultural) das e dos professores e professoras formados, foi especial e é sempre um reforço na esperança ver a luta e a garra com que trabalham por suas vidas e seus sonhos.

Fiz meu estágio supervisionado na Escola Estadual Indígena Cacique José Borges (EEICJB), e meu TCC sobre a situação da escrita nesta escola, principalmente a partir do Projeto Extra Escolar (PEE) do professor Luiz Vieira Tapuia (2012). Logo, como que em um contínuo, decidi conhecer mais profundamente este povo, suas lutas e colaborar com seus processos de emancipação, se eles e elas entenderem necessária essa colaboração.

Respondidas as perguntas sobre quem sou e como cheguei aqui e por quê os e as Tapuia, continuo este trabalho nos capítulos que se seguem, voltando a escrever em primeira pessoa do plural e de forma menos pessoal.

Capítulo 1: Povo Tapuia

1.1 Imagens de controle sobre indígenas brasileiros

Ser “índio” no Brasil está a serviço de um projeto de nação, situado desde os tempos da independência até depois dos tempos da Era Vargas. Desde os projetos nacionalistas românticos, representados, por exemplo, na Literatura, com o heroico Peri, de José de Alencar, foi preciso construir/inventar um índio para suprir a necessidade (vinda das novelas de cavalaria e epopeias europeias) de um *herói nacional*. Um índio que pudesse ser mito de origem do povo e da nação brasileira, que serviu para a gênese do povo brasileiro, mas depois, com a “democracia racial”, ficou invisível junto ao negro, no mar de embranquecimento (NASCIMENTO, 1978) dessa nação.

O projeto de invenção do índio no Brasil, uma das partes do projeto de invenção da nação brasileira (SANDES, 2000), não esteve somente nas mãos dos artistas românticos e políticos republicanos, mas esteve também, e ainda está, em muitos espaços da academia brasileira. Este olhar que determina o índio como o *bom selvagem*, de Rousseau, pode já ter sido desconstruído em discussões como a apresentada por Mário de Andrade, no Macunaíma, mas a determinação de quem é o índio (as imagens de controle) ainda está estabelecida e mantida por ideologias e políticas que querem manter os indígenas distantes dos processos de construção da realidade, ou, mais simplesmente, do debate público. Isso acontece a serviço da manutenção da lógica colonialista, a definição de quem é o índio serve para deslocá-lo socialmente e situá-lo no não-lugar do ser *brasileiro*, “um não ser, sem história e sem passado”, aquele que será somente o trabalhador explorado ao extremo, como discutido na introdução.

Aqui nos é fundamental discutir o conceito de *imagens de controle*, que foi cunhado no contexto da Teoria Social Crítica do Feminismo Negro estadunidense, entre as décadas de 1980 e 1990. A Teoria Social Crítica derivada de uma das premissas do pensamento de Marx: “Os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diferentes maneiras, trata-se de transformá-lo.”, é uma Teoria que pensa a partir das realidades vividas e pensa-a para uma tentativa de transformá-la, considerando que quem faz uma Teoria Social Crítica é alguém que entende que a realidade necessita de transformações (TONET, 2013), geralmente, por viver as mazelas dessa realidade.

Patricia Hill Collins (2000) ao definir o Pensamento Feminista Negro como uma Teoria Social Crítica defende:

Para as mulheres afro-americanas, o conhecimento adquirido nas opressões que se cruzam de raça, classe e gênero fornece o estímulo para elaborar e transmitir o conhecimento subjugado da teoria social crítica das mulheres negras (Collins 1998a, 3–10).

Como um grupo historicamente oprimido, as mulheres negras estadunidenses têm produzido um pensamento social concebido para se opor à opressão. Não só a forma assumida por este pensamento diverge do padrão acadêmico-teórico, ela pode assumir a forma de poesia, música, ensaios e assim por diante, mas o propósito do pensamento coletivo de mulheres negras é distintamente diferente. **As teorias sociais que emergem de e/ou em favor das mulheres negras estadunidenses, e outros grupos historicamente oprimidos, visam encontrar maneiras de escapar de, sobreviver na, e/ou rejeitar a prevalente injustiça social e econômica.** Nos Estados Unidos, por exemplo, análises afro-americanas de pensamento social e político sobre o racismo institucionalizado, não são para mantê-lo com mais eficiência, mas para resistir a ele. [...] **Teorias sociais expressas por mulheres que emergem desses diversos grupos, tipicamente não surgem a partir da atmosfera rarefeita de sua imaginação. Em vez disso, teorias sociais refletem os esforços das mulheres para trazer à luz as condições das experiências vividas dentro da intersecção de opressões de raça, classe, gênero, sexualidade, etnia, nação, e de religião** (ver, por exemplo, Alexander e Mohanty 1997; Mirza 1997). (COLLINS, 2000, p. 8-9. Grifo e tradução nossos.)⁴

Sendo assim, a Teoria Social Crítica é base para o nosso pensamento neste trabalho, porque partimos também do princípio de que a teoria deve repensar a realidade, para transformá-la. O conceito do trabalho de Collins que usamos é o de *imagens de controle*, que nos servirá de base para repensarmos a teoria aqui problematizada a partir da realidade que compreendemos do Povo Tapuia, um povo oprimido e que tem elaborado sua teoria, também, a partir da sua realidade e para transformá-la. Nos baseamos em Collins (2000):

Como parte de uma ideologia generalizada de dominação, imagens estereotipadas da feminilidade negra tomam um significado especial. Porque a autoridade de definir valores sociais é um importante instrumento de poder, grupos de elite, exercendo poder, manipulam ideias sobre feminilidade negra. Eles fazem isso através da exploração de símbolos, ou criando novos. Hazel Carby [diz] que o objetivo dos estereótipos é “não para refletir ou representar uma realidade mas funcionar como um disfarce, ou mistificação, das relações sociais objetivas” (1987, 22). Essas imagens de controle são projetadas para fazer racismo, sexismo, pobreza e outras formas de injustiça social parecerem

⁴ Tradução do original: “For African-American women, the knowledge gained at intersecting oppressions of race, class, and gender provides the stimulus for crafting and passing on the subjugated knowledge of Black women’s critical social theory. (Collins 1998a, 3–10). As an historically oppressed group, U.S. Black women have produced social thought designed to oppose oppression. Not only does the form assumed by this thought diverge from standard academic theory—it can take the form of poetry, music, essays, and the like—but the *purpose* of Black women’s collective thought is distinctly different. Social theories emerging from and/or on behalf of U.S. Black women and other historically oppressed groups aim to find ways to escape from, survive in, and/or oppose prevailing social and economic injustice. In the United States, for example, African-American social and political thought analyzes institutionalized racism, not to help it work more efficiently, but to resist it. [...] Social theories expressed by women emerging from these diverse groups typically do not arise from the rarefied atmosphere of their imaginations. Instead, social theories reflect women’s efforts to come to terms with lived experiences within intersecting oppressions of race, class, gender, sexuality, ethnicity, nation, and religion (see, e.g., Alexander and Mohanty 1997; Mirza 1997).

naturais, normais e partes inevitáveis da vida cotidiana. (COLLINS, 2000, p.69)⁵

Entendemos que este conceito colabora na compreensão da manutenção das opressões sobre os indígenas brasileiros pensando que *imagens de controle* são estereótipos estabelecidos por elites sobre grupos minorizados para manter e naturalizar as opressões a que esse grupo está submetido. Não nos interessa aqui a discussão da realidade ou não das imagens, mas como essas imagens, impostas à maioria dos e das indígenas, os e as mantêm distantes de seus direitos e, muitas vezes, de si mesmos/as, pois mantêm as opressões estabelecidas e as naturaliza.

Ao trabalharmos o conceito de imagens de controle o apropriamos à realidade indígena brasileira, especificamente, à realidade Tapuia, que será melhor definida à frente. As imagens de controle impostas aos indígenas brasileiros além de estarem associadas ao projeto de invenção nacional, estão vinculadas, por consequência, à manutenção da colonialidade, esse conceito será melhor discutido no capítulo 3, mas aqui cabe explicar que a colonialidade é a continuidade das relações coloniais de opressão nos dias contemporâneos, a partir da racialização dos grupos sociais, o que foi um processo naturalizado pelo pensamento eurocêntrico, e daí à hierarquização desses grupos. As imagens de controle podem servir à manutenção da colonialidade, como demonstramos a seguir. É importante problematizar aqui, que como as imagens de controle são naturalizadas, quem as repete nem sempre está consciente do processo de hierarquização que essas imagens criam ou mantêm.

A *imagem de controle* sobre os *índios* no Brasil (talvez não somente aqui, mas é daqui que olhamos) está determinada por algumas características: para ser índio é preciso ter determinada construção circular de suas moradias, é preciso viver na mata caçando e pescando, é preciso ter danças e adornos distintos e exóticos para o *não índio*, é preciso ter um fenótipo de *pele vermelha e olho puxado*, e é fundamental também que fale em uma língua incompreensível à língua-padrão colonial/nacional. Daí surgem, ainda nos dias atuais, questões de identificação e identidade de determinados grupos para se autorizar que sejam ou não indígenas, e a partir desta autorização, que vem da sociedade colonial/nacional, de cima pra baixo, esses grupos possam ter acesso a um pedaço de terra, e quem sabe depois de longos

⁵ Tradução nossa do original: “As part of a generalized ideology of domination, stereotypical images of Black womanhood take on special meaning. Because the authority to define societal values is a major instrument of power, elite groups, in exercising power, manipulate ideas about Black womanhood. They do so by exploiting already existing symbols, or creating new ones. Hazel Carby suggests that the objective of stereotypes is “not to reflect or represent a reality but to function as a disguise, or mystification, of objective social relations” (1987, 22). These controlling images are designed to make racism, sexism, poverty, and other forms of social injustice appear to be natural, normal, and inevitable parts of everyday life.”

processos jurídicos possam ter direito permanente, no papel, a essa terra, que sempre lhe pertenceu por direito.

No caso dos e das indígenas do Brasil, entendemos que a imagem de controle imposta a eles e elas está sempre relacionada às questões fundiárias. Quer dizer, a manutenção da imagem de controle do índio brasileiro serve para que esse índio seja encontrado somente no passado heroico, não existindo hoje, ou se existindo não correspondendo por completo à imagem de controle, logo não tendo acesso ao direito à terra, que está sempre em questão. Essa imagem de controle, construída historicamente, com base em alguma imagem, que pode ter sido real em algum tempo-espço, hoje serve para manter a dominação sobre os indígenas.

Entretanto, mesmo depois de legalizada, a terra continua a ser visada por outros brasileiros, “cidadãos” legitimados (por serem ironicamente os *misturados puros*, ou talvez os índios que ao não corresponderem à imagem de controle não se identificam como indígenas). Muitas das estratégias de questionamento da legitimidade da posse das terras passam pelas questões das identidades indígenas. Afinal, se não se é índio, não se pode ter a terra, ou, de forma contraditória, mas com o mesmo objetivo final de usurpação das terras, mesmo sendo indígena é questionável, pois *pra quê o índio precisa de terra?* Na concepção *ocidental-capitalista* a terra deve servir apenas, e somente, para a produção, à exaustão completa, de *mais valia*.

Apesar de todas as violações, vivenciadas por séculos, das identidades, das terras e dos corpos, os povos indígenas resistem! Essa resistência se dá em meio às lutas aceitando ou negando imagens de controle, como enfrentamento dos problemas identitários e territoriais. Em grande parte, os povos indígenas brasileiros não cumprem fidedignamente com essas imagens impostas, porque, afinal, esse foi um padrão inventado a serviço de uma lógica de apagamento desses povos, pois eles não seriam mais necessários à nação, senão nos tempos originários.

Como seguem resistindo vivos e vivas os e as indígenas, o que certamente afronta aqueles e aquelas que mantêm a lógica colonialista ainda hoje, eles e elas respondem às imagens de controle, a essas enunciações sobre sua identidade. Como Bakhtin (2009) desenvolve em sua teoria da enunciação, no contínuo da comunicação o sujeito que escuta não permanece inerte, ele está em uma “posição responsiva”. Retomando este conceito bakhtiniano, consideramos, que os povos indígenas que têm suas identidades em questionamento estão sempre em posição responsiva, por uma questão de sobrevivência. As posições responsivas das e dos Tapuia diante das imagens de controle do que deva ser indígena no Brasil compõem *as posturas sociolinguísticas* (que serão detalhadas no capítulo 3) das e dos Tapuia. Tais posturas são

elaboradas e efetivadas na arena onde acontecem os conflitos sociais, que é a linguagem (BAKHTIN, 2009).

Como a lógica colonialista não é a da manutenção do diálogo, mas sim a da apropriação/violência (SANTOS 2009), uma das políticas públicas usadas para que as identidades indígenas fossem completamente apagadas foi a *política de aldeamento*. Usada oficialmente nos tempos da Coroa Portuguesa nessas terras e do Império, chegou à República, em suas formas ditatoriais e democráticas, (não oficialmente, mas como método recorrente), a política de aldeamento tinha por objetivo “cristianizar” e “civilizar” os e as indígenas, ou seja, torná-los e torná-las o mais próximo possível daquilo que o colonizador considerava como necessário para roubar suas vidas, terras, direitos, corpos, e o que mais quisesse.

Para o funcionamento dos aldeamentos o apagamento das identidades era essencial, isso era feito proibindo-se o uso das línguas, dos rituais, das roupas, das religiões, e obrigando os e as indígenas a viver como os europeus viviam, como discute Moura (2006). Foi a partir dos aldeamentos que se iniciou a escravização indígena. Nos aldeamentos, eles e elas eram ensinados e ensinadas nas práticas europeias agrícolas e domésticas para servirem às vilas e cidades que iam surgindo com as chegadas de mais colonizadores às terras dos e das indígenas. Entretanto, a política de aldeamento foi abandonada na legislação, mas não na prática, para dar lugar às “guerras justas”, ou seja, caça aos índios que resistiam às violências da colonização via aldeamento (MOURA, 2006).

Na antiga Província de Goiás, em meados do século XVIII, iniciou-se a construção de vinte aldeamentos, entre eles o Aldeamento Pedro III ou Carretão, do qual o Povo Tapuia é remanescente. Ainda sobre essa política e época Moura descreve:

A construção sucessiva de aldeamentos na Província de Goiás estendeu-se por mais de um século e pode ser dividida em dois períodos. O primeiro deu-se a partir de 1741, em plena vigência da *sacra auri fames*, e com o florescimento febril dos povoados. Nesse período, a preocupação da população regional e da Coroa estava centrada na extração do ouro. O segundo período teve início em 1755, quando já se consolidava um novo ciclo econômico na Província de Goiás, baseado na agropecuária. (MOURA, 2006, p.167)

1.2 Povo Tapuia e imagem de controle imposta

A realidade indígena brasileira, de imposição de imagem de controle que serve para a retirada de direitos, pode ser evidenciada no caso das e dos Tapuia do Carretão, sempre resguardadas as particularidades de cada povo. O Povo Tapuia vive na área indígena Carretão, região do Centro Goiano, na direção noroeste do estado, onde hoje estão os municípios de Rubiataba e Nova América.

A complexa origem sócio-histórico-cultural e linguística dos Tapuia remonta ao Aldeamento Pedro III ou Carretão, fundado em 1788. Esse Aldeamento tinha por objetivo “pacificar os Xavante”, que, retirados da região dos campos do Rio das Mortes (RIBEIRO, 1996), foram levados para o Carretão. Da mesma forma, foram levados para o Aldeamento outros povos: Xerente, Kaiapó e Karajá, além de negros “fujões” – negros escravizados que haviam fugido das fazendas do sistema escravocrata brasileiro – da região de Pilar de Goiás. No contexto violento de imposição linguística e cultural, amparada pelos decretos baixados pelo Marquês de Pombal, sob o qual o Aldeamento era administrado, a serviço da catequização e da lusitanização dos indígenas e negros aldeados, apagaram-se determinadas práticas linguísticas e culturais dos indígenas e negros durante a vigência do Aldeamento.

A estratégia de aldeamento adotada na Colônia tinha a clara intenção de manter os indígenas e os negros sob tutela, mantendo-os sob controle num território limitado. Além disso, sob repressão e violência, eram também mantidos povos inimigos dos aldeados no mesmo espaço, projetando sua “pacificação” ou, se necessário fosse, seu extermínio. Assim, a Colônia, o Império ou a República poderiam ficar com as terras e repassá-las a quem lhes interessasse.

Existe um vácuo legal com relação às terras indígenas do Carretão após o fim do Império, durante a transição republicana, até 1948. No final do século XIX, o Aldeamento foi desativado, mas remanescentes negros, brancos, Xavante e Kaiapó permaneceram na terra. Em fins da década de 1940, sob a gestão do governador interventor de Goiás, Pedro Ludovico Teixeira, foram concedidas as terras devolutas do antigo aldeamento Carretão aos “descendentes de índios Xavantes” (SILVA, 2002), que viviam naquelas terras há mais de um século e meio. Entretanto, essa lei estadual foi esquecida e passou a não ser respeitada. Os argumentos usados como justificativa para o esbulho das terras eram exatamente os questionamentos acerca da identidade indígena dos beneficiados.

Na década de 1970, o Povo Tapuia estava oprimido por grandes fazendeiros e posseiros, que ameaçavam tomar-lhes o pequeno pedaço de terra que lhes havia sobrado. Nesse contexto de violência e enclausuramento, as e os Tapuia vão em busca da colaboração e proteção da FUNAI, que passa a fazer as buscas pelos documentos, história e origens do povo, com estudos antropológicos, que atestassem seu direito a estar naquelas terras.

O processo jurídico caminhou por aproximadamente vinte anos, até que em 1999 parte da Terra Indígena do Carretão foi homologada como terra do Povo Tapuia. Houve a extrusão dos posseiros, mas os grandes fazendeiros seguem com terras intactas, terras essas que pertenciam ao Aldeamento Carretão, conseqüentemente deveriam ser homologadas como Terra Indígena do Povo Tapuia. Atualmente vivem no território aproximadamente 200 pessoas.

Nesse período em que a FUNAI vai ao Carretão buscar o reconhecimento da “etnogênese” do Povo Tapuia, a antropóloga Rita Heloisa Almeida, faz entrevistas com os e as Tapuia e também com os fazendeiros e posseiros que estavam na terra dos e das Tapuia. Nessas entrevistas com os fazendeiros e posseiros, que estão publicadas em 2003 no livro *Aldeamento do Carretão segundo seus herdeiros Tapuios – conversas gravadas em 1980 e 1983*, em tais entrevistas, é possível identificar a *imagem de controle* que os fazendeiros e posseiros fazem dos e das Tapuia. Nas narrativas documentadas por Almeida (2003) é possível evidenciar que a imagem de controle do ser indígena evidenciada no exemplo da literatura romântica se mantém.

Notamos ao longo de todas as entrevistas pelo menos três características da imagem de controle do ser indígena imposta ao Povo Tapuia pelos fazendeiros e posseiros, e que se repetem em diferentes conversas realizadas pela antropóloga. Todas elas estão à serviço da negação de indianidade (mesmo que, às vezes, os argumentos sejam contraditórios, como veremos à frente) do Povo Tapuia, com o objetivo de tirar deles e delas o direito à terra.

A primeira característica, que observamos, da imagem de controle imposta aos e às Tapuia é a questão do fenótipo e da língua, que entendemos que se trata de uma questão de linguagem. O fenótipo⁶ é entendido como linguagem na medida que os traços e os adornos comunicam, geram significados. A característica dessa imagem de controle impõe que os e as Tapuia tenham pele avermelhada (mesmo que isso não faça um certo sentido), cabelos lisos, usem adornos considerados indígenas e falem uma língua diferente da língua portuguesa da região. Podemos observar essa característica em diferentes falas que associam a negritude Tapuia a não indianidade e também na seguinte fala de um dos fazendeiros:

Então, eles agora eu não sei o que eles estão pretendendo, eu sei que eles foram visitados e procuraram levantar essa área, procuraram ver quantos hectares tem a área, procuraram ver como eles poderiam proteger, amparar esses Tapuios da melhor maneira possível. O que eu sei sobre os Tapuios é exclusivamente isso. E que hoje eles estão cruzados com os brancos. Difícil você vê um índio daqueles [que] a mãe não seja branca, a tia não seja branca, ou o pai não seja branco, quer dizer, já está misturado, existe um caldeamento muito grande, branco com índio lá dentro, de maneira que não existe pureza mais nesses Tapuios daquela região, ali do Macaco. (ALMEIDA, 2003, p.354)

Em seguida, quando perguntado sobre a história dos Tapuia, entra em contradição ao afirmar a identidade indígena pelo uso da nomeação Tapuio, ele diz:

Ah, esses Tapuios, eles chegaram por lá e estabeleceram ali, acho que há mais de cento e [vacila] tantos anos atrás. Eu perguntava sempre a Simeão. [...] Eles

⁶ Quijano (2010) já discutia que a racialização através do fenótipo foi um dos principais instrumentos da colonização para a hierarquização dos povos, mesmo que essa classificação por fenótipo não fizesse sentido lógico, ela foi naturalizada ao longo dos séculos, como vemos aqui.

eram conhecidos como Tapuios, Tapuio também é uma maneira de chamar índio, esse povo sertanejo chamava índio de Tapuio... [...] É comum isso em Goiás, então quer dizer, o índio é Tapuio, nós sabemos disso que existe várias tribos, inclusive a tribo dos Tapuios, mas essa aí não é a tribo dos Tapuios, é Tapuio porque o sertanejo, aquele velho sertanejo de Goiás, chamava os índios de Tapuio. Sertanejo de Goiás chamava todos os índios de Tapuio. (ALMEIDA, 2003, p.358-359)

A característica da imagem de controle sobre a linguagem, especificamente sobre a língua, pode ser observada na seguinte fala do mesmo fazendeiro:

Agora parece que extinguiram o escritório de Goiás [da FUNAI], que aqui não estava, quase não tinha o que fazer. Mas não são índios mais não. Não fala outra língua não. Só a nossa. Não conhece outro sistema de vida a não ser do goiano, do homem do campo, não tem nada de índio. (ALMEIDA, 2003, p.362)

Essa característica da imagem de controle pela língua é repetida em diversas falas, mas há um detalhe em uma fala em que conversam sobre a liderança de Simeão Borges, que nos alerta para uma diferença linguística entre os Tapuia e os fazendeiros, o mesmo fazendeiro diz:

Eu nunca convivi estreitamente com aquela gente, eu ia lá às vezes conversar com o Simeão, que ele era o único que sabia conversar melhor, bater papo. Quando passava lá, ia lá, vinha embora, voltava, nunca conversei demais. Agora tem outro lá que caça lá que é o Zé Borges, que às vezes eu conversava com ele, quando eu caçava, [...]. A mãe é mãe do Zé Borges, a mãe é mestiçada de Tapuio, mãe é até meio mentecapta, meio analfabeta. Não sei o nome não, e não converso com aquele povo, eu, eles não sabem conversar. É muito bobo[...]. (ALMEIDA, 2003, p.366-367)

Aqui consideramos que essa impossibilidade de conversa pode-se dar exatamente porque não falavam a mesma língua. Simeão e Zé Borges por andarem entre outras comunidades se comunicavam na língua dos fazendeiros, já os outros e as outras, que conviviam apenas na comunidade do Carretão eram considerados “bobos” (Silva, 1998) por não “saberem conversar”, esse mesmo argumento é usado até hoje em escolas não indígenas, que tendo alunos indígenas que não falam português, consideram-nos com déficits mentais. Afirmamos que o que há é uma diferença de sistemas linguísticos.

A outra característica da imagem de controle é ter a necessidade de tutela sempre, aqui nesse caso, sempre a ver com a FUNAI, o argumento é que os “índios de verdade” sempre tem apoio da FUNAI, ou de outro órgão de proteção aos índios, e que os Tapuia só agora (no fim da década de 1970) é que começaram a procurar a FUNAI. Observamos essa característica, como um grupo que sempre precisará de tutela, nas seguintes falas de fazendeiros: “Nós não sabíamos que isso aqui era terra de índio, que nunca nós vimos falar aqui do meu tempo de 46 anos para cá, de idade, nunca ouvi falar que tivesse uma visita de gente da FUNAI”

(ALMEIDA, 2003, p.295), ou ainda “Não eles não requereram. Porque os índios, antigamente, sempre procuravam, mesmo os índios de apurado saber, procurava sempre ir à cidade, onde tinha governo, pedir as coisas [...]” (ALMEIDA, 2003, p.265). E também “Eu creio que eles [os ocupantes da primeira gleba] não sabe direito, eles [os ocupantes] entravam de intruso, eles [os Tapuios] venderam o direito, a FUNAI abandonou. Que diz que índio é igual criança, não pode vender, negócio, mas a FUNAI também não tomou providência daquilo.” (ALMEIDA, 2003, p.269)

Nessa característica da imagem de controle a tentativa da manutenção da opressão é ou mostrar que a FUNAI quase nunca esteve ali, comprovando que não seriam índios, ou que se forem, a FUNAI “que não os tutelou direito”. Nos dois casos, o Povo não teria direito à terra.

A última característica da imagem de controle, considerada neste trabalho, sobre as e os Tapuia imposta pelos fazendeiros ao redor do Carretão é tão recorrente quanto a primeira, é a característica relativa ao trabalho, a imagem que se constrói é que o Povo Tapuia é um grupo que não gosta de trabalhar, que é preguiçoso, que vive só do que precisa. Esse argumento corrobora para caracterizar a indianidade, já que “o índio é aquele que caça e pesca”, a questão é que o fundamento do argumento agora muda, para que, de qualquer jeito, a terra não seja reconhecida como deles, a questão vai para o seguinte rumo “como eles não trabalham na terra então eles não tem direito a ela”. Observamos essa característica da imagem de controle nas seguintes falas: “Eles quase não trabalha, sabe. Trabalha muito pouco. [...] Bom. Isso é do índio mesmo, não é, o índio nunca gosta mesmo de trabalhar não, eles gostam mesmo de pescar, de caçar.” (ALMEIDA, 2003, p.267), ou como essa outra, “eles sempre não gostam, não aprendem a trabalhar, é um povo assim, mas... gostava... mas era de igual no tempo... aí tinha muito bicho, gostavam muito de caçar, pescavam nas terras dos Caiado.” (ALMEIDA, 2003, p.285).

A imagem de controle imposta ao Povo Tapuia pelos fazendeiros que tomaram suas terras ao longo do último século gira em torno de três características: a negação da indianidade pela linguagem (fenótipo e língua), a necessidade de permanente chancela, e a falta de disposição para o trabalho exploratório com a terra, o que lhes tiraria o direito sobre a mesma. Observamos uma manutenção da imagem de controle sobre o ser indígena, desde as primeiras caracterizações da imagem de controle via literatura nacional.

Nosso trabalho foca, principalmente no quarto capítulo, a desnaturalização da característica da linguagem da imagem de controle, com prioridade na língua. As outras características da imagem de controle poderão ser estudadas em futuros trabalhos.

Com toda essa imposição da imagem de controle na luta pela terra, somada à investigação dos antropólogos, tem início o processo de (re)invenção (HOBBSAWN, 2006) do

povo Tapuia, pelo próprio povo. Que vai recontando sua história a partir da etnogênese Tapuia o mito de origem afirmado e repetido por todos e todas: trata-se dos casamentos, um de uma indígena Kaiapó com um negro, e o outro de uma indígena Xavante com outro negro. Desses casamentos é que surge o povo Tapuia.

A denominação de “Tapuia” a um grupo descendente de cinco etnias diferentes (no tempo do Aldeamento) e, segundo o mito de origem, de duas indígenas, descendentes de Xavante e de Kaiapó, reflete a maneira como a comunidade externa os nomeava: *tapuio*, termo aportuguesado, que significa “mestiço, misturado, sertanejo”. O uso do termo *tapuio* é uma estratégia de diluição da identidade indígena da comunidade (REZENDE, 2013), porque remete a manutenção da imagem de controle, pois tais índios não são mais “puros”, originários, sendo já então *brasileiros*, como outros quaisquer, não tendo, portanto, o direito à terra.

Por outro lado, a denominação *tapuia*, mantida a forma tupi, sem marcação de gênero, significa “o outro, aquele que não fala a minha língua, língua travada”, nome dado pelos Tupi da costa aos indígenas Macro-Jê do centro do país, inclusive ao Xavante na região do Araguaia (REZENDE, 2013). Disso decorre a nossa preferência pelo uso do termo *Tapuia*, porque nesta pequena diferença morfológica se expressa uma postura de afirmação ou negação da identidade indígena das e dos Tapuia. Como nomeação é sempre um instrumento de poder, a negação da identidade indígena acontece nos processos de nomeação do Povo Tapuia, dependendo de como se os nomeia, quem os nomeia e de que poder se tem.

Além disso, como vimos na fala de um dos fazendeiros, se “o sertanejo goiano chamava o índio de *tapuio*”, podemos observar a característica indígena do sertanejo goiano, suas heranças Tupi.

Os e as Tapuia, em consequência de seus próprios processos histórico-sociais, não se enquadram nessa imagem de controle nem na imagem de controle do índio idealizado para a nação brasileira. Conforme foi dito anteriormente, mesmo que se enquadrassem já não seriam mais necessários à atual nação que, já formada, vive e se mantém rica pela exploração das terras e dos seres que não *possuem* essas terras. Afinal, o projeto republicano era de uma nação livre, soberana e branca.

Mesmo com toda essa negação do direito de *ser* indígena e de *ter* terra, eles sobrevivem e mantêm a luta por uma afirmação identitária para além da imagem de controle, respondendo a essas imposições. A própria demanda pela terra vencida judicialmente é prova desta luta e destes caminhos emancipatórios construídos pelos e pelas Tapuia. As respostas dadas à imagem de controle problematizaremos no último capítulo.

1.3 Imagem de controle na educação escolar e a luta pela decolonização do saber

No tempo presente nos deparamos com a continuidade dessas lutas e das invenções decoloniais, que, como prevê Santos (*apud* OLIVEIRA, 2012), o conjunto de lutas políticas processuais não tem um fim definido. A disputa pela autorização da autoafirmação identitária agora se dá na escola e nos dispomos a problematizar as respostas à imagem de controle dadas pelos professores e professoras da escola Tapuia. Contextualizaremos a escola e as disputas políticas pela autodeterminação do Povo Tapuia.

A Escola Estadual Indígena Cacique José Borges (EEICJB) foi fundada na Terra Indígena Carretão, em 2004 (AZARIAS, 2008). Desde então, ela tem sido um espaço privilegiado de debate para a construção e a afirmação da identidade linguística Tapuia. Todavia, esse não é um espaço exclusivo Tapuia. Ao mesmo tempo em que é espaço interno, é também espaço de intervenção externa dos gestores e/ou de projetos de manutenção colonialista/capitalista. É lugar de diálogo comunitário, mas é lugar, também, de imposição e intervenção de *Outros* sobre as e os Tapuia.

A escola teve seu primeiro Projeto Político Pedagógico (PPP) elaborado e discutido pelas professoras e pelos professores com as gestoras e os gestores da educação estadual no ano de 2007. No ano de 2013, as professoras e os professores Tapuia apresentaram um novo PPP, feito por elas e eles no curso de Especialização em Educação Intercultural: gestão pedagógica, ofertado pelo Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena, da Universidade Federal de Goiás.

Quando os professores e as professoras Tapuia apresentaram o novo PPP houve resistência por parte da Secretaria de Educação (Seduc) para que este PPP fosse efetivado, por causa, também da imagem de controle que a Secretaria impunha sobre o Povo. Diante disso, as e os Tapuia, representados pelos professores e pelas professoras da escola e pelo cacique, entraram com um processo no Ministério Público de Goiás contra a Seduc para que seu PPP pudesse ser implementado na EEICJB, no Carretão⁷. O processo foi encerrado, com ganho de causa para o Povo Tapuia, entretanto, foi feito um acordo para que o PPP diferenciado fosse efetivado somente a partir de 2017.

A abertura de diálogo sobre o currículo só foi possível com a intervenção de um órgão de defesa pública e de fiscalização da atuação dos poderes públicos, demonstrando a tensão existente neste processo, de um lado gestores educacionais e suas perspectivas de educação

7 O processo movido pelos Tapuia contra a Seduc-GO foi noticiado no site do Ministério Público de Goiás, disponível em: <http://www.mpggo.mp.br/portal/noticia/escola-indigena-de-rubiataba-deverater-projeto-politico-pedagogico-especifico#.VQoXXo7F_wh>.

reprodutora da realidade, da manutenção imagem de controle sobre as e os indígenas e da não-autorização indígena sobre seus próprios processos educacionais, e, de outro lado, as professoras e os professores indígenas cientes de sua identidade e do lugar que ocupam e da realidade que podem construir, diante da garantia da lei de terem direito à elaboração do próprio currículo, diferenciado de acordo com sua cultura e identidade.

Grande parte da disputa da imagem de controle imposta ao Povo Tapuia está dada a partir de um gatilho: a *língua*, ou o debate sobre a língua. No último PPP, os e as Tapuia defendem no espaço escolar o uso e o ensino do Português Tapuia, sua língua materna, logo uma língua indígena. É a partir do espaço da escola, especificamente na formação dos professores e das professoras Tapuia, que surge a invenção do Português Tapuia, como uma potencialização de uma resposta da comunidade à imagem de controle, como demonstramos no capítulo 4.

Rodrigues (2011) defende em seu PEE que, dada a situação linguística no Aldeamento, no século XVIII, os indígenas aldeados passaram a ter maior contato com o português, diminuindo gradativamente o uso das línguas indígenas, a ponto de só falarem português, que era a língua da catequese e da instrução escolar que recebiam. A invenção e defesa do Português Tapuia como língua do povo Tapuia e língua indígena começa a ser expressa nos PEE dos professores e das professoras Tapuia, ao concluírem sua formação na licenciatura em EI da UFG.

O curso de Licenciatura Intercultural (primeira nomeação, e depois licenciatura em Educação Intercultural) do Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena (NTFSI), da Universidade Federal de Goiás (UFG), teve a primeira turma iniciando seus estudos no ano de 2007, com mais de 10 povos diferentes da região Araguaia-Tocantins no centro do Brasil. Entre estes povos estava o Tapuia.

A perspectiva do curso de licenciatura em Educação Intercultural em seu documento inicial, seu Projeto Político-Pedagógico, era de uma construção coletiva do curso, em que todos os povos colaborassem na elaboração e na execução do projeto. Tendo participação de representantes nas reuniões de elaboração e avaliação do curso; e das lideranças e da comunidade de uma forma geral nas etapas de estudo em Terra Indígena e nas orientações às escolhas dos temas a serem pesquisados pelas professoras e pelos professores em formação (em sua maioria que já atuavam em sala de aula) em seus projetos de pesquisa extraescolar. Estes serviram de base para seus PEE. Os temas dos PEE de cada professora ou professor em formação deveria ser um tema discutido e aprovado pela comunidade. Como descrito no documento:

Já na formação específica, propõem desenvolver projetos de educação extra-escolar em cada comunidade. Esses projetos serão realizados por grupo de aluno/professor indígena de cada escola, sob a orientação de docentes do Curso de Licenciatura Intercultural, assessorados por especialistas indígenas. A finalidade desse trabalho é envolver jovens e crianças em atividades que contribuam com a auto-estima dos participantes, assim como com a melhoria de vida. [...] No final do curso, cada professor indígena, baseado na sua pesquisa e na área que escolheu para se especializar, apresentará um projeto alternativo de melhoria de vida para sua comunidade. Não se trata de uma monografia, mas de um projeto de extensão que visa um ensino de qualidade nas escolas indígenas, vinculado aos projetos das comunidades em que se inserem. Os trabalhos de conclusão de curso, requisito obrigatório para obtenção do título, deverão ser desenvolvidos em uma das linhas de pesquisa acima definidas, e serão avaliados pelo professor orientador. [...] As comunidades acompanharão o processo de formação de seus professores, promovendo avaliações periódicas de seu desempenho. (PPP INTERCULTURAL, 2006, p. 63, 65 e 71)

Sendo assim, os PEE das professoras e dos professores Tapuia formadas e formados pela UFG, no curso de licenciatura em Educação Intercultural (EI) do NTFSI, foram concluídos nos anos de 2011 e 2012. Foram nove professores e professoras formados nesses anos, dos nove trabalhos, cinco foram na matriz de Ciências da Linguagem, um na matriz Ciências da Cultura, sobre esses nos debruçaremos no capítulo 4. Os outros foram sobre Ciências da Natureza, que também geraram impactos profundos na comunidade.

Observamos que todos os PEE desenvolvidos e defendidos pelos professores e pelas professoras Tapuia apresentavam perspectivas diferentes da imagem de controle impostas as elas e eles, essas perspectivas já existiam na comunidade e foram potencializadas modificando a atuação na escola, que trabalhou com a preservação das nascentes, a reinvenção de adornos corporais, e a afirmação identitária linguística indígena. Esses PEE têm se constituído em importantes instrumentos de luta da resistência e re-existência decolonial do Povo Tapuia.

Hoje, observamos que o Português Tapuia vem sendo defendido perante o povo e a comunidade externa, com a justificativa de que “o Português Tapuia é um português modificado pelo colorido e pela melodia das línguas indígenas e africanas, anteriores ao Aldeamento e remissantes no imaginário dos ancestrais dos Tapuia” (RODRIGUES, 2011, p. 2). E essa afirmação da identidade linguística indígena, através da escola, é um novo espaço de luta que o Povo Tapuia tem enfrentado.

A imagem de controle que a Seduc mantém sobre os Tapuia é que elas e eles são monolíngues em português, e que necessitam da tutela da Seduc ou outras organizações de educação, isso observamos a partir da negativa do PPP que as professoras e os professores Tapuia elaboraram que negavam essa imagem de controle. Constatamos essa imagem de controle também por causa da pesquisa de Braggio (1992) que serviu como base para os

projetos educacionais elaborados para os povos indígenas de Goiás. Nessa pesquisa, sobre a qual detalharemos melhor no capítulo 4, a autora entende que os Tapuia são monolíngues e que teriam uma língua indígena de herança a ser estudada.

Esse monolinguismo é também parte da manutenção da colonialidade nas relações linguísticas brasileiras, e o será ainda mais nas relações linguísticas indígenas. O monolinguismo, parte das políticas coloniais desde Marquês de Pombal para a colônia brasileira, foi constituído e é, ainda hoje, parte da imagem de controle do ser brasileiro, essa característica da imagem de controle, ao impor uma única língua, retira identidades e/ou identificações indígenas no que concerne a línguas.

O monolinguismo relacionado ao Carretão é manutenção dessa característica da imagem de controle, que por ser naturalizada (como o conceito explica) para os outros grupos (Seduc, pesquisadores, universidades), eles apenas a mantêm, sem necessariamente estarem conscientes dessa característica da imagem de controle que retira ou deslegitima indianidades. A resistência ao monolinguismo é também uma estratégia de decolonizar essa relação impositiva linguística ainda colonial.

Por fim, ao evidenciarmos diferentes características das imagens de controle impostas aos indígenas brasileiros, de uma forma geral, e aos e às Tapuia de uma forma específica, percebemos que desde a invenção da nação, numa manutenção da colonialidade, até a contemporaneidade, as imagens de controle são mantidas e continuam sendo naturalizadas. O índio brasileiro é aquele ser vinculado a feitos heroicos, a um fenótipo e língua naturalizados como estranhos ao padrão europeu, vinculado a uma necessidade de chancela permanente por algum agente do Estado, e, finalmente, vinculado a uma não exploração extrema da terra, do trabalho.

Aos Tapuia, para negar-lhes a indianidade, se impõe uma imagem de controle vinculada a esta imagem de controle do índio brasileiro, e ainda estabelece como natural um monolinguismo e um fenótipo não autorizado para ser de indígena. Todas as imagens de controle se articulam entre si para que a subalternização social se mantenha sobre o Povo Tapuia do Carretão. Como dito anteriormente, nos delimitaremos a problematizar as respostas coletivas e conscientes dos e das Tapuia às características de linguagem da imagem de controle de indígena imposta a elas e eles.

1.4 As escolhas metodológicas

Nossa pesquisa visa *problematizar* as relações conflituosas construídas sócio-historicamente entre as e os Tapuia e sua língua, justamente para nos esquivarmos dos perigos

das histórias únicas, que questionou Chimamanda Adichie, consideramos *problematizar* como leituras plurais em contraposição a leituras únicas e apriorísticas e a levantamento de hipóteses. Para isso, entendemos ser necessária a religação dos saberes (MORIN, 2003) de diferentes áreas de conhecimento para trabalhar sobre os temas sociais em questão. Por termos uma base transdisciplinar, para a interpretação dos dados, não entendemos os textos interpretados como peças analisadas em laboratório, mas como textos complexos (tecidos juntos) situados em seu contexto social, por isso toda discussão contextual nos é cara para a interpretação dos textos.

Para explicar nossas escolhas metodológicas nos baseamos no conceito bakhtiniano de *cronotopo*. Numa explanação do conceito por Amorim (2006) compreendemos que cronotopo é o tempo-lugar em que, ao ocorrer diálogo com um *outro*, acontecem transformações de sentido. A autora explica “o cronotopo em literatura é uma categoria da forma e do conteúdo que realiza a *fusão dos índices espaciais e temporais em um todo inteligível e concreto*. [...] o cronotopo, a partir do qual, se dão as transformações de sentido.” (AMORIM, 2006, p. 102 e 108)

Esse conceito, desenvolvido para a crítica literária, nos parece ser válido para a interpretação que fazemos nesse trabalho, numa compreensão de que as realidades são construídas (BERGER; LUCKMANN, 2014), em comparação às construções literárias. Como é comum ser feito à obra de Bakhtin, pois este entendia as Ciências Humanas como ciências do texto. Além de esse trabalho e essa interpretação serem também construções.

Também nos é caro o conceito de Geertz (2008), que entende a cultura como um texto, e que para estudá-la além da descrição densa é necessária a interpretação do *texto*, da cultura:

Todavia, isso leva à visão da pesquisa antropológica como uma atividade mais observadora e menos interpretativa do que ela realmente é. Bem no fundo da base fática, a rocha dura, se é que existe uma, de todo o empreendimento, nós já estamos explicando e, o que é pior, explicando explicações. Piscadelas de piscadelas de piscadelas... A análise é, portanto, escolher entre as estruturas de significação — o que Ryle chamou de códigos estabelecidos, uma expressão um tanto mistificadora, pois ela faz com que o empreendimento soe muito parecido com a tarefa de um decifrador de códigos, quando na verdade ele é muito mais parecido com a do crítico literário — e determinar sua base social e sua importância. (GEERTZ, 2008, p. 7)

Logo, para nós, os cronotopos que são interpretados em nosso texto são os tempos-lugares que pudemos compreender como quando o Povo Tapuia, ao ser interpelado (ou exposto à imposição) sobre imagens de controle, elabora respostas e responde (posturas sociolinguísticas) transformando sentidos, inclusive criando novos sentidos (decoloniais) para a sua realidade.

Os cronotopos que vemos ocorrem sempre no mesmo lugar, o Carretão, quando não fisicamente, sempre em referência a este, e com suas variações histórico-geográficas; e nos tempos de diálogo (arena de conflitos) sobre as imagens de controle imposta a elas e eles.

Assim, escolhemos três *cronotopos*: 1) o tempo-lugar das narrativas dos mais e velhos e das mais velhas, coletadas na década de 1980, pela antropóloga Rita Heloísa de Almeida, e publicadas em 2003, no livro *Aldeamento do Carretão segundo os seus herdeiros Tapuios: conversas gravadas em 1980 e 1983*, feitas no Carretão; 2) o tempo-lugar das respostas à pesquisa sociolinguística com objetivos educacionais, de Braggio (1992), também feitas no Carretão; 3) e o tempo-lugar de formação dos professores e professoras Tapuia, com dois tipos de textos base: a) os PEE das matrizes de Ciências da Linguagem e da Cultura das professoras e dos professores Tapuia graduadas e graduados no curso de EI do NTFSI da UFG, defendidos nos anos de 2011 e 2012; e, b) os PPP (Projeto Político Pedagógico) da Escola Estadual Indígena Cacique José Borges (EEICJB), textos elaborados também no Carretão.

Compreendemos assim que, como Almeida estava fazendo o inventário para a legitimação do povo e da terra, Braggio estava desenvolvendo subsídios educacionais para o Povo, e a formação dos e das professoras se dá no ambiente universitário e da Secretaria de Educação do estado, construções que acontecem fora do Carretão, todos esses espaços-tempos se dão em contato com um *outro*. Esses *outros* diversas vezes estão dentro de um panorama que mantém a imagem de controle imposta aos indígenas, de uma forma geral, e aos Tapuia especificamente. Já as respostas do Povo Tapuia se dão no Carretão e em confronto à imagem de controle imposta de forma a desnaturalizar as relações coloniais.

Como nosso objetivo neste trabalho é *problematizar posturas sociolinguísticas decoloniais dos e das Tapuia a partir da interpretação de suas reações frente às imagens de controle de indígena historicamente impostas ao Povo Tapuia*, compreendemos que ao definir os cronotopos em que as imagens de controle são apresentadas e/ou impostas a eles e elas, contribui para a *problematização* da elaboração das posturas sociolinguísticas, ao longo do tempo que observamos, diante das imagens de controle impostas ao Povo por diferentes grupos. Antes de cada interpretação que será apresentada no último capítulo problematizamos como se dá a interpretação e a escolha dos cortes nos textos, como precisaremos do arcabouço teórico para a explicação das escolhas, preferimos continuar a explicação metodológica no início de cada interpretação.

Capítulo 2 – Posturas sociolinguísticas decoloniais

Para desenvolver as discussões propostas, é necessário compreender que a realidade é um constructo (SILVA, 2010) e que essa construção vem sendo feita, como bem discutem os filósofos pós *virada linguística*, através da língua/linguagem/discurso. As problematizações que ora nos propomos realizar só são possíveis sob a concepção de que língua é prática de des/re/construção da realidade (BERGER; LUCKMANN, 2014; BAKHTIN, 2009, 2011), língua é prática e participação política e social (HANKS, 2008), para além das estruturas linguísticas, sem prescindir delas, como vimos na questão da marcação de gênero ou não no nome do Povo Tapuia.

2.1 Postura sociolinguística

Na construção da nossa problematização, escolhemos como conceito de interpretação *as posturas sociolinguísticas*. Para conceituar postura sociolinguística nos baseamos na percepção de *postura política* como posicionamentos e estratégias de embate político, coletivos, de determinado grupo sobre assuntos de interesse deste grupo, ou seja, postura política entendida como práxis, como *prática não-alienada*.

Práxis vem sendo discutida filosoficamente desde Aristóteles, numa concepção de que é atividade eminentemente humana e em oposição ou complementaridade às atividades *teóricas* e *poéticas*, estas três constituiriam o ser humano livre. Os estudos marxistas tomaram este termo como parte importante de suas teorias, entretanto, nos textos originais de Karl Marx *práxis* aparece, às vezes, como conceitos diferentes entre si, é o que discute Petrovic (BOTTOMORE, 2001 [1983]) na citação a seguir. Por isso, este é um termo conflituoso nos escritos de diferentes autores marxistas. Entretanto, observamos que Freire e Fanon, autores em que nos baseamos para nossa interpretação, têm uma percepção muito próxima a que explica Petrovic (1983) sobre os textos *Manuscritos econômicos e filosóficos*, *Teses sobre Feuerbach* e *A ideologia alemã*, de Marx:

Nos *Manuscritos econômicos e filosóficos*, Marx desenvolveu sua concepção do homem como um criativo e livre ser da práxis de forma tanto “positiva” como “negativa”, essa última por meio da crítica da auto-alienação humana. No que diz respeito à primeira, isto é, à forma positiva [de práxis], Marx afirma que “a atividade consciente, livre, é o caráter da espécie do ser humano” e que “a construção prática de um *mundo objetivo*, o *trabalho*, que se exerce *sobre* a natureza inorgânica, é a confirmação do homem como um ser de espécie consciente.” (Primeiro manuscrito, “Trabalho alienado”). [...] Nas *Teses sobre Feuerbach* o conceito de práxis, ou melhor, de “práxis revolucionária” é de importância central: “a coincidência das transformações das circunstâncias e da atividade humana ou auto-transformação só pode ser concebida e racionalmente entendida como práxis revolucionária” (Terceira

tese). E novamente: “Toda vida social é essencialmente prática. Todos os mistérios que levam a teoria no sentido do misticismo encontram sua solução racional na práxis humana e na compreensão dessa práxis” (Oitava tese). Nos *Manuscritos econômicos e filosóficos*, Marx opõe, geralmente, “trabalho” a “práxis” e descreve explicitamente o primeiro como “o ato de alienação da atividade humana prática”, mas é por vezes incoerente, usando “trabalho” como sinônimo de “práxis”. Em *A ideologia alemã*, insiste com veemência na oposição entre “trabalho” e o que havia chamado antes de práxis, e sustenta a opinião de que todo trabalho é uma forma auto-alienada de atividade produtiva humana, e deveria ser “abolido”. A forma não-alienada de atividade humana, anteriormente chamada de práxis, passa a receber o nome de “auto-atividade”, mas apesar dessa modificação de terminologia, a ideia fundamental de Marx permanece a mesma: “a transformação do trabalho em auto-atividade” [em práxis]. (PRETOVIC, in: BOTTOMORE, 2001 [1983], p.293-294. Grifos do autor.)

Freire (1983 [1965]; 2014 [1967]) e Fanon (2005 [1961]), a nosso ver, entendem *práxis* pela forma “positiva” de Marx, como essa “atividade consciente, livre, caráter da espécie do ser humano”, é aquilo que *humaniza* o ser. E também como *práxis revolucionária*, aquela que é capaz de mudar a realidade humana, não somente como trabalho nem somente em oposição à *theoria* e *poiesis*, mas como “forma não-alienada de atividade humana”. É nesse sentido que Freire (1983 [1965]) considera práxis como *ação-reflexão*.

Paulo Freire, em seu ensaio *Educação como prática para a liberdade*, inicia fazendo um *esclarecimento* no qual encontramos suas percepções de *práxis*:

Todo o empenho do Autor [Paulo Freire] se fixou na busca desse homem-sujeito que, necessariamente, implicaria em uma sociedade também sujeito. Sempre lhe pareceu, dentro das contradições históricas de sua sociedade, inadiável e indispensável uma ampla conscientização das massas brasileiras, através de uma educação que as colocasse numa postura de auto-reflexão e de reflexão sobre seu tempo e seu espaço. Estava e está convencido o Autor de que a “elevação do pensamento” das massas, “o que se sói chamar apressadamente de politização”, a que se refere Fanon, em *Los condenados de la Tierra*, e que constitui para ele uma forma de “ser responsável nos países subdesenvolvidos”, começa exatamente por essa auto-reflexão. Auto-reflexão que as levará ao aprofundamento consequente de sua tomada de consciência e de que resultará na sua inserção na História, não mais como espectadoras, mas como figurantes e autoras.” (FREIRE, 1983, p.36)

Primeiro o autor defende a *compreensão* histórica de si e de seu tempo e espaço pelo *povo* (para o autor as massas da sociedade brasileira, para nós, neste trabalho, os Tapuia), que é a *reflexão*, a tomada de consciência, a conscientização, a politização para levá-lo à *ação*, a inserção na História, como figurantes e autores. Entendemos então que *práxis* é *ação-reflexão*.

Essa *ação-reflexão* observamos na situação dos professores e professoras Tapuia, a transformação do trabalho docente (profissão, emprego, ganha-pão, trabalho alienado) em *auto-atividade transformadora* e autotransformadora, quando eles e elas fazem o trabalho de

(re)inventar a si mesmos, como na frase do professor Márcio, “ser Tapuia é ser construtor do ser Tapuia”, a atividade docente Tapuia tem sido desalienada e desalienante, como veremos no próximo capítulo.

Já em *Pedagogia do Oprimido* (2014 [1967]), ao discutir a importância do diálogo, da palavra na educação como *prática* para a liberdade, Paulo Freire propõe que ação e reflexão sejam interdependentes, pois a reflexão sem ação é “palavreria, verbalismo, blá-blá-blá”, por isso “alienada e alienante”, e que ação sem reflexão é *ativismo*. O autor defende que ação e reflexão juntas transformam o mundo, sendo por isso a *práxis*.

Em nossa compreensão, a partir dessa realidade que vemos, entretanto, práxis não é apenas ação-reflexão, porque precisa ser necessariamente coletiva. Fanon (2005 [1961]) defende a coletividade da práxis, que ele chama de “politização das massas”, ao dizer que

politizar as massas [...] é dedicar-se obstinadamente a fazer com que as massas compreendam que tudo depende delas [...], que não há homem ilustre e responsável por tudo [...]. Para realizar essas coisas, para encarná-las verdadeiramente, repetimos, é preciso descentralizar ao extremo. [...] Ninguém é dono da verdade, nem o dirigente, nem o militante. A procura da verdade em situações locais é assunto coletivo. (FANON, 2005 [1961], p.227 - 229).

Com base nos pressupostos apresentados, para nós, então, *postura política*, como práxis, é *ação-reflexão coletiva, consciente*. Fanon (2005 [1961]) defende que “o sucesso da decisão adotada depende do engajamento coordenado e *consciente* do conjunto do povo. [...] Politizar as massas é tornar a nação global presente para cada cidadão.” (p.229), mas depois ele discute que não é suficiente essa presença na nação global ao dizer que “é preciso passar, rapidamente da consciência nacional para a consciência política e social.” (p.233). Ao finalizar sua defesa pela *politização do povo*, o autor diz que a expressão viva da nação, que se esperava construir, é “a consciência em movimento do conjunto do povo. É a práxis coerente e esclarecida dos homens e das mulheres.” (p.234).

Para desenvolver nossa concepção de *postura sociolinguística* partimos do conceito de postura política. Entendemos *posturas sociolinguísticas* como posturas políticas (posicionamentos e estratégias de embate político), coletivas, conscientes de uma ação-reflexão, com relação (ou por meio, ou expressas, ou refletidas) à(s) língua(s) e/ou às prática(s) linguística(s) de determinados grupos.

Chegamos até aqui com um conceito de práxis que supõe uma coletividade, uma consciência gerando e sendo gerada por uma prática que transforma uma determinada realidade. Entretanto, entendemos que um grupo colonizador, pode ter todas essas características em sua

prática, para diferenciar, então, a práxis de grupos que estão sob o poderio da colonialidade trazemos a nossa problematização o fundamental debate da *decolonialidade*.

Uma postura sociolinguística poderá ser colonial quando um grupo, que tem interesse de manutenção da colonialidade (da não autodeterminação dos povos, da hierarquização social pela racialização) tem uma postura de ação-reflexão coletiva e consciente a serviço da colonialidade. Não consideramos a reprodução inconsciente de uma imagem de controle uma postura sociolinguística. Defendemos que somente a reprodução e manutenção colonizante, consciente e coletiva por parte de um grupo colonizante constitui uma postura sociolinguística. As reproduções inconscientes estão mais relativas às atitudes sociolinguísticas que às posturas.

Como não podemos estabelecer o nível de consciência dos grupos que mantém a colonialidade, queremos diferenciar a postura da atitude, para exemplificar, um grupo local que representa a Seduc em Rubiataba não necessariamente tem a consciência colonial dos grupos que gestam as políticas para a educação indígena, baseados nos parâmetros eurocêtricos do Banco Mundial para a educação, como informa Walsh (2009). Logo esse grupo local não teria uma postura sociolinguística colonial, no sentido de ter uma posicionamento consciente e coletivo de manutenção da colonialidade, mas estaria apenas reproduzindo essas posturas dos grupos dominantes da Seduc que pensam essas políticas. Essa reprodução se dá a partir de atitudes sociolinguísticas, da naturalização das imagens de controle e de preconceitos estabelecidos. Sendo assim, não conseguimos, nesse momento, definir melhor a consciência nas posturas sociolinguísticas coloniais. Mas entendemos que elas existem, partem de grupos colonizantes e orientam as políticas nacionais/coloniais sobre os povos indígenas.

2.2 Posturas sociolinguísticas decoloniais

Entendemos que a postura política como práxis, mesmo sendo ação-reflexão, consciente, coletiva, ainda poderá servir a interesses de manutenção da colonialidade, pois sendo a práxis a forma não alienada de atividade humana, o problema está em que esta forma não alienada de atividade humana pode ser apropriada para a colonização de outro ser. Sabemos que instrumentos de luta de classes dominadas podem ser apropriados pelos dominadores para manutenção da dominação.

O paradigma da Decolonialidade começa a ser elaborado no grupo de estudo Modernidade/Colonialidade, no final dos anos 1990, entre diversos intelectuais latino-americanos, situados em diversas universidades das Américas (Ballestrin, 2013). Tal coletivo de intelectuais, que a princípio, desenvolvia estudos pós-coloniais e estudos subalternos latino-americanos, rompe com essas tradições de estudos ao desenvolver o “giro decolonial”,

defendendo a “opção decolonial – epistêmica, teórica e política – para compreender e atuar no mundo, marcado pela permanência da colonialidade global nos diferentes níveis da vida pessoal e coletiva” (BALLESTRIN, p. 89, 2013). O grupo passará a ser conhecido como Decoloniais.

Foi Quijano, no começo da década de 1990, quem desenvolveu o conceito de colonialidade do poder, esse conceito vai ser aprofundado e expandido nos estudos do grupo, passando a pensar, além da colonialidade do poder, em colonialidade do saber e do ser. Em Quijano (1992) observamos sua vasta explicação do termo colonialidade cultural:

Entretanto, a estrutura colonial de poder produziu as discriminações sociais que posteriormente foram codificadas como “raciais”, étnicas, “antropológicas” ou “nacionais”, segundo os momentos, os agentes e as populações implicadas. Essas construções intersubjetivas, produto da dominação colonial por parte dos europeus, foram inclusive assumidas como categorias (de pretensão “científica” e “objetiva”) de significação ahistórica, quer dizer, como fenômenos naturais e não da história do poder. [...] Da mesma maneira, não obstante o colonialismo político ter sido eliminado, a relação entre a cultura europeia, chamada também “ocidental”, e as outras, segue sendo uma relação de dominação colonial. Não se trata somente de uma subordinação das outras culturas em relação à europeia, em uma relação exterior. Se trata de uma colonização das outras culturas, ainda que, sem dúvida, com diferentes intensidade e profundidade, segundo os casos. Consiste, em primeiro termo, em uma colonização do imaginário dos dominados. Quer dizer, atua na interioridade desse imaginário. Em uma certa medida, é parte dele. [...] As formas e os efeitos dessa colonialidade cultural foram diferentes segundo os momentos e os casos. Na América Latina a repressão cultural e a colonização do imaginário foram acompanhadas de um massivo e gigantesco extermínio dos indígenas. [...] Adiante, os sobreviventes não terão outros modos de expressão intelectual ou plástica formalizada e objetivada, senão através dos padrões culturais dos dominantes, ainda se subvertendo-os em certos casos, para transmitir outras necessidades de expressão. América Latina é, sem dúvida, o caso extremo da colonização cultural pela Europa. (QUIJANO, 1992, p.12-13).⁸

⁸ Tradução nossa do original: “Empero, la estructura colonial de poder produjo las discriminaciones sociales que posteriormente fueron codificadas como “raciales”, étnicas, “antropológicas” o “nacionales”, según los momentos, los agentes y las poblaciones implicadas. Esas construcciones intersubjetivas, producto de la dominación colonial por parte de los europeos, fueron inclusive asumidas como categorías (de pretensión “científica” y “objetiva”) de significación ahistórica, es decir como fenómenos naturales y no de la historia del poder. [...] De la misma manera, no obstante que el colonialismo político fue eliminado, la relación entre la cultura europea, llamada también “occidental”, y las otras, sigue siendo una relación de dominación colonial. No se trata solamente de una subordinación de las otras culturas respecto de la europea, en una relación exterior. Se trata de una colonización de las otras culturas, aunque sin duda en diferente intensidad y profundidad según los casos. Consiste, en primer término, en una colonización del imaginario de los dominados. Es decir, actúa en la interioridad de ese imaginario. En una medida, es parte de él. [...] Las formas y los efectos de esa colonialidad cultural, han sido diferentes según los momentos y los casos. En América Latina, la represión cultural y la colonización del imaginario, fueron acompañadas de un masivo y gigantesco exterminio de los indígenas [...] En adelante, los sobrevivientes no tendrán otros modos de expresión intelectual o plástica formalizada y objetivada, sino a través de los patrones culturales de los dominantes, aun si subvirtiéndolos en ciertos casos, para transmitir otras necesidades de expresión. América Latina es, sin duda, el caso extremo de la colonización cultural por Europa.”

Compreendemos e concordamos com a afirmação de que o genocídio e o etnocídio dos indígenas nas Américas foi/é também um epistemicídio. Em Quijano (2010) a definição de colonialidade do poder aparece nos seguintes termos:

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social quotidiana e da escala societal. [...] Colonialidade é um conceito diferente de, ainda que vinculado a, Colonialismo. Este último refere-se estritamente a uma estrutura de dominação/exploração onde o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada domina outra de diferente identidade e cujas sedes centrais estão, além disso, localizadas noutra jurisdição territorial. (QUIJANO, 2010, p.84)

A partir da compreensão da Colonialidade como sistema de manutenção de hierarquização social mundial pela racialização dos povos colonizados, começou-se a pensar em propostas de de-, des- colonização⁹. Por decolonizar Walsh (2009) entende como o processo de “romper as correntes que ainda estão nas mentes, como dizia o intelectual afrocolombiano Manuel Zapata Olivella; desescravizar as mentes, como dizia Malcolm X; e desaprender o aprendido para voltar a aprender, como argumenta o avô do movimento afroequatoriano Juan García.”, e ainda, “um trabalho que procura desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade.” (WALSH, 2009, p. 24).

Mignolo (2007) em seu manifesto do pensamento decolonial, ao explicar que o “giro decolonial” é a decolonização epistêmica, vai discutindo “desprendimento e abertura” no pensamento decolonial:

Minha tese é a seguinte: o pensamento decolonial emergiu na fundação mesma da modernidade/colonialidade como sua contrapartida. [...] o pensamento decolonial se diferencia da teoria pós-colonial ou dos estudos pós-coloniais no fato de que a genealogia destes se localiza no pós-estruturalismo francês mais que na densa história do pensamento planetário decolonial. [...] O *giro* decolonial é a abertura e a liberdade do pensamento e de formas de vida-outras (economias-outras, teorias políticas-outras); a limpeza da colonialidade do ser e do saber; o desprendimento da retórica da modernidade e de seu imaginário imperial articulado na retórica da democracia. O pensamento decolonial tem como razão de ser e objetivo a decolonialidade do poder (quer dizer, da matriz colonial do poder). (MIGNOLO, 2007, p. 27-29).¹⁰

⁹ Preferimos o termo decolonizar usando a diferenciação que Walsh (apud Mignolo, 2008) faz: descolonizar estaria relacionado às independências dos estados colonizados dos estados colonizadores e também relacionado a heranças teóricas pós-coloniais, das quais os decoloniais se desvinculam; e decolonizar (com ou sem o hífen, *de-colonizar*) estaria relacionado à desfazer, ou desnaturalizar a Colonialidade ainda presente em nossas relações sociais de poder, de saber e de ser.

¹⁰ Tradução nossa do original: “Mi tesis es la siguiente: el pensamiento decolonial emergió en la fundación misma de la modernidad/colonialidad como su contrapartida. [...] el pensamiento decolonial se diferencia de la teoría poscolonial o de los estudios poscoloniales en que la genealogía de estos se localiza en el postestructuralismo francés más que en la densa historia del pensamiento planetario decolonial. [...] El giro decolonial es la apertura y la libertad del pensamiento y de formas de vida-otras (economías-otras, teorías

Quijano (2010) encerra sua discussão em seu artigo fundante trazendo um chamado à destruição da colonialidade do poder, ao que, também, entendemos como decolonialidade:

A crítica do paradigma europeu da racionalidade/colonialidade é indispensável. Mais ainda, urgente. Entretanto é duvidoso que o caminho consista na negação simples de todas suas categorias; na dissolução da realidade no discurso; na pura negação da ideia e da perspectiva de totalidade no conhecimento. Longe disto, é necessário se desprender das vinculações da racionalidade-modernidade com a colonialidade, em primeiro termo, e em definitivo com todo poder não constituído na decisão livre de pessoas livres. É a instrumentalização da razão pelo poder colonial, em primeiro lugar, que produziu paradigmas distorcidos de conhecimento e malogrou as promessas libertadoras da modernidade. A alternativa, em consequência, é clara: a destruição da colonialidade do poder mundial. (QUIJANO, 1992, p.19-20)¹¹

Para nós, decolonizar significa, então, desnaturalizar as relações coloniais ainda presentes em nossos convívios, estabelecer possibilidades de construir mundos outros, diferentes dos estabelecidos pela Europa como únicos, e consequentemente a possibilidade da autodeterminação dos seres e dos povos.

Considerando que, ao afirmarem sua identidade indígena, baseada em padrões diferentes dos estabelecidos pela sociedade nacional/colonial, diferentes da imagem de controle, os e as Tapuia enfrentam a imposição dessa imagem de controle nacional/colonial de identidade indígena, mostrando uma postura política decolonizadora, como discutiremos. Tal postura política, nesse caso, postura sociolinguística, promove o debate entre as e os Tapuia sobre sua própria realidade, transformando-as e transformando-os em construtores de sua realidade, promovendo outras narrativas de sua história, não mais somente as autorizadas pelas autoridades coloniais/nacionais.

O Povo Tapuia percebe e responde às demandas do Outro, assumindo ou rejeitando as imagens de controle impostas pela sociedade nacional. Assim, para conseguir o direito à terra,

políticas-otras); la limpieza de la colonialidad del ser y del saber; el desprendimiento de la retórica de la modernidad y de su imaginario imperial articulado en la retórica de la democracia. El pensamiento decolonial tiene como razón de ser y objetivo la decolonialidad del poder (es decir, de la matriz colonial de poder).”

¹¹ Tradução nossa do original: “La crítica del paradigma europeo de la racionalidad/modernidad es indispensable. Más aún, urgente. Pero es dudoso que el camino consista en la negación simple de todas sus categorías; en la disolución de la realidad en el discurso; en la pura negación de la idea y de la perspectiva de totalidad en el conocimiento. Lejos de esto, es necesario desprenderse de las vinculaciones de la racionalidad-modernidad con la colonialidad, en primer término, y en definitiva con todo poder no constituido en la decisión libre de gentes libres. Es la instrumentalización de la razón por el poder colonial, en primer lugar, lo que produjo paradigmas distorsionados de conocimiento y malogró las promesas liberadoras de la modernidad. La alternativa, en consecuencia, es clara: la destrucción de la colonialidad del poder mundial.”

uma resposta é a assumência da ancestralidade indígena e a pertença à terra, que Baniwa (2006) entende como valores fundamentais dos povos indígenas brasileiros.

Outra resposta, por sua vez, é a invenção de tradições (HOBSBAWN, 2006) relativas à imagem de controle, como, por exemplo, a invenção da língua indígena (MAKONI; PENNYCOOK, 2007), materializada na invenção do Português Tapuia como a língua indígena do Povo Tapuia. Desnaturaliza inclusive as definições eurocêtricas sobre língua e apresenta uma nova definição de língua não como definidora de identidade, mas ao contrário, a língua será dos sujeitos-coletivos, e estes que definem a identidade do grupo. E essa é uma ação decolonizada, pois desnaturaliza um saber que é considerado natural, mesmo tendo sido construído historicamente por estudiosos europeus.

Borelli (2015) ao discutir as problematizações de Pennycook sobre a desinvenção das línguas apresenta alguns pontos importantes para nossa discussão. A autora diz que “Pennycook (2005) argumenta que tanto as línguas, quanto as metalinguagens que as descrevem e explicam, foram inventadas como parte de um projeto cristão/colonial.” (BORELLI, 2015, p.1128). Para explicar o processo colonial Pennycook aproxima a noção de “atitude de descoberta” de Bloommaert (1999) com a noção de invenção de línguas. O colonizador africano inventou que antes da colonização a África era uma página em branco, e daí inventou/nomeou grupos, línguas e definiu como deveriam ser descritos, a isso Errington (2001) chamou de “sequestro de línguas”. A ação colonial foi de tomar o saber, enquadrá-lo dentro de um parâmetro que o outro, a princípio dono do saber, não conhecia e renomeá-lo.

Aqui, partindo de nossa interpretação destes dados, os e as Tapuia “resgatam” a autonomia sobre sua(s) língua(s), e ao reinventarem sua língua e seu saber sobre a língua, decolonizam a língua e o saber.

Retomando: as posturas sociolinguísticas são entendidas como coletivas, mesmo que partam de um indivíduo, precisam ser expostas e defendidas por um grupo. Nesta pesquisa, não fazemos o recorte individual, psicológico ou subjetivo¹².

Consideramos também que ao ser coletiva, necessariamente, a postura sociolinguística é *dialógica*. Bakhtin concebe os signos da linguagem como “a arena onde se desenvolve a luta de classes” (2009 [1929], p.47) e é nesse espaço e com esses signos que se dá o diálogo, portanto, em geral conflituoso. A postura sociolinguística é considerada, neste trabalho, parte

¹² Tal recorte que aborda os sentimentos dos sujeitos com relação à língua e/ou às práticas linguísticas seria um estudo voltado às atitudes linguísticas (LABOV, 2008 [1972]). Nossa leitura é na perspectiva da problematização das estratégias de determinado grupo para afirmar/negar identidade linguística em situação de complexidade sociolinguística. Tais posturas revelam atitudes sociolinguísticas dos sujeitos, mas este não é o escopo de nossa discussão.

do contínuo da enunciação, no sentido de que ela é uma *posição responsiva* a uma enunciação de sujeito que fala sobre a(s) língua(s) do sujeito que ouve, que segundo Bakhtin,

o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna o falante. [...] É claro que nem sempre ocorre imediatamente a seguinte resposta em voz alta ao enunciado logo depois de pronunciado [...] uma compreensão responsiva de efeito retardado: cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte. (BAKHTIN, 2015 [1979], p.271-272)

Nesse sentido, posturas sociolinguísticas são “posições responsivas”, ou seja, são posicionamentos e estratégias de embate político sobre língua(s) e/ou prática(s) linguística(s), em resposta ao contínuo da enunciação, sócio-historicamente construído e mantido ou transformado, no caso, as imagens de controle sobre os e as Tapuia. É por conta dessa premissa teórica, que fizemos a escolha dos tempos-lugares, observando as respostas no contínuo.

A elaboração e a manutenção da imagem de controle faz parte do projeto colonial/nacional, e as posturas coletivas de defesa e manutenção dessa imagem de controle, podem ser posturas sociolinguísticas, mas serão posturas sociolinguísticas coloniais, a serviço da colonialidade do poder, do saber, do ser, da linguagem. Por isso, nos importa reafirmar que a desnaturalização da imagem de controle através das posturas sociolinguísticas serão em si decoloniais, pois desnaturalizam projetos coloniais e inventam novas possibilidades de poder, ser e saber.

No caso da nossa pesquisa, com a situação sociolinguística complexa e conflituosa dos e das Tapuia, as posturas sociolinguísticas decoloniais que problematizamos estão sendo consideradas quando são coletivas, conscientes, e em resposta desnaturalizadora a alguma imposição de imagem de controle de linguagem. No próximo capítulo, especificamos as posturas sociolinguísticas das e dos Tapuia, em meio ao conflito linguístico vivido por eles e elas, desde o Aldeamento.

Capítulo 3 - Posturas sociolinguísticas decoloniais do Povo Tapuia

Neste capítulo, interpretamos as posturas sociolinguísticas decoloniais do Povo Tapuia do Carretão diante da imagem de controle de indígena imposta a elas e eles, especificamente, quanto à característica de linguagem dessa imagem de controle do ser indígena no Brasil, imposta para a manutenção da colonialidade. E, nos cronotopos em que houve a imposição da imagem de controle e a elaboração dessas posturas sociolinguísticas em resposta à característica de linguagem da imagem de controle.

Para isso, como explicado, escolhemos cronotopos, tempo-lugares que entendemos como quando o Povo foi exposto à imposição da imagem de controle e reagiu elaborando respostas a esta imagem de forma coletiva e consciente, para interpretar os textos que a seguir apresentamos.

Tal interpretação nos servirá para desenhar um processo de construção, desconstrução e/ou reconstrução das posturas sociolinguísticas das e dos Tapuia da imposição da característica de linguagem da imagem de controle.

Enquanto fazemos o levantamento das posturas sociolinguísticas refletidas nas 1) narrativas das mais velhas e dos mais velhos, 2) nas respostas à pesquisa de Braggio, nos 3) a) PEE das professoras e dos professores formadas e formados, e 3) b) nos PPP da EEICJB, problematizaremos como tais posturas de afirmação e/ou negação da identidade linguística Tapuia se apresentam como decoloniais, como desnaturalizadoras das relações coloniais impostas com base, também, na imagem de controle.

3.1 As mais velhas e os mais velhos

Escolhemos começar nosso levantamento com as narrativas das mais velhas e dos mais velhos cedidas à antropóloga Rita Heloisa de Almeida (2003), pois não encontramos registros mais antigos de narrativas das próprias e dos próprios Tapuia, apenas textos que recontavam poucas falas. O contexto dessas narrativas se deu no início da década de 1980, quando depois da ida de d. Olímpia à FUNAI de Brasília, em 1979, em busca de proteção aos indígenas que viviam no Carretão, esta Fundação envia tal antropóloga, sua funcionária, para fazer um inventário antropológico que atestasse a origem indígena dos habitantes do Carretão, com a finalidade de reconhecimento público de sua identidade e direitos.

As narrativas foram documentadas por Almeida em duas visitas ao Carretão, uma no ano de 1980, em que foi como funcionária da FUNAI, e outra em 1983, em que, não mais como funcionária da Fundação, fez sua pesquisa de campo para o mestrado em Antropologia, na Universidade de Brasília, entretanto, como alerta Silva (2002), sua imagem relacionada à

FUNAI, certamente, prevaleceu para os e as Tapuia. Tais narrativas foram somente publicadas em 2003 pela mesma Fundação com o título *Aldeamento do Carretão segundo seus herdeiros Tapuios – conversas gravadas em 1980 e 1983*. Como uma clássica pesquisa etnográfica, em que a conversa é o evento de fala que promove as narrativas, a antropóloga explica

este material contém transcrições de fitas que foram gravadas em dois momentos de uma pesquisa de campo em que registrei depoimentos ou simplesmente participava de longas conversas, marcadas pela ausência de roteiros e pela espontaneidade das pessoas em trazer *assuntos que vinham à memória* ou que *estavam no centro do que se discutia à época*. Nessas conversas o gravador funcionava com o consentimento de todos e quase sempre contei com a naturalidade das pessoas, apesar de muitas delas estarem vendo aquele aparelho pela primeira vez. (Grifos nossos. Almeida, 2003, p. 11)

Na introdução ao seu livro, a autora fala da importância da tradição oral que é/era “meio pelo qual a comunidade expressava sua identidade, origem e permanência nas terras que reivindicava.” (ALMEIDA, 2003, p.19). Expressa também como documentos antigos encontrados depois das gravações ratificam as histórias contadas pelas mais velhas e pelos mais velhos Tapuia, como forma de reafirmar a importância da tradição oral.

Entretanto, também diz que o seu trabalho, ou seja, a “transformação de relato em documento escrito” irá “permitir ampla utilização como fonte histórica complementar sobre um grupo que bem exemplifica a persistência étnica a despeito da adversidade de políticas e práticas contrárias à sua continuidade.” (ALMEIDA, 2003, p.28). Nesse sentido, utilizamos tal livro por ter uma perspectiva de manutenção das falas originais (mesmo que com alterações, como veremos abaixo) e não de um discurso indireto sobre as narrativas, e com relação a isso a autora diz

O material poderá ser utilizado para produzir textos didáticos e outros de finalidade pedagógica. Sabemos que o português falado não é o mesmo português da forma escrita. Assim, conservei os ditos e expressões regionais e a ordem das frases e palavras, mas procurei corrigir a concordância dos verbos e nomes, de modo a tornar o texto claro à leitura tanto para o neto de Simeão quanto para o pesquisador de sua história. (ALMEIDA, 2003, p. 29)

A autora assume que modifica as concordâncias verbais e nominais, o que impede a realização de um trabalho de descrição linguística do Português Tapuia, não sendo este nosso caso, entretanto, a conservação dos “ditos e expressões regionais e a ordem das frases e palavras” é fundamental para o nosso trabalho, porque a própria antropóloga vê diferenças e necessidade de tradução de partes das falas, o que ela faz ao longo de todo o texto quando inclui o símbolo de colchetes ([]) para explicar palavras e expressões. Tais decisões tomadas e assumidas pela antropóloga dizem muito do que seja o Português Tapuia, evidenciando sua

existência e ainda demonstrando a concepção da autora do que seja uma escrita apresentável. De toda forma, neste momento, nos interessa principalmente o conteúdo das narrativas quando se trata da questão sociolinguística dos Tapuia, mas, certamente, será fundamental um trabalho aprofundado de descrição e/ou de reconhecimento de patrimônio linguístico-cultural do Português Tapuia, para o maior empoderamento do povo nesta luta.

Consideramos que toda fala da antropóloga relativa à questão linguística Tapuia registrada nessas conversas poderá ser considerada na interpretação como imagem de controle, pois há uma determinação prévia de que “deveriam ter” determinado sistema linguístico, como expresso na imagem de controle discutida no capítulo 1. E, consideramos toda fala dos e das Tapuia como as posturas sociolinguísticas do Povo Tapuia sobre sua própria situação linguística, porque entendemos que as posturas sociolinguísticas que observamos estão ocorrendo em recorrência nas falas, demonstrando uma *coletividade* no argumento, e também, como nos parece haver uma unidade nas falas, partindo das do Velho Simeão, sendo assim um tipo de *ação-reflexão* coletiva de interesse conjunto; e também, *consciente*, pois mesmo que em 1983 não mais representasse a FUNAI, a figura da antropóloga remetia ao processo fundiário pelo qual elas e eles passavam, ao ponto de ela descrever que era “como se [...] estivesse assistindo a um julgamento” (p. 21), ou seja, havia uma *posição responsiva* dos e das Tapuia nas conversas com a antropóloga, um contínuo de sua busca de auxílio da FUNAI, ao serem questionados sobre sua identidade pela comunidade externa com base na imagem de controle. Assim, interpretamos que as falas relativas à questão sociolinguística do Povo Tapuia fazem parte da posição responsiva à imposição da imagem de controle, formando o escopo de posturas sociolinguísticas que discutimos.

A partir de agora passamos à evidenciação das posturas sociolinguísticas, frente às imagens de controle do ser indígena, das Tapuia mais velhas e dos Tapuia mais velhos refletidas nos registros destas conversas. Começamos com a conversa tida entre a documentadora e Manoel Simeão Borges, conhecido no Carretão como o Velho Simião ou Velho Simão, ainda na primeira visita da antropóloga ao Carretão em 1980, quando ele estava com 97 anos.

A primeira e única vez em que Simeão Borges fala *sobre* línguas no registro das gravações é quando a antropóloga questiona explicitamente sobre esse assunto, após fazer perguntas sobre as questões fundiárias em que Simeão esteve diretamente envolvido, ela pergunta se depois de conseguir “regularizar as terras [... ele] passou a ensinar os costumes antigos dos seus avôs, a *língua*, festas...” (ALMEIDA, 2003, p.45, grifo nosso). Ao que ele responde:

S: É, sim senhor, pois é, é justamente, esse eu não puxei por isso, ainda disse eu coloquei esse, mas eu não puxei por isso. É tudo *acostumado a conversar*,

negócio de língua é enrolar [ri]. Isso, eu não puxei por esse, não senhora. *Eu sei de alguma* que minha mãe ensinou.

R: Sua mãe era...

S: ... índia legítima. Minha mãe era índia legítima, meu pai que era negro.

R: A mãe do senhor era filha de Javaé com Xavante?

S: É sim senhora, filha de Javaé com Xavante.

R: E ninguém da família se interessou por conhecer a língua deles?

S: Nada, ninguém mais puxou mais por isso né, *se acostumou na língua portuguesa, ninguém mais importou com língua de índio. Alguma palavra às vezes eu lembro*, nome, deferente. A gente vai ficando velho, vai esquecendo, não é. (...)

S: [para, pensa um pouco e diz em tom solene]: A língua, os índios de cada nação falam de um jeito. Eu não vi o Caetano me contando que foi chamado para ir entrar... Disse que *a língua que não combinou na praça foi quati e o resto tudo, as coisas do mato, tudo deu certo*. (...)

[Caetano – índio Xerente de Piabanha que foi chamado a participar das expedições de atração dos índios Xavante.]

(ALMEIDA, 2003, p.46. Grifos nossos. Colchetes originais do texto, parênteses cortes nossos.)

Nessa fala de Simeão Borges consideramos que o trecho “é tudo acostumado a conversar” significa que os Tapuia todos falam português. Quando diz “negócio de língua é enrolar [ri]”, aqui “língua” é língua indígena dos povos de formação do Aldeamento, demonstrando que a atitude de “enrolar”, fingir que fala alguma das línguas indígenas em questão, era usada por ele e, talvez, por outras pessoas do grupo, em resposta a algo, que atuava como imagem de controle, pois haveria uma necessidade de fingimento, já que falam português, mas “deveriam” falar uma língua indígena, uma língua “enrolada”.

Há uma reminiscência histórica aqui com a referência a que os Tupi faziam aos Jês: *tapuia – povo da língua travada* (REZENDE, 2013). Essas reminiscências históricas geram atitudes da geração de Simeão Borges de adotar a estratégia de “enrolar” a/na fala para enganar e, assim, satisfazer a imagem de controle de ser indígena, aquele que *fala determinada língua*, (mesmo que não se saiba qual é), apropriando-se do discurso desse Outro pelos Tapuia.

Ao mesmo tempo, diz que “sabe de alguma [palavra] que [sua] mãe ensinou” demonstrando que tem algum conhecimento de palavras das línguas indígenas repassado por sua mãe que era “índia legítima”. A antropóloga questiona novamente se ninguém na família se interessou a aprender a língua deles e ele responde que por “ter acostumado com a língua portuguesa ninguém mais importou com língua de índio” e que lembra de “alguma palavra”, mas que está esquecendo pela idade.

Relembrando um tempo anterior, ao citar Caetano, um índio Xerente que ajudou a “atrair” os Xavante, provavelmente à época do Aldeamento, Simeão diz que Caetano contava que “*a língua que não combinou na praça foi quati e o resto tudo, as coisas do mato, tudo deu certo*”, ou seja, havia uma aproximação de línguas entre Xavante e Xerente, e que Simeão

conviveu com este contato linguístico, lembrando que os nomes das “coisas do mato” eram iguais, esta informação poderá colaborar numa possível observação nas futuras descrições do Português Tapuia, diante da possível presença de nomes da fauna de origens Xavante e Xerente.

Consideramos que Simeão adota uma postura sociolinguística que não relaciona identidade indígena à língua indígena dos povos do Aldeamento, para ele as e os Tapuia continuavam sendo indígenas mesmo falando português. Ao mesmo tempo, reconhecia que havia este questionamento sociolinguístico, esta imagem de controle, não com esta elaboração teórica, mas ao que respondia com a estratégia da “enrolação”. Por estar conversando com a antropóloga que então representava a FUNAI, consideramos que todas as respostas dadas a ela estavam sob a perspectiva de convencer que eles eram indígenas para terem direito às terras. Daí que, ao afirmar identidade indígena e língua portuguesa, os e as Tapuia entendiam que isso colaboraria no seu processo de defesa das terras ou que, pelo menos, não afetaria negativamente tal processo.

Observamos também que o embrião do reconhecimento e afirmação do Português Tapuia já está aqui nesta postura assumida pela geração de Simeão Borges.

Não podemos deixar de notar que a referência ao conhecimento linguístico da mãe (e dos ancestrais de uma forma geral em outras narrativas) é usada para reafirmar a origem indígena, independentemente da língua que se fala, há um reconhecimento dado de que sua mãe era “índia legítima”, e a lógica que se segue é que se a mãe era indígena, logo eles o são e têm direito à terra. Sendo assim, o requerer dos direitos é legitimado pela ancestralidade indígena, esta é uma atitude que diferentes povos indígenas do país adotam nas lutas por direitos básicos (OLIVEIRA, 1999).

É importante frisar que esta é uma perspectiva indígena de defesa de direitos, a associação à ancestralidade; a perspectiva pela identidade, um conceito teórico e categoria de análise inventado junto aos projetos de nação, chega ao Carretão trazido de fora, usando imagem de controle para se estabelecer, começando pela antropóloga que procura identidade(s), pois precisava provar burocraticamente, para esta nação inventada (o Brasil), que eram indígenas o Povo Tapuia, e depois outros pesquisadores e pesquisadoras que estiveram com as e os Tapuia, da mesma forma associam identidade à língua.

A próxima conversa registrada no livro já é do ano de 1983, com a anciã dona Olímpia, filha de Sebastiana Borges, que era irmã de Simeão Borges, e foi a mulher que foi à FUNAI em Brasília requerer a proteção do órgão estatal em 1979. A entrevista foi feita junto com o marido de d. Olímpia, Moisés, que era branco vindo de Minas Gerais. Após conversarem sobre as famílias, a questão da terra, e sua ida à FUNAI, d. Olímpia descreve as visitas de índios da Ilha

do Bananal ao Carretão. Conta que Simeão recebia estes índios. Em nenhum momento há referência a línguas indígenas a não ser quando ela conta de um branco que vivia com esses índios que visitavam o Carretão, ao que Almeida pergunta se ele falava português, e d. Olímpia diz que “ninguém entendia o que ele falava não.” (p. 63), e Moisés segue explicando:

Esse povo, quando eles não querem que escute uma coisa, eles... só ouve só o brobunhado, a gente não fica sabendo o que está conversando de jeito nenhum, eles sabem, conversavam assim na linguagem da gente, esses que eu vi eu sabia. (ALMEIDA, 2003, p. 63)

Novamente notamos que a referência às línguas vem da antropóloga, numa tentativa de identificação pela língua, mas não se vê um interesse imediato de se apresentar identitariamente através de alguma das línguas indígenas dos povos do Aldeamento, mesmo quando se diz da recente presença de outros índios no Carretão, ainda quando Simeão era vivo e o Povo os recebia. Notamos ainda nesta conversa a presença da palavra “Choconô”, uma palavra usada sem reserva ou explicação na fala de d. Olímpia e sendo questionada pela antropóloga de seu significado, ela diz: “um trem redondo que eles fazem de palha de buriti”. Daí observamos novamente o que Simeão falava do conhecimento de algumas palavras das línguas de seus avós e/ou dos parentes indígenas.

A conversa seguinte ocorre com d. Mariinha Borges, filha de Simeão Borges, à época com aproximadamente 50 anos, que conta que procurou a FUNAI por precisar fazer tratamento de saúde, mas não faz referência ao ano do ocorrido, dizendo que na casa da FUNAI em Brasília houve questionamento de sua identidade indígena por parte de indígenas e de funcionários da Fundação. Ao relatar um desses questionamentos por parte de um funcionário ela conta:

R: Ele falou que a senhora não era índia?

M: Falou, que eu não era índia.

R: Por quê?

M: Não sei, disse que meu cabelo não era de índio, disse que era cabelo de negro. Aí eu falei:

- Uai, é claro, a gente anda doente, sofrendo muita dor de cabeça, o cabelo da gente estraga. Olha meu retrato aí [indicando a fotografia em quadro no alto da parede] como o cabelo estava diferente.

É, agora que eu lembrei de outra palavra. Ele perguntou:

- Aqui você não fala a língua.

- Não, claro, nós não falamos a língua, os meus velhos ainda falavam a língua mas nós não falamos mais assim. Tem vez assim que nós ainda lembramos de algum nome de bicho mas hoje eu não dou conta não.

- Uai, se vocês falam na língua então nós arrumamos para você estar aqui...

Ele me perguntou:

- Que nação você é?

Eu disse:

- Javaé. (...) Mas língua eu não falo. (ALMEIDA, 2003, p.75-76. Grifos nossos. Colchetes originais do texto, parênteses cortes nossos.)

Daqui observamos a recorrência da afirmação da identidade indígena juntamente com a afirmação de não ter uma língua indígena pelos Tapuia, diante de uma das características da imagem de controle (língua e fenótipo) imposta por outros, outros que inclusive tinham autorização para ajudá-la na questão de saúde que buscava e que ameaçavam não conceder ajuda se não *tivesse língua*: “se vocês falam na língua então nós arrumamos para você estar aqui”. A exigência de uma língua por um representante de um órgão oficial cria a necessidade de uma língua, ao que, novamente é respondido com os recursos de retomada da ancestralidade e de conhecimentos de palavras esparsas destas línguas ancestrais para afirmar o pertencimento indígena.

D. Mariinha ainda conta da chegada de parentes (indígenas de outros povos), provavelmente da Ilha do Bananal e relata que eles conversavam “língua” entre eles e depois com sua mãe, ao que parece em português, mas ao relatar a conversa destes indígenas com o *capitão* (Simeão Borges) diz que ele “falou língua com eles, muita coisa” (p. 81). E neste contexto cita as palavras “ektó” e “ektá”, mas, diferente da forma sem explicações de d. Olímpia ao falar “choconô”, ela explicou os significados antes de serem perguntados, dizendo: “quando era assim para parar, eles que falam que é: - ektó. E para viajar: - ektá.” (p.81).

Na sequência, Almeida (2003) transcreve outras cinco conversas nas quais não aparece referência a línguas, mesmo aparecendo várias referências à identidade indígena dos Tapuia. Em uma conversa em grupo em que o contexto eram as questões agrárias e os marcos antigos da terra, numa referência a um antigo ancião João Evangelista e suas “marcas indígenas”, um dos anciãos, José Borges, filho mais velho de Benedito Borges (irmão de Simeão), à época com aproximadamente 50 anos, relata que este “não falava a língua” (p.143), mas que “daqui desse tempo desse povo nosso que falava a língua era a minha avó. Falava toda a língua que quisesse...” e “[minha] mãe falava. Agora o velho Simeão, alguma coisa que ele falava na língua, mas era atrapalhado. Eu nunca aprendi.” (p.143).

Ao contar que sua avó tentou várias vezes ensiná-lo e ele não quis, diz que hoje vê a necessidade de saber língua, explicando

JB: Tem, *se eu soubesse falar a língua igual minha avó* pelejou para eu aprender, eu chegava em qualquer comércio desse aí, eles sabiam zelar melhor do que eles zelam de mim, mas eu não sei falar a língua, *falo em outra língua* não adianta, eles vêem que *eu sou da família*, mas já descontente, porque eu não falo a língua nem nada, nem...

R: Chegaram a perguntar se o senhor falava a língua lá na FUNAI?

JB: Não, só perguntou se eu sabia falar a língua.

Eu disse:

- *Não sei, não.* (ALMEIDA, 2003, p.144-145. Grifos nossos.)

Novamente há a recorrência da afirmação de que os ancestrais “falam língua” e mesmo que com um descontentamento por parte dos outros indígenas por não falarem uma língua indígena de algum dos povos do Aldeamento, há o reconhecimento da identidade indígena ao dizer que “eles vêem que eu sou da família”. Esse descontentamento demonstra a imagem de controle de outros povos indígenas sobre os e as Tapuia.

Observamos uma possibilidade de diferença de referência entre José Borges e Rita Heloísa de Almeida, pois entendemos que ele está falando de outros indígenas e ela se refere ao fato de a FUNAI questioná-los sobre a língua. Interessante notar que a posição responsiva de José Borges se dá ao questionamento que recebeu entre indígenas e também da FUNAI sobre sua identidade linguística. A característica da imagem de controle de que os e as Tapuia tenham uma determinada língua, vai criando a necessidade dessa língua. Parece-nos que em nenhum momento é uma demanda vinda deles e delas.

Em seguida, a antropóloga relata outras cinco conversas, individuais e em grupo, em que o assunto linguístico não é mencionado, este só reaparece quando trazido à baila pela pesquisadora na conversa com Juvêncio, que aparentava 75 anos, filho de Catarina, irmã mais velha de Simeão, no momento da entrevista representava a pessoa mais velha da comunidade, de acordo com Almeida (2003),

R: E eles falavam uma língua diferente?

A mãe do senhor...

J: A mãe minha não falava língua, mas a avó minha sabia, essa diz que sabia falar língua.

R: O senhor conheceu ela?

J: A avó, não, quando ela morreu eu era molequinho, eu estava pequetito, não tenho lembrança dela. (...) (ALMEIDA, 2003, p.190)

Observamos que a anciã referenciada como a que “falava língua” é Raimunda, reconhecidamente indígena de ascendência Xavante e Javaé. Notamos que os descendentes Kayapó, quando entrevistados, não citam referência à questão sociolinguística explicitamente em nenhum momento.

Daí que apresentamos como postura sociolinguística das Tapuia mais velhas e dos Tapuia mais velhos entrevistadas/os pela antropóloga Rita Heloísa de Almeida a de relacionar a língua indígena aos seus ancestrais como forma de afirmar sua origem indígena: o argumento da ancestralidade, e em nenhum momento isso é visto como negativo, pelo contrário, o fato dos ancestrais falarem línguas indígenas basta para afirmar suas origens indígenas. Ou seja, eles resistem à imagem de controle e constroem uma desnaturalização da imposição colonial/nacional.

Ao afirmarem a origem indígena pelas línguas dos ancestrais, as Tapuia e os Tapuia não afirmam identidade e nem relacionam identidade à língua, porque esse é um conceito não trabalhado por elas e eles naquele momento, mas que será apropriado e reinventado pelas professoras e pelos professores Tapuia num longo processo de (re)invenção (HOBBSAWN, 2007) da identidade indígena Tapuia, como veremos nos tópicos seguintes.

Eles e elas afirmam sua indianidade pela ancestralidade, prescindindo totalmente da língua. Nesse cronotopo, quando expostos à imagem de controle, passam a afirmar sua origem indígena pela língua dos e das ancestrais, mostrando como que a relação com a FUNAI foi criando a necessidade da língua indígena e o vínculo entre identidade e linguagem. Com isso, desnaturalizam a imagem de controle no que se refere a línguas para indígenas.

3.2 A pesquisa de Braggio

Notamos que depois de pesquisas iniciais feitas por diferentes antropólogas e antropólogos, uma das referências à ligação entre identidade e língua e imposição dessa imagem de controle no Carretão pode ser percebida na pesquisa da linguista Silvia L. B. Braggio (1992), quando dos questionários realizados para o artigo *Situação sociolinguística dos povos indígenas do estado de Goiás e Tocantins: subsídios educacionais*, que, como prevê o título, trouxe impactos para as políticas linguísticas e educacionais para os povos indígenas de Goiás.

O artigo de Braggio (1992) descreve pesquisas sociolinguísticas feitas com sete diferentes povos indígenas de Goiás e Tocantins, entre eles o Povo Tapuia, que na grande maioria das citações do nome no texto encontra-se entre aspas – “tapuia” – ou com uma explicação – “os autodenominados”, “os assim denominados”. Estas aspas que não aparecem para nenhum dos outros povos, nem referência a suas autodenominações, nos parecem uma dúvida quanto à identidade indígena dos e das Tapuia, expressa textualmente no citado artigo, uma manutenção da imagem de controle. Mesmo sendo de uma das pesquisadoras mais progressistas do estado, no que concerne a direitos indígenas, e declarando que a pesquisa apresentada no artigo sirva para a construção de políticas que poderão ser instrumentos para a “autodeterminação dos povos indígenas” (p. 57), este não reconhecimento está expresso. Assim como está também expresso explícita e implicitamente em situações não escritas, que são relatadas por Tapuia de várias gerações.

A preocupação central da linguista é entender, a partir de um mesmo questionário elaborado para todos os povos que participariam da pesquisa, os contextos sociolinguísticos de cada povo para a criação de programas educacionais bilíngues. É importante notar que o objetivo prévio é a elaboração de programas bilíngues, mesmo com realidades diferentes, ou

seja, está naturalizada a característica da imagem de controle sobre a língua estranha à língua nacional/colonial. Com esse intuito ela descreve as escolas existentes nas terras indígenas, e sobre o Carretão ela descreve que há uma escola não bilíngue com o português como língua de instrução, com uma professora e com vinte e três alunos. Essa escola era uma escola municipal para estudos de alfabetização e ia até a quarta série do Ensino Fundamental, e não apresentava especificidades legais de educação escolar indígena, tais especificidades só chegam a aparecer nos documentos na criação da Escola Estadual Indígena Cacique José Borges, em 2004 (AZARIAS, 2008).

No início do artigo a pesquisadora afirma que língua é “formadora e mantenedora [da] identidade [cultural indígena]” e que é “eixo constitutivo da identidade cultural” (BRAGGIO, 1992, p.8). Essas afirmações nos levam à compreensão das posições responsivas novas que geram as posturas sociolinguísticas seguintes. Pois a imposição da imagem de controle pela língua para afirmar identidade a um povo, que se afirma como indígena pela sua ancestralidade, permanecerá por anos, por vias da Secretaria de Educação e outros grupos que tinham/têm interesse na educação escolar Tapuia, como veremos nos relatos das professoras e dos professores Tapuia no próximo tópico.

Ainda é interessante pontuar os dados retirados do questionário efetivado entre as e os Tapuia na pesquisa de Braggio, na primeira frase de descrição diz “várias perguntas não se aplicam aos Tapuia, já que não falam mais sua língua materna.” (BRAGGIO, 1992, p. 21). Tal afirmação já predetermina dados não pesquisados entre o povo, como a pressuposição da existência de uma língua materna indígena. Essa suposição demonstra a manutenção colonial de naturalizar dados construídos sem pesquisa prévia. Essa constatação será refutada pelos PEE das professoras e professores Tapuia, a partir de 2011.

Entretanto, nos detemos nos dados questionados. As primeiras perguntas são sobre alfabetização/letramento, mas quando a pesquisadora vai tratar de atitude linguística ela dá a opção de uma língua Tapuia, assim descrita: “Nas questões de preferência linguística, deu-se aos informantes a possibilidade de incluir o ‘Tapuia’ no seu repertório linguístico.” (p. 22). Não há nenhuma explicação de onde vem esta opção de resposta, entendemos que esta pode ter sido uma proposta do próprio povo, pois esta será uma das novas posturas sociolinguísticas levantadas pelas professoras e professores no futuro, além do fato de que a maioria dos entrevistados e entrevistadas aceita a pergunta e afirma esta língua Tapuia. Observamos ainda que a imagem de controle subjacente à afirmação da pesquisadora, de considerar o Povo Tapuia como monolíngue, contribui para a manutenção da lógica linguístico-colonial/nacional, de que “todos falam a língua oficial”.

Nos resultados da pesquisa referida, o Tapuia foi considerado como língua mais bonita pelas mulheres 45% das vezes e pelos homens 21%, e Português e Tapuia são considerados ambas bonitas por 28% dos homens e 27% das mulheres entrevistados e entrevistadas. Mas, no parágrafo seguinte às tabelas, sobre preferência linguística, a pesquisadora afirma: “podemos observar que, embora *não falem ‘Tapuia’* [...]” (p. 23, grifo nosso), essa negação da língua, mesmo sendo afirmada na pesquisa, é mais uma vez uma aparição da imagem de controle da identidade indígena ser relacionada a determinadas línguas indígenas, reconhecidas como tal, que serve para a manutenção da hierarquia social. E essa atitude de negação de “não falarem Tapuia” contribui com a argumentação de que foi uma demanda da comunidade a inclusão dessa “língua Tapuia” no questionário.

Ainda sobre preferência linguística ao serem questionados sobre qual língua “é melhor para uma pessoa falar Tapuia ou Português?”, entre os homens 8% responderam Tapuia e 57% responderam ambas; e entre as mulheres, 9,5% responderam Tapuia e 81% ambas. Entre esses e essas Tapuia pesquisados/as, que foram 20% da comunidade, entre 1991 e 1992, existia uma afirmação linguística própria, específica, diferente da expectativa da pesquisadora e próxima, mas com traços diferentes, da afirmada pelas mais velhas e pelos mais velhos nas primeiras pesquisas antropológicas.

Entretanto, esta afirmação linguística específica é negada ou invisibilizada na interpretação da questão seguinte. Quando questionados sobre “que língua deve ser ensinada na escola”, 93% dos homens e 100% das mulheres dizem que ambas (Português e Tapuia), mas a pesquisadora interpreta esses dados da seguinte forma: “a pergunta da ‘língua a ser ensinada na escola’ deixa clara a tendência anterior e mostra que é possível um ‘revival’ da língua materna, Xavante ou Xerente, sendo a escola um dos meios de implementá-la, já que este é um desejo dos Tapuia” (p.24). A interpretação dada a este dado poderia ser considerada estranha, pois não há uma referência anterior nos dados às línguas Xavante e/ou Xerente. Entretanto entendemos aqui que pela imagem de controle ser naturalizada a pesquisadora pode ter considerado essas línguas pelas informações que tinha sobre a época do Aldeamento, ao Povo responder *Tapuia*, ela compreendeu como as línguas ancestrais que ela conhecia como sendo dos e das Tapuia.

Ao final da análise dos dados do Povo Tapuia, a autora descreve o que ela supõe que tenha acontecido na comunidade para que se chegasse a esta situação sociolinguística:

Os “Tapuia” representam, certamente, um dos inúmeros povos indígenas brasileiros que perderam sua própria língua em vista das condições de contacto. Tudo indica que a comunidade deve ter passado por um estado de bilinguismo com diglossia em que o português foi paulatinamente ocupando as funções exercidas pela língua materna e acabou por suplantá-la em todos

os domínios caracterizando-a agora como não bilíngue. A atitude dos Tapuia com relação à própria língua e ao grupo deve ter sido, também, paulatinamente solapada, não sabemos há quantas gerações.

No momento, há um reavivamento de sua identidade cultural de **índios**, independente de geração, e um desejo de resgatar sua língua como índice desta identidade. (BRAGGIO, 1992, p. 25)

Tal compreensão do processo sociolinguístico vivido na comunidade do Carretão será interpretada de forma diferente pelas professoras e professores Tapuia em seus PEE de forma a impulsionar *outras* posturas sociolinguísticas, posturas decoloniais, diferentes desta de defesa de um reavivamento de alguma das possíveis línguas do aldeamento.

Defendemos que as posturas sociolinguísticas dos e das Tapuia que responderam a este questionário de afirmar a língua Tapuia, diferente das línguas indígenas do Aldeamento e diferente do Português brasileiro oficial, foram respondidas no contínuo das enunciações às pesquisadoras e aos pesquisadores que naturalizavam inconscientemente uma imagem de controle (pois imposta colonialmente há séculos), da identidade indígena ligada à uma língua considerada indígena.

Desta forma este questionamento gera novas posições responsivas que nos revelam novas posturas sociolinguísticas, ligadas às posturas passadas, mas que foram reinventadas pelas professoras e pelos professores Tapuia, as quais passamos a discutir agora.

3.3 A produção intelectual Tapuia

Neste tópico nos propomos a problematizar as posturas sociolinguísticas decoloniais desenvolvidas nas produções intelectuais dos e das Tapuia, expressas nos textos de cunho escolar, os Projetos Extra Escolar (PEE) dos professores e professoras formados e formadas para Licenciatura Intercultural, e os Projetos Político Pedagógicos (PPP) da EEICJB.

3.3.1 Os PEE

Neste tópico, problematizamos as posturas sociolinguísticas frente às imagens de controle do ser indígena refletidas nos Trabalhos de Conclusão de Curso das professoras e dos professores Tapuia formadas e formados pela Universidade Federal de Goiás (UFG), no curso de licenciatura em Educação Intercultural (EI) do Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena (NTFSI), nos anos de 2011 e 2012. Especificamente, problematizamos os trabalhos defendidos na formação da matriz de Ciências da Linguagem, com um total de cinco dos oito PEE defendidos pelos Tapuia na UFG, 62,6% do total, e um trabalho da matriz de Ciências da Cultura. Isso demonstra a importância do tema para essas professoras e esses professores

formadas e formados na licenciatura em Educação Intercultural, e também para a comunidade, uma vez que os projetos de pesquisa são apresentados, discutidos e aprovados pela comunidade.

Além de uma mudança relativa à postura sociolinguística das mais velhas e dos mais velhos, que relacionavam a língua à ancestralidade (mudando a estratégia na posição responsiva, quando expostos à imagem de controle) por sua identidade linguística, os professores e as professoras em seus PEE dão novas respostas, apresentam *outras* posturas sociolinguísticas, posturas sociolinguísticas decoloniais, pois desnaturalizam a imagem de controle, imposta na relação de colonialidade presente na vivência Tapuia.

Como já apresentamos a EEICJB e o Curso de licenciatura em Educação Intercultural da UFG, passamos aos contextos que introduzem a produção dos PEE dos professores e professoras Tapuia.

No *Relatório da Etapa de Estudos na Terra Indígena Tapuia do Carretão – Goiás* (COSTA; REZENDE, 2012), documento da licenciatura em Educação Intercultural (EI) do Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena (NTFSI) da UFG, há a descrição de uma reunião entre professores, professoras, administrativos e gestores da Seduc (tanto da Subsecretaria de Rubiataba, quanto da Coordenação de Educação do Campo da Seduc, responsável pela educação indígena no Estado), em que os professores e professoras Tapuia em formação, à época, apresentam grande descontentamento com as posições destes gestores e destas gestoras, que demonstram a manutenção da imagem de controle, e das políticas estaduais relativas à educação escolar indígena, que não são pensadas para a autodeterminação do povo, como consta no relatório:

Os professores manifestaram desestímulo, pois, afirmaram, tudo o que se pretende realizar de novo na escola é desencorajado pela Subsecretaria, que parece mais um fiscal de escola, entendendo a escola como uma prisão e não como um lugar de construção da liberdade. Para os professores, a subsecretaria trata a escola indígena da mesma forma que trata as demais escolas da região, como a de Valdelândia, por exemplo. Ou os técnicos da subsecretaria ignoram a legislação educacional indígena e os direitos dos povos indígenas a uma educação diferenciada ou eles simplesmente não reconhecem esses direitos aos Tapuia por não os reconhecer como indígenas, negando-lhes os direitos dos povos indígenas, afirmaram. (COSTA; REZENDE, 2012, p.7)

Há também trabalhos acadêmicos vinculados à escola, desenvolvidos por líderes religiosos da região, como por exemplo o Pe. Quincas (Joaquim José Neto) que escreveu *Jovens Tapuios do Carretão: processos educativos de reconstrução da identidade indígena* (2005), que é padre em Rubiataba e funcionário da Subsecretaria de Educação de Rubiataba, e Marlene Castro Ossami de Moura, antropóloga e professora da Pontifícia Universidade Católica de

Goiás (PUC-GO), ligada ao CIMI (Conselho Indigenista Missionário) (SILVA, 2000), que tem sido uma das pesquisadoras mais presentes no Carretão, fazendo estudos ao longo de mais de duas décadas, e que em 2008 lançou seu livro mais completo de estudos sobre o Carretão, *Os Tapuio do Carretão: etnogênese de um grupo indígena do Estado de Goiás*.

É interessante notar que no trabalho de Neto (2005) não há referência direta à questão linguística, mas há uma recorrente afirmação da “[perda] dos traços culturais de seus ancestrais.” (p. 40) e que, por isso, seria necessária “reconstrução da identidade indígena”, a nosso parecer uma manutenção da imagem de controle sobre os e as Tapuia, que precisaria, em sua visão, ser retomada.

Já em Moura (2008), há a presença da tensão linguística Tapuia juntamente com o questionamento identitário feito pela sociedade envolvente. Ao explicar os objetivos de sua pesquisa a autora diz: “um segundo questionamento se referia à descaracterização linguística e cultural do grupo. O que ainda sustenta a união, a coesão e a própria existência dos Tapuios como uma sociedade indígena, uma vez que eles já não conservam a língua e a cultura tradicionais?” (MOURA, 2008, p. 23), demonstrando ao início de sua pesquisa a atuação da imagem de controle relativa à língua, que é quebrada ao conhecer os Tapuia. Entretanto, nas conclusões de seu livro, a autora alerta para a necessidade de descolonizar o discurso de afirmação de identidades indígenas “autênticas”:

Essa discussão sobre a proporção de elementos culturais rotulados como “autenticamente índios” nas culturas indígenas atuais e seu uso como critério para determinar o grau de “indianidade” têm, na verdade, conteúdo colonialista, pois negam a legitimidade de ser dos grupos étnicos, respondendo a estereótipos ideológicos. [...]

Perceber a cultura de um grupo indígena hoje, tendo fidelidade a padrões ancestrais, é incorrer em um discurso ideológico colonialista e autoritário. É necessário descolonizar esse tipo de discurso. Isso, na prática, já vem sendo feito pelos próprios grupos indígenas, que assumiram a descolonização como bandeira de luta.” (MOURA, 2008, p. 289-290)

Assim, percebemos que nos trabalhos acadêmicos feitos por estes dois estudiosos houve tanto uma manutenção da imagem de controle, mesmo que inconsciente, como também uma tentativa de descolonizar este olhar sobre as identidades indígenas. Observamos que essas tentativas refletem posturas das Tapuia e dos Tapuia sobre sua situação linguística ao longo dos anos 1990 e início dos 2000. Essas posturas estiveram presentes nos debates entre o Povo, pesquisadoras e pesquisadores e também são vistas nas discussões realizadas no curso de licenciatura em Educação Intercultural que os professores e professoras Tapuia fizeram na UFG, com início em 2007, e ajudam a problematizar a construção de outras posturas sociolinguísticas do Povo Tapuia.

É também por meio da escola que universidades têm entrado dentro deste espaço de debate linguístico-identitário, já citada a PUC-GO, mas nos debruçaremos sobre os impactos da formação na UFG, a partir do curso de licenciatura em Educação Intercultural, com os PEE já defendidos das professoras e dos professores Tapuia.

No caso das e dos Tapuia, o *Relatório da etapa de estudos na Terra Indígena Carretão – Goiás 2009/1* (REZENDE, 2009) mostra os momentos de decisão dos temas dos PEE junto à comunidade. No ano desse relatório, a professora orientadora e o professor orientador do Comitê Tapuia eram, respectivamente, Tânia Ferreira Rezende, sociolinguista, e Alecsandro José Prudêncio Ratts, arquiteto, geógrafo e antropólogo. Nos detemos aos conflitos relativos à questão linguística, apresentados e discutidos pelas próprias professoras/alunas,

Esclarecidas as dúvidas dos graduandos à atividade extraescolar, a turma foi dividida em três grupos de dois e três elementos, com desdobramentos em três subtemas: 1. Sustentabilidade linguística – Maria Aparecida Lima, Eunice Rodrigues e Silma Costa discutiram a problemática da identidade linguística da comunidade e listaram algumas sugestões de trabalho, tais como: descrição da atitude etnolinguística das diferentes gerações de Tapuio/a; descrição sociolinguística da comunidade, estratificada por faixa etária, sexo e graus de letramento; registro dos mitos, causos e versos antigos da comunidade. Ficou patente nesta discussão que a tensa relação dos/as Tapuio/a com sua língua materna, uma variedade do português brasileiro, foi construída recentemente, motivada pela construção da escola na aldeia e por sugestões de alguns pesquisadores universitários que trabalham com a comunidade. Mas isso ainda carece de verificação empírica, o que poderá ser esclarecido na reunião com as lideranças e os mais velhos da comunidade. [...] Essas foram as sugestões elencadas para serem apresentadas à comunidade, para então se definir os temas e as direções do projeto de pesquisa que deverá resultar nos trabalhos de conclusão de cursos da turma, considerando-se os Eixos e os Princípios Pedagógicos do CLIFPI [Curso de Licenciatura Intercultural Formação de Professores Indígenas]. (REZENDE, 2009, p.2-3)

Observamos que a leitura de Rezende de que “a tensa relação dos/as Tapuia com sua língua materna [...] foi construída recentemente” faz sentido e é comprovada se observarmos os relatos das mais velhas e dos mais velhos aqui apresentados, a intervenção causada pela pesquisa de Braggio (1992), como a imposição da imagem de controle, imposição essa historicamente construída e que atuou sobre a prática das pesquisadoras, demandou novas posturas que estão sendo apresentadas pelas professoras em formação à época deste relatório.

Em sequência, no relatório, há a descrição da apresentação dos temas à comunidade:

a) Atividade extraescolar: definição, juntamente com toda a comunidade tapuia, do tema a ser desenvolvido com jovens e crianças tapuia, de modo a promover a sustentabilidade da comunidade, conforme descrito anteriormente. A reunião com a comunidade ocorreu no dia 06/05, das 18h30 até às 21h, contando com a presença dos alunos, diretora, servidores e professores da escola, lideranças e anciãos da comunidade. Nesta reunião, foram apresentadas propostas de atividades extraescolares pelos graduandos do CLIFPI. Cada uma das propostas apresentadas foi, devidamente explicada

pelos proponentes, foi discutida e aprovada pelos presentes, resultando na seguinte configuração:

SUSTENTABILIDADE AMBIENTAL E LINGÜÍSTICO-CULTURAL [...]

➤ *Ações de sustentabilidade linguística:* discutiu-se com a comunidade a problemática da identidade linguística tapuia, houve manifestação do desejo de se aprender uma língua indígena, por uma jovem aluna da escola, que sugeriu que o Estado contratasse um professor indígena para a escola, e por fim, decidiu-se que serão desenvolvidas atividades de sustentabilidade linguística, como parte de um projeto maior, a ser construído gradativamente, e abrindo possibilidades para projetos futuros. (REZENDE, 2009, p. 4-5)

Aqui observamos o anseio pela aprendizagem de outra língua indígena, expresso por uma aluna da escola, o desejo dessa aluna, e provavelmente de outros e outras, que preferiram não se manifestar, pode ter sido construído a partir das ações decorrentes da pesquisa relatada por Braggio (1992). Após o relato dessa proposta a resposta das professoras em formação não foi de imediata concordância, de aceite da imagem de controle, mas o de desenvolvimento das atividades de pesquisa para chegar a uma “sustentabilidade linguística”. Daí entendemos que há uma tensão recorrente entre essa postura de *revival* de uma possível língua da época do aldeamento e a postura de afirmação da língua que se fala hoje identificando-a com o ser indígena, que veremos adiante.

Por fim, o relatório apresenta o texto produzido pelas professoras em formação, nessa Etapa de Estudos em Terra Indígena, que descreve o conflito existente relativo à questão linguística:

Situação linguística no Carretão

Por: Eunice da Rocha Moraes Rodrigues

Maria Aparecida Ferraz de Lima

Silma Aparecida da Silva Costa

Por ser formado por cinco (05) etnias indígenas e por negros, que talvez falassem línguas diferentes, hoje o povo Tapuia fala somente o português, embora seja um português diferenciado. Por isso, somos questionados por pessoas de fora e de dentro da comunidade se não temos uma língua indígena então não somos indígenas. Subentende-se, então, que para sermos considerados indígenas, de fato, é necessário falarmos uma língua diferente da que falamos e que a língua é o único fator identificatório de um povo. Daí a necessidade de se verificar qual o processo que resultou na atual situação linguística do Carretão, no que toca, pelos menos, aos troncos linguísticos ancestrais. Diante disso, propõe-se realizar as seguintes atividades de pesquisas: documentação das narrativas tradicionais do Carretão, estudo do processo histórico de formação do *português tapuia*, a relação entre o monolinguismo em português e a atitude linguística em Carretão.

1. Documentação das narrativas tradicionais do Carretão, por Silma Aparecida da Silva Costa: por narrativas tradicionais entende-se todos os causos e as histórias narradas (contadas) por membros da comunidade, que vem sendo passadas de pais para filhos. Com essas narrativas serão documentadas através de gravações e transcrição das falas para posterior classificação. Propõem-se como objetivo desta atividade fazer um levantamento das narrativas publicadas nos livros sobre o Carretão, gravar narrativas dos mais velhos.

2. Estudo do processo histórico de formação do *português tapuio*, por Eunice da Rocha Moraes Rodrigues: em um primeiro momento, deverá ser feito um levantamento bibliográfico de tudo que já foi produzido e publicado sobre o povo tapuia para, então, dar início à pesquisa bibliográfica. São objetivos desta atividade: entender o processo histórico de formação do povo (falante) para verificar se no aldeamento Carretão estes povos falavam suas línguas respectivas ou se todos falavam o português.

3. A relação entre o monolinguismo em português e as atitudes linguísticas no Carretão, por Maria Aparecida Ferraz de Lima: a escola como centro de referências tem como objetivo de propor mudanças de atitudes em relação a sustentabilidade linguística a partir do bidialetalismo do povo tapuio. A primeira atividade proposta é diagnosticar as atitudes do povo tapuia em relação a sua situação linguística, ouvindo pessoas da comunidade, através da oralidade referente a atitudes no contexto sociolinguístico. (Grifos originais do texto. REZENDE, 2009, p.8-9)

Nesse texto, vemos a descrição do início dos projetos de pesquisa, seus objetivos e como a questão linguística é vista por estas professoras: uma tensão que demonstra imagem de controle “por pessoas de dentro e de fora da comunidade”. Esta visão, diferente da visão das mais velhas e dos mais velhos, pois a questão linguística não estava dada como um problema identitário para elas e eles, aponta para a diferença de postura dessas professoras com relação à(s) língua(s) dos e das Tapuia. A frase com que o texto começa já apresenta uma marcação de postura, ao definir que havia *prováveis* (longe de uma certeza) cinco línguas diferentes no começo do aldeamento, há a assunção do português como língua falada hoje, mas um *português diferenciado*.

Em sequência, uma constatação crítica da imagem de controle e às margens da ironia: “Subentende-se, então, que para sermos considerados indígenas, de fato, é necessário falarmos uma língua diferente da que falamos e que a língua é o único fator identificatório de um povo”. Aqui a constatação da imagem de controle é respondida com a necessidade de pesquisa histórico-linguística para que se chegue a uma resposta a esta imagem, compreendendo processos histórico-linguísticos vividos no Carretão. As pesquisas seriam desenvolvidas em três frentes: pesquisa das narrativas tradicionais, atitudes linguísticas relativas ao monolinguismo em português e formação histórica da língua falada pelo povo Tapuia, nomeada *Português Tapuia*. Estas foram realizadas e concluídas entre os anos 2009 e 2011, com exceção do PEE de Lima que foi concluído em 2012, junto aos PEE da turma seguinte, na qual estão os outros dois trabalhos que interpretaremos em seguida, Silva (2012) e Vieira (2012).

O PEE de Silma Aparecida da Silva Costa, intitulado *Narrativas tradicionais do Povo Tapuia*, concluído e defendido em 2011, como pré-requisito para conclusão do curso de licenciatura em Educação Intercultural é o que, em nossa interpretação, apresenta menos características do que entendemos sobre a imposição da imagem de controle a partir de línguas.

Entretanto a partir de sua problematização das narrativas tradicionais do Povo Tapuia que discute a identidade indígena dos e das Tapuia, a autora apresenta a necessidade que sente de reafirmar identidade indígena a partir do que se tem como realidade atual, a partir das histórias narradas no tempo presente para se afirmar a identidade indígena de seu povo, entendemos que para além da imagem de controle.

Assim, Costa (2011) começa seu texto fazendo a justificativa de seu trabalho a partir da necessidade da comunidade, compreendida pelas professoras e pelos professores em formação no curso de licenciatura em EI, de “estudar a identidade Tapuia, para entender o que caracteriza o Povo Tapuia do Carretão” (p.1), nós interpretamos isso como uma resposta à imagem de controle imposta a eles e elas. Apresenta o apoio recebido da comunidade na reunião de apresentação da sua proposta de pesquisa: “Muitas das pessoas que estavam presentes manifestaram sua opinião apoiando, dizendo que seria muito importante este projeto para a (re)afirmação da nossa identidade indígena de Tapuia e para o fortalecimento dos nossos costumes e tradições.” (p.1). Finaliza a introdução ao afirmar:

Com essa documentação e a partir da análise das narrativas coletadas, pude entender e descrever os traços identificadores dos Tapuia do Carretão, além de apontar a relação entre a identidade Tapuia e as identidades indígenas consideradas legítimas pela sociedade brasileira não-indígena, contribuindo, assim, para o reconhecimento desse povo indígena e para a afirmação de sua identidade indígena. (COSTA, 2011, p.2)

Interpretamos essa passagem como uma explicitação da imagem de controle que já estava imposta para elas e eles, e sua pesquisa como resposta a esta imposição, pois “entende e descreve traços identificadores dos Tapuia” e ainda aponta relações com outras identidades indígenas brasileiras, que estão legitimadas pela sociedade não-indígena como tais, ou seja, em parte afirma em parte nega a imagem de controle, apresentando novas posturas, posturas decoloniais, desnaturalizadas. Importante notar que há uma forte referência ao fato de algumas identidades indígenas serem consideradas como tais e por quem são consideradas como legítimas, esta referência demonstra mais uma vez o questionamento decolonializado do pensamento Tapuia.

Ao definir *narrativas tradicionais Tapuia* e descrever a transcrição dessas narrativas a autora explica:

As narrativas tradicionais dos Tapuia são histórias que representam as crenças e o modo de vida do povo. Através delas, os Tapuia explicam sua relação com o meio ambiente, fala de como surgiu a comunidade, enfim as narrativas retratam a visão de mundo e de si mesmo dos Tapuia. Assim, as narrativas para o Tapuia não é um simples ato de contar história. Estão muito além disso. As narrativas são para o povo Tapuia formas de representação da vida. [...] Na transcrição das narrativas coletadas por mim, as fala dos anciãos estarão

representadas da maneira que eles falaram, como um meio de incentivo e preservação das narrativas tradicionais e da variedade linguística usadas pelos anciãos ao narrar os causos passados. Existe uma maneira própria de contar as histórias, essa maneira faz parte da história também e se for modificada pode resultar em outra história, diferente da dos Tapuia, deixa de ser uma história tradicional Tapuia. (COSTA, 2011, p.2 e 4)

Ao conceituar as narrativas e ao descrever as transcrições a autora defende que há modos próprios dos e das Tapuia de narrar e de usar *língua*, e que são essas “maneiras próprias” de expressão que caracterizam este povo como o Povo Tapuia, um povo indígena. Notamos a importância das narrativas para os diferentes povos de tradição oral, pois estas servem para a documentação da visão de mundo do povo. As narrativas conservam a visão de mundo indígena. É um elo linguístico entre a comunidade e a ancestralidade.

Nas narrativas descritas por Costa (2011) há a recorrência da história do contato com os *parente*, outros indígenas que vinham visitar o Carretão, e nessas narrativas aparecem algumas referência às línguas desses visitantes

No comecinho ela num entendia muito não (o que eles falavam), que eles num sabia falá português, falava tudo enrolado, aí que eles chegava caladinho ficava oiano assim... mas eles entendia que eles era parente, aí, por isso que eles ia lá, se não eles não ia, aí depois que ela foi pegando contato com eles... aí foi conversando... ela sabia falá um pouquinho a mãe da minha mãe, a mãe do tio Zé Belino, sabia fala, que é a Maria Arcante... (COSTA, 2011, p. 6-7, Narrativa I – Marina de Jesus Chaves 39 anos, feminino, cursando o 9º ano do Ensino Fundamental; rede familiar: Tapuia/não-Tapuia.)

Vejo o Natá contá que ele lembra de vê o veio Simão contá e vê os índio, o Natá conta que já viu eles muitas vezes... que eles ia lá e falava enrolado com ele, acenava pidia cumê, cumia... (COSTA, 2011, p. 6-7, Narrativa II – Vilma Helena do Rosário e Silva, 43 anos, feminino, Ensino Fundamental incompleto; rede familiar: Tapuia/não-Tapuia)

Nóis num entendia nada (que eles falavam), eis falava lá ninguém cumpriendia, não. Entendia, ele entendia, mais aí eis falava igual nós, memo, era só ‘queis lá que eis falava assim! Com nós eis falava assim, agora com os da mesma tribo eis falava desse jeito, ninguém cumpriendia o que eis tava falano, não, às veiz tava fazendo até cuçada. Eis sabia que nós era da tribo de Javaé. (COSTA, 2011, p. 6-7, Narrativa III – Natalino Borges, 70 anos, masculino, sem escolarização; rede familiar: Tapuia/Tapuia)

Na primeira narrativa citada, há a recorrência do argumento dos mais velhos relacionado ao parentesco, “eles entendia que eles era parente”, e nas outras o início do contato linguístico é dado com línguas diferentes, mas depois “foi pegando contato com eles... aí foi conversando...”, demonstrando que havia aproximação de parentesco, mas também linguística. E por último a recorrência do uso de línguas diferentes num mesmo contato, e a reafirmação da identidade Javaé, em oposição a outra identidade indígena não especificada na narrativa. Essa

recorrência de línguas diferentes num mesmo contato exemplifica uma discussão decolonial da invenção das línguas, pois mesmo sendo “línguas diferentes” havia comunicação.

As outras narrativas que apresentam histórias relacionadas a assombrações e a animais não apresentam discussão linguística, mas servirão para um trabalho de descrição do Português Tapuia. Ao final do PEE, Costa (2011) retoma sua argumentação em favor da identidade indígena Tapuia, em aproximação a postura sociolinguística das mais velhas e dos mais velhos de relacionar língua indígena à ancestralidade, afirmando: “podemos concluir que no mundo e na forma de ver o mundo do Povo Tapuia, apesar de suas influências não-indígenas, ainda sobrevivem muitas crenças dos antepassados indígenas, estejam elas explícitas ou não” (p.17). Entendemos que mesmo com um “apesar” há uma afirmação da imagem de controle e, ao mesmo tempo, uma negação ao reafirmar a ancestralidade.

O PEE de Eunice da Rocha Moraes Rodrigues, intitulado *Processo Sócio-histórico de formação do Português Tapuia*, concluído e defendido em 2011, como pré-requisito para conclusão do curso de licenciatura em Educação Intercultural é o primeiro trabalho que apresenta e descreve outra postura sociolinguística, novas tradições no pensamento Tapuia, partindo das posturas dos mais velhos e das mais velhas, mas re-inventando (HOBBSAWN, 2007) a identidade, a língua e o Povo Tapuia, desmontando a imagem de controle e motivando os trabalhos seguintes das professoras e professores Tapuia.

Rodrigues (2011) começa sua discussão apresentando a questão linguística, interpretamos que o que ela discute como uma exigência externa à comunidade do Carretão é a imagem de controle, a autora diz que a sociedade nacional “cobra dos Tapuia a existência de uma língua indígena” mas também a “exigência de uma língua indígena para a confirmação da identidade indígena dos Tapuia ocorre também entre outros povos indígenas, e a identidade Tapuia está sempre sendo questionada e sempre sendo colocada sob suspeição” (p.1). A partir dessa cobrança, que entendemos como imagem de controle, Rodrigues questiona “a língua é o único fator de identificação de um povo? Se não tem língua indígena então, não pode ser índio? Por quê? O português que nós Tapuia falamos não é uma língua indígena? Por quê?” (p.2), ao que ela responde com sua pesquisa.

Os dados que Rodrigues (2011) apresenta mostram a existência do português como língua do aldeamento desde o começo, ela não descarta a possibilidade da ocorrência de frases e expressões das línguas dos povos que foram levados para o Aldeamento, entretanto encontra na legislação a proibição do uso dessas línguas e nos relatos sobre o aldeamento sempre a referência ao uso do português no Carretão

Já vimos que o Carretão abrigou Xavante, Karajá/Javaé, brancos, negros e Caiapó. Cada um desses povos com sua língua originária. Dado que os

aldeamentos foram concebidos com o objetivo de evangelizar e civilizar os indígenas, conforme os padrões culturais e religiosos europeus, o que se desejava era a melhor integração dos indígenas à sociedade colonial. Essas políticas levavam, inevitavelmente, à perda das línguas indígenas. [...] Além disso, as medidas reformistas do Marquês de Pombal, a partir de meados do século XVIII, incluíam o incentivo ao casamento entre indígenas e brancos e a obrigatoriedade do uso da língua portuguesa ao lado da proibição do uso de qualquer outra língua. O alvará de 3 de maio de 1757, que teve vigência em todo o Brasil Colônia, a partir de 1758, proibia terminantemente o uso das línguas brasílicas. [...] Diante desse quadro, mesmo que o português não fosse proibido, seria muito mais difícil para essas mulheres ensinarem a seus filhos quatro ou cinco línguas, além do mais não tinham com quem se comunicar, porque a língua de uma seria diferente da língua da outra, e os negros, teoricamente, tinham sua própria língua. [...] No Carretão, podem ter circulado algumas palavras e expressões de origem indígena, mas, ao que tudo indica, não houve uso efetivo e interacional em língua indígena. Tais palavras e expressões podem ser apenas resíduos das línguas pretéritas incorporadas a português ou, ainda, empréstimos deixados pelos visitantes. (RODRIGUES, 2011, p.9-11)

O que confirma a posição do velho Simião, de que os e as Tapuia “se acostumou na língua portuguesa”. E também colabora com a compreensão de Costa (2011) de que só é possível permanecer as lembranças das línguas pretéritas pelas narrativas. E vai contra a percepção de Braggio (1992), de que houve “Xavante ou Xerente” como língua materna e que esta foi “perdida” durante a vigência do Aldeamento.

É partindo desses dados, referenciados nas mais diferentes bases bibliográficas sobre o Povo Tapuia e em suas pesquisas entre os anciãos do Povo, que Rodrigues defende que a língua dos e das Tapuia sempre foi o português, entretanto, não o mesmo português do resto do país ou da região, um português diferenciado

Apesar disso, deve-se considerar que diferentes povos em contato significam línguas em contato, banhando-se uma a outra e uma na outra; e que não se perde totalmente a língua materna, nem por decreto nem por ações políticas ou administrativas. Por isso, é seguro afirmar que, mesmo com as misturas que houve no Carretão e com o violento e eficiente processo de “civilização” dos indígenas no Aldeamento, deve ter ficado para os Tapuia como herança de seus antepassados algumas reminiscências das línguas pretéritas. As reminiscências do passado conferem ao português, ainda hoje falado pelos Tapuia, um colorido e uma melodia especiais, tornando-o um português matizado pelas línguas indígenas, mesmo que elas sejam apenas línguas remanescentes (cf. DUNK-CINTRA, 2005; 2008) ou línguas de longínquas e quase silenciadas lembranças (cf. SANTANA, 2012). Tudo isso faz desse português um *Português Tapuia*, portanto, uma língua indígena, a língua dos indígenas Tapuia. (RODRIGUES, 2011, p.12-13)

Rodrigues (2011) defende o Português Tapuia como língua indígena e apresenta um quadro com palavras e expressões específicas do Português Tapuia (que será ampliado no trabalho de Silva, 2012), e afirma a especificidade da língua, como é a do povo, “o Povo Tapuia é *Tapuia*, isto é, formado por negros, brancos, Karajá, Xavante, e Caiapó. Da mesma forma, o

Português Tapuia é uma língua *Tapuia*.” (p.13). E encerra seu trabalho apresentando uma contundente defesa de seus pontos discutidos e defendidos. A defesa de Rodrigues (2011) pode ser entendida como uma desnaturalização da imagem de controle e demonstra uma forte interpretação da colonialidade, ainda atuante no tempo presente ao se exigir uma outra língua para os e as Tapuia

devemos ter em mente e defender que a língua não é nem deve ser vista como o único fator de identificação de um povo. Em segundo lugar, um povo que perdeu sua língua materna não pode ser penalizado por isso, porque não é responsável por isso. A sociedade que cobra, exige e condena é a mesma que lhe negou o direito à língua nativa de seu povo. [...]

O Povo Tapuia do Carretão é reconhecido como indígena, é e se sente indígena, com ou sem as características que compõem o estereótipo do ser indígena no Brasil. A língua materna desse povo indígena é o seu português étnico, constituído de uma estrutura gramatical e de uma base lexical românica, sem dúvida, mas significativamente modificadas pelo colorido e pela melodia das línguas indígenas Macro-Jê faladas pelos povos indígenas que participaram da formação do Povo Tapuia. Trata-se do Português Tapuia. O Português Tapuia é uma língua indígena e é a língua materna dos Tapuia. Por isso, não tem sentido se pensar na revitalização de uma língua indígena para os Tapuia. A candidata mais pontuada pela sócio-história de formação do Aldeamento Carretão e do Povo Tapuia seria a língua Xavante [...] Eleger a língua Xavante como a língua ancestral do Carretão seria apagar as demais línguas, todas com sua importância histórica, principalmente a língua Caiapó, dada quantidade e a importância dos descendentes de Caiapó residentes na comunidade Tapuia, com significativas marcas identitárias. [...]

Além do mais, a língua que os Tapuia sempre usaram em suas interações e para cumprir com suas necessidades comunicativas é o Português Tapuia. O Português Tapuia é totalmente matizado pelo colorido de todas as línguas identificadoras dos seus ancestrais. É justamente esse matizado que torna o Português dos Tapuia um Português Tapuia.

Assim, de acordo com a história de formação do Português Tapuia, podemos concluir que o Português Tapuia foi e é, historicamente, a língua materna dos Tapuia. (RODRIGUES, 2011, p.14-15)

Retomando a postura sociolinguística de assumir a língua que se fala independente da imagem de controle, e associar a identidade à ancestralidade, entendemos que a postura sociolinguística defendida por Rodrigues (2011) já estava embrionada na postura sociolinguística dos e das mais velhos e velhas, ela foi potencializada pela formação em EI.

A novidade na postura sociolinguística a partir desse trabalho, é a assumência, a declaração da língua que se fala como língua indígena. Essa é uma postura decolonial, pois desnaturaliza a imposição euro-teórico-linguística de que a língua é que identifica o povo. Já havíamos observado esse posicionamento à época da pesquisa de Braggio (1992), mas que foi apagado pela imagem de controle da necessidade de se falar uma das línguas dos povos formadores do Aldeamento.

É necessário lembrar que este posicionamento já existia, mas na perspectiva da colonialidade não era considerado adequado, não havia um espaço para defendê-lo como uma postura sociolinguística, como uma estratégia decolonial. É somente com o espaço de fala legitimado por uma universidade, mas decolonizado pelas professoras e pelos professores Tapuia (já que a postura de ensino de outra língua veio através da mesma universidade), que esse posicionamento passa a ser uma postura sociolinguística, defendida pública e coletivamente (como veremos nos PEE seguintes), estratégia de afirmação de identidade pela língua que se fala e não por outra língua que se pudesse impor que se falasse. Observamos como essa nova postura sociolinguística apresenta uma capacidade decolonizadora do povo Tapuia ao apresentar novas tradições relativas à língua, independente da imagem imposta anteriormente por projetos que pretendiam controlar, estereotipar indígenas.

Os PEE seguintes partem dessa nova postura, assumência/declaração do Português Tapuia como sua língua, portanto língua indígena, para o enfrentamento dessa imagem de controle, que é a relação língua e identidade para os e as Tapuia, discutindo atitude linguística (Lima, 2012), constituição do léxico Tapuia (Silva, 2012) e práticas escritas na comunidade do Carretão (Vieira, 2012), todos concluídos e apresentados no ano de 2012, como quesito para a conclusão do curso de licenciatura em Educação Intercultural do Núcleo Takinahakỹ de Formação de Professores Indígenas da UFG.

O PEE de Maria Aparecida Ferraz de Lima, intitulado *As atitudes linguísticas dos Tapuia em relação a sua situação sociolinguística*, apresenta a discussão relacionada às formas como os e as Tapuia se sentem mediante o “rotulado monolinguismo em português”. Em sua introdução a autora explica sua pesquisa:

A situação sociolinguística dos Tapuia, no olhar do “outro”, é de *monolinguismo em português*. No contato dos Tapuia com o povo não indígena, o fato de eles não falarem uma língua indígena é usado para por em dúvida sua identidade indígena: *se não fala língua indígena, não é índio*. Esse é o pensamento dos não indígenas. Mas, e os Tapuia o que pensam sobre isso? Como se sentem? Em defesa de sua identidade, foi proposto que eles aprendessem uma língua indígena. O que os Tapuia pensam sobre isso?

[...]A situação sociolinguística dos Tapuia envolve a afirmação de sua identidade indígena e fornece argumento para os que querem que os Tapuia não sejam indígenas, porque assim, poderão tomar suas terras e seus poucos direitos. A principal arma de quem desacredita da identidade indígena dos Tapuia é a língua: como os Tapuia não fala língua indígena, não é pode ser reconhecido como indígena.

Chegou-se até a cogitar a possibilidade de ensinar uma língua indígena na escola do Carretão, para assim, o povo todo falar uma língua indígena. Mas, parece que isso não tem muito sentido de fato, é só uma repetição de discurso que vem de fora pra dentro da aldeia. O Povo Tapuia não descarta a possibilidade de a escola desenvolver algum tipo de projeto para atender as reivindicações dos anciões de trazer um professor para ensinar uma língua

indígena dos troncos linguísticos dos Tapuia, não para torná-la uma língua indígena, uma segunda língua para os Tapuia, mas para conhecer um pouco de outras línguas. (LIMA, 2012, p.1-2)

Esta introdução demonstra novamente o conflito identitário emergente no contínuo da enunciação, e como houve a tentativa de corresponder à imagem de controle, mas mostra que essa postura foi se alterando ao longo do tempo. Observamos no texto a nova postura sociolinguística de afirmação do Português Tapuia aqui tomada como base argumentativa na análise, mas também como dado pesquisado entre o Povo

Do contato latente e das misturas sutis, clandestinas, entre falantes de diferentes línguas, sob o domínio da língua e da cultura portuguesas, originou-se o Português Tapuia e com ele toda a discriminação do Povo Tapuia. Dessa situação sociolinguística, enfim, decorrem os questionamentos sobre a legitimidade da identidade indígena dos Tapuia: se não falam língua indígena, então, não são índios. A comunidade Tapuia e a sociedade não indígena entendem que para um povo ser considerado indígena, de fato, é necessário ter uma língua diferente da que usam. Rodrigues (2011) defende que a língua não é o único fator de identificação de um povo e que o Português Tapuia é a língua indígena dos Tapuia, porque é um português indígena. [...] Por todo o exposto foi feita uma pesquisa, para ouvir a comunidade Tapuia e verificar sua atitude em relação à situação sociolinguística no Carretão. Ouvindo os entrevistados, através de perguntas orais e questionários escritos, no geral, o Povo Tapuia, em algumas situações, se sente discriminado, mas, apesar disso, se sente bem falando o português com suas manifestações práticas tipicamente Tapuia. (LIMA, 2012, p.4-5)

E apresenta os dados relatando que existem opiniões divididas, quanto à questão linguística, principalmente pelo fator etário. Lima (2012) defende que “alguns anciãos não consideram o português como uma língua materna [...] alguns adolescentes, por seu lado, reconhecem o português como língua mãe [...] na faixa etária compreendida entre 25 e 40 anos [...] o português é a primeira língua” (p.7), demonstrando diferentes formas de entender o conflito, mas apresenta dado de que quase 100% dos pesquisados reconhece o Português Tapuia como língua,

Dos dezesseis entrevistados que responderam às perguntas, 15 acham que o português falado na aldeia é diferente do português padrão, que na aldeia não se fala o português padrão e que este português não faz falta, porque o melhor é usar o português do dia a dia; quatorze consideram que é melhor para os Tapuia usarem mesmo a fala do dia a dia; dez consideram importante ensinar a língua do cotidiano na escola; dezessete reconhecem o Português Tapuia como língua. (LIMA, 2012, p.8)

Esses dados em diálogo com os dados finais da pesquisa relatada por Braggio (1992) confirmam que já havia uma perspectiva de compreensão da língua Tapuia como outra língua,

diferente do Português padrão, a ser valorizada pela comunidade, já havia uma compreensão decolonial que questionava, ainda não inteiramente, a imagem de controle.

A autora finaliza sua discussão problematizando que existem grupos que defendem o “português como sua língua materna e originária” e os que defendem “a necessidade de uma língua indígena para o reconhecimento da comunidade como um povo indígena.” (Lima, 2012, p.12). Encerra sua análise pontuando que “a maioria considera que o fato de eles falarem português não os torna menos indígena nem menos Tapuia.” (p.12), o que nos relembra a posição responsiva de Simeão Borges a Almeida, que entendemos como uma contraposição à imagem de controle.

Observamos novamente a postura sociolinguística de assumir o Português Tapuia como língua dos Tapuia, pela autora, mesmo que existam opiniões divergentes na comunidade, há uma recorrência em afirmar que o Português Tapuia, a forma como eles falam, é língua sim, e que o fato de não falarem alguma das línguas dos povos do Aldeamento não os torna menos indígenas. A divergência está mais voltada para o ensino ou não de outra língua no Carretão.

No PEE de Adriana Rosário da Silva, intitulado *Constituição Étnico-cultural do Léxico Tapuia*, problematiza-se a constituição lexical do Português Tapuia, logo já está pressuposta a língua Tapuia como língua do Povo do Carretão, e partindo já para parte da descrição dessa língua indígena. A autora começa seu trabalho explicando que viu a “necessidade de verificar o que torna um Português Tapuia um português diferenciado” e que decidiu “estudar o léxico Tapuia, que é um dos componentes da linguagem que mostram as características culturais da linguagem e guardam a história da língua e do povo falante” (SILVA, 2012, p.5).

Ao descrever seu estudo, Silva (2012) relata que há o reconhecimento de pessoas de fora da comunidade de formas de falar diferentes da região

Para o estudo dos empréstimos de línguas indígenas no Português Tapuia foram registradas palavras Tapuia que são usadas no cotidiano de todos da comunidade: jovens, crianças e adultos. Seleccionamos as palavras consideradas na região como *tapuísmo*, aquelas palavras que quando faladas mostram que é um Tapuia falando e que causam dificuldade de entendimento para quem não é Tapuia. Com essas palavras, foi organizado um glossário, o *Glossário Tapuia*. Depois, o glossário foi enriquecido com mais palavras, palavras coletadas pelos alunos da Escola Indígena Cacique José Borges, do Carretão, com seus parentes, principalmente, com os mais velhos. (SILVA, 2012, p.5)

Ao defender a língua Tapuia como um português indianizado a pesquisadora demonstra que serão necessárias pesquisas fonológicas, de prosódia para descrever mais amplamente o Português Tapuia, acrescentamos a esta leitura a possibilidade de estudo nos mais variados

níveis de análise linguística para a descrição dessa língua. A presença da palavra *chiconô* (com suas variações) é retomada, como nas narrativas das mais velhas e dos mais velhos

A língua Tapuia é como uma galáxia: vive em expansão. A língua Tapuia está repleta das vivências e do jeito de ser dos Tapuia, por isso, o consideramos um *português indianizado*. A maioria das palavras que formam o léxico Tapuia vem do Tupi e de línguas europeias, principalmente a portuguesa, mas com a pronúncia Tapuia sofre modificação fonética e, então, quer dizer que a palavra pode ter o mesmo significado, mas com uma pronúncia diferente. Isso torna uma palavra, muitas vezes, de uso comum em Goiás ou no Brasil, uma palavra Tapuia. O mesmo acontece também com algumas palavras de origem indígena, como, por exemplo, a palavra *chiconô*, uma palavra Xavante, que passou a ser usada pelos Tapuia com uma pronúncia parecida, mas não a mesma. Olhe só na língua Tapuia ficou assim *chiconã*, trocou ‘o’ por ‘a’.

Na análise dos seus dados, Silva (2012) os problematiza, demonstrando mais uma vez a capacidade Tapuia de decolonizar o olhar e o saber para os dados gerados, mostrando que o fato do léxico apresentar mais palavras de origem europeia evidencia a colonização e, que ao apresentar mais palavras Tupi, a manutenção da colonialidade ao longo dos processos violentos impostos às e aos Tapuia no Carretão, mesmo depois do Brasil não ser mais colônia,

De acordo com o gráfico, predominam no léxico Tapuia itens lexicais de origem europeia (46%). Apesar de os Tapuia terem sua origem no casamento entre duas índias, uma descendente de Xavante e a outra descendente de Kayapó, e dois negros, a participação das línguas africanas na constituição do léxico Tapuia, quantitativamente, é mínima. Isso pode ser justificado pelo fato de os descendentes dos africanos terem vindo para Goiás, tardiamente, já totalmente assimilados, e pela forte influência da Língua Geral de base Tupi na constituição do léxico do português brasileiro como um todo. [...]

A segunda maior participação, como era de se esperar, é das línguas indígena, com 36% dos itens registrados. Com relação à alta participação das línguas indígenas, é importante lembrar que o vocabulário brasileiro inteiro é formado por muitas palavras indígenas, a maioria de origem Tupi, via Língua Geral. A língua geral de base Tupi circulou pelo Brasil e participou da formação lexical do português brasileiro de todas as regiões do nosso território. Dessa maneira, a presença maciça de palavras do Tupi no Português Tapuia pouco significa para o entendimento da identificação linguística dos Tapuia. Por isso, resolvemos buscar as origens específicas do que aparece no quadro como “origem indígena”. [...]

Depois, da origem Tupi, que entendemos como o reflexo da participação da Língua Geral do Sul na formação do português, a maior ocorrência é de palavras da língua Xavante. A língua, então, traz a história de formação do Povo. O Aldeamento de Pedro III ou Carretão foi construído para “abrigar” o Xavante e para lá foram levados, inicialmente, cerca de 3.000 Xavante. O léxico Tapuia comprova a presença Xavante. Houve, posteriormente, ao longo do tempo, a visita de Xavante ao Carretão. Esse fato chama a atenção para a possibilidade de os Xavante visitantes terem deixado alguns empréstimos no Português Tapuia, mas isso ainda tem de ser averiguado melhor.

O Gráfico 2 mostra também a origem do Português Tapuia. Como vemos, considerando os percentuais de ocorrência de itens lexicais indígenas, como um todo, e africanos, o nosso Português não é apenas um dialeto, é um língua, com base no Tupi e no português, que são as línguas formadoras do Português

Brasileiro e também do Português Tapuia, pelas condições de colonização. (SILVA, 2012, p.21-23)

Os dados apresentados demonstram a presença de léxico Xavante e Caiapó, o que a autora interpreta como prova dos dados históricos elencados, problematiza a questão dos negros em Goiás chegarem tardiamente, já falando português, e finaliza retomando a discussão de que as línguas anteriores não são outra coisa senão línguas *formadoras* de uma *nova* e *outra* língua: o Português Tapuia,

Apesar de acharem que o Português Tapuia é um *português errado*, nós Tapuia não temos vergonha de pronunciar nossa fala e até aqueles que viam o nosso português como uma *língua errada* hoje já estão vendo o Português Tapuia como uma língua diferenciada. Com isso, afirmo que não existe empréstimo de língua indígena ou africana no Português Tapuia. As línguas ancestrais são formadoras, são constituidoras do Português Tapuia, por isso, que nosso português é Tapuia, porque ele é um pouquinho Karajá, um pouquinho Xerente, um pouquinho Xavante, um pouquinho Kaiapó, um pouquinho Tupi, um pouquinho Quimbundo, tudo isso sobre uma base Europeia, portuguesa. (SILVA, 2012, p.24)

O PEE de Luís Antônio Vieira, intitulado *Práticas escritas interculturais na comunidade Tapuia do Carretão – GO*, também toma como pressuposto o Português Tapuia como língua falada pelo Povo Tapuia, mas mostra, assim como o PEE de Lima (2012), opiniões divergentes sobre o assunto

O povo Tapuia do Carretão vive um processo de descoberta de sua língua. Até poucos anos atrás, o Povo Tapuia afirmava que era falante do português, mas essa ideia está mudando, através de estudo e pesquisa está modificando e os Tapuia estão se identificando como falantes do Português Tapuia. O Português Tapuia é a língua usada no dia a dia, mas o próprio Tapuia não tinha noção do que é esse português, até porque tudo isso é novidade. O Português Tapuia é uma fala diferenciada e está sendo estudado pelas alunas do curso de Educação Intercultural da UFG. [...]

A situação sociolingüística do Povo Tapuia hoje é que somos falantes do português, e com um português diferenciado que chamamos de Tapuia, não é fácil ter aceitação até mesmo pelos próprios Tapias, muitas pessoas discriminam esse jeito de falar afirmando que é *feio* e *mal falado*, acredito que é uma ideia para ser amadurecida no dia a dia com conversa e diálogo, e a escola deve ser um intercâmbio para esse diálogo. (VIEIRA, 2012, p.5)

Ao fazer comparações entre o Português Tapuia e o português brasileiro demonstra também os usos que se faz dessas línguas na escrita, possibilitando-nos entender que há uma colonialidade na percepção do Português Tapuia na modalidade escrita

O Povo Tapuia do Carretão é falante do português, que é a sua língua de comunicação. Não podemos viver sem ela, por isso, que a consideramos nossa língua de comunicação. Entendo que o Português Tapuia faz parte do nosso dia a dia, mas o português brasileiro é o que nós usamos na escola, em documentos, para escrever uma carta, enfim, usamos na escrita, de uma forma geral. É notório que o português ocupa

um lugar muito importante na comunidade Tapuia. O Povo Tapuia vive um processo de reafirmação do Português Tapuia, e hoje o português brasileiro é mais usado na escrita enquanto o Português Tapuia é mais usado na oralidade, ou seja, o Português Tapuia é usado com menos frequência na escrita. (VIEIRA, 2012, p.5)

Mas comprova a diferença pedagógica que observa ao usar a língua Tapuia com seus alunos na sala de aula, e como essas e esses Tapuia mais jovens percebem a diferença no uso das línguas no Carretão,

Hoje eu sei, com os estudos na Licenciatura Intercultural Indígena e com o diálogo com a comunidade, que a atitude dos Tapuia, com relação ao Português Tapuia, manifestada na ideia de que *o Português Tapuia é feio*, pode ser quebrada, por meio do ensino, pois podemos ensinar os alunos do jeito que eles acharem mais fácil de aprender. Hoje os alunos reclamam quando um professor ensina no português brasileiro, o aprendizado não é completo, mas quando é ensinado no Português Tapuia o aprendizado é completo. (VIEIRA, 2012, p.6)

Vieira (2012) finaliza sua discussão sobre o Português Tapuia mostrando as dificuldades com relação à escrita em Português Tapuia, enfrentadas na escola, por ele como professor,

O Povo Tapuia do Carretão é falante do português, mas tem o seu português que chamamos de Português Tapuia. Será que a escrita contribui com o fortalecimento desse português? A resposta não é tão satisfatória, pois as crianças quando começam a falar, começam no Português Tapuia, que aprendem com seus pais e parentes. Porém, quando vão para a escola, elas já têm que aprender o português padrão, assim é ensinado. Nesse ponto de vista, a escrita mata a criança de falar seu português de origem. A criança precisa deixar de falar o Português Tapuia, pois o sistema da educação passa isso para os professores das séries iniciais, sem falar que *é feio e errado*, para quem não faz parte daquela realidade que acha um *português mal falado*. Infelizmente, essa é a realidade da comunidade indígena do Carretão.

As pessoas ainda estão presas a conhecimentos de que só o que vem de fora que é bonito e certo. Isso traz divergências para a escola e as crianças são as que mais sofrem com essas atitudes, pois elas saem de um contexto, onde a oralidade é, portanto, o Português Tapuia, é predominante e entram na escola, onde entram em contato com essas atitudes com relação à sua fala. As crianças se sentem inibidas e isso atrapalha o seu aprendizado e o seu crescimento intelectual. (VIEIRA, 2012, p. 25)

Como dissemos no final do tópico anterior a interpretação da história linguística do Povo do Carretão, feita pelas professoras e professor Tapuia formados na UFG, é diferente da percebida por diferentes pesquisadoras e pesquisadores, como apresentado em seus trabalhos, é uma nova interpretação, uma interpretação decolonial: a língua falada no Carretão, desde o Aldeamento foi o português, mas um português indígena, o Português Tapuia.

A postura sociolinguística que problematizamos a partir dos PEE das professoras e do professor apresentados é a de afirmação do Português Tapuia como língua, e em consequência de seus falantes serem indígenas, a língua é indígena. Essa percepção das identidades das

peças caracterizando a língua, e não o contrário (a língua determinando a identidade das peças), é uma forma de decolonizar o pensamento euro-teórico-linguístico, ao inverter uma lógica determinista imposta sobre diversos povos do mundo a partir de um olhar de um Outro sobre o colonizado.

Observamos que esta postura é herdeira da postura sociolinguística dos mais velhos e das mais velhas, na perspectiva de não se alinhar à imagem de controle, ao padrão nacional/colonial imposto para ser indígena. É a ancestralidade, afirmada pelos anciãos e anciãs, que faz do Português Tapuia uma língua indígena, pois é a ancestralidade dos e das Tapuia que os/as faz indígenas. Essa perspectiva de uma língua Tapuia já estava “atocaiada” entre os mais velhos e as mais velhas, Rodrigues (2011) apenas escancara-a tornando-a uma postura sociolinguística entre as professoras e os professores primeiro e entre a comunidade em seguida.

O PEE do professor Welington Vieira Brandão Tapuio, da matriz de Ciências da Natureza, intitulado *Adornos corporais, pintura corporal e a dança tradicional Tapuia*, concluído e defendido em 2011, é um dos trabalhos que apresenta, à nossa interpretação, postura responsiva diante da imposição da imagem de controle imposta ao Povo Tapuia, relativo à expressões culturais com os adornos e pinturas corporais e a dança, na nossa compreensão, linguagem também.

Neste trabalho, o professor Brandão Tapuio (2011) apresenta as danças a partir das pesquisas com os anciãos e a invenção das pinturas e adornos corporais a partir do contato com *parentes* que visitaram o Carretão. Explicando a motivação do trabalho o autor diz: “Um dos motivos do desenvolvimento deste trabalho é colocar todos cientes de que somos um povo indígena, povo que luta para ser reconhecido como tal e que sempre lutará na eminência de dias melhores.” (BRANDÃO TAPUIO, 2011, p.3). Aqui fica clara a intenção de resposta a um questionamento identitário, que evidenciamos como imagem de controle, e de autodeterminação do Povo Tapuia.

Responde não com a aceitação da característica de linguagem da imagem de controle de que “não tem o fenótipo, logo não é indígena”, mas reinventa o fenótipo, o corpo, as danças e os adornos corporais, invertendo a lógica colonial. Já que se exige um determinado fenótipo, então eles o criam e quando necessário o recriam! Entendemos também como uma postura sociolinguística decolonial, pois ao se deparar com a imposição da imagem de controle sobre o fenótipo/corpo, não admite a imposição, a desnaturaliza e cria uma lógica contrária à colonial.

Afirmamos que esta é uma postura sociolinguística diante da imagem de controle de indígena no Brasil, pois de acordo com nossa concepção de postura sociolinguística, essa

afirmação é “posicionamento e estratégia sobre embate político sobre língua”, aqui fenótipo entendido como linguagem; é coletiva, pois além dos professores defenderem a mesma postura foi discutida, aprovada e apropriada pela comunidade; é consciente, pois problematiza as próprias questões do povo e de como outros interferem nesse processo; e é decolonial, pois em resposta desnaturalizadora da imagem de controle do ser indígena que mantem a colonialidade sobre o Povo Tapuia.

3.3.2 Os PPP

Outros textos que discutimos como produção intelectual Tapuia foram os Projetos Político Pedagógicos (PPP) da escola Tapuia. Pudemos ter acesso a somente dois PPP completos e a trechos de outros dois, estes através de uma dissertação de mestrado (CERQUEIRA, 2010). Nesses textos, que são documentos oficiais que regem a instituição pública educacional dentro da TI, encontramos as mesmas posturas sociolinguísticas como resposta às imposições da imagem de controle, também mantidas pelos órgãos públicos gestores da educação indígena, aos quais estes documentos são também enviados.

Os PPP a que tivemos acesso da EEICJB são o de 2007, quarto ano de existência da escola, projeto elaborado pelas professoras e pelos professores Tapuia juntamente com a Seduc e com assessores da FUNAI na escola; e o PPP de 2014 elaborado pelos professores e professoras Tapuia que fizeram o curso de Especialização em Gestão Escolar: Projeto Político-Pedagógico, oferecido pelo NTFSI da UFG, entre 2012 e 2013, que foi proibido pela Seduc em 2013, e reafirmado em 2014 para ser efetivado após o fim do processo judiciário.

O PPP de 2007 nos foi cedido pela própria Seduc mediante termo de anuência da Superintendência de Educação do Campo, Indígena e Quilombola. Ao solicitarmos os primeiros PPP da escola, tal Superintendência nos indicou que buscássemos na Subsecretaria de Rubiataba, o que fizemos e nos foi repassado apenas o PPP de 2007 e nos foi indicado que procurássemos a direção da escola e, por atrasos em processos burocráticos não pudemos ter acesso à terra indígena para esta pesquisa, todo o contato feito com as Tapuia e os Tapuia ocorreu na UFG e, fora o PPP de 2007 ou textos publicados com as fontes citadas, todos os outros documentos apresentados foram cedidos pela direção do NTFSI da UFG. Sendo assim, tivemos acesso ao PPP de 2007 via Subsecretaria de Rubiataba e ao PPP de 2014 via NTFSI, como trabalho final do curso oferecido por este núcleo, com a confirmação dos e das Tapuia da pertinência dos textos.

Há ainda referência aos PPP de 2005 e de 2007 na dissertação de mestrado de Cerqueira (2010). Em seu texto, a autora apresenta uma discussão sobre “a educação no fortalecimento da

identidade étnica” e apresenta a educação escolar indígena no Carretão como diferenciada e específica e que sua implementação, naquele momento, colaborava com a “positivação da Identidade Indígena”. Nesse trabalho, de linha historiográfica, encontramos um quadro de referência ao currículo pleno do Ensino Médio da escola Tapuia, mas sem referência ao ano, observamos que este quadro poderá ser considerado como parte de algum PPP a partir de 2008, pois a autorização da criação do Ensino Médio ocorre em 27 de outubro de 2007, como referencia o PPP de 2014. Sendo assim, consideramos que a tabela pode ser uma referência ao ano de 2008 ou 2009, datas das pesquisas de campo feitas pela autora.

Cerqueira (2010) informa em seu texto que seu primeiro trabalho de campo no Carretão foi em 2004, ano da fundação da Escola Estadual Indígena Aldeia Carretão (a alteração do nome para Escola Estadual Indígena Cacique José Borges se dá no ano de 2010), quando os sonhos e projetos para a escola estavam vivos e os choques de objetivos com a Seduc ainda não tão visíveis em suas relações, como descrito pelas professoras e professores formadas e formados, nos relatórios apresentados acima a partir de 2009.

Com a ausência dos relatos de conflito com a Seduc, e/ou com outros grupos que impõem imagem de controle, nos detemos, nesse texto (CERQUEIRA, 2010), nas discussões apresentadas sobre a característica linguística da imagem de controle sobre o Povo Tapuia, especificamente na Escola Tapuia. Reproduzimos abaixo a tabela original do trabalho de Cerqueira (2010):

LÍNGUA PORTUGUESA	HISTÓRIA	ARTE
✓ Estudo da história da Língua Karajá como um dos troncos linguísticos Tapuia. ✓ Produção de poemas e teatros Tapuias. ✓ Lutas e conquistas Tapuia por meio da oralidade. ✓ Divulgação das produções existentes e criação de novas produções do povo Tapuia e da história do povo Karajá. ✓ Leitura, produção e interpretação de texto Tapuia, Karajá, Xerente e Xavante. ✓ Resumo da história do povo Tapuia. ✓ Cidadania dos povos indígenas. ✓ Pesquisa e Criação do povo da Aldeia. ✓ Produção de texto: reflexão referente a vida cotidiana do povo Tapuia. ✓ Produção de textos: Diversidade cultural / diversidade dos povos indígenas. ✓ Produção de textos: Cultura / fala e provérbios Tapuia. ✓ Leitura, produção e interpretação de textos do povo Tapuia. ✓ Leitura, produção e interpretação de texto do povo Kaiapó.	Consciência negra: Cultura Afro. Consciência Indígena: ✓ Igualdade racial, para quê? ✓ História do povo Tapuia. ✓ O impacto da conquista. ✓ Visão dos indígenas Consciência Tapuia e cultura Tapuia: ✓ Religião, Comida, Música, Dança. ✓ Situação atual do indígena / Tapuia. ✓ A história dos antigos (Tapuia).	Função da arte na cultura Tapuia: ✓ Elementos expressivos da cultura indígena / Tapuia. ✓ Imagens e identidade do povo Indígena Tapuia. ✓ Manifestações artísticas Indígenas / Tapuias. Consciência Negra Consciência Indígena ✓ Cultura Tapuia. ✓ Cultura Afro. ✓ Arte x racismo – cultura indígena ✓ Arte x racismo – cultura Afro-Brasileira.

GEOGRAFIA	SOCIOLOGIA	FILOSOFIA	EDUCAÇÃO FÍSICA
Consciência negra. Consciência Indígena / Tapuia. ✓ Cultura Afro – Brasileira. ✓ Cultura Indígena / Tapuia. ✓ Meio ambiente x visão Tapuia. ✓ Relevância da aldeia. ✓ Clima predominante da Aldeia. ✓ Poluição dos Rios / falar sobre rios da Aldeia.	Consciência Negra. Consciência Indígena / Tapuia ✓ Comunidade Tapuia. ✓ Grupo social do povo Tapuia. ✓ Identidade Indígena Tapuia. ✓ Os elementos da cultura Indígena e Tapuia. ✓ Aculturação: contato e mudança social. ✓ Reflexão do povo Tapuia.	Consciência Indígena: ✓ Compreensão do tema. ✓ Cultura Afro – Brasileira.	Esporte Indígena.

Ilustração 9: Quadro dos conteúdos específicos da Escola Indígena Cacique José Borges.
Fonte: Projeto político-pedagógico, Síntese currículo pleno.

Fonte: CERQUEIRA, 2010, p.116.

Nessa tabela encontramos a referência ao ensino das línguas indígenas dos povos formadores do Aldeamento Pedro III dentro do quadro do ensino de Língua Portuguesa. Notamos que quase sempre que se faz referência a alguma outra língua indígena, a língua Tapuia é retomada, como em a) “Estudo da história da Língua Karajá como um dos troncos linguísticos Tapuia”; b) “Divulgação das produções existentes e criação de novas produções do povo Tapuia e da história do povo Karajá”; c) “Leitura, produção e interpretação de texto Tapuia, Karajá, Xerente e Xavante”. Observamos também que dos treze pontos elencados como conteúdo do currículo pleno para o Ensino Médio na disciplina de Língua Portuguesa, oito apresentam uma referência a uma língua Tapuia, ou a práticas linguísticas específicas Tapuia.

Há aqui, nesse PPP, antes da formação em Educação Intercultural, um embrião do que viria a ser detalhado no PEE de Rodrigues (2011) da postura sociolinguística de defesa do

Português Tapuia, uma postura decolonial, assim como o vimos nas respostas ao questionário de Braggio (1992).

Ainda do trabalho de Cerqueira (2010) observamos um trecho que problematiza o conflito linguístico e apresenta uma fala que pode ser usada para exemplificar como a imposição da imagem de controle chegou a ser discutida, e como as respostas já apontam para a postura sociolinguística de não associar, necessariamente, língua à identidade indígena já era recorrente naquele momento

O processo de conscientização da identidade tapuia referenciada pelas quatro matrizes indígenas levou integrantes da comunidade a cogitarem a possibilidade de aprender uma língua indígena. Durante a pesquisa participante, algumas pessoas explicaram que chegaram a ter uma apresentação da língua Xavante durante um tempo de estadia de um Xavante na Terra Indígena do Carretão: “O Xavante ficou aqui um tempo, mais ou menos um mês. Aí tem a mistura né, um pouco de cada um: Xavante, Karajá – Javaé, Xerente, mas pra ficar só um mês não dá para aprender nada, não adianta, é difícil né?” (Regina, Entrevista concedida à Ádria Borges Figueira Cerqueira em 25.11.2008. Terra Indígena do Carretão – GO. CD-Rom, 40min.). Entretanto, para alguns é preciso ter em mente que, “Na minha opinião, particularmente, é importante conhecer a origem, a história de cada um, de onde nós viemos, mais para aprender uma língua específica só, acho que não tem muita importância não, porque aqui é uma mistura, há cinco povos, e vai ser difícil chegar em um acordo. Aí um vai querer uma, e outro outra; e nós somos reconhecidos desse jeito. Aprender de cada uma sim, mais só de um em específico não concordo não. (Juarez. Entrevista concedida à Ádria Borges Figueira Cerqueira em 16.07.2008. Universidade Federal de Goiás - GO. CD-Room, 48min.) (CERQUEIRA, 2010, p. 121)

Na apresentação do PPP de 2007, há uma explicação dizendo que “este projeto propõe, com essas referências sócio-históricas, a realização de ações político-pedagógicas que deverão resultar no fortalecimento de um programa de Educação Específica para a realidade TAPUIA” (PPP, 2007, p.6), afirma também que “houve a perda das línguas indígenas” por causa do “processo de contato acentuado e permanente” (p.4) entre diferentes etnias a partir do Aldeamento, podendo ser interpretado como uma aceitação da imagem de controle.

Na justificativa do projeto aparece a seguinte frase “a implantação da Escola Indígena tem, portanto, o papel de incrementar o resgate e a vivência da identidade cultural e étnica dos índios do Carretão” (p.11), mesmo a escola tendo esta justificativa, que afetará numa afirmação da identidade indígena, essa sentença nos remete à imagem de controle quando fala de “resgate”, pois pode remeter a um resgate de características de controle da imagem indígena nacional.

Esse PPP apresenta a vontade do Povo Tapuia da “valorização da cultura, costumes, crenças e tradições de seu povo”, e na descrição dos objetivos observamos que não há uma citação direta a línguas, e o não citar línguas nesses objetivos reflete e vai ao encontro da postura

sociolinguística dos mais velhos e das mais velhas. Na metodologia encontramos uma rápida referência à língua: “a metodologia que orienta esta proposta está fundamentada no contexto sócio-cultural da comunidade Tapuia, o que significa considerar a variedade linguística dos faltantes e a experiência social específica” (PPP, 2007, p.13), mas essa referência viabiliza uma leitura mais próxima à postura que encontramos nos PEE que considerou a língua que os e as Tapuia experienciam e não, uma língua que se impõe que falem, com base na imagem de controle de indígena.

No currículo pleno apresentado no texto, de referência ao Ensino Fundamental (6º ao 9º Ano), encontramos a explicação de que esses conteúdos foram “pensados e discutidos com a comunidade indígena juntamente com as entidades supracitadas” (p.17), e na área de Língua Portuguesa vemos a seguinte introdução:

A finalidade do ensino da língua é contribuir para a melhoria da comunicação oral e escrita desenvolvendo as habilidades da leitura e produção de textos de forma funcional em todos os contextos de comunicação, visando sua plena comunicação com a sociedade nacional.

Oralidade e escrita; Produção de textos e variedade linguística; Construção de textos: oficiais, formais e informais; Organização de textos produzidos por alunos, comunidade e corpo docente; Incentivar a leitura; Estudo da Gramática por meio do texto. (PPP, 2007, p.17-18)

Nessa introdução encontramos a necessidade de “comunicação plena com a sociedade nacional”, o que demonstra diferenças entre a língua da comunidade e a nacional, como defenderam e detalharam Rodrigues (2011) e Silva (2012), e ainda “organização de textos produzidos por alunos, comunidade e corpo docente”, demonstrando uma produção escrita já existente dentro da comunidade, como problematizado por Vieira (2012). Há ainda a referência ao ensino de Inglês com o objetivo do aluno ter “conhecimento básico da língua estrangeira Inglês bem como interpretar textos e conhecer vocabulário e a cultura deste povo” (PPP, 2007, p.24). Essas duas referências nos remetem à manutenção da colonialidade, via nacionalismo e imperialismo.

E por fim, dentro da disciplina Educação Indígena na parte de conteúdos, aparece a única referência direta a línguas indígenas outras neste currículo, juntamente com outros conteúdos referentes às diferentes culturas indígenas brasileiras, e não como parte fundamental, disciplina específica da escola:

Identidade indígena, grupos étnicos, etnocentrismo e pré-conceito; diversidade cultural no Brasil. Índio-indígena; índio puro, índio miscigenado; línguas indígenas, manifestações culturais. Relacionamento interétnico. Relacionamento com a natureza. Divindades e tradições religiosas de matriz indígena; educação indígena; artesanato; danças indígenas; comemorações, mutirões, lavoura comunitária. (PPP, 2007, p.26)

Em nenhum momento observamos que para a “manutenção e fortalecimento da identidade indígena” era necessário o ensino de línguas indígenas dos povos formadores do Aldeamento, daí concluímos que a postura sociolinguística dos mais velhos e das mais velhas, de associar língua à ancestralidade, se faz presente nesse PPP e é constitutiva desse documento político escolar do Povo Tapuia. A partir do texto observamos que o ensino de outras línguas indígenas seria bem-vindo como acessório, não como essencial ao Povo Tapuia, demonstrando divergências da característica linguística da imagem de controle imposta a eles e elas.

O PPP de 2014, elaborado pelos professores e pelas professoras Tapuia, após terem se formado em Educação Intercultural na UFG, apresenta uma discussão bem detalhada e aprofundada da questão linguística. Este PPP traz a presença forte da postura sociolinguística dos PEE que problematizamos no tópico anterior, que é herdeira direta, descendente, da postura sociolinguística das mais velhas e dos mais velhos Tapuia.

Na apresentação desse projeto já encontramos afirmações sobre a questão linguística ainda no Aldeamento, “dada a política de imposição da língua e da cultura do colonizador aos aldeados, ocorria nos aldeamentos, em geral, a perda sumária das línguas indígenas e das práticas culturais indígenas” (PPP, 2014, p.7), mas que mesmo assim, o Povo Tapuia “se reconhece e se afirma indígena” e não só, mas passa por um processo de legitimação e reforço do seu “pertencimento à identidade indígena,” a partir do vínculo “histórico e mitológico com o aldeamento Carretão” e com “seu reconhecimento como indígena por parte do Estado, desde 1948, pela Lei Estadual 188, que levou ao reconhecimento também por parte da FUNAI.” (p.7-8). Aqui não se fala de “resgate”, mas que o povo “legitima e reforça seu pertencimento à identidade indígena.”

O texto evidencia que mesmo com o Aldeamento, que através do qual, se esperava a desvinculação com o ser indígena para lhes tirar o reconhecimento e os direitos indígenas, a autoafirmação do ser indígena sempre permaneceu no Povo Tapuia. E que a própria necessidade de afirmar uma identidade indígena é parte da resposta à imagem de controle e às tentativas de retirada de reconhecimento e direitos.

Novamente a postura de afirmar identidade indígena pela ancestralidade, “vínculo histórico e mitológico”, e sem as práticas das línguas dos povos formadores do Aldeamento, remete à postura sociolinguística das mais velhas e dos mais velhos. Relatando os objetivos e obrigações da Escola os autores e as autoras do PPP afirmam

Para que a educação escolar participe ativamente, como aliada, no processo de afirmação da identidade indígena dos Tapuia, tendo por objetivo primordial, em conformidade com os objetivos propostos na Resolução nº 5/2012, a formação de cidadãos interculturais, necessário se faz o cumprimento da Constituição Federativa do Brasil, de 1988, principalmente

nos artigos 210 e 231, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996 (Lei 9394/96), com todas as alterações sofridas, desde sua aprovação. Ou seja, é necessário que o Povo Tapuia tenha, de fato, uma educação escolar indígena, com a efetivação de uma escola indígena diferenciada, com um currículo e um calendário escolares adequados às suas demandas. (PPP, 2014, p.8)

Observamos neste trecho a reafirmação de uma escola indígena que colabore no “processo de afirmação da identidade indígena dos Tapuia”, e ainda uma demonstração de que até aquele momento isto não vinha ocorrendo quando lemos a expressão “de fato”, que expressa o conflito vivido com a Seduc nos anos anteriores. Entretanto, uma escola adequada “às demandas do Povo Tapuia”, e não à imagem de controle imposta sobre ele, como veremos a seguir.

A postura sociolinguística encontrada nos PEE é repetidamente afirmada nesse PPP, e sua defesa começa também na apresentação do texto

De acordo com as concepções e contextos apresentados, este projeto propõe o desenvolvimento de ações político-pedagógicas que visem ao fortalecimento de um programa de educação específica para a realidade Tapuia, ancorado nos eixos da *diversidade* e da *sustentabilidade*, com respeito, reconhecimento, valorização e dignificação das diferenças; e nos princípios pedagógicos do *bilinguismo*, da *interculturalidade* e da *transdisciplinaridade*, respeitando a construção sócio-histórica da comunidade Tapuia e a formação sócio-histórico-cultural do Português Tapuia, entendido como a *língua materna* dos Tapuia, portanto, a *língua de ensino*, na escola da comunidade. (PPP, 2014, p.9)

Aqui o Português Tapuia é apresentado como *língua materna* dos Tapuia e *língua de ensino* da escola, ou seja, língua pela qual os conteúdos são apresentados, discutidos, mediados, reafirmando a postura decolonial frente aos padrões pedagógicos euro-nacionais-centrados. Junto aos eixos que ancoram o projeto, o respeito à “construção sócio-histórica da comunidade Tapuia e à formação sócio-histórico-cultural do Português Tapuia” são fundamentais à construção de uma escola que afirme a identidade indígena Tapuia, como esperado e defendido pelas autoras e autores do PPP de 2014.

Ao discorrerem sobre os fundamentos teóricos e epistemológicos do projeto, que são a *interculturalidade*, o *bilinguismo* e a *transdisciplinaridade*, os autores e autoras desenvolvem um debate decolonial sobre a colonização epistemológica e apontam para a necessidade de “um projeto político de superação das consequências da ‘violência epistêmica’.” (PPP, 2014, p.13). Encerram essa discussão teórica afirmando o que entendemos como sua postura sociolinguística quanto ao caso Tapuia

O bilinguismo, por sua vez, é o reconhecimento da igualdade entre as línguas e a importância da valorização da língua materna no ensino e na aprendizagem de cada povo.

Concebendo a língua como uma forma de conhecimento e de visão de mundo, na língua do povo Tapuia, assim como em todas as línguas, está também a sua epistemologia. Dessa maneira, a emancipação epistemológica dos Tapuia passa pela valorização de sua língua materna, o Português Tapuia. É inegável que o português brasileiro é um capital cultural para todos os brasileiros, incluindo os povos indígenas e também os Tapuia. Assim, o ensino do português na Escola Estadual Indígena Cacique José Borges é parte do projeto emancipatório da comunidade Tapuia, por ser também uma forma de empoderamento do Povo Tapuia.

Ressalta-se, porém, que o português brasileiro, concebido como língua de relações interculturais, não se sobrepõe ao Português Tapuia nem na escola nem em nenhuma outra esfera ou situação de práticas linguísticas. Enfim, seguindo as propostas de educação intercultural bilíngue no Brasil, consideramos o Português Tapuia como a língua de ensino, por meio da qual o conhecimento é construído, e o português brasileiro, disciplina do currículo escolar, é a língua ensinada na escola para fins específicos. (PPP, 2014, p.14-15)

Observamos a inversão dos objetivos dos ensinamentos e usos das línguas, pois na imagem de controle sobre a educação escolar Tapuia se impõe que o português brasileiro seja a língua por meio da qual o conhecimento seja construído, mas as autoras e os autores Tapuia invertem essa característica, demonstrando mais uma vez o caráter decolonial de suas posturas sociolinguísticas apresentadas nesse documento.

A partir deste ponto do texto observamos que o conflito passa a se dar não mais entre línguas indígenas dos povos formadores do Aldeamento e Português Tapuia, mas entre Português Tapuia e Português Brasileiro. Esse conflito passa a ser referenciado diversas vezes no texto, o que demonstra mais uma característica da imagem de controle relacionada à língua, no caso, o monolinguismo em português, o uso do Português Brasileiro como único e padrão é imposto também aos indígenas, mesmo tendo um outro português como língua materna.

É demonstrado também que a Seduc pode não concordar que o Português Tapuia é uma língua, por entender que é um “português errado”, mantendo a característica da imagem de controle sobre os indígenas no que concerne ao uso do Português Brasileiro e dos Portugueses Indígenas, de uma forma geral. Esse passa a ser um novo conflito na luta Tapuia, que já começa a ser debatido e que começa a trazer à tona posturas sociolinguísticas relativas a essa nova imposição dessa característica da imagem de controle.

A postura sociolinguística elaborada a partir desse documento, baseada nas outras posturas anteriores que problematizamos, que é coletiva, consciente e em posição responsiva a característica de linguagem da imagem de controle, é que o Português Tapuia é uma língua diferente do Português Brasileiro e que, como tal, precisa ser respeitada e valorizada, ainda mais por se tratar de uma língua minorizada, um patrimônio cultural e imaterial do Povo Tapuia. E, negá-la é novamente incorrer no caminho da colonialidade. Essa postura é decolonial por

demonstrar uma “desinvenção da língua” colonial/nacional, como propôs Pennycook (apud Borelli, 2015).

Em sequência, vemos a explicação do posicionamento dos e das Tapuia com relação à recente afirmação do Português Tapuia vivida por eles e elas como uma colaboração para a emancipação, que também entendemos como decolonização, desse Povo

As atitudes sociolinguísticas dos Tapuia com relação à sua realidade e à sua identidade sociolinguística passam por um movimento, que vai da negação ao reconhecimento, à aceitação e à assunção recentes da realidade e da identidade sociolinguística Tapuia (LIMA, Maria Aparecida Ferraz de. *As atitudes linguísticas dos Tapuia em relação ao seu monolinguismo em português*. Trabalho de Conclusão de Curso. Educação Intercultural, Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior de Professores Indígenas, Universidade Federal de Goiás. 2012). Essa mudança de atitude, decorrente e associada ao reconhecimento do Português Tapuia como língua indígena, herdeira de outras línguas indígenas que entraram em contato no aldeamento Carretão, e como a língua materna dos Tapuia (RODRIGUES, Eunice Moraes da Rocha. *Sócio-História de Formação do Português Tapuia*. Trabalho de Conclusão de Curso. Educação Intercultural, Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior de Professores Indígenas, Universidade Federal de Goiás. 2011), concorre fundamentalmente para a emancipação do Povo Tapuia como povo indígena. (PPP, 2014, p.36-37. As partes entre parênteses são notas de rodapé do texto original)

O texto apresenta como decisão do Povo a postura sociolinguística do ensino de Português Tapuia e como direito garantido pela legislação vigente, sendo assim, o português brasileiro não poderá invisibilizar, dentro da comunidade Tapuia, especificamente na escola, a língua materna do Povo Tapuia, mesmo sendo o padrão de prestígio fora da comunidade e um direito para acesso às demandas externas ao Carretão.

Ainda é importante notar que o PPP 2014 admite, como o de 2007, a possibilidade de oficinas das línguas indígenas dos povos do Aldeamento e outras até, e que esta possibilidade é apresentada junto a uma das discussões do ensino de inglês, mas nos fica evidente que os autores e autoras não percebem essas línguas outras como parte fundante do documento, novamente, são acessórias, o texto diz

O inglês, por sua vez, é uma língua de ampla circulação em âmbito nacional e de circulação restrita na comunidade Tapuia. Para os Tapuias, o inglês é uma língua de relações comerciais e de acesso a informações acadêmicas e científicas. Por isso, ao lado do ensino formal e oficial do inglês, podem-se promover oficinas de línguas indígenas, em especial das línguas de origem Tupi e de origem africana, visto que estas, por empreendimento das línguas gerais no período colonial, estão na base das heranças linguísticas dos brasileiros, em geral, e dos Tapuia, em particular; e das línguas de origem Macro-Jê, como Xavante, Kaiapó e Karajá, que são as línguas de herança da comunidade Tapuia do Carretão. Assim, a Escola Indígena Cacique José Borges pretende contemplar e promover práticas linguísticas interculturais na Terra Indígena Carretão, tanto na esfera escolar quanto na esfera comunitária. (PPP, 2014, p.46)

E a conclusão decolonial da discussão do conflito entre Português Tapuia e Português Brasileiro é retomada na introdução às matrizes curriculares, na matriz das ciências da linguagem, dando um fechamento ao posicionamento das autoras e autores deste documento diante desse novo conflito

A língua portuguesa, uma das línguas oficiais do Brasil (ao lado da Libras, desde 2002), e também a disciplina escolar, nada mais é do que um pressuposto gramatical histórico e ideológico; um conjunto de regras idealizadas, as quais os brasileiros devem dominar plenamente, através do letramento escolar.

Essa concepção de língua portuguesa amplamente difundida no Brasil é uma poderosa estratégia de exclusão de uma parcela importante de brasileiros. Por isso, neste projeto, defende-se para a escola Tapuia o ensino do português brasileiro, concebido como a língua dominante forjada, por sua vez, sob a dominação da língua portuguesa da colonização, e como a língua das *relações interculturais*, da escrita escolar e da escrita formal de gêneros oficiais praticados pela comunidade, principalmente pelas lideranças. [...]

O ensino de português na escola, portanto, objetiva promover a apropriação das estratégias de construção de sentido no português brasileiro escrito e falado e das práticas linguísticas específicas a diferentes esferas e funções de uso do português brasileiro, sem deslocamento ou inferiorização do Português Tapuia, reconhecendo e situando o povo Tapuia e o Português Tapuia na relação com a sociedade nacional e com o português brasileiro, língua oficializada pelas práticas socioculturais históricas e a Língua Portuguesa, língua da colonização, ideal linguístico e disciplina da escola brasileira.

O português brasileiro, na escola, é importante para o ensino e a aprendizagem dos conhecimentos interculturais, que devem fazer parte dos temas contextuais selecionados para a formação do cidadão intercultural Tapuia. É importante ainda para dar maior segurança linguística os Tapuia nas interações com a sociedade não indígena, em particular, mas não somente, com os órgãos e instâncias governamentais de decisões importantes para a existência da comunidade. [...]

As práticas socioculturais e os conhecimentos relacionados às ciências da linguagem, portanto, são de capital importância para a formação de um cidadão intercultural crítico e capaz de se situar, de se perceber e de se defender no mundo globalizado, e são fundamentais para a sustentabilidade cultural, linguística e identitária. (PPP, 2014, p.54-56)

Relocalizando o português brasileiro e valorizando o Português Tapuia, o texto encerra a discussão, e nós percebemos no correr do texto posturas sociolinguísticas decoloniais do Povo Tapuia, retomando a identidade indígena linguística através da ancestralidade; afirmando o português que falam como língua e como língua indígena, pois seus falantes o são, o Português Tapuia; e reforçando a distinção do Português Tapuia do português brasileiro (e suas possíveis variedades). Cada uma dessas posturas sociolinguísticas são em resposta à imagem de controle no que concerne à sua característica linguística, e são decoloniais pois ao desnaturalizarem a imagem de controle imposta aos Tapuia desnaturalizam as relações coloniais que mantêm essa imagem de controle para manter as hierarquizações sociais.

Consideramos que as vozes que silenciam e impõem às e aos Tapuia uma imagem de controle que não se aproxima de suas vivências, segue uma lógica colonizadora, uma lógica de manutenção da colonialidade, que tanto violentou e ainda violenta os e as Tapuia. Os projetos educacionais que não escutam as e os Tapuia e não os deixam ser as autoras e os autores e as atrizes e os atores de sua trajetória em sua terra, entre os seus, formando novos seres humanos Tapuia, são projetos de cunho colonizador e reprodutor de epistemologias da colonialidade.

Por fim concluímos nossa interpretação dos dados problematizados relembrando nosso objetivo: “problematizar posturas sociolinguísticas decoloniais dos e das Tapuia a partir da interpretação de suas reações frente às imagens de controle de indígena historicamente impostas ao Povo Tapuia.” e compreendemos que o alcançamos nestes capítulos.

CONCLUSÃO

Nosso objetivo com esta pesquisa foi problematizar posturas sociolinguísticas decoloniais dos e das Tapuia a partir da interpretação de suas reações frente à imagem de controle de indígena historicamente imposta ao Povo Tapuia, com foco na característica de linguagem da imagem de controle, demos prioridade às posturas sociolinguísticas, que apresentam posições responsivas conscientes e coletivas relativas às questões linguísticas do povo. Ao observamos essas posturas sociolinguísticas interpretamos que a construção e a defesa das mesmas se constituíram de forma decolonial, pois construíram novas possibilidades de ser, saber e poder, desnaturalizando as relações coloniais.

Nosso trabalho se desenvolveu na perspectiva da Teoria Social Crítica, do Dialogismo Bakhtiniano, da Sociolinguística de Calvet para repensar as realidades vividas pelo Povo Tapuia do Carretão, grupo indígena de Goiás, oprimido por décadas e em busca de sua autodeterminação e liberdade. Concluimos que nossa pesquisa apresenta dados relevantes sobre a questão sociolinguística complexa do Povo Tapuia e dialoga com o pensamento e a Teoria Tapuia que vem sendo desenvolvida por eles e elas mesmos.

O Paradigma da Decolonialidade nos foi fundamental para a problematização das diferenças das imagens de controle impostas aos indígenas brasileiros, em comparação à teoria inicial onde esse conceito foi elaborado. Decolonizar o poder, o saber e o ser, tarefas árduas e duradouras que tem sido elaboradas e efetivadas por diferentes povos oprimidos pela colonialidade, foram nesse trabalho problematizadas a partir de como esse enfrentamento se dá, ou parte dele, na realidade dos e das Tapuia.

Entendemos que a imposição da imagem de controle ao Povo Tapuia gerou e continua a gerar posições responsivas e respostas em forma de posturas sociolinguísticas. As posturas sociolinguísticas que conseguimos problematizar: a) dos mais velhos e mais velhas, de associar identidade à ancestralidade, e língua à ancestralidade; b) dos professores e professoras formados em Educação Intercultural, que afirmam o Português Tapuia, como língua, e como língua indígena; c) de inventar língua e fenótipo, via adornos, pinturas e danças; e d) de afirmar Português Tapuia como língua diferente do Português Brasileiro; são posturas decoloniais que resistem a imagem de controle e criam novas formas de ser.

Observamos que o fato das posturas sociolinguísticas dos e das Tapuia permanecerem como questionadoras e não aceitas pelos órgãos gestores, representantes de uma educação para a colonialidade, estas posturas sociolinguísticas, inclusive de cunho questionador às epistemologias acadêmico-linguísticas eurocentradas, demonstram sua decolonialidade.

Sendo assim, a produção intelectual Tapuia, e a comunidade Tapuia, de uma forma geral, quando é questionada, têm apresentado propostas decoloniais e inovadoras para a educação indígena Tapuia e para o *ser* indígena, e têm demonstrado que a língua é uma importante arma para decolonizar o *saber*, o *poder* e o *ser*.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *Sejamos todos feministas*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2014.
- _____. *O perigo da história única*. Vídeo. Acessado em 15/01/16. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EC-bh1YARsc>
- ALMEIDA, Rita Heloisa de. *Aldeamento do Carretão segundo seus herdeiros Tapuios*: conversas gravadas em 1980 e 1983. Brasília: FUNAI/DEDOC, 2003.
- AMORIM, Marília. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006. p.95-113.
- AZARIAS, I. B. R. *Entre o silêncio e o grito: a esperança e a luta continua*. Rio de Janeiro: Deescubra, 2008.
- BANIWA, Gersem dos Santos Luciano. *O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (Trad. de Michel Lahud & Yara Franteschi Vieira). 13ª ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2009.
- _____. *Estética da criação verbal* (Trad. de Paulo Bezerra). 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BALLESTRIN, Luciana. *América Latina e o giro decolonial*. In: Revista Brasileira de Ciência Política, nº 11. Brasília, maio – agosto de 2013, p.89-117.
- BERGER, Peter L. & LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade*. (Trad. de Floriano de Souza Fernandes). 36ª ed. Petrópolis: Vozes: 2014.
- BORELLI, Julma D. Vilarinho Pereira. *Desinventando e reconstituindo saberes: reflexões sobre o estágio supervisionado na formação de professores de inglês*. In: International Congress of Critical Applied Linguistics. Brasília, outubro, 2015. p.1125-1139.
- BOURDIEU, P. *A distinção – crítica social do julgamento*. (Trad. de Daniela Kern e Guilherme J. F. Teixeira, de La distinction: critique sociale du jugement, 1979). 2 ed. rev. 1. reimpr. Porto Alegre: Zouk, 2013.
- BRAGGIO, Silvia L. B. *Situação sociolinguística dos povos indígenas do Estado de Goiás e Tocantins: subsídios educacionais*. In: Revista do Museu Antropológico UFG. Goiânia. v.1 n.1. jan/dez.1992. p.1-61.

BRASIL. *Projeto Político-pedagógico - Licenciatura Intercultural*. Ministério da Educação. Universidade Federal de Goiás. Pró-reitoria de Graduação. Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena. Goiânia, 2006.

CALVET, L. J. *As políticas linguísticas*. São Paulo: Parábola: IPOL, 2007.

_____. *Sociolinguística – uma introdução crítica*. São Paulo. Parábola: 2012.

CERQUEIRA, Ádria Borges Figueira. “*Ser Tapuio é ser índio misturado*” – *narrativas orais, memória e identidade entre os Tapuios do Carretão (1979 – 2009)*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de História. Universidade Federal de Goiás. Goiânia: 2010.

COBLIN, J. *Jesus de Nazaré*. São Paulo: Paulus, 2010.

COLLINS, Patricia Hill. *Black Feminist Thought: knowledge, consciousness, and the politics of empowerment*. 2nd ed. New York: Routledge, 2000.

COSTA; REZENDE, *Relatório da Etapa de Estudos na Terra Indígena Tapuia do Carretão – Goiás*. Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena. Universidade Federal de Goiás. Goiânia: 2012.

COSTA, Silma Aparecida da Silva. *Narrativas Tradicionais do Povo Tapuia*. Goiânia. Trabalho de Conclusão de Curso, Licenciatura em Educação Intercultural, Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena, Universidade Federal de Goiás, 2011.

ERRINGTON, Joseph. *Colonial Linguistics*. Annual Review of Anthropology, v. 30, p. 19-39. 2001.

FANON, Frantz. *Peles negras, máscaras brancas*. (Trad. de Renato da Silveira, de Peau noire, masques blancs, 1952). Salvador: EDUFBA, 2008.

_____. *Os condenados da terra*. (Trad. de Enilce Albergaria Rocha, Lucy Magalhães). Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática para a liberdade*. Rio de Janeiro: Editora Paz e terra, 1985.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e terra: 57ªed. 2014.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. 1ª ed. 13ª reimp. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. Subsecretaria Regional de Educação. Escola de Educação Indígena Cacique José Borges. *Projeto Político Pedagógico da Escola de Educação Indígena Cacique José Borges*. Rubiataba, 2007.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. Subsecretaria Regional de Educação de Rubiataba. Escola Estadual Indígena Cacique José Borges. *Projeto Político Pedagógico – proposta de educação intercultural emancipatória*. Carretão - Rubiataba/Nova América, 2014.

- HANKS, William F. *Língua como prática social – das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2008.
- HOBBSAWN, E. 1. Introdução: A invenção das tradições. In: HOBBSAWN, E.; RANGER, T. (Orgs.) *A invenção das tradições*. 4ªed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2006.
- JESUS, Maria Carolina de. *Quarto de despejo – diário de uma favelada*. São Paulo: Editora Paulo de Azevedo Ltda, 1960.
- LABOV, W. *Padrões Sociolinguísticos*. Tradução Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo. Parábola Editorial, 2008.
- LANDER, E. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, E. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – Perspectivas latino-americanas*. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005.
- LIMA, Maria Aparecida Ferraz de. *As atitudes linguísticas dos tapuia em relação - A sua situação sociolinguística*. Trabalho de Conclusão de Curso, Licenciatura em Educação Intercultural, Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena, Universidade Federal de Goiás, 2012.
- MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. (Eds.). *Disinventing and reconstituting languages*. Clevedon: Multilingual Matters, 2006.
- MIGNOLO, Walter D. El pensamiento decolonial: el desprendimiento y apertura. Un manifiesto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago. y GROSFUGUEL, Ramón. (orgs.). *El giro decolonial – reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.
- _____. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, E. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – Perspectivas latino-americanas*. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005.
- MINISTÉRIO PÚBLICO DE GOIÁS, *Escola indígena de Rubiataba deverá ter projeto político pedagógico específico*. Publicada em: 28/06/2013. Acessada em: 18/01/2016. Disponível em: <http://www.mpggo.mp.br/portal/noticia/escola-indigena-de-rubiataba-deverater-projeto-politico-pedagogico-especifico#.Ve2SDBFVikr>
- MORIN, E. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução de Eloá Jacobina. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- MOURA, Marlene Castro Ossami de (coord.). *Índios de Goiás – uma perspectiva histórico-cultural*. Goiânia: Ed. Da UCG/Ed. Vieira/ Ed. Kelps, 2006.

_____. *Os Tapuia do Carretão Etnogênese de um grupo indígena do Estado de Goiás*. Goiânia: Ed. da UCG, 2008.

NASCIMENTO, Abdias do. *O genocídio do negro brasileiro – processo de um racismo mascarado*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1978.

NETO, Joaquim José. *Jovens Tapuios do Carretão: processos educativos de reconstrução da identidade indígena*. Goiânia: Ed. Da UCG, 2005.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Contribuições de Boaventura de Sousa Santos para a reflexão curricular: princípios emancipatórios e currículos pensados praticados. In: *Revista e-curriculum*. São Paulo, v.8 n.2, agosto 2012. p.2-22.

OLIVEIRA, João Pacheco de (org.). *A viagem da volta – etnicidade, política e reelaboração cultural no Nordeste indígena*. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria: 1999.

PACHECO, Ronilso. *A Bíblia é um livro negro de hermenêutica branca*. Revista Online Novos Diálogos. Consultado em 15/01/2016. Disponível em: <http://www.novosdialogos.com/artigo.asp?id=1357>

PETROVIC, G. Práxis. In: BOTTOMORE, T. (ed.) *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad y modernidad/racionalidad. In: *Perú Indígena*. vol.13, nº 29. Lima: Instituto Indigenista, 1992. p.11-20.

_____. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P [orgs.]. *Epistemologias do Sul*. 1ª Ed. 2ª Reimp. São Paulo: Cortez, 2010. p.84-130.

REZENDE, Tânia Ferreira. *Relatório da etapa de estudos na terra indígena Carretão – Goiás 2009/1*. Goiânia: Universidade Federal de Goiás. 2009.

_____. *Políticas linguísticas sustentadoras das práticas identitárias indígenas dos Tapuia de Goiás*. Apresentação de Trabalho. Congresso Internacional da ABRALIN. Natal, 2013.

_____. *Relatório da Etapa de Estudos na Terra Indígena Carretão*. Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior de Professores Indígenas. Licenciatura em Educação Intercultural. Especialização em Educação Intercultural e Transdisciplinar: gestão pedagógica. Etapa de Estudos na Terra Indígena Carretão 2014/1. Universidade Federal de Goiás. Goiânia: 2014.

RIBEIRO, Darcy. *Os índios e a civilização – a integração das populações indígenas no Brasil moderno*. 7ª ed. 6ª reimpress. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

RODRIGUES, Eunice da Rocha Moraes. *Processo sócio-histórico de formação do Português Tapuia*. Trabalho de Conclusão de Curso, Licenciatura em Educação Intercultural, Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena, Universidade Federal de Goiás, 2011.

SANDES, Noé Freire. *A Invenção da nação: entre a monarquia e a república*. Goiânia: Cegraf, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, Luiz Heron; AZEVEDO, José Clóvis de; SANTOS, Edmilson Santos dos. *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre, 1996. p.15-33.

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Adriana Rosário da. *Constituição Étnico-cultural do Léxico Tapuia*. Trabalho de Conclusão de Curso, Licenciatura em Educação Intercultural, Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena, Universidade Federal de Goiás, 2012.

SILVA, Cristhian Teófilo da. *"Parados, bobos, murchos e tristes" ou "caçadores de onça"? Estudo sobre a situação histórica e a identificação étnica dos tapuios do Carretão/GO*. Trabalho de Conclusão de Curso, graduação em Ciências Sociais, Universidade de Brasília, 1998.

_____. *Os encontros do Conselho Indigenista Missionário - CIMI e a caracterização de uma etnia "Tapuya" através do indigenismo de conscientização*. Revista de Estudos de Relações Interétnicas, vol.4. n. 1. 2000. Consultado 05/09/2015. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/interethnica/article/view/10083/0>

_____. *Borges, Belino e Bento – a fala ritual entre os Tapuios de Goiás*. São Paulo: Annablume, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

_____. *O currículo como fetiche*. 1ª ed. 4ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

TONET, Ivo. Teoria Social Crítica: do que se trata? In: *Em defesa do pensamento crítico*. Maceió: EDUFAL, 2013.

TUTU, Desmond; TUTU, Mpho. *Nascidos para o bem*. Editado por Douglas C. Abrams; tradução de Julio Silveira. – Rio de Janeiro: Thomas Nelson Brasil, 2011.

VIEIRA, Luís Antônio. *Práticas escritas interculturais na comunidade Tapuia do Carretão – GO*. Trabalho de Conclusão de Curso, Licenciatura em Educação Intercultural, Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena, Universidade Federal de Goiás, 2012.

WALSH, C. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. CANDAU, V. M. (Org). Rio de Janeiro: 7 Letras. 2009. p.12-42.