



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)
FACULDADE DE LETRAS (FL)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA (PPGLL)**

THEMIS NUNES DA ROCHA BRUNO

Política linguística: gestão da língua Apyãwa

Goiânia
2026



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES
E DISSERTAÇÕES 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/UFMG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), 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.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFMG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

Themis Nunes da Rocha Bruno

3. Título do trabalho

Política linguística: gestão da língua Apyãwa.

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO*

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(a) autor(a) e ao(a) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;

- Submissão de artigo em revista científica;

- Publicação como capítulo de livro;

- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Monica Veloso Borges, Professor do Magistério Superior**, em 28/04/2026, às 16:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Themis Nunes Da Rocha Bruno, Discente**, em 29/04/2026, às 11:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador 6159006 e o código CRC 47D409E1.

THEMIS NUNES DA ROCHA BRUNO

Política linguística: gestão da língua Apyãwa

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás (UFG), como requisito para a obtenção do título de Doutora em Letras e Linguística.

Área de concentração: Estudos Linguísticos

Linha de pesquisa: Linguagem, sociedade e cultura

Orientadora: Profa. Dra. Mônica Veloso Borges

Goiânia

2026

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

Bruno, Themis Nunes da Rocha
Política linguística: [Manuscrito]: gestão da língua Apyãwa / Themis
Nunes da Rocha Bruno. - 2026.
110 f.: il. 2026

Orientadora: Prof(a). Dra. Mônica Veloso Borges
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras
(FL), Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Goiânia, 2026.
Ilustrações.
Bibliografia.
Inclui: mapas.

1. Língua Apyãwa; Língua Portuguesa; Política Linguística; Ações de
Resistência; Fortalecimento de Língua..

I. Borges, Mônica Veloso, orient. II. Título.

CDU 8+7



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE LETRAS

ATA DE DEFESA DE TESE

Ata Nº 14 da sessão de defesa de tese de Themis Nunes da Rocha Bruno que confere o título de Doutora em Letras e Linguística, na área de concentração em Estudos Linguísticos

Aos doze dias do mês de abril do ano de dois mil e vinte e três, a partir das quatorze horas, no miniauditório Egídio Turchi, na Faculdade de Letras, na Universidade Federal de Goiás, também via *Google Meet*, realizou-se a sessão pública de defesa de tese intitulada "Política linguística Apyãwa: ações de resistência e fortalecimento linguístico e cultural". Os trabalhos foram instalados pela orientadora, Profa. Dra. Mônica Veloso Borges (Presidente/PPGLL/FL/UFMG), com a participação dos demais membros da banca examinadora: Profa. Dra. Rosângela Morello (IPOL), Profa. Dra. Altaci Corrêa Rubim (IL/UnB), Profa. Dra. Eunice Dias de Paula (UNEMAT), membros titulares externos, e Profa. Dra. Tânia Ferreira Rezende (PPGLL/FL/UFMG), membro titular interno. Durante a arguição, os membros da banca fizeram sugestão de alteração do título do trabalho. A banca examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da tese tendo sido a candidata aprovada pelos seus membros. Proclamados os resultados pela Profa. Dra. Mônica Veloso Borges, presidente da banca examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos membros da banca examinadora, aos doze dias do mês de abril do ano de dois mil e vinte e três.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA

Política linguística: gestão da língua Apyãwa



Documento assinado eletronicamente por **Rosângela Morello**, **Usuário Externo**, em 12/04/2023, às 18:25, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Monica Veloso Borges**, **Professora do Magistério Superior**, em 12/04/2023, às 20:34, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Altaci Corrêa Rubim**, **Usuário Externo**, em 12/04/2023, às 21:55, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Eunice Dias de Paula**, **Usuário Externo**, em 13/04/2023, às 10:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Aline Da Cruz, Professor do Magistério Superior**, em 14/04/2023, às 08:55, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Tânia Ferreira Rezende, Professora do Magistério Superior**, em 17/04/2023, às 09:57, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3634557** e o código CRC **1D039F7D**.

Referência: Processo nº 23070.016966/2023-35

SEI nº 3634557

“Olhar da Palavra

**Palavra é memória
Senhora da história
Desenha sentimentos
Resistência, lutas, vitórias.**

**Palavra que dança no tempo
Vaga-lume que ilumina o amor
Palavra que marca o passado
Narra o presente
Do povo o clamor.**

**Palavra é o lugar
Do ver, ser, identidade
Escrita que nasce do olhar
É a palavra vestida de liberdade.**

**Libere a palavra
Reescreva o final
Palavra é farpa
Poesia marginal.”**

**Autora: Márcia Wayna
Kambeba**

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à minha ancestralidade e à espiritualidade, que não me deixaram perder minha fé, nem esquecer que Deus cuida de tudo nos mínimos detalhes.

Aos meus pais, Luiz e Elvira, que mais que acompanhar e apoiar minhas escolhas, foram meu suporte e alento em horas de desespero. Por serem avós dedicados e por cuidarem dos meus meninos enquanto eu estudava.

Ao meu esposo, Cláudio, que viveu comigo toda a aflição, a angústia e o estresse da escrita; que me motivou e soube suportar os dias difíceis ao meu lado. Que foi o meu companheiro, como na origem da palavra em latim '*cum panis*', que divide não só pão comigo, mas que participa das minhas ocupações, atividades, aventuras, do meu destino.

Aos meus filhos Guilherme e Felipe, ainda tão pequenos, e tiveram que vivenciar a escrita de uma tese, em que muitas vezes se sentiam abandonados, e mesmo assim sabiam entender a minha ausência. Amo vocês infinitamente e agradeço suas existências tão preciosas em minha vida.

À minha orientadora, Mônica Veloso Borges, por me compreender, incentivar e às vezes até me carregar no colo, para que eu chegasse aqui. Agradeço não só a orientação, mas a amizade, o carinho, os puxões de orelha, as doses de realidade e a companhia, mesmo que virtual, nos momentos mais difíceis desta caminhada. Por ter sido suporte na partida de Maria, e por estarmos juntas na jornada de trabalhos que Maria nos deixou.

Às minhas irmãs, Thaciana e Thaís, que souberam entender minha ausência nestes anos, mesmo quando a família precisava estar toda reunida.

Aos meus sobrinhos Henrique, Anna Luíza, Lorenzo e Cecília, que estiveram ao meu lado e se interessaram em saber sobre a Universidade e sobre ser pesquisador.

À minha querida avó, Eugênia (*in memoriam*), que esteja onde estiver sempre esteve ao meu lado, me dando força e dizendo para seguir em frente.

Aos Apyãwa, todo meu respeito e admiração, com quem aprendi e ainda aprendo muito. Por me receberem com imenso carinho e me terem como parte da grande família Apyãwa.

À minha família nuclear Apyãwa, meu pai Francisco Koraripewi Tapirapé e minha mãe Taipa Tapirapé, que me receberam como filha; aos meus irmãos e irmãs Apyãwa, pelo cuidado e atenção despendidos em minhas idas à aldeia.

A todos os professores Apyãwa alunos e ex-alunos do Curso de Educação Intercultural da UFG, de todas as turmas que compartilharam comigo seus saberes e muito me ensinaram sobre a língua e cultura Apyãwa.

À professora Maria do Socorro Pimentel da Silva (*in memoriam*), a quem agradeço especialmente, principalmente por ter caminhado 16 anos ao seu lado, experienciando um dos projetos mais lindos de educação e de amor, e por ter aprendido tanto com você. Obrigada por sempre acreditar em mim, por ver potência, e por seu último áudio recebido no dia das mulheres em 2021, em que você me disse sobre sua admiração à mãe, mulher, professora e pesquisadora que eu estava me tornando. Maria, você faz falta! Maria presente!

À professora Tânia Ferreira Rezende, por estar comigo em um momento tão difícil quanto a passagem da Maria, por ter sido apoio e incentivo espiritual e intelectual; por sua generosa leitura e sugestões para esta tese na qualificação.

À professora Rosângela Morello, que fez uma leitura atenciosa e trouxe sugestões e indicações que ajudaram a tornar a escrita mais leve.

À professora Walkíria Neiva Praça, pessoa querida desde minha graduação, por quem nutro profundo respeito e carinho e que segue sempre atenciosa e cuidadosa comigo.

À professora Aline da Cruz com quem por vezes dividi minhas angústias e recebi apoio para não desistir.

Ao casal Eunice e Luiz, por serem sempre tão atenciosos e generosos comigo. E a professora Eunice por ter aceitado contribuir com este trabalho.

À professora Altaci Kokama, que mesmo conhecendo-a apenas virtualmente nutro profundo respeito e admiração, e por ter aceitado fazer a leitura deste trabalho.

Aos meus colegas e minhas colegas professores e professoras do Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena, com os quais dividi trabalho, angústias, alegrias e frustrações. Agradeço a cada um e a cada uma por toda generosidade e carinho nesses anos em que estivemos juntos.

Aos meus colegas de pós-graduação, uns do mestrado, outros do doutorado, com quem dividi as angústias e alegrias de ser pós-graduanda: Bruno, Giovana, Marina, José Ishac.

À minha querida amiga Karime Chaibue, que desde o mestrado sempre foi tão cuidadosa, que todos os dias me incentivava e que juntas cuidamos uma da outra para não desistir. Obrigada pelas palavras, carinho e orações.

Aos queridos Arowaxeo'i, e Koria, que, além de dividirem a pós-graduação, dividiram seus conhecimentos, descobertas e pesquisas. Aoxekato!

Ao prof. Ms. Tenywaawi por ser tão prestativo, me ajudando com o resumo em língua Apyãwa, por me ensinar tanto em nossas conversas e estar sempre disposto a dividir conhecimento.

Por fim, agradeço à Capes, pelos quase 6 anos de bolsa (2018-2023) que foi apoio fundamental para que esta pesquisa fosse realizada.

SUMÁRIO

Considerações iniciais	17
0.0. O Curso de Educação Intercultural.....	20
Capítulo I – O povo Apyãwa e sua língua.....	25
1.1. A história da origem dos Apyãwa	30
1.2. Os primeiros contatos com os não indígenas	32
1.3. A luta pela terra e escola Apyãwa.....	35
Capítulo II – Contextualização da pesquisa	39
Capítulo III – Bilinguismo, educação e políticas linguísticas Apyãwa.....	62
3.1. Bilinguismo e educação	65
3.2. Políticas linguísticas.....	67
Capítulo IV – Ações de Resistência e Fortalecimento linguístico cultural Apyãwa.....	81
4.1. O papel dos professores-pesquisadores indígenas Apyãwa na vitalidade da língua Apyãwa.....	92
Considerações Finais.....	99
Referências bibliográficas.....	103
Referências <i>Lives</i>	109

Lista de Mapas

Mapa 1: Localização das Terras Indígenas Apyãwa no Estado de Mato Grosso, Brasil.....	25
Mapa 2: Organização da Aldeia Tapi'itãwa na Terras Indígena Urubu-Branco.....	26
Mapa 3: Localização das aldeias Apyãwa na Terra Indígena Urubu-Branco.....	27

MARAGETÃ MAATOREJXEÃWA

Tenywaawi Tapirapé

Ã te'omara a'era mō ajxagakamatāt Apyãwa axe'ega maxywaatyãwa re xapyykãwa, weka re xamaxerekakatoãwa, marygato imamawe'yma irekawo. Ã kwee a'era mō ãkwaxiãt wexemiexãka, itãjpe wexemiexakwera, marygato mi ixapyyki xema'eajpe ee ranõ. Ikome'owo Apyãwa xe'apeãwa marygato xe'ega maxywaatyãwa re, imaxapyrowo maira axema'eoho xe'apeãwa ne. Apyãwa a'era mō mi wereka axe'ega Tupi-Guarani wi, i'ywypypyete ro'õ Tupi, e'i nami ixope Rodrigues (1986). Mato Grosso pe a'era Apyãwa kaãwa, Yrywo'ywãjpe iyyppe a'era ã ika Confresa, Santa Terezina, Porto Alegre do Norte. Y a'era Apyãwa ika 1.160. Epegã a'era kwee apyyk axema'ema'e agy paragetã wi, emiwera re ate'omara ma'e agy wi, Tenywaawi, Arowaxe'i, Koria epegy te'omara wi 2020 re. Inoga ywyrabe pe marygato mi a'egy imagy ywrape kwaxiaripyra weka, axe'ega maxywaatyãwa. Ikwaxiãta inoga Takãra re ywyrabe, xema'eãwa re, marygato mi emigy imagy weka, axe'ega maxywaatyãwa ramõ. Xexe'apeãwa a'era kwee ikwaxiãta inoga ywyrabe pe Apyãwa axe'ega re xapyykãwa, marygato mi maira xe'ega iekyj axe'ega mataraiwa ramõ. A'era kwee aranowa nogatogatoãwa ramõ amagy Calvet (2007), Pimentel da Silva (2012, 2021), Leite (2012), Praça (2007), amagy kwee Tenywaawi te'omara ranõ (2015, 2020), Arowaxeo'i Tapirapé (2020), Koria Tapirapé (2020), axekwe Mehinaku (2010), imaxapyrowo i'aranowa.

Palavras-chave: Apyãwa Xe'ega; Maira Xe'ega; Xe'ega re Xapyykãwa; Xapyykãwa; Xe'ega maxywaatyãwa.

RESUMO

Neste trabalho busco demonstrar que as políticas linguísticas adotadas pelos Apyãwa são ações de gestão da língua para o fortalecimento e a vitalidade linguístico cultural de seu povo. Para tanto, faço um percurso metodológico que se mescla à minha experiência e à vivência junto a eles, passando pelo Curso de Educação Intercultural da UFG. Procuo, também, apresentar a perspectiva dos Apyãwa sobre política linguística, bilinguismo, dialogando com autores não indígenas. O Povo Apyãwa, falante da língua Apyãwa (Tapirapé¹), que pertence ao Subgrupo IV, da Família Tupi-Guarani, do Tronco Tupi, segundo a classificação de Rodrigues (1986), vive no estado no Mato Grosso, próximo às cidades de Confresa, Santa Terezinha e Porto Alegre do Norte, na Terra Indígena Urubu-Branco, somando aproximadamente uma população de 1.160 indígenas. A pesquisa foi realizada a partir de *Lives* que ocorreram no ano de 2021, nas plataformas do *Youtube* e *Facebook*, e seminários e congressos, nos anos de 2019 e 2022, que tiveram a participação dos Apyãwa, principalmente com aqueles que têm demonstrado um maior envolvimento nas questões linguístico-culturais. Também baseei-me nas dissertações defendidas no ano de 2020 pelos professores Tenywaawi Tapirapé, Arowaxeo'i Tapirapé e Koria Tapirapé, sendo as duas primeiras na área de Linguística e a última em Antropologia. Nas *Lives* procurei categorias que se repetiam, como identidade, fortalecimento de língua, escrita como fortalecimento da oralidade, vitalidade linguística, o papel da *Takãra* e da escola no fortalecimento da língua e cultura, que demonstrassem a preocupação dos Apyãwa com a manutenção de sua língua e sua cultura. O objetivo era verificar como os Apyãwa da Terra Indígena Urubu-Branco estão lidando com a entrada da língua portuguesa e da cultura não indígena em sua comunidade, quais ações de resistência estão construindo e como a educação tem contribuído para a vitalidade linguístico-cultural desse povo. Para isso, lançamos mão de uma fundamentação teórica composta de autores não-indígenas, como Calvet (2007), Pimentel da Silva (2012, 2021), Leite (2012), Praça (2007), e de autores indígenas, como Tenywaawi Tapirapé (2015, 2020), Arowaxeo'i Tapirapé (2020), Koria Tapirapé (2020) e Mehinaku (2010), para que houvesse um diálogo de saberes, no intuito de reafirmar ou não minhas constatações.

Palavras-chave: Língua Apyãwa; Língua Portuguesa; Política Linguística; Ações de resistência; fortalecimento de língua.

¹ Nome dado pelos não indígenas ao povo Apyãwa

ABSTRACT

In this work I try to demonstrate that the linguistic policies adopted by the Apyãwa are language management actions for the strengthening and cultural linguistic vitality of their people. To do so, I follow a methodological path that merges with my experience and with them, through the Intercultural Education Course at UFG. I also try to present the perspective of the Apyãwa on linguistic policy, bilingualism, dialoguing with non-indigenous authors. The Apyãwa People, speakers of the Apyãwa language (Tapirapé), who belong to Subgroup IV, of the Tupi-Guarani Family, from the Tupi Trunk, according to the classification of Rodrigues (1986), live in the state of Mato Grosso, close to the cities of Confresa, Santa Terezinha and Porto Alegre do Norte, in the Urubu-Branco Indigenous Land, with a population of approximately 1.160 indigenous people. The research was carried out based on Lives that took place in 2021, on the Youtube and Facebook platforms, and seminars and congresses, in 2019 and 2022, which had the participation of the Apyãwa, mainly with those who have shown greater involvement in linguistic-cultural issues. I was also based on the dissertations defended in 2020 by professors Tenywaawi Tapirapé, Arowaxeo'i Tapirapé and Koria Tapirapé, the first two in the area of Linguistics and the last in Anthropology. In the Lives, I looked for categories that were repeated, such as identity, language strengthening, writing as orality strengthening, linguistic vitality, the role of Takãra and the school in strengthening language and culture, which demonstrated the concern of the Apyãwa with maintaining their language and its culture. The objective was to verify how the Apyãwa of the Urubu-Branco Indigenous Land are dealing with the entry of the Portuguese language and non-indigenous culture into their community, what resistance actions they are building and how education has contributed to the linguistic-cultural vitality of this people. For this, we used a theoretical foundation composed of non-indigenous authors, such as Calvet (2007), Pimentel da Silva (2012, 2021), Leite (2012), Praça (2007), and indigenous authors, such as Tenywaawi Tapirapé (2015, 2020), Arowaxeo'i Tapirapé (2020), Koria Tapirapé (2020) and Mehinaku (2010), so that there was a dialogue of knowledge, in order to reaffirm or not my findings.

Keywords: Apyãwa language; Portuguese language; Language Policy; Resistance actions; language strengthening.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Em 2019 a ONU (Organização das Nações Unidas) declarou o ‘Ano Internacional das Línguas Indígenas’, considerando que essas línguas estão desaparecendo em uma velocidade assustadora, conforme os dados da Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura). No Brasil, conforme o Censo 2010, há pelo menos 274 línguas faladas. Outros institutos ou pesquisadores trazem números diferentes. Isso ocorre, porque a quantidade de línguas indígenas varia conforme o tipo de critérios para classificá-las como línguas ou dialetos. O que as pesquisas apontam é que, independentemente da quantidade de línguas no território nacional, todas estão em risco de extinção.

Além do ‘Ano Internacional das Línguas Indígenas’, a Unesco lançou a campanha da ‘Década Internacional das Línguas Indígenas’, compreendida entre os anos de 2022 e 2032. O intuito é chamar a atenção para as ameaças que as línguas indígenas e suas comunidades vêm sofrendo ao longo dos anos em todo o mundo, em especial advertir-nos sobre a iminência de extinção dessas línguas. Expor a vulnerabilidade dos falantes e de seus territórios, constantemente ameaçados e sob risco, se faz extremamente necessário para dar visibilidade a essas ameaças e para contribuir para que a sociedade, como um todo, compreenda a importância linguística e cultural das línguas indígenas.

Para muitos a extinção de uma língua indígena parece não ser um problema que requeira relevância, mas a UNESCO (2003, p. 02) alerta-nos que “[...] a extinção de uma língua significa a perda irrecuperável de saberes únicos, culturais, históricos e ecológicos”. Ou seja, quando uma língua indígena deixa de existir, com ela se vão toda uma história, uma forma de ver o mundo, o saber daquele povo, pois os rituais, as manifestações culturais estão intimamente ligados à existência da língua.

Este movimento de extinção das línguas não é um fenômeno contemporâneo, mas sempre foi marcado pela violência epistêmica, dada pela dominação cultural, religiosa e econômica. Mignolo (2003, p. 371) convida-nos a substituir aos poucos esta violência pelo amor, amor ao ‘bilinguajamento’, que de acordo com esse autor é “o amor pelo lugar entre línguas, o amor pela desarticulação da língua colonial e pelas línguas subalternas, o amor pela impureza das línguas nacionais, e o amor como corretivo necessário à ‘generosidade’ do poder hegemônico que institucionaliza a violência.” Assim, será assegurado aos povos indígenas o direito à diferença, a uma educação que respeite o ser bilinguajante e as especificidades de cada povo, na sua língua e cultura. Devemos deixar de lado a necessidade

de encaixarmos o diferente em padrões que julgamos como o certo/correto, como foi feito ao longo da colonização e que infelizmente ainda perdura nos dias atuais.

Bell Hooks (2008, p. 02), ao relacionar língua e dominação, estabelece que a língua opressora também é o “lugar onde nós fazemos de nós mesmos sujeitos”. Nessa perspectiva, podemos dizer que para os indígenas dominarem a língua do opressor também é uma forma de resistir, e, assim, se posicionar no mundo. Por outro lado, os indígenas também buscam caminhos para que sua própria língua e cultura resistam nesse mundo.

Por causa dessa necessidade de manutenção e vitalidade das línguas indígenas, muitos povos têm recorrido a estratégias que minimizem os danos causados pela assimetria das relações interculturais, pela assimetria entre as línguas indígenas e o português. Muitos deles têm encontrado na educação escolar indígena e/ou no ensino superior oferecidos pelos cursos de formação superior indígena o apoio e instrumentos necessários para tal. Lembrando que o direito a uma educação escolar diferenciada para os povos indígenas é assegurado pela Constituição Federal de 1988; pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96); pela Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais, promulgada no Brasil por meio do Decreto nº 5.051 de 19 de abril de 2004; pela Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 da Organização das Nações Unidas (ONU), bem como por outros documentos nacionais e internacionais que visam a assegurar o direito à educação como um direito humano e social (VILLARES E SILVA, 2008).

Esta pesquisa, realizada entre 2020 e 2022, traz, portanto o caso do povo Apyãwa, que, ao perceber as ameaças que sua língua vinha sofrendo, buscou estudar e compreender melhor o processo, discutir com a comunidade e assim estabelecer ações de resistência que aqui chamo de ‘política linguística de ação’, ou seja, diretrizes de subsistência e valorização da língua Apyãwa na comunidade. O povo Apyãwa, localizado a noroeste do estado de Mato Grosso, tem sua língua classificada como pertencente ao Tronco Tupi, da Família Tupi-Guarani, conforme Rodrigues (1983), e tem uma história de relação com sua língua materna, a língua portuguesa e a escola, de maneira muito intrínseca, o que explica as tomadas de decisões desse povo em relação à língua e à cultura Apyãwa.

Os dados analisados neste trabalho foram: *lives* ocorridas no ano de 2021, falas apresentadas em seminários e congressos científicos presenciais e *online* nos anos de 2019 a 2022, dissertações e artigos produzidos pelos intelectuais Apyãwa, além de anotações de campo de quando eu ainda participava do Comitê Apyãwa, do Curso de Educação Intercultural da UFG, entre os anos de 2009 e 2016, e convivia com mais proximidade da comunidade de Tapi’itãwa. Conforme o cronograma do projeto de pesquisa, as idas ao campo datavam para

ocorrerem em 2019 e 2020, mas não foi possível realizá-las, primeiro por conta da gravidez e nascimento do meu filho caçula e pelas restrições impostas durante a pandemia, principalmente no que tange ao acesso às comunidades indígenas.

Como fundamentação teórica sobre o povo Apyãwa e sua língua foram estudados os trabalhos de Almeida, Irmãzinhas de Jesus e Paula (1983), Arowaxeo'i/Kaorewygi Tapirapé (Tapirapé, I. A. 2020), Baldus (1970), Facó Soares e Leite (1991), Gorete Neto (2009), Gouvêa de Paula (1999/2000), Koria/Yrywãxa Tapirapé (Tapirapé, K. V. 2020), Leite (1977, 1987, 1993, 1994, 2001, 2012), Paula (2001, 2012), Praça (1999, 2000, 2007), Tenywaawi/Ipaxi'awyga Tapirapé (Tapirapé, G. I., 2010, 2015, 2020) e Wagley (1988).

No que se refere à organização, esta tese subdivide-se em quatro capítulos, além da introdução, das considerações finais e das referências bibliográficas, sendo o primeiro capítulo a apresentação de breves considerações históricas sobre o povo Apyãwa e aspectos fonéticos, fonológicos e morfossintáticos de sua língua.

No segundo capítulo faço um percurso metodológico, em que apresento minha trajetória acadêmica, de pesquisadora e profissional para demonstrar como todo o processo vivido por mim se reflete na metodologia adotada nesta tese, a de ouvir e trazer as vozes indígenas para a escrita, uma forma também de evidenciar os saberes indígenas em um trabalho acadêmico.

O terceiro capítulo é destinado a algumas considerações sobre manutenção e fortalecimento da língua Apyãwa, em que relaciono língua e questões de identidade, política linguística, bilinguismo, oralidade e escrita, e empréstimo linguístico, em que mesclo a visão de alguns indígenas sobre esses temas com autores não indígenas, sendo, então, os pressupostos teóricos base para minhas reflexões.

O quarto capítulo é o da análise, no qual discuto os dados obtidos e que ajudaram a responder aos questionamentos iniciais, dando sustentação à hipótese de que as políticas linguísticas adotadas pelos Apyãwa de fato corroboram para o fortalecimento, a vitalidade e a sustentabilidade da língua e cultura.

Por último, apresento as considerações finais desta pesquisa, não com a intenção de concluir a discussão, mas de apontar os resultados das reflexões iniciais feitas durante a elaboração deste trabalho. Seguem-se, então, as referências bibliográficas.

0. O Curso de Educação Intercultural

Considerando a importância e a representatividade do Curso de Educação Intercultural da UFG, para o povo Apyãwa e para minha trajetória, nesta seção apresento alguns pontos que tornam este curso díspar, por ser constituído por uma proposta inovadora de educação bilíngue intercultural, baseada numa concepção de que as línguas indígenas são produtoras de conhecimentos e de interação.

O Curso de Educação Intercultural de Formação Superior de Professores Indígenas da Universidade Federal de Goiás foi elaborado sob a coordenação da Profa. Dra. Maria do Socorro Pimentel da Silva, e surgiu a partir de diálogos, reuniões e seminários ocorridos entre lideranças indígenas, professores da UFG, profissionais da FUNAI, MEC e das SEDUCs de Goiás, Tocantins e Maranhão (PIMENTEL DA SILVA; ROCHA, 2006).

Em 2005 foi realizado um seminário, na cidade de Goiânia-GO, com representantes dos órgãos já citados, que levaram sugestões e levantamentos sobre as políticas educacionais e sobre a educação escolar indígena. Houve, também, reuniões nas aldeias para a discussão sobre o projeto de implantação do curso. Além disso, as experiências vivenciadas pela UNEMAT-MT e a UFRR contribuíram muito com esses debates na UFG.

O Curso de Educação Intercultural teve sua proposta construída coletivamente, considerando-se as necessidades, os projetos e as propostas educacionais já existentes nas comunidades indígenas. A meta do Curso é atender aos professores da região Araguaia-Tocantins, que inclui os indígenas dos estados de Goiás, Maranhão, Mato Grosso e Tocantins, onde há uma demanda crescente pela formação de professores indígenas que atuam e/ou possam atuar em suas escolas.

Os alunos do Curso falam línguas pertencentes aos Troncos Linguísticos Tupi (Família Tupi-Guarani: Guajajara, Kamaiurá, Kayabi e Tapirapé; Família Juruna: Juruna) e Macro-Jê (Família Jê: Xerente, Xavante, Xakriabá, Mentuktire, Apinajé, Kanela, Kanela-Araguaia, Krahô, Gavião, Krikati, Timbira, Suyá, Tapayuna; Família Karajá: Javaé, Karajá e Xambioá; Família Bororo: Bororo) e às famílias Karib (Ikpeng, Kalapalo e Kuikuro) e Aruák (Mehinaku, Yawalapiti e Waurá), além do Trumai (língua isolada) e do português Tapuia.

Na ocasião da implantação do curso, este era denominado “Curso de Licenciatura Intercultural de Formação Superior de Professores Indígenas”. Entretanto, o MEC recomendou às universidades que cursos de graduação não tivessem o termo “licenciatura” na composição de seus nomes, por ser este o grau obtido pelos alunos. Desta forma, considerou-se necessária

a mudança, e foram realizadas reuniões entre os docentes para a escolha do novo nome. A partir de setembro de 2012, o curso passou a ser chamado de “Curso de Educação Intercultural”.

O Curso de Educação Intercultural conta com processo seletivo, específico e diferenciado, que acontece anualmente, ofertando cerca de 40 vagas. Atualmente há aproximadamente 300 alunos e 30 povos indígenas a saber: Apinajé, Bororo, Gavião, Guajajara, Ikpeng, Javaé, Juruna, Kalapalo, Kamaiurá, Kanela, Kanela-Araguaia, Karajá, Karajá-Xambioá, Kayabi, Krahô, Krikati, Kuikuro, Mehinako, Metuktire, Suyá, Tapayuna, Tapirapé, Tapuia, Timbira, Trumai, Xakriabá, Xavante, Xerente, Waura e Yawalapiti.

O Curso é parte integrante da Faculdade de Letras da UFG, mas possui um prédio exclusivo, denominado ‘Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena’, onde ocorre a maioria das aulas e funciona a parte administrativa, desde março de 2013. Antes desta data, as aulas eram ministradas nas dependências do prédio Cora Coralina, da Faculdade de Letras, e a administração do curso era na sala 48 do mesmo prédio.

O quadro de docentes do Curso de Educação Intercultural é composto por professores efetivos, concursados e lotados na Faculdade de Letras, no Instituto de Matemática, na Faculdade de Ciências Sociais, e na Faculdade de História, da UFG. Neste ano tomou posse o primeiro professor indígena, o professor Mestre Gilson Ipaxi’awyga Tapirapé (Tenywaawi). Há professores convidados dessas e de outras unidades, como o Museu Antropológico, o Instituto de Química, a Faculdade de Educação Física e o Instituto de Ciências Biológicas. Esses professores atuam em temas contextuais específicos e somente quando ministrados. Alguns, também, participam dos comitês orientadores.

No Projeto Pedagógico do Curso de Educação Intercultural (PPC-EI), encontramos como princípios pedagógicos a *interculturalidade* e a *transdisciplinaridade*. O primeiro trata da relação entre os diversos povos/culturas de forma a se compreender que não há um (a) que seja melhor que a/o outra/o, quer dizer, cada povo/cultura tem seu valor e importância. Já o segundo busca a integração absoluta das diversas disciplinas, conhecimentos científicos e universais, de modo que não haja mais fronteiras entre as disciplinas. O trabalho com esses dois princípios leva a uma educação bilíngue e intercultural de forma crítica, buscando *desconstruir o diálogo da descolonização do poder, do saber, ou seja, da imposição cultural. Busca a educação cidadã, que respeite os direitos coletivos e individuais* (PIMENTEL DA SILVA, 2008, pg. 108).

Além dos princípios citados, o Curso de Educação Intercultural ancora-se em dois eixos, o da *diversidade* e o da *sustentabilidade*, baseados: a) na realidade das sociedades indígenas; b) na existência dos vários povos e suas línguas; c) na relação entre as sociedades indígenas e

não indígenas, entre os próprios indígenas; d) na revitalização cultural e linguística; e e) na promoção de projetos sustentáveis para o desenvolvimento econômico das comunidades.

O curso, que tem duração de cinco anos, tem por objetivo formar professores indígenas que possam atuar nas escolas de ensino fundamental e médio de suas comunidades. O aluno formado por esse curso sai habilitado em Educação Intercultural em uma das áreas de concentração do curso: Ciências da Cultura, Ciências da Linguagem e Ciências da Natureza. Para tanto, o currículo do referido curso é organizado em dois anos de Matriz de Formação Básica e de três anos de Matriz de Formação Específica, podendo o aluno optar por uma das habilitações: Ciência da Cultura, Ciência da Linguagem e Ciência da Natureza. Essas matrizes são compostas por temas referenciais, áreas de conhecimento e temas contextuais. Assim, o currículo do Curso de Educação Intercultural fundamenta-se:

“[...] em uma política de valorização cultural; na busca de articulação entre teoria e prática; em uma visão interdisciplinar que facilite à integração, em diferentes espaços e projetos, de atividades de ensino, pesquisa e extensão; em uma preocupação com a articulação dos chamados conteúdos específicos e conteúdos pedagógicos; na valorização e promoção da pesquisa em ensino e em desenvolvimento de projetos alternativos de melhoria de vida.” (PPC, 2008, pg. 33)

Desse modo, o que vemos no curso é que esse currículo proporciona ao professor indígena o desenvolvimento crítico e a problematização teórica acerca da educação de modo geral, à educação escolar indígena e às políticas linguísticas e indigenistas, aliadas a uma prática pedagógica que vislumbra a elaboração de projetos, calendários, regimentos, materiais didáticos em consonância com as necessidades das comunidades indígenas.

A Matriz de Formação Básica é tida como o alicerce para a construção das matrizes específicas. Nela os professores indígenas têm contato com saberes que fornecem:

[...] subsídios para a produção de material didático, construção de metodologias de ensino, definição de tipo de ensino a ser implementado, adoção de políticas linguísticas, desenvolvimento de pesquisa e de programas alternativos econômicos e de construção de projetos pedagógicos que contemplem a realidade social do povo indígena. (PPC, 2008, pg. 35)

Já a Matriz de Formação Específica é composta por ‘Ciências da Cultura’, ‘Ciências da Linguagem’ e ‘Ciências da Natureza’, e abrange, com seus temas, as áreas de Antropologia, Sociologia, Linguística, História, Geografia, Biologia, Artes, Ecologia, Física, Química, Matemática, Economia, Literatura, Educação, Mitologia, Ciência Política, Economia, Turismo etc.

A Matriz de Formação Específica ‘Ciência da Cultura’ foi pensada para promover o diálogo de valorização das culturas indígenas e projetos de educação escolar que busque a melhoria da vida dos povos indígenas, por meio da preservação de suas culturas e línguas, através da compreensão dos conflitos gerados nas relações interculturais.

Por sua vez, a Matriz de Formação Específica ‘Ciências da Linguagem’ tem como proposta pedagógica apoiar os programas de proteção e manutenção das línguas e culturas indígenas da região Araguaia-Tocantins, rompendo com uma política uniforme de ensino de línguas e de educação bilíngue.

As Matrizes de Formação Básica e Específica são constituídas por temas contextuais, ou seja, não é disciplina, é um conhecimento que espraia, se mistura a outros, em que a feitura se dá pela interculturalidade e pela transdisciplinaridade, como explica Pimentel da Silva (2017)

(...) a contextualização do conhecimento sem hierarquia das disciplinas, mas principalmente sem a hierarquia da colonialidade do saber. Ou seja, é o entendimento de que o conhecimento está em todos os lugares onde os diferentes povos e suas culturas se desenvolvem e, assim, são múltiplas as epistemes com seus muitos mundos de vida. Há, assim, uma diversidade epistêmica, que comporta todo o patrimônio da humanidade acerca da vida, das flores, do sol, das árvores, das águas, dos animais, das aves, dos insetos, da terra, do céu, das estrelas, do fogo, dos minerais, do ar, da arquitetura, dos homens, das mulheres etc. Não importa o nome da Ciência na qual esses saberes estão vinculados, se Física, Biologia, Matemática, Geografia, História, Química etc. (apud PIMENTEL DA SILVA, 2012a, p. 22).

O Curso de Educação Intercultural está organizado em duas etapas que se realizam na UFG, no Campus Samambaia, nos meses de janeiro/fevereiro e julho/agosto; uma etapa de Estudos em Terras Indígenas, que ocorre nos meses de abril/maio/junho e, por fim, uma etapa de Estudos no Pólo, em outubro/novembro, realizada em uma aldeia sede. O currículo do Curso é composto, ainda, pelo ‘Estágio Pedagógico Supervisionado’ e pela ‘Prática como Componente Curricular’, voltada para a produção e a discussão sobre materiais didáticos, projetos políticos pedagógicos, dentre outros temas, além das atividades complementares, que são compostas por participações em seminários, congressos, palestras etc..

Nesse curso há a constituição de comitês orientadores, que, além de terem a responsabilidade de orientar os universitários no desenvolvimento das atividades do Projeto Extraescolar e do Estágio, têm por objetivo especializar-se nos diversos povos, e

“são compostos pelos discentes ativos, egressos do curso e por professores orientadores do NTFSI e membros das comunidades indígenas e, quando for de interesse, membros da comunidade acadêmica. Podem ser organizados por etnias, por proximidade geográfica, cultural e linguística dos povos indígenas, ou ainda por

outros critérios definidos pelo Colegiado.” (**Página Curso de Educação Intercultural, 2023**)

Desta forma, os alunos do Curso de Educação Intercultural, ao ingressarem na matriz de formação específica, passam a desenvolver projetos por meio da escolha de temas contextuais que possam envolver toda a comunidade, no resgate e na promoção de atividades de valorização de suas línguas e culturas. Atualmente, são 17 comitês orientadores:

O Estágio alicerça-se nos princípios pedagógicos da interculturalidade e da transdisciplinaridade, e procura “*promover o conceito de professor como profissional crítico, político, comunitário, empenhado em avaliar a sua prática, em investir na sua formação, em ser criativo, inovador etc.*” (PIMENTEL DA SILVA, 2010a, pg. 01). Espera-se que o aluno-professor tenha, ao final do curso, competência para lidar com as mais diferentes questões ligadas à escola, e que saiba refletir criticamente sobre os papéis da escola e do professor na sua comunidade, e nos mais diferentes contextos que existir.

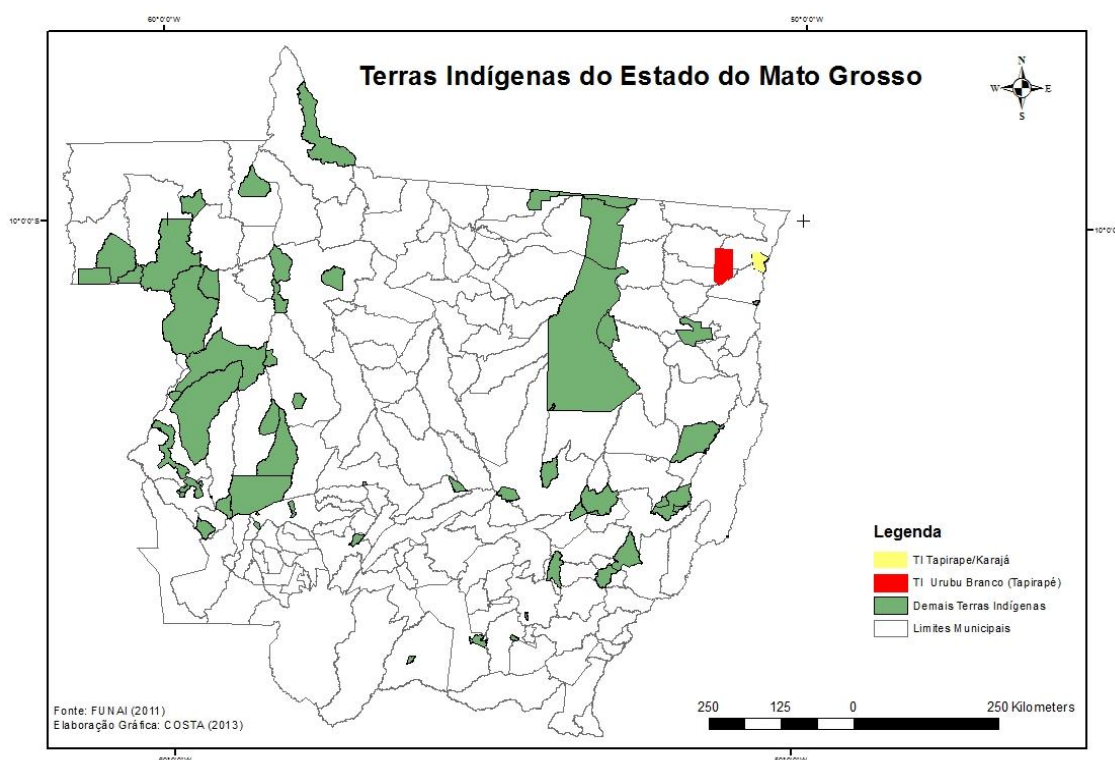
Como se pode observar o Curso de Educação Intercultural tem tido um papel de suma importância não só na vida de seus alunos, como também na vida das comunidades indígenas envolvidas. Vê-se no Curso o desenvolvimento pleno da Transdisciplinaridade e da Interculturalidade, no qual os saberes indígenas tradicionais encontram-se no mesmo nível dos conhecimentos não indígenas. É justamente essa valorização dos saberes indígenas que tem promovido o fortalecimento das línguas e das culturas dos povos envolvidos.

CAPÍTULO I

O povo Apyãwa² e sua língua

Os Apyãwa são um povo Tupi-Guarani, que vive atualmente a noroeste de Mato Grosso, quase divisa com o estado do Pará, divididos entre as Terras Indígenas Karajá/Tapirapé e Urubu-Branco. Conforme levantamento realizado em 2022, pela equipe de saúde, os Apyãwa somam aproximadamente 1160 indígenas³.

No mapa a seguir, podemos visualizar melhor a localização atual das Terras Indígenas Apyãwa no estado do Mato Grosso, Brasil, e das Terras Indígenas Karajá/Tapirapé e Urubu-Branco.



Mapa 1: Localização das Terras Indígenas Tapirapé no Estado de Mato Grosso, Brasil (FUNAI, 2011).

De acordo com levantamento de Paula (2012), na Terra indígena Karajá/Tapirapé há uma aldeia Tapirapé (Aldeia Majtyritãwa) e duas Karajá (Aldeia Itxala e Aldeia Hawalora). Já na Terra Indígena Urubu-Branco, onde se concentra a maior parte da população, há 7 aldeias, 1 criada mais recentemente no período pandêmico, a saber:

² Nesta Tese utilizaremos a autodenominação dos povos em detrimento à denominação dada pelos não indígenas, como forma de respeito aos povos indígenas, exceto ao que se referir a nomes oficiais.

³ Informação obtida junto ao professor Ms. Gilson Ipaxi'awyga Tapirapé (Tenywaawi).

- Tapi'itãwa: aldeia central deste povo, localizada a 30 km da cidade de Confresa. Abriga a maior parte da população Tapirapé. Note-se a organização da aldeia no mapa a seguir.



Mapa 2: Organização da Aldeia Tapi'itãwa na Terra Indígena Urubu-Branco (Mapa produzido por Magno Tapirapé, em novembro de 2013)

- Tapiparanytãwa: localiza-se a aproximadamente 10 km de Tapi'itãwa. Encontra-se às margens do Córrego da Onça e da estrada que leva ao rio Tapirapé.

- Akara'ytãwa: situa-se a 20 km de Tapi'itãwa, às margens da estrada MT-432, que leva ao município de Santa Terezinha-MT. Foi fundada na antiga sede da Fazenda Santa Laura.

- Towajaatãwa: situa-se a 25 km de Tapi'itãwa, aos pés da Serra *Towajaãwa*, conhecida regionalmente como Serra São João, também às margens da estrada que leva ao rio Tapirapé.

- Wiriaotãwa: encontra-se a 35 km de Tapi'itãwa. Estava localizada na antiga sede da Fazenda Codebra, mas, devido às enchentes, os Apyãwa tiveram que mudá-la de lugar. É a aldeia mais próxima do rio Tapirapé e o seu nome deve-se ao Lago *Wiriao*.

- Myryxitãwa: situa-se a 8 km de Tapi'itãwa, às margens de um buritizal e da estrada MT-432.

- Wiriaotãwa 2⁴: situa-se nas proximidades da aldeia Wiriaotãwa.

O mapa a seguir mostra a organização das aldeias na Terra Indígena Urubu-Branco:



Mapa 3: Localização das aldeias na Terra Indígena Urubu-Branco (Mapa produzido por Magno Tapirapé, em novembro de 2013).

⁴ Nome provisório, porque ainda está em discussão entre os Apyãwa o nome definitivo que a aldeia terá.

Os Apyãwa são falantes da língua com mesmo nome que, conforme Rodrigues (1986), pertence ao Tronco linguístico Tupi, da Família Tupi-Guarani e do subgrupo IV, junto com as línguas Tembé, Turiwára, Tenetehara (Guajajara), Asurini do Tocantins, Parakãna, Suruí (Mujetire) e Avá-Canoeiro.

Os estudos sobre a língua apyãwa, se iniciaram com a Irmãzinha Mayie Baptiste (*in memoriam*). Ela foi a primeira pessoa a estudar sistematicamente a língua, andava com um caderninho no bolso e, ao perceber qualquer palavra que não conhecia, anotava-a cuidadosamente. Elaborou um Fichário primoroso, com as entradas lexicais, as composições morfológicas e exemplos da ocorrência de uso de cada item lexical.

Irmãzinha Mayie Baptiste, querendo compreender melhor algumas ocorrências da língua apyãwa, procurou a Profa. Dra. Yonne Leite, da UFRJ, que a partir de então, visitou periodicamente a aldeia Orokotãwa, tendo a Irm. Mayie colaboradora de suas pesquisas. O registro meticoloso feito pela Irm. Mayie tornou possível a seleção de palavras geradoras usadas no processo de aquisição da escrita pelos Apyãwa.

A primeira proposta ortográfica da língua apyãwa foi elaborada por Irm. Mayie, Eunice e Luiz. Luiz foi ao Rio de Janeiro para discutir com a profa. Yonne a proposta, mas, ela se encontrava nos Estados Unidos. Então, a Dra. Charlotte Emerich (*in memoriam*), se dispôs a discutir a proposta ortográfica. Quando a Dra. Yonne Leite voltou dos EUA, o trabalho na escola já havia sido iniciado e os Apyãwa já estavam usando a ortografia. Profa. Yonne, então, os ajuda a repensar alguns aspectos, inclusive, a questão da grafia do alofone /j/. Em outro momento, com a colaboração da professora Dra. Ruth Monserrat, em uma viagem de assessoria, ela os estudantes apyãwa a refletir sobre a marcação ou não do traço nasal. Em relação à ortografia, ainda é preciso destacar o papel das mulheres e homens Apyãwa que estudavam e, no processo de apropriação da escrita, revisaram a proposta ortográfica inicial, a partir de suas percepções fonéticas.

A língua Apyãwa foi descrita com mais detalhe, inicialmente pela linguista Yonne de Freitas Leite, por quem os Apyãwa mantêm profundo respeito. Yonne fez a primeira descrição fonética-fonológica e morfossintática da língua. A época ela verificou a presença de 12 fonemas consonantais (/p, t, tʃ, k, k^w, ʔ, m, n, ŋ, r, h, w/); e 10 vocálicos: sendo 5 orais (/i, i, e, a, o/) e 5 nasais (/ĩ, ã, ê, ã, õ/), na língua Apyãwa. Quanto aos aspectos morfossintáticos, Leite (1990) percebeu a existência de construções causativas e a ocorrência dos clíticos referenciais de pessoa. Em 2012a, Yonne constata que o flap /r/ e as aproximantes /j/ e /w/ possuem realizações nasalizadas quando em ambiente nasal.

Walkíria Neiva Praça, em 2007, em sua tese sobre aspectos morfossintáticos, classifica tipologicamente a língua Apyãwa como *onipredicativa*, ou seja, não há sintaticamente diferença entre nome e verbo, visto que os dois podem ocupar a posição de predicado. A autora também faz uma descrição detalhada sobre a classe de palavras nome e verbo, apresentando suas características, como argumento e predicado, bem como as demais categorias gramaticais presentes na língua. Na sintaxe, Praça (2007) apresenta as estruturas oracionais, e os tipos existentes.

Paula (2001, 2012), em seus estudos de mestrado e doutorado, respectivamente, estuda aspectos do letramento e da etnossintaxe da língua Apyãwa. No primeiro, Paula (2001) analisa o processo de aquisição de escrita alfabética pelas crianças Apyãwa, e demonstra que a arte gráfica se entrelaça com as primeiras experiências de aquisição de escrita, revelando que o lugar de pertença marca o processo de aquisição de um objeto de outra cultura. Já o segundo aborda os eventos de fala verificados na língua e cultura Apyãwa presentes em textos orais e escritos e que revelam os traços essenciais do modo de ser Apyãwa: a cortesia, a gentileza e a polidez. Já a dissertação de Gouveia de Paula (2001) trata do deslocamento da língua Apyãwa, que na época já apresentava uma tendência em ter palavras da língua portuguesa inseridas no discurso.

O estudo mais recente acerca das estruturas da língua Apyãwa é a dissertação de mestrado de Iranildo Arowaxeo'i (Kaorewygi) Tapirapé (Tapirapé, 2020), que demonstra que na língua Apyãwa é possível encontrar os seis tipos de ordem das construções oracionais discutidas em Greenberg (1963), considerando-se as posições de Sujeito (S), Verbo (V) e Objeto (O), a saber: SVO, VSO, OVS, SOV, OSV e VOS. Segundo Arowaxeo'i Tapirapé (Tapirapé, 2020), essas construções oracionais dependem do contexto comunicativo e da prosódia, e uma ou outra será mais recorrente, de acordo com o lugar, idade e gênero de quem enuncia.

Por sua vez estudos sociolinguísticos têm como maioria as pesquisas realizadas pelos próprios Apyãwa. Durante o Curso de Licenciatura em Educação Intercultural da UFG muitos deles fazem pesquisa nessa área. Os alunos da turma de 2011 e 2013, formados por esse Curso, inclusive têm mais de 20 pesquisas publicadas no livro de Nascimento (2016).

Quanto a pesquisas na área de políticas linguísticas, a mais representativa sobre a língua Apyãwa é a de Gilson Ipaxi'awyga (Tenywaawi) Tapirapé (Tapirapé, 2010), resultante do Programa do 'Observatório da Educação Escolar Indígena'⁵, no projeto "As funções sociais das

⁵ Programa da CAPES cujo objetivo é fomentar e desenvolver pesquisas voltadas à para formação dos profissionais da educação básica intercultural indígena, desde 2009.

línguas indígenas na educação bilíngue intercultural”, coordenado pela Profa. Dra. Maria do Socorro Pimentel da Silva (2009 - 2012).

Nela Tenywaawi apresenta e discute as nomenclaturas de ‘macropolítica e micropolítica linguísticas’, bem como ações realizadas nas comunidades Apyãwa, com o objetivo de vitalizar a língua. Veremos a respeito com mais detalhes no Capítulo 3.

1.1 História da origem dos Apyãwa

A história da origem dos Apyãwa pode ser encontrada nas leituras de Silva et al. (2019), Tenywaawi Tapirapé (2020) e o PPP da Escola Indígena Estadual Tapirapé (2014). Segundo narrativas dos anciãos, o povo Apyãwa foi formado após o encontro e a junção de 7 grupos diferentes. Os *Mani'ytywera* viviam debaixo da terra, sob um pé de ‘*mani'ywa*’ (mandioca). Esse pé cresceu muito, e, ao tentarem retirar as mandiocas que cresciam sob as pessoas, eles racharam a terra e, ao verem a luz do dia pela primeira vez, decidiram sair dali. Após a saída do último integrante do grupo, taparam o buraco com terra.

Os *Mani'ytywera* seguiram caminhando pela terra por muitos dias, até que ouviram um barulho e chamaram todos para ouvir também. Quando chegaram perto, ouviam conversas que vinham do fundo da terra. Então, os *Mani'ytywera* decidiram cavar um buraco e, ao avistarem as pessoas, perceberam que os *Apirape* eram seus parentes. Os *Apirape* saíram todos do buraco e foram viver juntos dos *Mani'ytywera*, e juntos seguiram caminhando pela terra.

Na jornada pela terra, os *Mani'ytywera* e os *Apirape* encontraram os *Kawaro'i*, que viviam dentro de um oco de pau da árvore *ywytãtyo* e que decidiram por seguir com o grupo. Nas andanças eles contavam as histórias de um grupo para outro. Eles passaram muito tempo sem encontrar ninguém até que avistaram os *Kawaroo* que também viviam em um oco de pau e resolveram seguir com o grande grupo.

Em seguida, encontraram os *Tawaopetywa*, que também se chamavam *Apyãwa*, que dá o nome ao povo Tapirapé. Os *Tawaopetywa* viviam dentro de uma grande madeira denominada “*tawaawa*”, que, após ser retirada de cima, foi possível tirar todos os *Tawaopetywa* de lá. No final do rio *Parany*, o grupo encontrou os *Parany*, que moravam no rio e que foram retirados para se juntarem à grande aldeia. Lá também encontraram os *Xakare*, um grupo que morava próximo ao buraco do jacaré. E todos os grupos passaram a viver juntos, em cima da terra, e aumentaram a população da mesma família.

Seguiram com a caminhada e ainda encontraram os *Awaijky*, que foram retirados do fundo da terra *Ywyroare* para viverem juntos. Os *Mani'ytywera*, *Apirape*, *Kawaro'i*, *Kawaroo*, *Tawaopetywa*, *Parany*, *Xakare* e *Awaijky* se reuniram e decidiram por construir uma aldeia redonda, que até hoje é a forma como os Apyãwa formam suas aldeias.

Conta-se ainda que por muito tempo todos os grupos viveram juntos para a sobrevivência das famílias e travavam lutas com grupos diferentes, o que os levou a se espalharem pelo mundo. O povo Apyãwa foi pelo caminho errado, após se perderem dos demais grupos que iam na frente, seguiram pelo “caminho das antas”, o que dá origem ao nome “Tapirapé”, com o qual eles são conhecidos pelos não indígenas e demais povos.

A história sobre o surgimento do povo Apyãwa por meio do encontro de grupos dá origem também ao ritual “*Tataopãwa*”. Neste ritual os diferentes grupos se reúnem para uma cerimônia de alimentação, em que as mulheres levam até o *Takawytera* (pátio da *Takãra*), comidas que são compartilhadas entre o seu próprio grupo, que deu origem a sua família, como descrito por Paula (2017, p. 115)

“Ao entardecer, o chefe de cada grupo se dirige para o centro da aldeia e fica sentado num ponto do *Takawytera*. Ao seu redor se juntam as outras pessoas pertencentes ao grupo. Depois que a esposa do cacique leva a comida para o seu grupo e o de seu esposo, as outras mulheres procedem do mesmo modo, permanecendo em seus grupos. Então, o chefe dá um sinal para que todos possam se servir dos alimentos. No primeiro dia, peixes preparados de diversas maneiras: cozido, assado, frito ou em forma de pirão, sempre acompanhados de farinha de mandioca. No segundo dia, após o adoçamento dos cauins, atividade feminina, também há um assentimento por parte do chefe do grupo para que todos se sirvam. Após o término das refeições, as mulheres se retiram do *Takawytera*, enquanto os homens nele permanecem conversando alegremente.”



Tataopãwa, grupo Parany, maio de 2011, aldeia Tapi'itãwa. Fotos: Themis Nunes da Rocha Bruno, 2011.

Professora Mônica e eu pertencemos ao grupo dos Parany, que, seguindo o pertencimento familiar, fomos para o grupo da minha mãe Apyãwa, sra Atãpa, pois geralmente os filhos e netos podem acompanhar a mãe ou o pai, mas às vezes as avós, que escolhem o grupo.



Profa Mônica e eu durante ritual de Tataopãwa, grupo Parany, maio de 2011, aldeia Tapi'itãwa. Foto Themis Nunes da Rocha Bruno, 2011.



Tataopãwa, grupo Parany, maio de 2011, aldeia Tapi'itãwa. Foto Themis Nunes da Rocha Bruno, 2011.

1.2 Primeiros contatos com não-indígenas

Os relatos antropológicos dão conta de que até 1911 o povo Apyãwa tinha contatos esporádicos com os não indígenas, como missionários e seringueiros. Após esse ano, os contatos foram iniciados com o Dr. Mandacaru e sua família, que viveram com os Apyãwa por um tempo.

Charles Wagley e Herbert Baldus, dois renomados antropólogos da época, também tiveram passagem pelo território dos Apyãwa, com quem realizaram suas pesquisas antropológicas. O trabalho monográfico de Wagley (1988) resultou no livro “Lágrimas de boas-vindas: índios Tapirapé do Brasil Central”; e as seis semanas de Baldus, em 1937, e outro pequeno período em 1947, com os Apyãwa, deram origem ao livro “Tapirapé: Tribo Tupi no Brasil Central” (Wagley, 1970).

Durante a década de 1940, a presença de não indígenas no território Apyãwa e, conseqüentemente a vinda de doenças, como sarampo, gripe, catapora, quase dizimaram o povo. Dos quase 1500 indivíduos restaram pouco mais de 100. Além disso, os relatos antropológicos informam que os sucessivos ataques dos Kayapó Mektutire, com sequestro de

mulheres e crianças, saques, e incêndios à Aldeia Tapi'itãwa, inclusive a *Takãra* levou a uma soma de 48 pessoas.

Como consequência desses ataques, e o número reduzido de mulheres, muitos homens Apyãwa foram incentivados a se casarem com as Karajá, povo com o qual estabeleceram grande vínculo após os ataques e com quem passaram a conviver na região da Barra do Tapirapé e onde há, até hoje, aldeias Karajá e Apyãwa dividindo a Terra Indígena.

Em 1951, D. Luiz Palha, então bispo de Conceição do Araguaia, PA, convidou as Irmãzinhas de Jesus para virem instalar uma Fraternidade entre os Apyãwa, na Barra do Tapirapé, para lhes prestar assistência em saúde. A presença das Irmãzinhas foi fundamental para a sobrevivência e aumento da população. As mulheres Apyãwa, tomadas pelo sofrimento dos ataques e das doenças e, dessa forma pela perda dos filhos, quando engravidavam, decidiam por não levar a gestação adiante, ou a doar seus filhos após nascimento.

Nesta situação as Irmãzinhas intervinham e pediam que a mulheres Apyãwa tivessem o bebê e os doassem a elas. Após um tempo a família acabava por requerer a criança, como confirmamos em Remy (*apud* Amazonie, 2011, p. 24):

“Desde novembro de 1953, Irmãzinha Madalena constata “...uma verdadeira mudança. O costume era de não ter mais filhos e enterrar vivos os que nascessem depois. Desde que as Irmãzinhas estão lá, elas puderam se opor a este costume sem criar muitos dramas, simplesmente pedindo para ficar com a criança. Ao fim de alguns dias, o pai e a mãe a retomavam e dela tomavam conta... estes costumes são muito graves. Não é senão pela bondade, pelo amor que se transformará os corações...”

Esta prática, resultou no crescimento populacional do povo Apyãwa, evitando assim o fim deste povo. Como visto anteriormente, hoje a população Apyãwa é de aproximadamente 1160 pessoas. A despeito disso, Tenywaawi (Tapirapé, G. I., 2020, p. 54) pontua

[o] nosso povo, que parecia estar fadado à extinção, obteve um novo alento com a chegada das Irmãzinhas de Jesus, que vieram morar com a gente, no intuito de cuidar de nossa saúde, além de nos apoiarem em questões territoriais. Vale, ainda, dizer que esta congregação difere em muitos aspectos de outras missões católicas e evangélicas junto aos povos indígenas e, por isso, não posso deixar de tecer um breve comentário sobre sua atuação. O seu trabalho não foi pautado na doutrinação e conversão dos Apyãwa, nem na construção de escolas e hospitais. É uma missão que se caracteriza pelo apoio ao povo Apyãwa, manifesto na convivência respeitosa com o mesmo. O cuidado com a saúde, aliado a esta postura diferenciada dessas freiras, são fortes fatores que contribuíram para a sobrevivência e o considerável aumento populacional do nosso povo.

De fato percebemos que a presença e a intervenção das Irmãzinhas de Jesus foram de extrema importância para que hoje os Apyãwa apresentem essa vitalidade demográfica,

linguística e cultural que possuem. A fraternidade pretendia, também, trazer-lhes a fé cristã, visto que os mesmos haviam sido batizados em meados de 1952 e precisavam congregar, mas eles não tinham noção do que isto significava. Entretanto, a convivência ensinou as Irmãzinhas de Jesus a respeitar a religiosidade Apyãwa, como podemos constatar em Remy (*apud* Carta às Irmãzinhas 1978)

“... nós tomamos sempre mais consciência de que nossa expressão de fé, nosso modo de rezar são muito estranhos aos Tapirapé ... nós decidimos de os viver com a maior descrição possível, pode ser que um dia poderemos nos aproximar mais de sua relação com Deus. Sentimos muito fortemente a necessidade de “sair” de nossa cultura... eu me sinto muito frágil e ao mesmo tempo segura da necessidade de estar mais ao lado deles, de preservar o essencial, eu não posso sacrificar “o anúncio da vida”.”

As Irmãzinhas de Jesus permaneceram junto aos Apyãwa, em sua casa na Aldeia Tapi'itãwa, denominada ‘Fraternidade Tapirapé’, em formato de alternância. Em 2013, a Irmãzinha Veva deixou o plano físico, era a irmã de maior longevidade junto aos Apyãwa, permanecendo com eles por 61 anos. A irmãzinha Odile Eglin permaneceu entre os Apyãwa até 2018. Todas as Irmãzinhas que conviveram com os Apyãwa dedicaram tempo aos cuidados e à luta do povo, e procuraram estar mais próximas da língua e da cultura, intervindo minimamente nos costumes do povo.

Os Apyãwa, hoje, mantêm uma relação bem próxima com os não indígenas. Os da área indígena Karajá/Tapirapé ficam perto da cidade de Santa Terezinha, enquanto os da área indígena Urubu-Branco moram perto da cidade de Confresa-MT. Esta proximidade, e a existência de meios de transporte, como as motocicletas, proporcionaram um estreito vínculo com as cidades, já que o deslocamento se tornou mais fácil e rápido. Muitos, além das compras cotidianas, ainda fazem cursos e faculdades nas cidades próximas. Além disso, a busca pelo ensino superior os faz deslocar-se para outras cidades, inclusive fora do estado.

Na aldeia principal do povo Apyãwa, Tapi'itãwa, exatamente no centro, existe a *Takãra*, um importante espaço de educação e do sagrado. Na *Takãra* os meninos recebem a educação necessária para se tornar um verdadeiro Apyãwa. É um espaço de aprendizado epistemológico, bem como um lugar de aprender a cosmologia.

Tenywaawi (Tapirapé, G. I., 2020, p. 76) explica

A *Takãra* é a denominação de uma grande casa que é construída no centro da aldeia *Apyãwa* e possui uma estrutura em formato oval, com duas portas em cada uma das suas laterais. É uma casa com padrão diferente das demais construções *Apyãwa*, pois, vejo que, até hoje, é confeccionada nos moldes tradicionais, no que diz respeito tanto à sua forma quanto em relação ao material utilizado. Sua posição no centro da aldeia está relacionada com o nascer e o pôr do sol. As duas portas voltadas ao *Kwarapaãwa*

“nascente do sol”, expressão *Apyãwa* que diz respeito ao lado leste, são mais utilizadas e é por elas que acontecem a entrada e a saída das pessoas e dos espíritos nos diversos rituais. É deste lado que está localizado *Takawytera*.



Foto: *Takãra* - Foto: Instagram @oka_apyawa_, 2023.

Há também no pátio da aldeia um espaço denominado “barracão”, onde são realizadas reuniões, seminários, encontros, shows, festas e são tomadas também algumas decisões coletivas.

1.3 A luta pela terra e a escola

A história dos Apyãwa também foi marcada pela luta pela posse da terra, o que ocorreu somente em 1983, com a homologação da Terra Indígena Karajá/Tapirapé, localizada às margens do rio Tapirapé, nos municípios de Luciara e Santa Terezinha, no estado do Mato

Grosso. Já a Terra Indígena Urubu-Branco, de 157.000 hectares de área, foi homologada como de posse permanente dos Apyãwa, no ano de 1998, após estes a reocuparem no ano de 1993.

Em 1970, chegada à demanda pela demarcação da Terra Indígena, os Apyãwa despertaram o interesse pela educação, pois precisavam aprender a língua portuguesa para entender os documentos da demarcação e, assim, poderem lutar pelos seus direitos. Surge, então, a necessidade de uma escola na aldeia. As Irmãzinhas de Jesus, então, que não tinham formação para tal, contataram o Bispo de São Félix do Araguaia, D. Pedro Casaldáliga que convidou o casal de educadores Eunice Dias de Paula e Luiz Gouvêa de Paula para assumir o processo de instalação de uma escola entre os Apyãwa.

Eunice (Nice) e Luiz chegaram à comunidade Apyãwa na aldeia Orokotãwa, Terra Indígena Karajá/Tapirapé, em fevereiro de 1973, junto de seu filho André, ainda pequeno. Primeiro o casal promoveu discussões baseadas na pedagogia de Paulo Freire, acerca da necessidade e o porquê da implantação da escola. Nessas discussões, esses professores levantaram as expectativas dos Apyãwa quanto à escola e puderam elencar os ‘temas geradores freirianos’ que a norteariam, a fim de que fosse moldada às necessidades e à realidade dos Apyãwa. Assim, as atividades da escola começaram a partir de pedidos de apyãwa adultos que estavam empenhados na luta pela terra, e a eles foi direcionado o trabalho de alfabetização em língua materna e, posteriormente, em português. Já a entrada de crianças na escola ocorreu 10 anos depois, por pressão da Funai; ensino esse que foi assumido pelos primeiros professores Apyãwa.

Em 1973 foi inaugurada a primeira escola, na aldeia Orokotãwa, que teve o nome de ‘Escola Tapirapé’. Em 1983, após um decreto, passou a se chamar ‘Escola Municipal Tapirapé e Karajá’, mesmo ano em que a escola teve seus primeiros professores Apyãwa: Alberto Orokomy’i Tapirapé, Kamoriwa’i Tapirapé e Ronaldo Komaoro’i Tapirapé (*in memorian*). Em 1988, o estado assume o ensino, e a escola passa a se chamar ‘Escola Estadual de 1º grau Indígena Tapirapé’.

Em 2002, com a migração da maioria dos Apyãwa para a Terra Indígena Urubu-Branco, foi criada a ‘Escola Indígena Estadual Tapi’itãwa’⁶. O ensino médio foi implantado no ano de 2004, através do ‘Projeto *Aranowa’yao* – Novos Pensamentos’, organizado de forma modular. Além do prédio construído na aldeia principal, Tapi’itãwa, há também em cada aldeia uma sala anexa, que compõe a organização escolar da Terra Indígena Urubu-Branco.

⁶ No momento a escola está passando por uma grande reforma, de modo a atender melhor a comunidade.



Foto: Escola Indígena Estadual Tapi'itãwa (Foto: Themis Nunes da Rocha Bruno, 2013).

A escola é parte importante da constituição da comunidade Apyãwa. O povo reconhece que a escolarização lhes ajudou na demarcação das Terras Indígenas e recentemente pela movimentação linguístico cultural. Desde 1992 os diretores da escola são Apyãwa, conquista que veio após anos de experiência na educação. Atualmente toda a equipe da escola é Apyãwa, desde a merendeira ao diretor. Excepcionalmente, nos módulos do ensino médio, professores não indígenas são convidados para ministrar aulas.

O primeiro Apyãwa a se formar em ensino superior foi o professor Inamoreo Tapirapé, no curso de Geografia, no ano de 2002, pela Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT). O curso de Licenciatura Específica para Formação de Professores Indígenas, com habilitação em 'Línguas, Artes e Literatura'; 'Ciências Matemáticas e da Natureza' e 'Ciências Sociais' da UNEMAT foi o primeiro da região a ofertar vagas em um curso específico para povos indígenas.

Após muita reivindicação dos povos do Vale do Araguaia, inclusive os Apyãwa, pelo ensino superior, na Universidade Federal de Goiás (UFG) também foi criado o Curso de Licenciatura em Educação Intercultural, cujo objetivo é o de formar professores indígenas para atuar nas escolas das comunidades. Desde então, mais de 50 Apyãwa formaram-se nestas duas instituições.

Nos últimos anos tem crescido a demanda pela pós-graduação. Há 7 mestres na comunidade (Gilson Ipaxi'awyga/Tenywaawi Tapirapé, Iranildo Arowaxeo'i/Kaorewygi Tapirapé, Koría/Yrywaxã Valdvane Tapirapé, Waraxowoo'i Maurício Tapirapé, Koxawiri Tapirapé, Nivaldo Korira'i/Paroo'i Tapirapé e Koxamare'i Tapirapé), que tiveram suas dissertações defendidas na UFG e na UNEMAT, além de seis Apyãwa que estão por concluir seus cursos de Mestrado na UNEMAT. Há, ainda, dois Apyãwa cursando Doutorado na UFG: Gilson Ipaxi'awyga/Tenywaawi Tapirapé, em Linguística; e Koría/Yrywaxã Valdvane Tapirapé, em Antropologia Social.

O professor Gilson Ipaxi'awyga/Tenywaawi Tapirapé, Mestre em Linguística pela UFG, no ano de 2020, é o primeiro professor indígena da UFG, que está lotado no Curso de Educação Intercultural, vinculado à Faculdade de Letras, podendo ainda atuar junto a outras unidades acadêmicas, quais sejam: o Instituto de Matemática e Estatística (IME), a Faculdade de Ciências Sociais (FCS), a Faculdade de História (FH), a Faculdade de Filosofia (FAFIL) e a própria Faculdade de Letras (FL), que fizeram parte do consórcio em que pleiteou a vaga através de um edital de inovação.

Tenywawi, em entrevista ao Jornal Anhanguera, no dia de sua posse, 13 de fevereiro deste ano, disse *“É um momento histórico, que simboliza também a inclusão de um mundo indígena dentro da universidade”*. Isso representa a educação que o movimento indígena vem buscando há anos: a presença indígena em todos os espaços e o reconhecimento dos saberes indígenas.



Foto: Da esquerda para direita: Vice-Reitor da UFG, Prof. Jessiel Freitas Carvalho; Reitora da UFG, Profa. Angelita Pereira e Lima; e Prof. Gilson Tenywaawi Tapirapé, no dia da Posse.

(Fonte: Instagram @ufg_oficial, 2023).

CAPÍTULO II

Contextualização da pesquisa

Escolher caminhar pela vida acadêmica foi algo totalmente inesperado. Quando entrei no curso de Letras da Universidade Federal de Goiás, no ano de 2005, minha expectativa era apenas me tornar professora de língua portuguesa e seguir a carreira após formada. Quis o destino que não fosse bem assim. Naquele momento da Universidade era possível cursar mais de uma habilitação ao mesmo tempo, o que me deu condições de concluir Licenciatura em Português, Licenciatura em Espanhol e Bacharelado em Linguística.

Na graduação, após cursar as disciplinas de ‘Fonética e Fonologia’ e ‘Morfologia’, com a professora Dra. Mônica Veloso Borges, encantei-me com a Linguística. Pela admiração que passei a ter pela referida professora, decidi fazer uma Prática como Componente Curricular (PCC)⁷ com ela, no segundo semestre de 2005. Foi, então, que me despertei para a vida acadêmica, para a pesquisa e a admiração pelos povos indígenas.

A relação entre a profa. Mônica e eu se tornava cada dia mais sólida. Ela, então, convidou-me para participar da seleção para Bolsista de Iniciação Científica CNPq/UFG, em que desenvolvi os seguintes trabalhos: “Estudo Lexical da língua Avá-Canoeiro (Tupi-Guarani): Aves e Árvores”, no período de 2007/2008; e “Léxico da língua Avá-Canoeiro (Tupi-Guarani): Flores e Frutos”, no período de 2008/2009.⁸

Outro ponto importante, nesta minha caminhada, é o fato de que, desde julho de 2007, participo do Curso de Licenciatura em Educação Intercultural da Universidade Federal de Goiás, inicialmente como monitora, e depois como professora, quando pude estar mais perto de vários povos e acompanhar os anseios dos indígenas em relação a uma educação diferenciada e de qualidade para as suas comunidades, ou seja, uma educação bilíngue, que não fosse pautada apenas no ensino de línguas, mas, como afirma Pimentel da Silva (2010c), que seja,

[...] um projeto muito mais amplo, do qual fazem parte as línguas, como área de conhecimento específico, e também outros saberes – ciências, arte, cosmologia, visão

⁷ A Prática como Componente Curricular (PCC) foi estabelecida em 2002, conforme a Resolução CNE/CP 2, e visa articular as dimensões teóricas e práticas na formação de professores. No curso de Letras da UFG, somente em 2005 ela se tornou obrigatória para as habilitações em Licenciatura e Bacharelado.

⁸ Estes estudos fizeram parte de um projeto maior de pesquisa, de autoria da Profa. Dra. Mônica Veloso Borges, financiado pelo CNPq (Edital MCT/CNPq 03/2008 – Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas), Processo Número 400475/2008-1: “*Estudos sobre o Léxico da Língua Avá-Canoeiro (Tupi-Guarani): uma proposta de Dicionário*”.

de mundo – veiculados, evidentemente, por meio das línguas. (PIMENTEL DA SILVA, 2010c, p. 13)

À época, o curso estava sob a coordenação da professora Maria do Socorro Pimentel da Silva (*in memoriam*), que me convidou para integrar a equipe. Para além da monitoria em sala de aula, também contribuía com as atividades administrativas do Curso de Educação Intercultural, que, por ser recente na UFG, dependia da colaboração de alunos, professores internos e externos à universidade para que suas atividades pudessem caminhar.

Aqui, abro um parêntese para expressar minha gratidão e destacar a grande importância da Profa. Maria do Socorro em minha trajetória, que abriu as portas de seu grande projeto para que eu também fizesse parte. Mais que uma professora, foi uma grande amiga, que me ajudou a trilhar os caminhos da educação e, em especial, a me relacionar com os povos indígenas.



Foto: Moça Apyãwa, profa. Maria do Socorro, profa. Mônica e eu (à esquerda), durante a defesa dos alunos da Turma de 2008.

Foto: Themis Nunes da Rocha Bruno (2012)

Neste curso foi que a minha proximidade com o povo Apyãwa se estabeleceu. Em 2009, recebi o convite da professora Mônica Veloso Borges, que é a coordenadora do Comitê⁹

⁹ A instituição de Comitês no Curso de Educação Intercultural foi com o intuito de que os professores que deles fazem parte se tornem, pelo convívio, próximos aos povos que os compõem, e, dessa forma, estejam mais envolvidos com seus saberes e vivências.

Apyãwa, e, na época, era minha orientadora de Bacharelado em Linguística; e, também, da professora Maria do Socorro, coordenadora do Curso naquele momento, para integrar o Comitê Apyãwa. Esse Comitê tinha crescido muito e a demanda aumentava. Assim a professora Mônica precisava de alguém para contribuir com ela, nas Etapas de Estudos em Terras Indígenas (EETI). A partir de então, a minha convivência com eles foi ficando cada vez mais frequente e próxima.



Foto: Minha primeira participação na EETI, na Aldeia Tapi'itãwa, com os alunos ingressantes em 2008 e 2009.

Foto: Mônica Veloso Borges (2009)



Foto: Crianças Apyãwa e eu na Aldeia Tapi'itãwa.

Foto: Mônica Veloso Borges (2010).

Em 2011, após um ritual de nomeação tradicional, que já não ocorria há um tempo, o Sr. Koraripewi nos batizou, profa Mônica, prof. Rogério Ferreira (que à época também compunha o Comitê) e eu, no pátio da aldeia Tapi'itãwa, quando recebemos nossos nomes: eu, **Noxa'i**, e a profa. Mônica, **Koxamy**. Junto com o nome também passei a fazer parte de uma família tradicional, que na época era inclusive a família do cacique, Sr. Kamajrao (Xario'i Carlos Tapirapé), que era a principal liderança da Terra Indígena Urubu-Branco, estreitando, os nossos laços afetivos. O nome que recebi foi cedido por minha “irmã” Deuzirene Noxa'i Tapirapé, que foi aluna do Curso de Educação Intercultural, de 2010 a 2015, filha do Sr. Koraripewi e irmã do Cacique Carlos Kamajrao (Xario'i Carlos Tapirapé). Assim, após a nomeação passei a estabelecer grau de parentesco com todos que tinham alguma relação com a família citada.



Foto: Sr. Koraripewi (meu “pai”), realizando a nomeação da profa. Mônica e minha no pátio da *Takãra*

Foto: Themis Nunes da Rocha Bruno (2011)

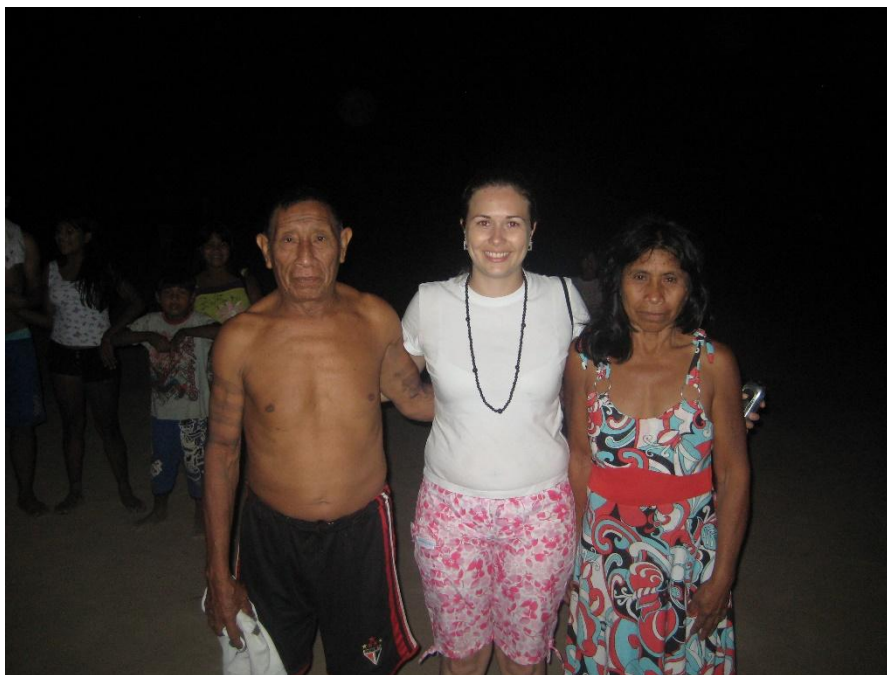


Foto: Meu pai Koraripewi (à esquerda) e minha mãe Atãpa (à direita) e eu (centro), após o meu batismo.

Foto: Mônica Veloso Borges (2011)

As Etapas de Estudos em Terras Indígenas tinham entre 10 e 15 dias de duração, momento em que realizávamos as orientações de Estágio, Projeto Extraescolar (PEE) e Prática como Componente Curricular (PCC)¹⁰. As orientações eram tanto individuais quanto coletivas. Nesta última modalidade tínhamos momentos de muita reflexão, debates e trocas de conhecimento, com a participação de anciãos, egressos do curso e comunidade.

Além disso, quando tínhamos alunos que acabavam de ingressar no curso, fazia parte das atividades das Etapas de Estudos em Terras Indígenas a realização de seminários nas aldeias dos alunos ingressantes, quando eram destinados um a dois dias para transitarmos na Terra Indígena Urubu-Branco. A circulação nas demais aldeias também fazia parte do planejamento, quando nelas havia algum tipo de atividade/trabalho específico (como seminário da saúde, conversa com a comunidade, ritual, pescaria). Além disso, achávamos importante esse trânsito e sempre que possível fazíamos visitas rápidas às demais aldeias.

¹⁰ Estes itens estão melhor explicitados na Seção Curso de Educação Intercultural, na Introdução.



Foto: Aluno Rivaldo Tapirapé, ingressante 2010, durante o Seminário de apresentação dos princípios do curso para sua comunidade na Aldeia Akara'ytãwa. Foto: Mônica Veloso Borges (2010)

Considerávamos que nossa presença nas aldeias promovia mais confiança ao trabalho que realizávamos e fortalecia os laços com a comunidade. Eram momentos para conhecermos melhor a cultura, a língua, a organização social, as necessidades, a forma de pensar a educação, a vida dos Apyãwa e a estrutura das escolas anexas. Assim, transitar, na época, pelas cinco aldeias Tapiparanytãwa, Akara'ytãwa, Towajaatãwa, Wiriaotãwa e Myryxitãwa, além da principal Tapi'itãwa, era rotina de nosso trabalho e nos ajudava a tornar o comitê especializado na vida, no cotidiano, na cultura e na língua Apyãwa.



Foto: Minha orientadora e eu durante uma pescaria para a qual fomos convidadas a participar.

Foto: Rogério Ferreira (2010)

Nesses momentos de orientações e reflexões surgiu o tema de pesquisa da minha monografia do bacharelado, o “Estudo Lexical da Língua Tapirapé (Tupi-Guarani): animais, aves e peixes” (Bruno, 2010), inspirada no livro que os professores e alunos Apyãwa do Curso de Educação Intercultural produziram, intitulado “Apyãwa Ywypyiãra: A riqueza da terra indígena Tapirapé: animais, peixes e aves”, organizado pela Profa. Mônica, pelo Prof. Rogério e por mim, durante as atividades dos Estudos em Terras Indígenas e Etapas Pólo de 2008 e 2009, como produto da Prática como Componente Curricular (PCC) (Borges, Ferreira & Bruno, 2010).



Foto: Orientação coletiva com os alunos Apyãwa das turmas 2009, 2010, 2011, 2013 e egressos do curso, na escola da Aldeia Tapi'itãwa. Foto: Themis Nunes da Rocha Bruno (2015)

A pesquisa para a monografia foi, portanto, um estudo lexical sobre essa língua, referente aos animais, peixes e aves da Área Indígena Urubu-Branco, de modo que contribuísse com os Apyãwa na documentação acerca desse etnoconhecimento, especialmente para aqueles que não conheciam muito ou não tiveram a oportunidade de conhecer os animais, aves e peixes da dessa Terra Indígena, visto que viveram em uma região um pouco longe da mata fechada e do rio, onde se localizava a aldeia original Orokotãwa.

Desta forma, para que a pesquisa estivesse de acordo com o etnoconhecimento desse povo, contei principalmente com a colaboração dos 21 professores Apyãwa da Terra Indígena Urubu-Branco que eram alunos do Curso de Educação Intercultural de Formação Superior de Professores Indígenas da UFG. Desde o início da pesquisa eles contribuíram com as entrevistas, a escrita das entradas lexicais, os desenhos que fazem parte do estudo lexical e o

reconhecimento dos animais, aves e peixes, ou seja, tudo o que está contido nos verbetes (definição, exemplos, imagens) da monografia é de autoria dos Apyãwa, o que, a meu ver, representou uma parceria (entre eles e eu), no desenvolvimento do estudo e do etnoconhecimento deles sobre a fauna que os cerca.

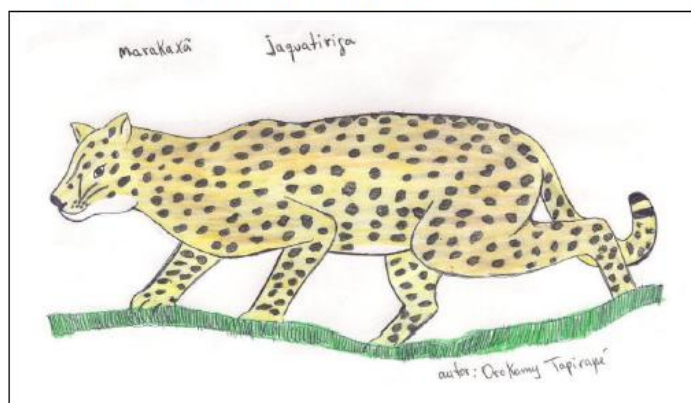
A seguir apresento exemplos retirados de minha monografia:

Exemplo 1 – Temiamiãra (Animais)

Marakaxã /marakatfã/. Nome. Jaguaririca. Vive no mato, come cotia e paca, seu fígado serve para ficar corajoso.

Ex: Marakaxã py'a mi a'o my'akygatỹ re.

'Para ficar corajoso o povo Tapirapé come o fígado cru da jaguaririca'



Fonte: Exemplo de entrada (BRUNO, 2010, p. 30).

Exemplo 2 – Aves (Wyrawyrã)



Anyrã /anirã/. Nome. Morcego. Ave que vive no buraco de pedra, se alimenta de banana, frutos e sangue. Não tem nenhuma importância para os Tapirapé.

Ex: Anyrã emi arewe wyrã.

'Para nós é uma ave'

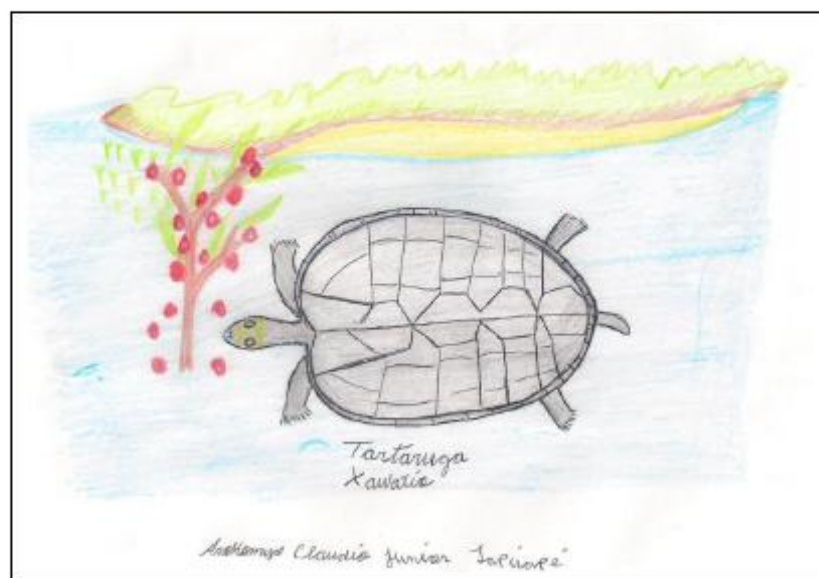
Fonte: Exemplo de entrada (BRUNO, 2010, p. 35).

Exemplo 3 – Ipirapirá (Peixes)

Xawaxio /tʃawatʃio/. Nome. Tartaruga. Peixe que vive no rio. Alimenta-se do fruto de tucum. Serve como alimento para os Tapirapé.

Ex: Aoxekato a'e ramõ temi'o ramõ.

'É muito bom comer'



Fonte: Exemplo de entrada (BRUNO, 2010, p. 51).

No ano seguinte à defesa de minha monografia, em 2011, ingressei no mestrado em Letras e Linguística da UFG, também sob a orientação da professora Mônica Veloso Borges, na área de Estudos Linguísticos. Durante o mestrado fui bolsista do Programa do ‘Observatório da Educação Escolar Indígena’, no projeto denominado “As funções sociais das línguas indígenas na educação bilíngue intercultural”, sob a coordenação da Profa. Dra. Maria do Socorro Pimentel da Silva, que teve início em 2009, e encerrou-se em dezembro de 2012.

Meu projeto inicial era seguir com o estudo lexical, na produção de um dicionário da língua Apyãwa, mas, pelo curto tempo do mestrado, e, por saber que havia outra pesquisa sobre o tema em andamento, precisei repensar. Vendo que não seria possível seguir com o referido projeto, então minha orientadora e eu consideramos que realizar uma pesquisa voltada à discussão de como eram realizados os estudos de Fonética, Fonologia e Morfossintaxe da língua Apyãwa, nas aulas dos temas contextuais ‘Línguas Indígenas e o Português Brasileiro I e II’ (LIPBI e LIPBII), no Curso de Educação Intercultural da UFG, seria mais viável (Bruno, 2013). Os objetivos eram verificar a contribuição desses temas contextuais ao ensino de línguas em

contextos interculturais e perceber como o trabalho com essas línguas indígenas nesses temas contextuais contribuíam para a promoção de uma educação bilíngue intercultural de fato nas escolas Apyãwa.

A escolha desses dois temas contextuais como objeto de estudo na dissertação ocorreu por serem da área da Ciências da Linguagem, da Matriz de Formação Básica do Curso, e que têm como meta trabalhar com os alunos as ementas a seguir, encontradas no Projeto Político de Curso (PPC) do Curso de Educação Intercultural:

Tema contextual: Línguas Indígenas e o Português Brasileiro I: Noções básicas sobre os sons da fala, processos fonológicos e variáveis fonológicas em línguas indígenas e em realidades bilíngues e bidialetais, como subsídios para a prática de alfabetização em contextos interculturais. (PPC, 2008, p. 38)

Tema contextual: Línguas Indígenas e o Português Brasileiro II: Introdução aos estudos morfossintáticos de línguas indígenas e do português do Brasil. Formação e classes de palavras. Aspectos morfossintáticos relevantes ao ensino/aprendizagem de línguas indígenas e do português em contextos bilíngues e bidialetais. (PPC, 2008, p. 38)

Um exemplo do trabalho desses temas contextuais no Curso de Educação Intercultural e o reflexo no trabalho docente dos indígenas foi o caso dos alunos-professores Apyãwa que descobriram no Tema Contextual LIPBI, durante a discussão sobre ortografia da língua materna, em que cada fone é representado por um único grafema, exceto no caso do grafema j, que representa dois fones diferentes: a semivogal palatal [j] e a consoante nasal palatal [ɲ], alofone de /j/, que ocorre seguindo vogais nasais, como no seguinte exemplo:

Grafema	Fonema	Fone	Exemplo
j	/j/	[j] – semivogal	maja ‘cobra’
j	/j/	[ɲ] – consoante	mimõja ‘cozido’

A partir das discussões acerca desse assunto, os alunos-professores Apyãwa reconheceram o porquê de seus alunos e, às vezes, eles próprios escrevem ‘*homi*’, ao invés de ‘*homem*’; ‘*vestidu*’, ao invés de ‘*vestido*’. Observou-se a influência da oralidade na escrita.

Outro exemplo interessante ocorreu com o Tema Contextual LIPBII, em que aproveitando o tema ‘formação de palavras pela composição’, a professora Mônica discutiu uma reportagem da revista “Escola”, publicada em abril de 2004, que trata da criação de palavras novas em Apyãwa pelo professor Josimar Xawãpare’yimi Tapirapé. Durante a leitura da reportagem, os alunos enfatizaram o quão rico é o uso da composição no processo de criação de neologismos do Apyãwa.

Essa discussão os levou também a abordar neologismos, empréstimos linguísticos e, especialmente, a política linguística do povo Apyãwa. Alguns alunos, com base nessa discussão, afirmaram que seria interessante ‘retirar o português do Apyãwa’, criando palavras para expressar conceitos vindos da cultura não indígena, ao invés de adaptarem palavras do Português.

Portanto, a pesquisa sobre os estudos da Fonologia e da Morfossintaxe da língua Apyãwa, nos referidos temas, foi de fundamental importância para a reflexão sobre as relações interculturais, de como era, e é possível trabalhar com línguas diferentes em sala de aula, sem que elas se sobreponham e permitindo a construção de práticas pedagógicas que estejam conforme as necessidades e os interesses da comunidade em questão.

Concluimos, ainda, que os estudos de Fonética, Fonologia, Morfologia e Sintaxe da língua Apyãwa, iniciados com a professora Dra. Yonne de Freitas Leite, a convite dos Apyãwa, que foi várias vezes à aldeia para realizar estes estudos com eles e com os estudantes e pessoas da comunidade que quisessem participar. Depois no Ensino Médio, o Projeto Aranowa’yao, em que professora Dra. Walkíria Neiva Praça participou de todas as Etapas, trabalhando com os cursistas a fonética, a fonologia, a morfologia e a sintaxe da língua, com excelentes resultados. E por fim, nos cursos de Educação Intercultural da UFG e UNEMAT, despertou os Apyãwa para refletirem sobre sua língua e sobre os trabalhos que linguistas fazem sobre ela e, também, contribuiu para que pudessem desenvolver situações de ensino e aprendizagem da língua materna e do português que rompessem com as políticas homogeneizantes de ensino de línguas e de educação bilíngue.

Além dessa trajetória acadêmica, tenho também a profissional que sempre caminhou em paralelo. No mesmo ano que ingressei no mestrado, 2011, fui contratada como professora temporária do Curso de Educação Intercultural da referida universidade. De lá para cá minha atuação tem se dado ora como professora temporária (2011-2013, 2015-2017, 2020-2022), ora como professora colaboradora, quando não em contrato vigente com a UFG.

A docência no Curso de Educação Intercultural me fez experienciar uma forma diferente de enxergar o ensinar e o aprender. Os povos indígenas com suas cosmologias, línguas e

culturas enriquecem e muito esse processo na sala de aula e fora dela. São conhecimentos valiosos ainda não validados na academia, mas que na Educação Intercultural são reconhecidos como saberes, saberes indígenas.



Foto: Encerramento das aulas do Estudo Complementar 'Português Intercultural I', com os alunos Apyãwa, Guajajara, Xambioá, Karajá, Javaé, Juruna, Krahô, Kuikuro e Kamaiurá, da Turma 2015. Foto: Themis Nunes da Rocha Bruno (2015)

Uma sala de aula com indígenas não tem como não ser uma sala dialógica. Os conhecimentos tradicionais se entremeiam aos saberes dos indígenas. São muitos mundos ali, sendo revelados. Essa vivência me fez querer refletir sobre a importância dos cursos superiores para a formação de professores indígenas, que, também, formam pesquisadores de suas línguas e culturas. Pude observar, inclusive, que os alunos desse curso desejavam compreender melhor os estudos que nós linguistas fazemos de suas línguas.



Foto: Encerramento das aulas do Tema Contextual 'Oficina de Material Didático', com os alunos das Turmas 2013 e 2014. Foto: Themis Nunes da Rocha Bruno (2016)

Outro ponto importante nesta minha trajetória acadêmica que se mistura com a profissional foi quando, no ano de 2013, fui convidada pela Profa. Maria do Socorro Pimentel da Silva para participar como supervisora da Ação “Saberes Indígenas na Escola” (ASIE).

Nesse momento, a relação entre a referida professora e eu já havia se consolidado de tal forma que ela sempre se lembrava de mim quando havia novos projetos. Foi nessa ação que amadureci minha carreira, e pude mudar o olhar para a vida acadêmica. Gosto de dizer que participar dessa ação foi um divisor de águas, pois nela percebi o que era preciso para me tornar uma pesquisadora menos focada em obter dados a todo custo e estar mais envolvida com o que eu desejava observar e que uma pesquisa não é feita sozinha, mas é tecida a várias mãos.

A Ação “Saberes Indígenas na Escola” (ASIE) caracteriza-se como uma formação continuada de professores indígenas, que, de acordo com Pimentel da Silva (Relatório ASIE, 2014, p. 02), propõe:

“[...] o debate intercultural e epistemológico capaz de impactar suas escolas e as dos não-indígenas, mas também as universidades e as SEDUCS, provocando, assim, mudanças na formação do cidadão/cidadã indígena e não-indígena do Brasil.”

Nessa ação há a composição de redes e núcleos formadores. A nossa Rede é formada pelas Universidades Federais de Goiás, Maranhão e Tocantins. Cada uma dessas instituições corresponde a um Núcleo, sendo o da Universidade Federal de Goiás o núcleo principal, que abarca a Coordenação Geral da Rede. Na Rede UFG/UFMA/UFT contamos com a participação dos seguintes povos indígenas: Apinajé, Canela Ramakocamekra, Canela Apaniekra, Gavião, Guajajara, Javaé, Karajá, Karajá Xambioá, Krahô, Krikati, Tapirapé, Tapuia, Xerente. A Profa. Maria do Socorro era Coordenadora a Geral, da Rede UFG/UFMA/UFT, e do Núcleo UFG. Com sua partida, em maio de 2021, a Profa. Mônica Veloso Borges, que era a Coordenadora Adjunto, passou a ser a Coordenadora Geral da Rede, e eu a Coordenadora Adjunto.

Sobre os objetivos da Ação, o Capítulo II da Portaria Nº 98, de 6 de dezembro de 2013, dispõe:

I - promover a formação continuada de professores da educação escolar indígena, especialmente daqueles que atuam nos anos iniciais da educação básica nas escolas indígenas; II - oferecer recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades da organização comunitária, do multilinguismo e da interculturalidade que fundamentam os projetos educativos nas comunidades indígenas; III - oferecer subsídios à elaboração de currículos, definição de metodologias e processos de avaliação que atendam às especificidades dos processos de letramento, numeramento e conhecimentos dos povos indígenas; IV - fomentar pesquisas que resultem na elaboração de materiais didáticos e paradidáticos em diversas linguagens, bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística e de acordo com as especificidades da educação escolar indígena.

Assim, a Ação ‘Saberes Indígenas na Escola’ é um programa de formação continuada que visa, por meio de cursos e oficinas, promover os saberes indígenas através do letramento e numeramento que resulte ao final de cada etapa na produção de material didático e paradidático específico e diferenciado que atenda às particularidades de cada povo.

Na ASIE conheci uma metodologia de pesquisa totalmente diferente. Em um dos encontros de programação do Curso de Alfabetização, proposto pela REDE UFG/UFT/UFMA, no ano de 2015, os professores indígenas Karajá, Javaé, Xerente, Xambioá, Gavião, Krikati, Tapirapé e Krahô, a partir de suas pesquisas sobre o “Ciclo de Vida Indígena”, trouxeram grandes contribuições sobre a educação na infância indígena, que serviu de eixo para a adoção de uma metodologia baseada no “Ciclo da Vida da Criança Indígena’, ou seja, observar as várias modalidades de aprendizagem, que significa

“...aprender pela observação, aprender fazer fazendo, imitando, escutando, cantando, brincando etc. Neste sentido, a criança aprende a ler sem se desconectar do seu ambiente cultural e ecológico. Sem se desconectar também da potencialidade de sua comunidade” (Programação ASIE, 2015)



Foto: Reunião da Ação ‘Saberes Indígenas na Escola’, para discussão do tema “Ciclo da Vida da Criança Indígena”. Tenywaawi Tapirapé e Silvia Krikati lideravam as discussões. Foto: Themis Nunes da Rocha Bruno (2015).



Foto: Reunião da Ação ‘Saberes Indígenas na Escola’, para discussão do tema “Ciclo da Vida da Criança Indígena”.

Foto: Themis Nunes da Rocha Bruno (2015).

Essa metodologia também serviu de parâmetro para a produção dos materiais didáticos. Esses livros produzidos pelos indígenas participantes da Ação visam diminuir a ausência de materiais didáticos específicos à realidade sociocultural de cada povo, bem como suprir a demanda dos professores indígenas que reivindicam ferramentas para conectar a escola com os outros espaços de aprender na comunidade.

Assim, ao final de cada etapa de formação, os professores indígenas encaminham aos Núcleos os produtos resultantes das atividades desenvolvidas, que são organizados e posteriormente publicados com a verba de custeio da Ação. Os materiais didáticos produzidos pelos professores são destinados às escolas indígenas dos povos participantes, e têm o intuito de contribuir com o processo de ensino/aprendizado específico e diferenciado dentro das comunidades, uma das grandes reivindicações dos povos indígenas atualmente.

Ao longo dos 5 anos de participação pude ouvir as experiências dos povos indígenas participantes durante as reuniões que ocorreram na UFG, e dos Apyãwa, em Terras Indígenas. Era possível vislumbrar como eles enxergam sua realidade, reivindicam seus direitos, e através da busca pela educação diferenciada a inserção do aluno na escola e no mundo como cidadão crítico e problematizador.



Foto: Encontro do Comitê Orientador, Profa. Mônica, Profa. Shayana e Profa. Themis, com os alunos das Turmas 2017, 2018 e 2020.

Foto: Themis Nunes da Rocha Bruno (2020)

Além dos livros que figuram como materiais didáticos para as escolas, a Rede UFG/UFMA/UFT também lançou uma revista de edição anual, a Revista ‘Articulando e Construindo Saberes’ (RACS), que tem por objetivo

[abrir] para o diálogo entre os povos indígenas e destes com outros segmentos da sociedade brasileira. Como toda abertura, ela vem acompanhada de celebração e desafios, um deles é como enfrentar os paradigmas de uma educação disciplinar que, na maioria das vezes, exclui os saberes indígenas da escola e, em outras, escolariza-os, desconsiderando suas matrizes culturais. (Página inicial da RACS)

A Revista tem uma página hospedada pela UFG¹¹ e pode ser facilmente acessada, assim como todo seu conteúdo. Sua primeira publicação foi em 2016, e já está em sua 7ª edição. Possui uma equipe editorial composta por indígenas e não indígenas. Até 2016 ela foi classificada como Qualis B4 em Antropologia/Arqueologia e B5 em Linguística e Literatura

¹¹ A revista pode ser acessada no link: <https://www.revistas.ufg.br/racs/about>

pela Capes. Os textos publicados são de uma grande riqueza, sendo muitos escritos nas línguas indígenas maternas de seus autores, incluindo a língua Apyãwa. Neles podemos ter contato com diferentes formas de ver e compreender o mundo. Há também artigos derivados dos trabalhos de estágio e Projetos Extraescolares dos alunos do Curso de Educação Intercultural, experiências dos participantes da Ação ‘Saberes Indígenas na Escola’, bem como pesquisas de não indígenas.

A seguir, as capas das sete edições publicadas:



Foto: Themis Nunes da Rocha Bruno (2023).

Toda essa vivência e experiência com a sala de aula, com as terras indígenas, participação em programas e projetos, como a Ação ‘Saberes Indígenas na Escola’, no Curso de Educação Intercultural, me fizeram observadora dos Apyãwa durante as reuniões, encontros, Seminários, Estudos em Terras Indígenas, Etapas UFG. Aos poucos, ouvindo-os falar sobre a preocupação com a entrada da língua portuguesa na língua Apyãwa; vendo-os pensar em ações para impedir isso, surgiu o interesse de entender como eles têm se relacionado com a língua Apyãwa e a língua portuguesa, com a cultura e com todo o mundo que os cerca.

A partir dessas observações, surgiu esta pesquisa cujo objetivo era compreender se as políticas linguísticas, por meio das ações de resistência promovidas na comunidade Apyãwa, estavam refletindo em fortalecimento e vitalidade da língua e por conseguinte refletindo na cultura, na escola e na comunidade da Terra Indígena Urubu-Branco.



Foto: Reunião de orientação do Comitê Apyãwa durante Etapa UFG, em 2015.

Foto: Themis Nunes da Rocha Bruno (2015).



Foto: Reunião de orientação do Comitê Apyãwa durante Etapa UFG, em 2016.

Foto: Themis Nunes da Rocha Bruno (2016).

Inicialmente a pesquisa para esta tese seria realizada junto aos 37 professores egressos do Curso de Educação Intercultural, desde 2007, quando os Apyãwa ingressaram no Curso, e com aqueles que também cursaram a Faculdade Indígena Intercultural da UNEMAT, com o objetivo de perceber a influência desses cursos superiores nos movimentos de fortalecimento e manutenção da língua e da cultura Apyãwa. Objetivava realizar pesquisa de campo nas aldeias, nos anos de 2020 e de 2021, com o intuito de fazer entrevistas, buscar diálogos etc., com professores, lideranças e comunidade.

Intencionava utilizar, para coleta de dados, os cadernos de estágio e os textos dos projetos extraescolares desenvolvidos pelos egressos no Curso de Educação Intercultural, bem como os relatórios de pesquisa que produziram nas ações do ‘Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)’ e da Ação ‘Saberes Indígenas na Escola’. Os documentos que norteiam os cursos superiores também seriam objetos de estudo, principalmente os Projetos Políticos Pedagógicos (PPCs).

Infelizmente, em face da pandemia, tive que repensar o objetivo da tese sobre a influência do ensino superior e a metodologia de contar com a participação dos 37 professores, das entrevistas que dependeriam da minha ida à aldeia. Após momento de estagnação, de estar sem rumo para a continuidade da pesquisa de doutorado, e de muita conversa com minha orientadora, reavaliamos a situação e revimos o projeto, principalmente no que dizia respeito aos procedimentos metodológicos, especialmente de pesquisa de campo, para a possibilidade de a pesquisa ser com, e as entrevistas e os diálogos ocorrerem *online*.

Entretanto, esbarramos mais uma vez em outra dificuldade. A ideia inicial era entrevistarmos os/as anciãos/anciãs e sábios/as, mas estes/estas não têm acesso à tecnologia e à internet, de maneira que consigam participar das entrevistas *online*. Assim sendo, revimos novamente a metodologia e observamos que seria mais produtivo que a pesquisa fosse feita com materiais disponíveis na rede, como *lives* e participações dos Apyãwa em congressos e seminários, pois observamos que alguns jovens e lideranças Apyãwa, que possuem o domínio tecnológico e acesso à internet, e, por vezes trânsito mais frequente ao meio urbano, têm participado de alguns eventos *online* nos quais têm discutido assuntos importantes e realizado reflexões muito relevantes sobre a língua e a cultura materna.

Após análise do que foi realizado no ano de 2021, cheguei à seguinte lista de eventos (Seminários e Congressos) e *lives* com a participação dos Apyãwa, a partir dos quais realizei a pesquisa:

1. “3º Congresso Internacional Povos Indígenas da América Latina”, Universidade de Brasília (UnB), com Iranildo Arowaxeo’i Tapirapé – 03 a 05/07/2019;
2. ‘RedFEIAL: Pluriepistemologias indígenas na composição político-pedagógica na educação intercultural no Brasil’, com Gilson Ipaxi’awyga Tapirapé – Canal *Youtube* Pensar em direitos humanos – 26/02/2021;
3. ‘III Encontro de Formadores da Ação "Saberes Indígenas na Escola" do Núcleo UFG, Tema: Pluriepistemologias na Composição da Educação Intercultural’, com Nivaldo Korira’i Tapirapé e Koria Valdvane Tapirapé – 22/06/2021;
4. ‘Fases da vida e ritual de iniciação na cultura Apyãwa (Povo Tapirapé)’, com Gilson Ipaxi’awyga Tapirapé – Canal *Youtube* Portifólio do Vinicius – 13/05/2021;
5. ‘Histórias e culturas indígenas’, com Koria Valdvane Tapirapé e Mareapawygi Tapirapé – Canal *Youtube* UFG Oficial – 04/08/2021;
6. ‘Virada da Independência’, com Koria Valdvane Tapirapé – Canal *Youtube* SBPCnet – 06/09/2021;
7. ‘Contando histórias: da oralidade para a escrita’, com Gilson Ipaxi’awyga Tapirapé – Canal *Youtube* Núcleo Takinahaky – 11/09/2021;
8. ‘Seminários do LALLI & Programa de Pós-Graduação em Linguística IL/UNB’, com Gilson Ipaxi’awyga Tapirapé e Iranildo Arowaxeo’i Tapirapé – Canal *Youtube* LALLI UnB – 21/09/2021;
9. ‘I Seminário de Estágio Maria do Socorro Pimentel da Silva’, com Gilson Ipaxi’awyga Tapirapé - Canal *Youtube* Núcleo Takinahaky – 14 e 15/10/2021;

10. ‘I Seminário de Conexões Interculturais: Interações na diversidade’, com Gilson Ipaxi’awyga Tapirapé, Iranildo Arowaxeo’i Tapirapé, Koria Valdvane Tapirapé, Mareapawygi Tapirapé e Cleidson Ima’arawy’i Tapirapé – Canal *Youtube* Pró Reitoria Políticas Estudantis UFCAT – 25, 26 e 27/10/2021;
11. ‘Congresso Internacional Interdisciplinario sobre Amazonia 2021’, com Gilson Ipaxi’awyga Tapirapé e Waraxowoo’i Maurício Tapirapé – Canal Facebook Facultad de Letras y Ciencias Humanas, UNMSM – 05/11/2021;
12. ‘Linguística e povos indígenas: diálogo social e político relevante e necessário’, com Waraxowoo’i Maurício Tapirapé, nos ‘Seminários Linguísticos’ (SELIN/UFC) – Canal *Youtube* SELIN UFC – 08/11/2021;
13. “I Seminário Descolonizando Metodologias: perspectivas, éticas e práticas de pesquisador@s indígenas” (UFG/UEPG) – Canal *Youtube* CEAI Coletivo de Estudos e Ações Indígenas - 06 e 07/12/2021, Gilson Ipaxi’awyga Tapirapé e Iranildo Arowaxeo’i Tapirapé. (<http://www.congressopovosindigenas.net/>);
14. “Seminário de Saberes e Língua Indígenas” (UFG) – *Instagram* do Núcleo Takinahaky de Formação Superior Indígena – 28/09/2022, Warawoxoo’i Maurício Tapirapé. @takinahaky

Levando em consideração que na maioria dessas *lives* e eventos ocorreu a participação dos professores Gilson Ipaxi’awyga/Tenywaawi Tapirapé, Iranildo Arowaxeo’i/Kaorewygi Tapirapé e Koria/Yrywaxã Valdvane Tapirapé, mestres, também analisarei suas dissertações, listadas a seguir, defendidas em 2020, especialmente as duas primeiras, desenvolvidas no PPGLL/UFG, na área de Estudos Linguísticos:

- 1. Gilson Ipaxi’awyga Tapirapé – ‘Takãra: Centro Epistemológico e Sistema de Comunicação Cósmica para a Vitalidade Cultural do Mundo Apyãwa’** (Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística/FL/UFG).
- 2. Iranildo Arowaxeo’i Tapirapé – ‘Língua Apyãwa: Construções Oracionais em Contextos Comunicativos Diversos’** (Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística/FL/UFG).

3. Koria Valdiane Tapirapé – ‘A produção do Corpo e da Pessoa entre os Apyãwa – Resguardos, Alimentos para os Espíritos e Transição Alimentar’ (Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social/FCS/UFG).

Nas *lives* e eventos foi possível vislumbrar como os Apyãwa têm se posicionado diante das relações interculturais, como se colocam para a sociedade não indígena, que mensagens eles têm passado para refletir o que pensam de si e do universo que o cercam. As dissertações foram importantes, pois, além de serem produções acadêmicas, trazem em seu conteúdo informações muito relevantes sobre a língua, a cultura, e o pensar Apyãwa. Colaboraram principalmente com a questão da identidade Apyãwa, como eles se veem e veem sua língua, sua cultura.

As *lives* foram escolhidas por estarem dentro do período em que seria a pesquisa de campo, conforme consta no cronograma do projeto de pesquisa. A ideia de usar as *lives* como objeto de pesquisa surgiu justamente por ser a melhor forma de coletar dados, já que estávamos em um período pandêmico, e seria muito complicado viagem à campo. Além disso, a disponibilidade das *lives* facilitaria a leitura e releitura, já que tentar entrevistas online naquele momento esbarraria na dificuldade de acesso à internet pelos entrevistados.

Nesse sentido, procuramos por *lives* que contassem com a participação dos Apyãwa e que a temática envolvesse a linguagem e a cultura de alguma forma. Após a escolha das *lives*, procuramos por temas que se repetiam, como identidade, fortalecimento de língua, escrita como fortalecimento da oralidade, vitalidade linguística, o papel da *Takãra* e da escola no fortalecimento da língua e cultura, que demonstrassem ou não a preocupação dos Apyãwa em relação ao próprio futuro.

Esta pesquisa, portanto, se faz a partir da minha vivência ao longo desses 13 anos em que pude conhecer os Apyãwa, pensar junto com eles sobre questões que os afligiam em relação à língua e à cultura, mas se faz mais ainda do processo de escuta, seja no modo presencial, das idas às aldeias, dos encontros de orientação aos sábados na UFG, durante as etapas de aulas na UFG; seja no modo *online*, ouvindo-os falar de seu povo, sua língua, sua cultura, reivindicando seus espaços nos contextos interculturais da Internet.

Assim, esta pesquisa procurou apresentar as políticas linguísticas que o povo Apyãwa vem adotando e como eles compreendem essas políticas junto à minha forma de entender essas posições linguisticamente. Para tanto, as pesquisas foram realizadas somente com os Apyãwa que vivem na Terra Indígena Urubu-Branco, bem como com a escola e as salas anexas desta

área, que se encontra situada a aproximadamente a 120 km do município de Santa Terezinha, 30 km de Confresa, e 60 km de Porto Alegre do Norte, também no estado do Mato Grosso.

CAPÍTULO III

Bilinguismo, educação e políticas linguísticas Apyãwa

A língua de um povo, de acordo com Marín (2009, p. 137), “*tem extraordinária importância, uma vez que organiza o conhecimento dos ecossistemas, além de ser vital para construir as identidades e expressar a percepção de mundo e a concepção dos povos*”. Quijano (2010) e Mignolo (2001, 2003b) atribuem ao colonialismo o fenômeno do desaparecimento de línguas e epistemologias de povos considerados minoritários. Ainda bem, que na contramão da colonização encontram-se os movimentos interculturais, que advogam a favor da decolonialidade do saber, do poder e do ser, que por séculos anularam as epistemologias indígenas. Nessa perspectiva, somente quando reconhecidas de fato as vozes, as identidades, as línguas e as culturas indígenas, que eles poderão romper com o projeto da colonialidade, que homogeneizou o mundo, obliterando as diferenças culturais.

As línguas indígenas ainda são vistas por grande parte da sociedade como dialetos, e/ou até como gírias, isso quando não há a ideia de ‘língua indígena’, ou seja, uma única língua falada por todos os povos indígenas brasileiros. Esse tipo de pensamento implica em conflitos linguísticos que na verdade mascaram disputas de poder e de dominação por parte dos não-indígenas que desejam exercer seu poder político, econômico, social e ideológico. Assim, o domínio de duas línguas ou mais línguas deve ocorrer numa relação intercultural (de respeito e de diálogo), contribuindo para que os falantes de línguas, até então, invisibilizadas, busquem através da língua do colonizador o poder e a voz que por muito tempo lhe foram abnegados.

“*Esta é a língua do opressor, no entanto eu preciso dela para falar com você*” é uma frase de um poema de Adrienne Rich¹², que Bell Hooks (2008) toma como norte para discutir o elo entre língua e dominação. A autora diz que não é exatamente a língua que oprime, mas a forma como o opressor a usa. A língua é usada pelo opressor como um instrumento de preconceito, humilhação, colonização. Os povos indígenas brasileiros compreendem muito bem essa forma de dominação. A colonização linguística, que esses povos viveram e ainda vivem, teve início por meio dos estudos dessas línguas até então desconhecidas no ocidente, para reafirmar as concepções linguísticas da época, em que essas, por não possuírem sistemas linguísticos com estruturas similares às estruturas das línguas europeias, não poderiam ser

¹² Referência ao poema de Adrienne Reich escrito em 1968 intitulado “Queimar papéis em vez de crianças”, citado pela escritora Bell Hooks em ‘Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade’. Cf. Hooks (2017, p. 223).

reconhecidas como tais. Cria-se, então, o senso comum sobre língua como a que ainda temos hoje, de um sistema linguístico cheio de regras a seguir, não passíveis de mudanças por seus falantes, tão pouco resultado da sociedade e da cultura em que emerge.

O fato é que os povos indígenas aprenderam, por meio dos conflitos, a resistirem. Os massacres sofridos, as imposições constantes, os preconceitos exacerbados mataram e matam muitos deles, mas, mesmo parecendo contraditório, essas dores também os fazem mais fortes em suas lutas diárias pela manutenção de suas línguas, culturas e epistemologias. Conforme Muñoz (2009, p. 67, tradução minha):

[a] implicação disso é que os próprios falantes são, em última análise, responsáveis, com suas atitudes e escolhas, pelo que acontece com sua língua materna. As famílias optam por falar em casa e ensiná-la aos filhos, ou não. Os anciãos escolhem falar a língua em ocasiões importantes, ou não. Os representantes indígenas optam por promover a língua indígena e colocar seus falantes em funções governamentais, serviços sociais e escolas comunitárias ou não. As escolhas linguísticas mostram-se influenciadas, consciente e inconscientemente, por mudanças sociais que afetam a comunidade de diversas formas [...].

O termo “Resistência” tem sido muito utilizado atualmente pelos povos indígenas, mas na prática eles a vivenciam desde o início da colonização. Iranildo Arowaxeo’i Tapirapé, durante o Congresso 01, afirma que “*a resistência é uma herança que nossos avós deixaram*”, o que demonstra bem a relação que ele tem com sua língua e cultura, o sentimento de resistir, de manter vivos os costumes e saberes de seu povo. Para isso, ele acredita “*que todas as sabedorias dependem das nossas ações e das nossas atitudes para ganharem energias de suas vitalidades, ritmos e destinos*”, ou seja, pensar, agir e resistir são passos importantes para o fortalecimento e vitalidade das línguas e das culturas.

Ailton Krenak, Gersem Baniwa, Davi Kopenawa, Tenywaawi Apyãwa e outros indígenas costumam dizer que a resistência indígena está principalmente em manter seus conhecimentos e a sua ligação com a natureza. Mehinaku (2010) escreve sobre *Tetsualü*, uma palavra Kuikuro e que significa ‘mistura’, ‘misturado’, expandindo seu significado, para mais que o simples misturar, juntar línguas e culturas. Ele explica que *Tetsualü* é como uma pessoa se sente e se vê nesse mundo de profusão de línguas e culturas. *Tetsualü* é esse próprio mundo de jeitos de falar, de viver com a natureza, de se relacionar com o outro, “*diz respeito a línguas, histórias coletivas e individuais*”. (Mehinaku, 2010, p. ix).

Em Guarani, por sua vez, encontramos os termos ‘*nhe’e*’ e ‘*ayvu*’ mais comumente traduzidos por “palavra”, mas Chamorro (2008) diz que podem significar também “*voz, fala, linguagem, idioma, alma, nome, vida, personalidade, origem*” e “*possuem, sobretudo, uma*

essência espiritual”. Para os Guarani as experiências da vida são experiências de palavra, tendo por si caráter divino.

Diferentemente dos Guarani e dos Kuikuro, os Apyãwa falam que essa grande ligação entre o cosmo, a natureza e o povo ocorre não por uma palavra, mas um lugar, a *Takãra*. Para os antropólogos, Charles Wagley e Herbert Baldus e demais pesquisadores que já passaram pelas Terras Indígenas Urubu-Branco e Karajá/Tapirapé, a *Takãra* é chamada de a “casa dos homens”, “casa cerimonial”, ou “espaço cerimonial dos homens”, incluindo o pátio que a cerca.

A *Takãra* é o espaço educacional masculino, onde as mulheres somente têm acesso ao pátio (terreiro) em dias de festas ou rituais. Na *Takãra* os meninos são educados e recebem ordens e conselhos dos mais velhos quando passam de uma fase para outra, principalmente ao se tornarem rapazes. Além disso, também aprendem outras atividades como confecção de artesanatos, narração de histórias, cantos, danças, respeito com os outros, rituais, cosmologia etc.

Os pesquisadores Apyãwa, entretanto, em especial Tenywaawi, em sua dissertação, mostra que a *Takãra* é muito mais que um espaço de educação e de rituais. A *Takãra* é o centro epistemológico, político e linguístico, ou seja, “*centro de conexões com os diversos mundos e saberes, já que ali coexistimos e nos mantemos em conexões com diferentes seres cosmológicos.*” (Tapirapé, 2020, p. 82).

Na *Live 06*, Tenywaawi ainda discute que a *Takãra* “*é o lugar onde se usa as linguagens especializadas. As informações e as práticas educacionais que lá existem são conteúdos da linguagem.* A *Takãra* é, portanto, o lugar do equilíbrio da comunidade Apyãwa, pois, sem ela, como o próprio Tenywawi afirma na *Live 02*, “*não há rituais, sem rituais as palavras deixarão de existir, e aí entrará coisas da cidade e também as palavras da cidade e por conseguinte nossa extinção*”.

Desta forma, a *Takãra* é o lugar da resistência dos Apyãwa. Ela é o elemento sustentador do povo, da sobrevivência da língua e da cultura e da manutenção da organização social, da formação dos jovens, espaço político de decisões, além de carregar consigo as práticas culturais que sustentam as próprias epistemologias.

Tratar sobre resistência indígena é falar também em identidade. Seja qual for o povo, a raça, o gênero, não é possível que um indivíduo demonstre suas ações sobre a língua que fala e a cultura que se vive sem antes se reconhecer como parte de um mundo que o cerca e nele se constrói. Quando observamos que um indígena se reconhece pertencente à sua língua e à sua cultura, ele compreende que é necessário, pensando atualmente, em que muitas línguas se encontram em processo iminente de extinção, ter ações para garantir a manutenção e a

vitalidade da língua, cuidando de suas práticas culturais, de sua cosmovisão, uma vez que a língua só existe, como afirma Pimentel da Silva (2021), se for praticada nesses espaços.

3.1 Bilinguismo e educação

Falar em colonização das línguas indígenas é falar em bilinguismo, que não deve ser compreendido somente no sentido de falar duas línguas, ou de “ser comunicativo”, de possuir habilidades de expressão e compreensão, em que a alternância entre uma e outra língua é uma estratégia de comunicação própria. Como afirma Meliá (2010), sem bilinguismo não há interculturalidade, ou seja, se não é respeitado o espaço da coexistência das linguagens, não é possível haver um bilinguismo, ou melhor, um bilinguajar. Enquanto o primeiro é uma habilidade, o segundo, conforme Mignolo (2003a, p. 359), é um estilo de vida, um viver-entre-línguas, que vai além da estrutura, do saber duas línguas, “*envolve necessidades e desejos para realizar a política e a ética da libertação*”.

Ao tratarmos de bilinguismo indígena no Brasil percebemos que esse se relaciona com a política de línguas e a educação. Em um primeiro momento com uma educação escolar opressora pautada na catequização e depois pelos programas de ensino promovidos pelo Serviço de Proteção aos Índios (SPI), com o intuito de estabelecer a integração dos indígenas à sociedade nacional. Observamos que em ambos os casos, há a imposição da Língua Portuguesa como a língua de integração e de educação, cujo objetivo principal era transformar os povos indígenas em trabalhadores rurais ou "civilizados", integrando-os à sociedade através da educação. O SPI funcionou como um instrumento de tutela e "civilização" forçada, onde a escola era uma ferramenta de desestruturação cultural.

Na década de 1970, o Summer Institute of Linguistics (SIL) ou Sociedade Internacional de Linguística, atuou fortemente na escolarização de povos indígenas. Associado à *Wycliffe Bible Translators*, seu objetivo principal incluía a tradução do Novo Testamento, utilizando a educação como ferramenta, além da produção de material didático nas línguas originárias, focando na alfabetização. O trabalho, de viés integracionista, mas de abordagem missionária do grupo recebeu fortes oposições, o que levou à saída do grupo de muitas áreas.

Essa situação começa a mudar com a Constituição Federal de 1988, em que os indígenas percebem o direito a uma política educacional voltada para os povos indígenas e pensada nas especificidades de cada comunidade. Ainda que, a língua portuguesa conste como a língua oficial, na seção I Educação, Art. 210 “é assegurada às comunidades indígenas também a

utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. Para Marín (2009, p. 127):

“A educação é compreendida como a conquista pelas novas gerações das visões de mundo, dos sistemas de valores e dos fundamentos para construir seus próprios conhecimentos. O desafio atual para a educação é partir de cada realidade, com base na revalorização das línguas e culturas locais e na adaptação de suas possibilidades ao contexto global.

A questão da educação bilíngue, conforme Nobre (2012, p. 2-3), é se *“ela contribui ou não para o fortalecimento e manutenção das línguas indígenas”*, pois, conforme Soares (2005, p.108), *“toda educação bilíngue, do ponto de vista indígena, pede não só preservar a língua indígena, mas também ampliar as suas possibilidades de uso, evitar o seu deslocamento e, conseqüentemente, a redução de seu uso”*.

Pimentel da Silva (2010d, p. 102) pontua que *“é muito importante entender que as línguas não são apenas sistemas linguísticos a serem decompostos, descritos, analisados, mas sistemas que englobam muitos outros componentes de ordem política, sociológica, histórica e pragmática”*, e assim a autora propõe e desenvolve o conceito do *bilinguismo epistêmico*, em que há uma convergência entre os diferentes saberes culturais, contribuindo com a presença dos saberes indígenas na escola, produzindo outras formas de ensinar.

Para que este bilinguismo se estabeleça, é imprescindível que algumas ações sejam adotadas. A escola da comunidade, por exemplo, precisa, nos casos em que há, optar pela língua materna como a língua de uso para a transmissão dos saberes tanto ancestrais quanto contemporâneos. Essa tomada de decisão tem papel importante na vitalidade da língua, pois por ela é possível aos mais jovens, perceber a significância da língua materna, ao vê-la capaz de transmitir conhecimentos indígenas e não indígenas.

Assim, podemos perceber que a educação escolar indígena tem grande relevância neste processo de vitalidade da língua. As escolhas das escolas indígenas têm reflexo sobre as políticas linguísticas adotadas pelas comunidades, que por sua vez reforçam as práticas educativas. Baniwa (2017) pontua que

[...] a necessidade de valorizar os meios pedagógicos tradicionais na valorização das línguas indígenas, por meios da oralidade e do papel dos mais velhos, bem como da apropriação adequada e radical da escola para esse mesmo fim, superando sua tendência fortemente colonialista, eurocêntrica e branqueocêntrica. (*apud* Pimentel da Silva, 2021, p. 35)

Nesse sentido, é importante que as escola indígena tenha consciência da situação sociolinguística da língua materna em sua comunidade, e procure evitar a subalternização, e principalmente que procurem adotá-la como a língua de uso da escola, com o objetivo de manter o que Pimentel da Silva (2021, p. 39) trata de “*bilinguismo de prestígio para as duas línguas, sem assimetrias linguísticas e epistêmicas*”, ou seja, que se mantenham os diferentes saberes em uma relação dialógica, em que não há saberes inferiores ou superiores.

3.2 Políticas linguísticas

Os povos Iny (Karajá - Mato Grosso, Tocantins e Goiás), Akwẽ (Xerente - Tocantins) e Apyãwa (Tapirapé - Mato Grosso), considerando a perspectiva da manutenção e da vitalidade de suas línguas maternas, e preocupados com a entrada cada vez mais frequente de palavras da língua portuguesa no discurso, têm adotado a política de criação de novas palavras para a designação, principalmente de realidades advindas da relação intercultural em diferentes contextos de comunicação, como afirma Pimentel da Silva (2019, p. 160)

“Os Karajá, os Xerente e os Tapirapé estão adotando políticas de criação para nomear realidades novas que surgem mediante a convivência intercultural em diferentes contextos de comunicação. Também faz parte da política de vitalidade das línguas indígenas a publicação dos saberes especializados para circular nas comunidades indígenas, entre gerações, nas escolas indígenas, e também como um meio de tornarem-se conhecidos pela sociedade não indígena.”

Estas políticas de criação para nomear novas realidades interculturais ocorre principalmente por meio de empréstimos semânticos, em que uma palavra é criada na língua indígena tendo por base o conceito/significado na língua portuguesa. Alguns exemplos em Akwẽ, Iny e Apyãwa, retirados de minhas anotações durante as aulas do Tema Contextual “Línguas Indígenas e o Português Brasileiro II” no Curso de Educação Intercultural.

Akwẽ:

‘Celular’ - Danpopukwa

dan=prefixo; popukwa=avisar

(o que avisa)

‘Relógio’ - Bdâkmdkãze

bdâ=sol; kmdkãze=olhar
(olhar o sol)

Inỹ:

‘Vaca’ - “broreni”
‘brore’ = ‘veado’; ‘ni’=semelhante a

Cachorro - “ijòròsa”
‘ijòrò’= ‘raposa’; ‘sa’ malhado

Apyãwa:

Trator - ‘Tatoyãra’
tato = Tatu; ‘yãra’ = ‘canoa’

‘Óculos’ - ‘Itaxoweã’
‘Itã’ = ‘pedra’; ‘Itaxowa’ = ‘vidro metal’ (pedra amarela); ‘eã’ = ‘olho’

Conforme estudos e observação dos professores Nice e Luiz, o processo de formação de novas palavras, entre os Apyãwa, para nomear objetos introduzidos após o contato já existia, antes mesmo do início da escolarização, perceberam o uso alguns itens como:

kyxéo ‘facão’
o’yepakxyxiãwa ‘tesoura’
kymaãwa ‘sutiã’
itaxokojanã ‘colher’
myyro ‘calçado para os pés’
itaxoweã ‘óculos’
xyporore ‘enxada’
xyapãra ‘cavador’
arapatoxiga ‘açúcar’

Nesse sentido, os povos têm voltado seu olhar para o desenvolvimento de ações para o fortalecimento linguístico e cultural. Essas ações, que denominamos “políticas linguísticas”,

demonstram a resistência do povo em manter a vitalidade de sua língua materna. Sim, usamos o plural para tratar dessa questão, uma vez que cada povo, em conformidade com sua realidade sociolinguística, mostrará quais ações ou melhor, quais políticas em relação à língua deverão ser tomadas.

A área das Políticas Linguísticas é bem recente nos Estudos Linguísticos, tendo início em 1960, como afirmam alguns estudiosos da área, como Eastman (1983), Ferguson (2006), Jahr (1992), Kaplan (1991), Kaplan e Baldauf Jr. (1997) e Wiley & Lukes (1996). Todavia, podemos dizer que elas datam mesmo antes de Cristo, pois, como afirma Calvet (2007), as políticas linguísticas estão em ação em todo o mundo, sempre acompanhando movimentos políticos e sociais. Seria o caso dos grandes impérios da época que conquistavam novos povos e impunham sua língua como parte da dominação. Os Romanos, por exemplo, para além de expandir-se político e militarmente, após suas conquistas territoriais, também instituíam sua língua, o Latim, um fazer político através da língua.

As primeiras ideias acerca das políticas linguísticas como área de estudo surgiram a partir do termo “*language planning*” (planejamento linguístico), que consigo trouxe alguns pressupostos que foram básicos para a área, como: 1) a diversidade linguística constitui um “problema” para as nações em desenvolvimento; 2) as línguas são passíveis de modernização; 3) cabe ao linguista propor, com base em parâmetros científicos, soluções para os problemas dessas comunidades.

Por sua vez, a “*language policy*” (políticas linguísticas) caracteriza-se pela relação entre as grandes decisões políticas e os usos das línguas nas sociedades. Dessa forma, enquanto as políticas linguísticas determinam quais decisões serão tomadas nas relações entre línguas e sociedades, o planejamento linguístico é o fazer, ou seja, a implementação disto. Entretanto, conforme afirma Robert Cooper (1989, p. 29), o termo “*language policy*” pode aparecer na literatura linguística como sinônimo de “*language planning*”.

Dessa maneira, considero nesta tese o termo “políticas linguísticas” como abrangente tanto para as decisões quanto a implementação delas, uma vez que, para as línguas indígenas, um está intrinsecamente ligado ao outro, conforme percebemos nesta afirmação de Tenywaawi (Tapirapé. G.I., 2015, p. 106): “*políticas linguísticas, então, não é simplesmente um trabalho que você só vai pesquisar e registrar como todos nós, acostumamos. Exige muito mais além, é uma questão de fazerem as coisas acontecerem na prática.*”

Dessa forma, as políticas linguísticas são as decisões de um povo, entendidas por mim como ações de resistência, com o intuito não só de cuidar da língua, mas, também, de suas práticas culturais, de sua cosmovisão, uma vez que a língua só existe se for praticada em todos

os espaços, como reflete Paroo'i Apyãwa, na *Live 03*, ao dizer que “*a língua é o fio condutor que traz a clareza, se não tiver a língua não conseguiremos produzir conhecimentos da forma que os Apyãwa produz, pratica seus rituais, seus cantos*”, ou seja, as línguas são entidades políticas identitárias, muito mais que entidades linguísticas para um povo.

Entretanto, pensar em políticas para que a língua e a cultura do Povo Apyãwa não desapareçam é algo muito recente. Muitos anciãos Apyãwa que viveram em uma época de escassez e dificuldades quando jovens, e sofreram preconceitos advindos do “homem branco”, preferiram ensinar aos seus filhos que, apesar da importância da língua e cultura maternas, era preciso ser sabedores da língua e cultura não indígena. Sendo assim, muitos jovens, hoje adultos, cresceram acreditando que não precisavam se ater ao cuidado com a manutenção e o fortalecimento da língua materna e sim com a apropriação dos saberes “brancos”.

Tenywaawi, hoje uma grande liderança, pesquisador e professor Apyãwa, em sua dissertação, ao traçar seu memorial, pontua que somente no Curso de Educação Intercultural da UFG, em que fez sua graduação, é que entendeu o quão importante era estudar a língua materna, realizar os rituais, viver a cultura. Até então, ele acreditava que sua língua nunca morreria, que não havia perigo. Para ele, o foco deveria ser aprender a língua portuguesa para que se tornasse grande liderança. Porém, Tenywaawi compreendeu “*que aprender falar português e não ter conhecimento cultural é sinônimo de se perder pelo caminho*” (Tapirapé, 2020, p. 25).

Podemos assistir à postura de Tenywaawi totalmente voltada à sua língua e aos costumes de seu povo quando o vemos, na *Live 01*, começar sua fala dizendo: “*Meu nome é Gilson, como cidadão intercultural para comunicar com a sociedade não indígena, mas que socialmente em Apyãwa sou chamado de Tenywaawi, meu 4º nome, conforme minha cultura*”. Aqui há claramente a intenção de provocar quem o ouve, fazendo-lhes pensar na interculturalidade, mas principalmente se posicionar como pertencente a um povo e a uma cultura de características únicas.

Diferentemente de Tenywaawi, Arowaxeo'i, em sua dissertação, escreve que sempre teve interesse em sua língua e cultura, mesmo sabendo da importância dos conhecimentos não indígenas. Para ele, ir para um curso superior foi importante para reforçar em si o desejo de se tornar um grande pesquisador de seus próprios saberes, aprimorando os conhecimentos linguísticos, culturais, e sociais de seu povo. Ele ainda destaca que os Apyãwa têm consciência da situação delicada que vivem, com a entrada cada vez mais frequente da cultura não indígena em suas comunidades e pontua que

“estudantes e professores indígenas, somos, ao mesmo tempo, pesquisadores e lideranças em nossas comunidades. E temos o dever de lutar e trabalhar na valorização e no fortalecimento de nossas culturas, línguas e tradições através das nossas ações de pesquisas sociopolíticas inter-epistêmicas”. (Tapirapé, I. A., 2020, p. 31)

Tenywaawi (Tapirapé, G. I., 2015) traz um relato sobre como se deu sua experiência com a política linguística na comunidade Apyãwa. Para ele, até 2015, não havia de fato uma política voltada para a vitalidade da língua. Recorda apenas de um trabalho sobre neologismos realizado pelo professor Josimar Xawapare Tapirapé na Escola Indígena Estadual Tapi'itãwa, que inclusive, deu-lhe o prêmio “Professor Nota 10” da Revista Nova Escola no ano de 2003.

Entretanto, ao conversarmos com os primeiros professores da comunidade, observamos que na prática, os Apyãwa sempre buscaram desenvolver materiais didáticos com o intuito de, não só de contribuir coma pratica pedagógica, mas também de valorização da língua, como: músicas, pequenos livros de história, cartolinas; além daqueles produzidos pelos alunos da UNEMAT, um dos primeiros cursos de formação superior que os Apyãwa tiveram acesso.

Para Tenywaawi, o ingresso dos Apyãwa em curso superior, tanto da UNEMAT como o Curso de Educação Intercultural da UFG, fez com que entendessem o quão importante era estudar a língua materna, realizar os rituais, viver a cultura. Até então, a maioria da população Apyãwa acreditava que a língua nunca morreria, que não havia perigo, que o foco deveria ser em aprender a língua portuguesa. Diante desta situação, Tenywaawi compreendeu “*que aprender falar português e não ter conhecimento cultural é sinônimo de se perder pelo caminho*” (Tapirapé, G. I., 2020, p. 25).

Calvet (2007) aponta que há duas formas de gerenciar as políticas linguísticas: in vivo e in vitro. A primeira está relacionada às “práticas sociais”, ou seja, de que maneira os falantes de uma língua lidam com os problemas linguísticos, tendo em vista as observações e experiências desses falantes. Já a segunda são as atitudes advindas de pesquisadores, do governo, de instituições públicas ou privadas com o intuito de monitorar problemas linguísticos de uma sociedade.

Após leituras e a vivência com os Apyãwa podemos atribuir a gestão in vivo de Calvet como sendo a política linguística de ação, e/ou de resistência em que um povo estabelece diretrizes de manutenção e valorização da língua materna na comunidade. Tenywaawi (Tapirapé, G. I, 2015) pontua que essas diretrizes passariam por dois tipos de política: a micro e a macropolítica linguística. A primeira diz respeito à política linguística adotada nos núcleos familiares e de pessoas que os cercam. A segunda seria quando a política linguística ganha força nos demais espaços da comunidade, como na escola.

Na micropolítica linguística, Tenywaawi primeiramente procurou não fazer uso da língua portuguesa quando estivesse usando sua língua materna, e sua família se esforçou para fazer o mesmo. Era proibido o uso de qualquer palavra de língua portuguesa, estando todas sujeitas a terem castigos como realizar tarefas de casa e da roça não habituais etc. Aos poucos, a postura adotada pelo núcleo familiar de Tenywaawi foi se estendendo por toda a Aldeia Wiriaotãwa, onde mora.

Como seus filhos tinham que cumprir a regra de não usar a língua portuguesa em casa, quando brincavam com outras crianças, essas também precisam seguir o que era determinado. Por sua vez, as crianças levavam para suas famílias o que era aprendido e assim, mais Apyãwa estavam envolvidos em uma nova atitude linguística. Esta nova postura também se estendeu a outros campos, como o consumo só de alimentos tradicionais, o uso de plantas medicinais, brincadeiras tradicionais, práticas de contação de histórias. Assim, a política linguística ia perpetrando por todos os espaços e se tornando mais forte, pois, como Tenywaawi (Tapirapé, 2015, p. 110) comenta, *“quando estamos praticando uma prática de atividade da nossa cultura, estamos fortalecendo nossa língua e, quando estamos lutando pela vida de nossa língua, estamos defendendo as nossas práticas culturais”*.

A partir de sua experiência, primeiramente individual e depois familiar, Tenywaawi pôde desenvolver uma metodologia para levar a política linguística para toda a comunidade. A pesquisa sociolinguística desenvolvida durante o estágio da graduação foi extremamente importante para se perceber a situação da língua, que segundo ele “estava doente” e precisava de um remédio, a “política linguística”. Foi, então, que ele, por meio das aulas que desenvolveu durante seu estágio pedagógico no Curso de Educação Intercultural, introduziu a política linguística na escola, contando com a colaboração dos demais professores.

Na Escola Indígena Estadual Tapi’itãwa e salas anexas foi utilizada a mesma estratégia do núcleo familiar. Era proibido o uso da língua portuguesa durante a aula e aquele que insistisse precisava pagar uma prenda. No início todos achavam engraçado, mas com o tempo os alunos levavam para casa o que aprendiam, e assim as famílias também aderiam à política de usar somente a língua materna. Logo, a comunidade estava cada vez mais envolvida. Foi quando Tenywaawi decidiu envolver o professor Iereme’i e juntos propuseram para a escola a realização de um seminário para tratar sobre a vitalidade da língua Apyãwa.

Em 17 de maio de 2010 foi realizado o ‘Seminário de Política Linguística Apyãwa’, cujo objetivo era discutir políticas de fortalecimento e vitalidade da língua Apyãwa na escola e na comunidade. Entretanto houve espaço também para discussão sobre o uso de alimentos tradicionais, pois havia uma preocupação muito grande com o consumo de alimentos da cidade,

como arroz e refrigerantes. Estiveram presentes diversas pessoas da comunidade, os professores e funcionários que compõem o quadro da escola, muitos Apyãwa que vivem nas outras aldeias da Terra Indígena Urubu-Branco e representantes da assessoria pedagógica de Confresa-MT. Infelizmente, não participei deste Seminário a época, além do meu contato com os Apyãwa ser recente, foi um Seminário mais voltado para os integrantes da escola e da comunidade.

Durante o Seminário Tenywaawi apresentou-se como professor pesquisador da língua, o que inicialmente causou estranheza e dúvidas em muitos. Foi explanado sobre a situação das línguas indígenas no Brasil e o risco de extinção que elas vivenciam. Muitos acreditavam que a língua Apyãwa não corria riscos, que era uma língua forte, mas Tenywaawi explicou que a português estava entrando com muita força na língua Apyãwa, que havia jovens que inseriam muita língua portuguesa na fala, como explicita em seu relatório do Observatório da Educação/CAPES (Tapirapé. G. I., 2012, p. 31)

“Com a entrada de televisão nas nossas aldeias as crianças e os jovens Apyãwa deixaram de praticar as brincadeiras tradicionais como *tytykãwa*, *mani'akawy*, *xapakani*, *xapie'ema* etc. E com elas estão deixando de usar as palavras que se referem a essas brincadeiras, e substituindo pelo programa de televisão, principalmente pelas novelas, desenhos e filmes de terror. É tudo que se aprende por meio dela é experimentado na comunidade.”

Depois do Seminário a comunidade percebeu que era preciso cuidar da língua Apyãwa, que se algo não fosse feito a língua corria risco de desaparecer. Assim, sucessivos projetos e trabalhos na escola e na comunidade foram sendo realizados. Em 2015, a partir das pesquisas realizadas pelos Apyãwa, inclusive através da Ação ‘Saberes Indígenas na Escola’, foi realizado o ‘Seminário de Política Linguística e Cultura Apyãwa’, cujo objetivo era rediscutir algumas questões ligadas à língua, iniciados no Seminário de 2010.



Seminário de Política Linguística e Cultura Apyãwa na Aldeia Tapi'itãwa.

Foto: Themis Nunes da Rocha Bruno (2015)



Seminário de Política Linguística e Cultura Apyãwa na Aldeia Tapi'itãwa.

Foto: Themis Nunes da Rocha Bruno (2015)

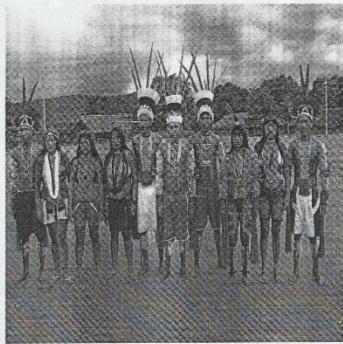
Este Seminário demonstrou o protagonismo dos Apyãwa, que organizaram a programação, escolheram os temas e os convidados da mesa. Foi um Seminário que uniu os projetos de política linguística com o de preservação cultural. Participaram muitas pessoas da aldeia Tapi'itãwa e de outras aldeias, professores e funcionários da escola e representantes da assessoria pedagógica do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação (CEFAPRO), de Confresa-MT, os envolvidos na Ação 'Saberes Indígenas na Escola', edição 2015 (Coordenadora adjunto – Profa. Mônica Veloso Borges; Professora Supervisora - Themis Bruno; Coordenador de Ação, Orientador de Estudo, Conteudista, Professor Pesquisador e Professores Alfabetizadores).

Com a presença de Eunice Dias de Paula e Luiz Gouvêa de Paula, os professores que iniciaram o trabalho na escola, discutiu-se muito sobre a criação de novas palavras em língua Apyãwa e algumas questões relacionadas à ortografia e à escrita dessa língua. Conforme Borges (2017 p. 13), o objetivo do Seminário era

“discutir os seguintes temas: a) A situação sociolinguística do povo Tapirapé; b) As atitudes dos Tapirapé com relação à sua língua materna; c) As políticas linguísticas e culturais empregadas atualmente pelos Tapirapé; d) Palavras antigas da língua Tapirapé que caíram em desuso; e) A criação de novas palavras na língua Tapirapé; f) Ortografia da língua Tapirapé, acordada na primeira convenção, que aconteceu em 1997; e g) O papel da escola e da comunidade na manutenção da língua e da cultura Tapirapé. Dessa forma, a Ação 'Saberes Indígenas na Escola' realizou-se totalmente em sintonia com as preocupações e discussões que os Tapirapé já vinham realizando, especificamente desde 2010.

II SEMINÁRIO POLÍTICA LINGÜÍSTICA E CULTURAL APYÁWA

Convenção Ortográfica da Língua Apyáwa
Xe'egyao- Criação de novos vocábulos



Era óbvio, contudo, que os Tapirapé, sem o saberem, estavam sendo levados à extinção como povo e como sociedade autônoma. A meu ver, parece um milagre que tenham escapado a tal destino. Charles Wagley, 1988.

Local: Aldeia Tapi'itáwa

Realização:
Escola Indígena Estadual "Tapi'itáwa"

Apoio:
Universidade Federal de Goiás
Programa Saberes Indígenas na Escola – Comitê Apyáwa
Cimi – Conselho Indigenista Missionário
Secretaria de Estado de Educação
CEFAPRO - Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação

PROGRAMAÇÃO

Dia 07/10/2015
Tarde
Apresentação Cultural
14:00h -15:00 - Mesa de abertura
Kamairao, Xako'ipari, Monica UFG, Koxawiri,
Representante da SEDUC
15:00h – 16:00h -Situação Sociolinguístico da Língua Apyáwa
Palestrantes: Luiz- Tenywaáwa, Paroo'i
16:00h 18:00h – Debate
Janta
Noite: Dança/Karaxao Marakã
Relator: Axa'a'i

Dia 08/10/2015
Manhã
Apresentação Cultural
8:00h – 08:30h - Xe'egyao/ Criação de Novos Vocábulos
Coordenadores: Arapaxigi/Arawyo
08:30h-12:00h - Debate

Relator: Korimaxo'i
Almoço: 12:00 h

Tarde
14:00h- 15:30h - A Cultura Apyáwa Hoje
Mesa Redonda: Myao, Okareaxowa, Kamairao, Ikorawatori

15:30 – 18:00h- Debate
Janta
Noite: Dança
Relator: Kamairao

09/10/2015
Manhã
Apresentação Cultural
8:00h- 08:30 - Convenção Ortográfica da Língua Apyáwa
Coordenadores: Tenywaáwa/ Koxawiri/Iere
08:30h-12:00h – Debate
Relator: Kaorewygi
Almoço: 12:00 h

Tarde
14:00 -18:00 - Continuação- Convenção Ortográfica da Língua Apyáwa
Coordenadores: Wariniay'i/Yrywaxã/Kaorewygi
Noite: Karaxao
Relator: Tenywaawi

Cartaz do Seminário de Política Linguística e Cultura Apyáwa na Aldeia Tapi'itáwa.

Foto: Themis Nunes da Rocha Bruno (2023)

Nivaldo Korira'i/Paroo'i Tapirapé e Luiz Gouvêa de Paula realizaram um debate sobre a situação sociolinguística do Apyáwa. Mostraram que essa língua é a primeira adquirida pela criança e a mais falada pela população, mesmo tendo a língua portuguesa como segunda língua. Sendo assim, os Apyáwa são bilíngues, exceto nos casos dos casamentos interétnicos, em que as famílias são trilingües. Mesmo o Apyáwa sendo a língua mais falada na comunidade, há uma grande entrada da língua portuguesa, por meio de materiais didáticos e de rótulos e materiais referentes a alimentação, eletrodomésticos e outros objetos. Com isso cada vez com mais frequência o português vai ocupando lugar na estrutura da língua Apyáwa. Há palavras que entram em desuso e, por fim, são substituídas por palavras da língua portuguesa.



Da direita para esquerda, Luiz e Paroo'i, no Seminário de Política Linguística e Cultura Apyãwa, na Aldeia Tapi'itãwa.
Foto: Themis Nunes da Rocha Bruno (2015)

Outro ponto importante do Seminário de 2015 foi a Convenção Ortográfica da Língua Apyãwa, em que se rediscuti especialmente “a regra do uso do til”, e que apresento aqui a partir das minhas anotações, ficando determinado

- 1) Marcar com til a vogal “a” da primeira pessoa dos verbos, mesmo que seguidos de consoante nasal:

Ex: *axokã* – *ãxokã* (1ª pessoa)

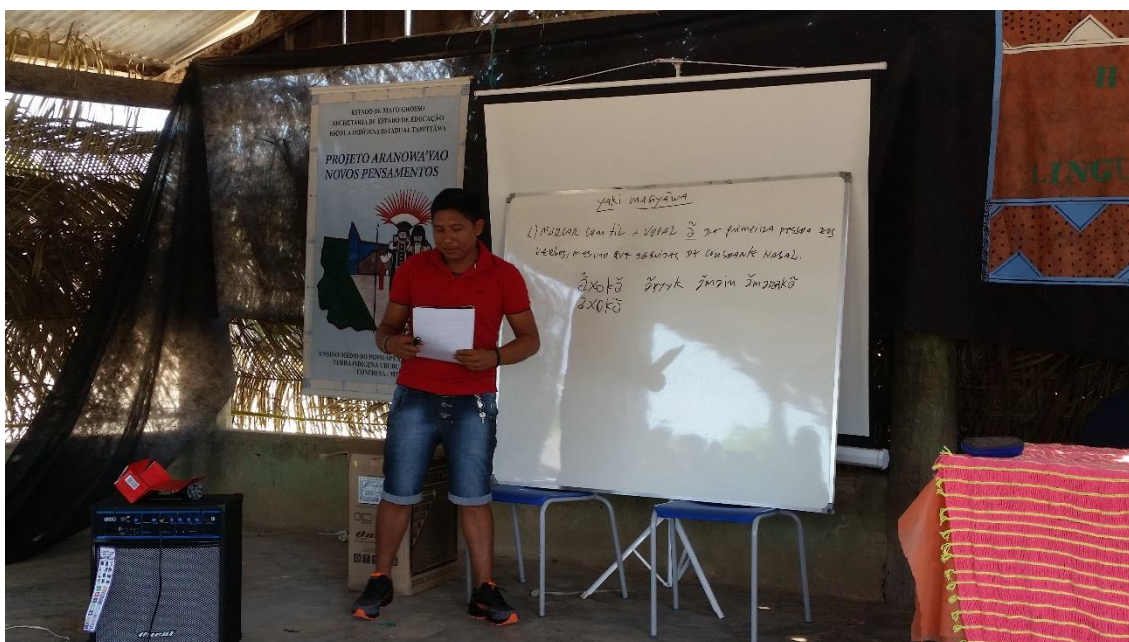
axokã – *axokã* (3ª pessoa)

- 2) Não marcar as demais vogais nasalizadas, quando seguidas de consoante nasal:

Ex: *akyga*, *maryn*, *atym*, *tapena*

- 3) Marcar com til as demais vogas nasais em sílabas tônicas:

Ex: *tawã*, *akwaãp*, *apatãt*



Tenywaawi falando sobre a Convenção Ortográfica durante o ‘Seminário de Política Linguística e Cultura Apyãwa’, na Aldeia Tapi’itãwa.

Foto: Themis Nunes da Rocha Bruno (2015)

Ao final do Seminário, ficaram as reflexões sobre a falta de material didático específico e diferenciado e a necessidade de uma metodologia de trabalho também específica, principalmente com as crianças. Sobre essas questões, no que se refere à Ação ‘Saberes Indígenas na Escola’, em que um dos eixos é o letramento em língua materna, os Apyãwa vêm desenvolvendo atividades e produzindo materiais didáticos voltados para a alfabetização das crianças.

Entretanto, pudemos observar que apesar da Escola Indígena Estadual Tapi’itãwa contar com um número razoável de materiais produzidos em língua materna e em português, entorno de 19 obras (listada a seguir) abordando várias temáticas, percebemos pela reflexão feita ao final do Seminário, que estes materiais não tem sido utilizados, ou, utilizados de forma incipiente, e esta é uma questão que precisaria ser refletida em conjunto com os docentes Apyãwa, para compreender os motivos que levam ao não uso destes materiais no cotidiano das salas de aula de suas escolas.

- *Xeparama’eãwa*, Prelazia de São Félix do Araguaia, 1983
- *Pexe xixema’ekato*, Prelazia de São Félix do Araguaia, 1983
- História dos povos indígenas – 500 anos de luta no Brasil, Editora Vozes, 1982.
- Confederação dos Tamoios, a união que nasceu da luta, Editora Vozes, 1984.

- *Xanetãwa Paragetã*, histórias de nossas aldeias. MARI/MEC/PNUD, 1996.
- *Pa'epa'eãwa* – EEPG Indígena Tapirapé, 1997.
- *Xeramoja*. Josimar Xawapare'yumi Tapirapé, EEPG Indígena Tapirapé, 1998.
- Matemática Apyãwa – sistema de contagem, marcadores de tempo e medidas. Adailton Alves da Silva/UNEMAT/Efanti Editora, 2007.
- *Xemamara'aãwa* – Peixes da Área Tapirapé: os que já existiram e os que ainda existem. UFG/Takynahaky, 2009.
- Festas e Rituais Tapirapé – Nivaldo Korira'i Tapirapé, UNEMAT, 2009.
- *Xe'egyao*, EIE Tapi'itãwa, 2010.
- *Pexexiraka'o Wyrã*, Cursistas do Projeto Aranowa'yao, 3ª. turma. EIE Tapi'itãwa, SEDUC MT, 2010.
- *Apyãwa Ywypypiãra*: a riqueza da terra indígena Tapirapé: animais, peixes e aves. UFG/Takynahaky, 2010.
- As bebidas tradicionais do povo Apyãwa, Edimilson Kaxanapio Tapirapé. UNEMAT Editora, 2013.
- *Koxamoko mama'e maxerekakatoãwa* – ritual de iniciação da moça. Xawapa'io Tapirapé, Unemat Editora, 2013.
- *Koxy parawykãwa, Akoma'e parawykãwa*. Rogério Morawi Tapirapé. UNEMAT Editora, 2013.
- *Marageta'ieyjete*, Apyãwa marama'eãra gỹ, Editora Ideias, 2016.
- *Historinhas Divertidas, Docentes Apyãwa*, Editora Ideias, 2017.
- *Xanexema'eãwa Paragetã*, história da educação escolar apyãwa. Docentes Apyãwa. UNEMAT/ Editora Ideias, 2019.

Durante a edição no ano de 2015 da Ação 'Saberes Indígenas na Escola', em que o tema destaque foi o 'Ciclo da Vida da criança indígena', houve uma grande preocupação em se produzir materiais para trabalhar com esses alunos. Desde então, os Apyãwa vêm produzindo pequenos materiais para utilizarem com as crianças. Muitas vezes eles elaboraram pequenas cartilhas, às vezes a mão, às vezes imprimem artesanalmente, outras vezes são produções que derivam de participação em programas e projetos como a Ação 'Saberes Indígenas na Escola', que possuem recursos para a publicação e financiam a produção.

No momento, os Apyãwa têm 5 livros, que serão melhor apresentados no Capítulo IV, intitulados Apyãwa: *Apyãwa Remi'o Xerõwera*; *Apyãwa Paragetã*; *Apyãwa Xe'ega*; *Maira*

Xe'ega pe Xanexe'egyao; e Alfabetização Apyãwa (este último ainda está com nome provisório) que se encontram em fase de organização e edição para posterior publicação.

É notável que a educação tem grande importância no processo de identidade e de fortalecimento do povo Apyãwa, corroborando com o entendimento de que o papel da escola e dos cursos de formação é o de colaborar com a manutenção das línguas e culturas indígenas, pois como afirma Pimentel da Silva (2006, p. 392)

O ensino de línguas indígenas adotado na escola pode contribuir com a manutenção das línguas desde que a metodologia usada leve em consideração a realidade sociolinguística da comunidade. Um bom diagnóstico pode mostrar a situação de uso da língua indígena, os conflitos linguísticos, a vitalidade ou a anemia da língua, os empréstimos, e tipos de bilinguismo, entre outras dimensões. Essas informações são básicas na construção do planejamento linguístico de revitalização de línguas ameaçadas ou de outras modalidades de ensino bilíngue, trilingue etc.

Como pôde ser observado ao longo deste capítulo, uma educação superior diferenciada, auxiliou os Apyãwa a perceberem a realidade sociolinguística que estavam vivenciando, e, assim, puderam, primeiramente através de ações individuais e depois coletivas, apoiadas pela escola, estabelecer políticas de manutenção e fortalecimento linguístico-cultural, ou seja, ações de resistência, pela vitalidade da língua, pois, como afirma Rubim (2016, p. 109), *as culturas e as línguas fortalecem o espírito da identidade, quando há uma política de valorização das mesmas. Elas passam por um processo de elaboração e reelaboração, de criação e recriação.*

Os Apyãwa criaram novas palavras, elaboraram políticas de língua, recriaram a escola e reelaboraram a forma de se ver e de estar neste mundo intercultural. O reflexo disto é uma língua mais forte, uma cultura mais viva em que os saberes Apyãwa são valorizados e fortalecidos dentro e fora da Terra Indígena Urubu-Branco.

Capítulo IV

Ações de Resistência e Fortalecimento linguístico cultural Apyãwa

Como visto no Capítulo III, os Apyãwa fortaleceram o cuidado com sua língua materna, estabelecendo políticas linguísticas que entendemos como “ações de resistência”, que são reflexos de quando uma comunidade indígena passa a pensar sobre si, e que compreende que, quando a política linguística colonizadora oprime a língua indígena, ela pode entrar em processo de esquecimento, e desta forma adotam uma postura para com a sua cultura e sua língua, com o intuito de romper com o ciclo de dominação da língua e da cultura do colonizador.

Nesse sentido, diferentemente de Tenywaawi (Tapirapé, G. I., 2015), consideramos que uma das primeiras ações de resistência linguística Apyãwa, mesmo sem que eles soubessem disso, foi quando optaram para que, na escola recém conquistada em 1973, a língua da alfabetização fosse o Apyãwa. Este foi o primeiro passo para que os saberes Apyãwa fossem inseridos no contexto escolar, e fazer com que “*a escola hoje está mais ou menos como nossa organização*”, como comenta Arowaxeo’i, na *Live 07*.

Podemos destacar também, como ação de resistência, a 1ª. Convenção sobre a língua apyãwa, com a presença da professora Dra. Yonne Leite, convocada por Nivaldo Korira’i Tapirapé, diretor da EEI Tapirapé, no período 03 a 09 de agosto de 1997. Em 1998 e 1998, a profa. Yonne Leite, a convite dos Apyãwa, também assessorou outros encontros para estudos da língua (Xanexema’eãwa Paragetã, 2019, p. 132-134).

Também pode ser citada como ação de resistência linguística, o veemente discurso da senhora Porake’i (*in memoriam*), proferido em língua Apyãwa diante de senhores que questionavam o direito dos Apyãwa ao território Urubu Branco. Neste caso, o uso da língua materna constituiu uma forte marca de identidade étnica e do pertencimento ao território, (Gouvêa de Paula, 1999). Do mesmo modo, a carta de apresentação do livro Xanetãwa Paragetã – Histórias de nossas aldeias (MARI/MEC/PNUD, 1996) escrita em língua Apyãwa pelo cacique da época, sr. Xario Domingos Tapirapé e pelo vice-cacique, sr. Kamoriwa’i Elber Tapirapé, constitui uma forte sinalização do direito deles à terra imemorial onde viveram seus antepassados.

Assim, a escola Apyãwa hoje em dia, além de ter todo seu quadro formado por Apyãwa, também procura fazer com que a aprendizagem dos saberes ocorra como na cultura Apyãwa, sendo uma escola do povo, e não para o povo, e justamente isso têm ajudado a estabelecer

políticas linguísticas, como projeto de fortalecimento e vitalidade da língua materna, pois, como explica D'Angelis (2012, p. 01),

“Política Linguística é uma proposta sobre a situação linguística de uma comunidade. Normalmente as Políticas Linguísticas surgem onde existe mais de uma língua sendo usada em uma comunidade ou, pelo menos, mais de um dialeto de uma mesma língua. Quando uma comunidade indígena vê que a língua portuguesa começa a ser falada cada vez mais pelos seus membros, que se tornam bilíngues, ela tem razão de se preocupar e pensar numa política linguística para defender e manter sua própria língua. De fato, na situação de pressão que vivem os povos indígenas no Brasil, as comunidades indígenas são obrigadas a aprender e a usar o Português e, além disso, acabam deixando a língua portuguesa entrar mais e mais em suas áreas ou em suas casas através de funcionários do governo (de todos os níveis), através de documentos, jornais e revistas, através da escola e através do rádio e da televisão.”

Posteriormente, houve uma outra ação, que foi movida pelo professor Ieremy'i Apyãwa (Josimar Xawapare'yimi Tapirapé), que, em 2003, junto com seus alunos, da faixa dos 09 anos, criou 30 novas palavras em língua Apyãwa, para designar objetos da língua portuguesa inseridos no dia a dia das comunidades Apyãwa. Durante os 2 meses em que ele desenvolveu esse trabalho, não só criou os neologismos, como aproveitou a oportunidade para demonstrar aos seus alunos a importância da língua Apyãwa, para a reafirmação da identidade étnica desse povo. O professor Ieremy'i Apyãwa foi, inclusive, premiado como professor Nota 10 pela revista 'Nova Escola'¹³. Apesar da relevância e impacto do trabalho desse professor, ele permaneceu quase apenas no âmbito da escola, não ocupando muito os demais espaços da comunidade.

Em meados de 2010, houve um outro momento de ações, e agora já nomeadas de 'política linguística Apyãwa'. Muitos dos professores Apyãwa já haviam ingressado e até terminado o ensino superior, e, a partir do conhecimento adquirido, a preocupação com a língua foi ampliada. Como visto anteriormente, foi o caso do professor Tenywaawi, à época aluno do Curso de Educação Intercultural da UFG, na área da Ciências da Linguagem, que decidiu contribuir com o professor Ieremy'i, e com outros professores da Escola Indígena Estadual de Tapi'itãwa, fortalecendo e ampliando as discussões sobre a adoção de uma política linguística para o povo Apyãwa.

Entre os assuntos, do Seminário, estava o uso de empréstimos da língua portuguesa, como os de palavras que designam objetos e alimentos advindos da cultura não-indígena.

¹³ Para saber mais sobre o trabalho desenvolvido e premiado do professor Ieremy'i Tapirapé, leia a reportagem em: <https://novaescola.org.br/conteudo/2443/criando-neologismos-indigenas>.

Conforme Tenywaawi em seu relatório para o ‘Observatório da Educação Escolar Indígena’ (Tapirapé, G. I., 2010, p. 44), do qual foi bolsista,

“[c]om forte influência da língua portuguesa, se não tomamos atitudes imediatas para impedimos esses fatos a língua Tapirapé pode não demorar viver para muito tempo. Nesse sentido a língua e as práticas culturais Tapirapé correm sérios riscos de desaparecimentos. Para o senhor Xario, um dos entrevistados de 54 anos de idade, da aldeia Tapi’itãwa isso é contaminação. “Hoje nós somos contaminados em tudo. Nossa língua é contaminada, nossa ideia é contaminada e a nossa cultura é contaminada. Tudo sofre a contaminação do português”. Ao invés de “misturar” o entrevistado usa a palavra “contaminação”. Pelo que eu entendi a partir da fala do entrevistado tudo que emprestamos do português é como se fosse vírus de fortes doenças que afetam corpo humano. A língua e cultura Tapirapé nesse contexto passa a ser corpo humano e a política linguística é medicamento contra essa doença.”

No desejo de se evitar a entrada dessas palavras, e manter uma relação bilíngue intercultural entre as duas línguas (Apyãwa e Português), ou seja, uma relação em que as línguas estejam, como afirma Grosjean *apud* Pimentel da Silva (2009, p. 78), “*em uso regular de alternâncias de duas ou mais línguas*”, os Apyãwa realizaram o “I Seminário de Política Linguística Apyãwa”, em 17 de maio de 2010, na aldeia Tapi’itãwa.

Deste seminário e das discussões que nele ocorreram, resultou um pequeno glossário, intitulado “*Xe’egyao*”, de 2010, que foi elaborado para ser utilizado, não somente na escola, mas para que toda casa tivesse um exemplar, e, assim, as pessoas pudessem praticar essas novas palavras. Os Apyãwa entendem que este tipo de trabalho contribui com a diminuição da entrada de itens lexicais da língua portuguesa na língua Apyãwa, e, assim, evitariam o deslocamento da língua materna, como Tenywaawi (Tapirapé, G. I. p. 74) afirma

“Esses eventos resultaram em um livrinho chamado *Xe’egyao – Apyãwa Xe’egimō/Maira Xe’egimō* (Tapirapé *et alii*, 2010), hoje bastante utilizado no ensino de jovens e crianças Apyãwa, na escola como também na comunidade. E isso está contribuindo fortemente para a vitalidade do uso da língua Apyãwa, pois a ideia desse livro é justamente isso, dar suporte aos trabalhos dos professores no sentido de garantir o uso desejado da língua.”

Essa política linguística não só reforça o uso praticamente exclusivo da língua Apyãwa na aldeia, como também fortalece tudo que está relacionado a ela, como a cultura, as tradições, a cosmologia, e, ainda, a educação escolar indígena, como vemos nessa fala de Waroxowoo’i Tapirapé, na *Live 11*: “*Essa é a nossa política de movimento, porque somente nós podemos trabalhar nossos conhecimentos, porque nós é que sabemos. Temos uma política muito ativa com seminários para os conhecimentos ganhar força.*”



Foto: Capa do Livro “Xe’egyao” (Tapirapé, N. K.; Tapirapé, K. E.; Tapirapé, J. X.; Tapirapé, G. I.; Gouvêa de Paula, L., 2010). Themis Nunes da Rocha Bruno, 2023.

Seguem algumas das palavras discutidas no seminário, que fazem parte do livro “Xe’egyao”:

- | | |
|-------------------------------|--|
| 1. <i>Aka’oma’e</i> | ‘bêbado’ (‘adormecido’) |
| 2. <i>Eixemamy</i> | ‘sorvete’ (‘mel que derrete’) |
| 3. <i>Ka’ātyxojko’i</i> | ‘sabão em pó’ (‘folha em pó que dá espuma’) |
| 4. <i>Tataopāwa</i> | ‘fogão’ (‘lugar do fogo’) |
| 5. <i>Te’omararexakāwa</i> | ‘data show’ (‘visualizador de trabalhos’) |
| 6. <i>Xaokāwa</i> | ‘banheiro’ (‘lugar de banho’) |
| 7. <i>Xepimakygāwa</i> | ‘toalha’ (‘secador da pele/enxugador da pele’) |
| 8. <i>Xa’eryro/Xa’exygāwa</i> | ‘guarda-louças’ (‘lugar de guardar panelas’) |
| 9. <i>Xa’ekyxigakāwa</i> | ‘bombril’ (‘lavador de panela’) |
| 10. <i>’Yhaj’i</i> | ‘cerveja’ (‘água azeda’, ‘azedinho da água’) |

Quando falo que os povos indígenas sabiamente usam o mundo não indígena para a sua manutenção, estou falando de atitudes em relação à sua língua e à sua cultura, como a do

professor Arawy'o (Orokomy'i Tapirapé), que, ao observar um interesse maior por parte dos jovens pelos ritmos musicais não indígenas, decidiu escrever e gravar músicas com letras em língua Apyãwa, para que fosse despertado. Vejamos um exemplo cedido por Waromaxi'i Tapirapé, ex-aluno do Curso de Educação Intercultural, ingressante em 2015, durante um sábado de orientação coletiva de Estágio e Projeto Extraescolar, na UFG:

<u>Ã xanexe'ega imama'eav akawo:</u>	<i>A nossa língua está doente</i>
<u>Pekwaãp ta'ẽ. myme tã pa ãwo ika?</u>	<i>Vocês sabem onde está?</i>
<u>Kox̃ xe'ega ekwe akome'o penope</u>	<i>Vou contar pra você a línguas das meninas</i>
<u>Ma'era mō take namagvi xewe irekawo</u>	<i>Por que será que não está usando essa língua pra mim?</i>
<u>Ã xanexe'ega imama'eav akawo</u>	<i>A nossa língua está doente</i>
<u>A'i ma'e. ke'ẽ. rapv epewera</u>	<i>A'i Ma'e, Ke'ẽ, Rapv são essas</i>
<u>Aoxekato a'era epewera imagvwo</u>	<i>É muito bom usar essas</i>
<u>A'era ekwe ix'e'ega xanewe iaroaro'i</u>	<i>Com esse uso a língua vai ser muito bonito para nós.</i>
<u>Ã xanexe'ega imama'eav</u>	<i>A nossa língua está doente,</i>
<u>Pekwaãp ta'ẽ. myme tã pa ãwo ika?</u>	<i>Vocês sabem onde está?</i>
<u>Koxy xe'ega ekwe akome'o penope</u>	<i>Vou contar pra você a línguas das meninas</i>
<u>Ma'era mō take namagvi xewe irekawo</u>	<i>Por que será que não está usando essa língua pra mim?</i>
<u>(peinopa'e hi. pexe imagvwo)</u>	<i>(Escuta aí, vamos usar) Bis</i>
<u>A'era mō ekwe pexe'ega iaroaro'i</u>	<i>Assim as línguas de vocês vão ficar bonitas.</i>

Essa música fala do desuso da fala feminina e chama as mulheres a retomar seu uso. Awagato (Arawani Tapirapé), ex-aluno do Curso de Educação Intercultural, da turma ingressante em 2014, durante encontro de orientação coletiva de Estágio e Projeto Extraescolar, na UFG disse que a “música funciona como um instrumento pedagógico para ensinar as crianças, pois as crianças aprendem porque é a língua materna, e, assim, conhecem sobre a história, a cultura, sobre a própria língua”. Ainda, segundo ele, a comunidade tem gostado e agradecido, e pedido que sejam feitas mais músicas tratando da realidade Apyãwa.

A criação dessas músicas promoveu, inclusive, a formação de três bandas de forró e batidão, “Garotos Apyãwa”, “Garotos da Aldeia” e “Forró Moleques Top Show”, que fazem shows em várias cidades e aldeias, cantando as músicas compostas por eles e que falam da língua e da cultura Apyãwa, como afirma o professor Arowaxeo'i, na *Live 11*, quando ainda

fazia parte da banda “Garotos Apyãwa”: “*Temos um grupo de músicas que contam a nossa história, a história do Brasil, para incentivar os jovens, fala como estamos perdendo a língua e cultura e ajuda na nossa reflexão e ativar os conhecimentos*”.



Foto: Instagram @forro_garotos_apyawa_oficial, 2023.



Foto: Instagram @os_garotos_da_aldeia, 2023.



Foto: Youtube @forromullekestopshowfc, 2023.

Atualmente o professor Arowaxeo’i Tapirapé integra a banda “Fórró Moleques Top Show”. Como dito anteriormente, as bandas tocam músicas em ritmo de fórró e batidão, com letras que narram histórias, preocupações com a língua materna, cultura, mas apenas a banda “Garotos Apyãwa” tem suas músicas em língua Apyãwa. As bandas “Garotos da Aldeia” e “Fórró Moleques Top Show” cantam tanto em língua Apyãwa quanto em língua portuguesa, pois, de acordo com Arowaxeo’i Tapirapé, em uma conversa de *Whatsapp*, as pessoas que seguem as bandas em redes sociais pedem para que, além de cantarem em língua Apyãwa, também cantem em português. Ele ainda afirma que pretende parar de cantar em língua portuguesa na Banda em que está, pois acredita que é isto é necessário para o fortalecimento de sua língua.

A adoção de políticas linguísticas pelos Apyãwa também representou uma preocupação em documentar a língua, pois, a cada dia, segundo eles, os anciãos estão morrendo e levando consigo todo o conhecimento sobre a língua e a cultura Apyãwa, e por outro lado os jovens, por sua vez, estão cada vez mais desinteressados, como coloca Tenywaawi (Tapirapé, G. I., 2020, p. 73)

“Vemos que, ao invés de aprender e se preocupar em conhecer valores socioculturais e linguísticos nossos, os jovens dedicam-se às práticas adotadas da cultura não indígena como, por exemplo, ver televisão. E, junto com essas práticas, com certeza estão valorizando as palavras portuguesas que se referem a elas. Desse modo, enquanto surgem as novidades introduzidas de fora nas aldeias, outros elementos da nossa cultura se deslocam, certamente deixando de existir no espaço. E, óbvio, carregando consigo as palavras com elas relacionadas, inclusive as técnicas de suas realizações.”

Na tentativa de despertar o interesse dos jovens, além das músicas, os Apyãwa também produziram, em 2016, um livro de histórias em quadrinhos, o “*Marageta`ie`yjete*”, o qual tem, também, uma versão em língua portuguesa, intitulado “*Historinhas divertidas*” de Ferreira; Gouvêa de Paula; Silva; Paula, (2017).

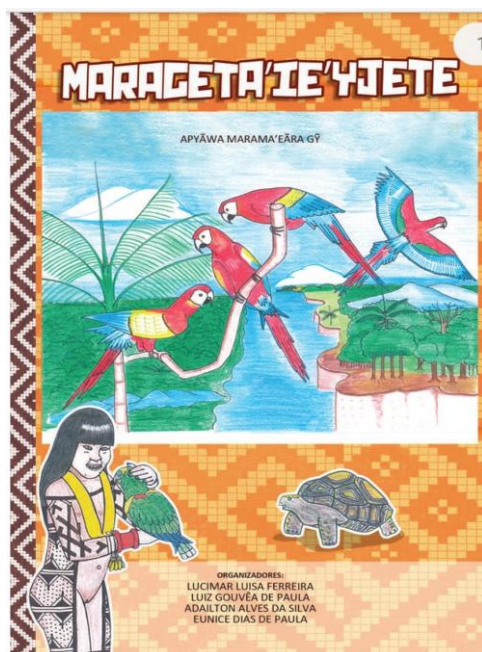


Foto: Capa do Livro “*Maragetã`ieyjete*” (Ferreira; Gouvêa de Paula; Silva; Paula, 2016). Themis Nunes da Rocha Bruno, 2023.

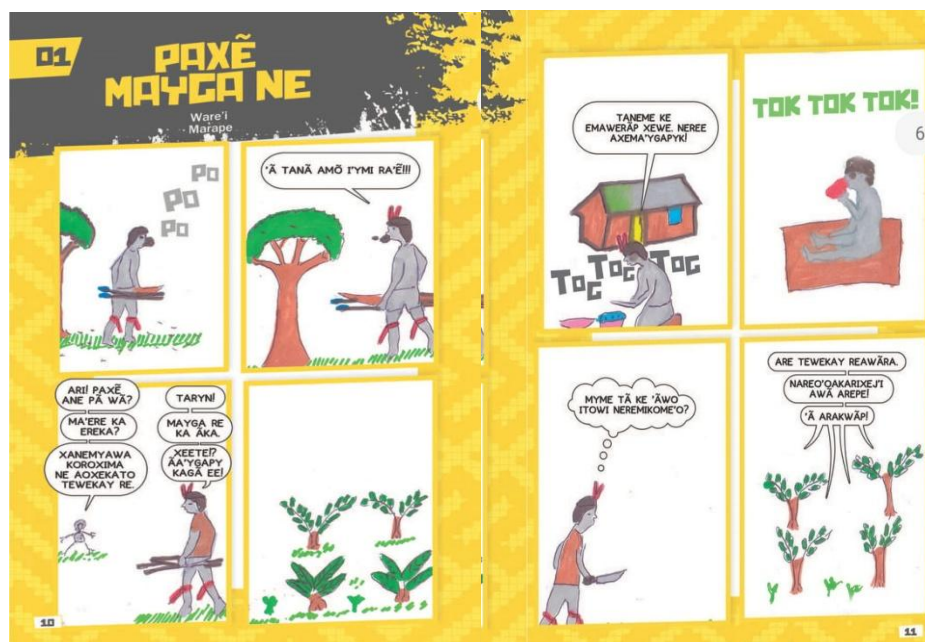


Foto: Capa do Livro “Maragetã'ieyjete” (Ferreira; Gouvêa de Paula; Silva; Paula, 2016).

Themis Nunes da Rocha Bruno, 2023.

Este livro traz histórias que mesclam a vida cotidiana e a cultura Apyãwa, uma forma de fazer circular a língua nas casas, e se aproximar da linguagem dos jovens, assim como despertar neles o interesse pela língua e cultura, ao fazê-los perceber que a língua Apyãwa também pode ocupar espaços que até então eram ocupados pela língua portuguesa. Aos poucos uma nova consciência étnica é criada, resultando numa melhor percepção sobre si mesmo e a comunidade, como explicita Mey (2016, p. 77)

“O contexto que torna a língua possível é também o contexto que permite ao indivíduo ser ele mesmo, e usar sua língua de acordo com os seus desejos pessoais. O usuário quer que a língua seja, ao mesmo tempo, a expressão de valores independentes, e uma expressão individual e pessoal do seu *self*.”

Para os jovens é importante o sentimento de pertença, em que ele se identifique com sua língua, com a sua cultura e com a sua comunidade, e perceba assim o seu valor, e neste processo como afirma Junior e Amaral (2015, p. 33) “a linguagem é uma característica fundamental no processo de construção identitária dos sujeitos...e tem se tornado fator determinante nas questões de identidade e diferença em tempos contemporâneos.”

O que temos percebido é que as ações que os Apyãwa têm promovido em relação à sua língua materna têm contribuído para que os jovens mudem suas atitudes e busquem ser

protagonistas na manutenção e vitalidade da língua e da cultura. Neste processo a escola tem papel primordial, pois conforme Arowaxeo'i (Tapirapé, I. A 2020, p.98),

“Uma das significativas metodologias utilizadas hoje pelos professores *Apyãwa* é desenvolver as aulas com os seus alunos em diferentes ambientes educativos, onde ao mesmo tempo de aprender os códigos de sua língua materna e da língua portuguesa, os alunos adquirem os conhecimentos relacionados à sua prática cultural. Na verdade, os professores adotaram essa política metodológica, uma vez que na compreensão socioeducativa dos *Apyãwa* a escola não é o único espaço de ensino e aprendizagem.”

Outro ponto importante tem sido a busca pela produção de materiais didáticos em língua *Apyãwa*, que, de acordo com Tenywaawi (Tapirapé, G. I., p.133),

“Como sabemos, a necessidade de ter material didático específico nas escolas indígenas em geral ainda é muito grande. Muitos poucos materiais didáticos são encontrados nas escolas para serem explorados nos ensinamentos. O que mais temos são aqueles que nos levam muitas vezes a cometer graves erros ao ensinar nossas crianças, que, ao invés de ensinar conteúdos de suas realidades, nos proporcionam ensinar coisas que nada fazem sentido para formação dessas crianças.”

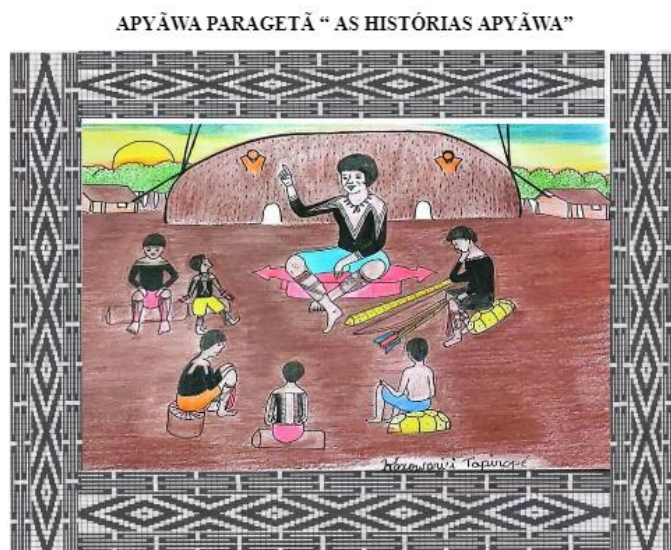
Para tanto, os *Apyãwa* têm contado com o apoio de programas e projetos que financiam esse tipo de ação. Como visto no Capítulo III, os *Apyãwa* participam da Ação ‘Saberes Indígenas na Escola’, desde o início, no ano 2013. Um dos princípios desta Ação é que, ao fim de cada “Formação”, ela resulte em um material didático. No caso dos *Apyãwa*, eles têm produzido livros que apresentam novos itens lexicais, mostrando por meio de desenhos a formação das novas palavras. Há também um livro para alfabetização, que aborda elementos e atividades da cultura e da língua para o letramento da criança *Apyãwa*. Ambos os livros foram organizados por Gilson Ipaxi'awyga Tapirapé, Koría Valdiane Tapirapé, Nivaldo Korira'i Tapirapé, Waraxowo'i Maurício Tapirapé, Mônica Veloso Borges e Themis Nunes da Rocha Bruno.

O livro sobre alimentação tradicional, organizado por Waraxowo'i Maurício Tapirapé, Mônica Veloso Borges e Themis Nunes da Rocha Bruno, é resultado da preocupação dos *Apyãwa* com a entrada cada vez mais frequente, nas aldeias, de alimentos não indígenas, a falta de cultivo da roça tradicional e o aumento de problemas de saúde, como diabetes e pressão alta, em decorrência do consumo cada vez maior de alimentos industrializados (TAPIRAPÉ, K. V., 2020).

O livro sobre “Mitos”, organizado por Demilson Makarore Tapirapé, surgiu da necessidade de se registrar as histórias sobre a origem dos *Apyãwa*, sobre a existência de elementos da natureza, uma vez que os sábios estão partindo e levando consigo estas

informações. O ‘Dicionário Apyãwa’ foi produzido pelo professor Warawoxoo’i Maurício Tapirapé, e reúne um compilado de palavras da língua que existem e que foram criadas. Todos os livros citados aqui estão em processo de organização e edição para publicação pela Editora UFG, o que provavelmente deva ocorrer este ano.

A seguir seguem as capas dos livros produzidos pelos Apyãwa para conhecimento, exceto o livro de Alfabetização, que ainda não possui capa definida.



Capa do Livro de ‘Mitos Apyãwa’. Foto: Themis Nunes da Rocha Bruno, 2023.



Capa do Livro ‘Xanexe’egyao: Novas Palavras’. Foto: Themis Nunes da Rocha Bruno, 2023.



APYÃWA REMI'Ō XIRŌWERA

Capa do Livro 'Apyãwa Remi'Ō XirŌwera' sobre alimentação tradicional Apyãwa. Foto: Themis Nunes da Rocha Bruno, 2023.



Capa do Dicionário Apyãwa. Foto: Themis Nunes da Rocha Bruno, 2023.

Assim, política linguística também é a “gestão da língua”, cujo objetivo é o de geri-la, conforme as práticas e as crenças de seus falantes. Nesse sentido, as políticas linguísticas não são somente reflexo da postura do falante em relação à própria língua. São também expressão de como ele age em relação à sua cultura, à sua comunidade e à língua do opressor, sendo

também uma política social e cultural. Dessa forma, apesar de política linguística muitas vezes ser associada ao plurilinguismo e sua gestão, no caso dos Apyãwa, ela ainda pode ser entendida como uma política linguística, reflexo das ações de resistência que os falantes têm em relação ao bilinguismo que vivem.

4.1 O papel dos professores-pesquisadores indígenas Apyãwa na vitalidade da língua Apyãwa

A Escola Indígena Estadual Tapi'itãwa e suas salas anexas são bilíngues Apyãwa-Português, na qual as crianças são alfabetizadas em língua Apyãwa, e posteriormente estudam a língua portuguesa. Atualmente conta com um quadro exclusivo de professores e funcionários Apyãwa. Porém, ainda há muita interferência no currículo escolar da educação não indígena, por vezes impostos pela Secretaria de Educação do Estado do Mato Grosso, doravante SEDUC-MT.

Os Apyãwa ainda precisam dispensar boa parte do calendário escolar às disciplinas que fazem parte do currículo tradicional não-indígena, além de ficarem presos ao uso dos livros didáticos enviados pelo MEC, que não consideram e respeitam as especificidades do povo. Entretanto, os professores não aceitam passivamente as imposições da SEDUC-MT, produzindo materiais específicos para as aulas, reivindicando mais espaço para o ensino da língua materna, como no caso das aulas de língua estrangeira, que utilizam para trabalharem com a língua materna. Sobre essa questão Warawoxoo'i, na *Live 14*, pontua que *“a escola tem um papel muito importante, mesmo quando o Estado tenta impedir uma educação específica, mas nós Apyãwa decidimos como fazer, nas aulas de conhecimentos não indígenas sempre usamos a língua materna para explicar.”*

Na Escola Apyãwa observamos que a educação escolar indígena é específica e diferenciada. Eles têm PPC próprio; elaborado conjuntamente com a comunidade Apyãwa. Conforme Pimentel da Silva (2008, p. 114), *“o currículo deve basear-se na dialogia social que permitirá vencer o desafio de fortalecer as identidades indígenas em um mundo cada vez mais globalizado”*, ou seja, um currículo específico e diferenciado que garantirá uma escola que defenda a língua e a cultura.

Um passo importante que os Apyãwa têm dado, em busca da educação escolar indígena de fato, é o de mostrar à SEDUC-MT, e procurar negociar a presença cada vez maior dos seus saberes no currículo escolar. Tenywaawi, em uma conversa informal, relatou que representantes

da SEDUC-MT queriam que houvesse 4 aulas de língua portuguesa e 2 de língua Apyãwa. Desconfortáveis com essa situação, os professores se reuniram e decidiram que o ideal para a escola que eles desejam seria o contrário, mas, após negociações, conseguiram que o quantitativo de aulas de ambas as línguas fosse o mesmo, 3 aulas de língua portuguesa, 3 de língua Apyãwa.

Diante disto, podemos dizer que as posturas adotadas pelos Apyãwa diante das imposições do sistema de ensino não indígenas também são “ações de resistência” que, neste caso, ocorrem muito por ser reflexo da formação superior de professores e funcionários em cursos de formação superior específicos para indígenas, que, em suas concepções pedagógicas, buscam romper com o ensino tradicional, bancário, promovendo a decolonização da escola indígena, valorizando os saberes ancestrais dos povos originários, transpondo o modelo de bilinguismo já ultrapassado, em prol de um bilinguismo intercultural, baseado em práticas pedagógicas emancipatórias, que atendam às exigências e às reivindicações das comunidades indígenas.

No caso dos professores Apyãwa que fizeram e fazem o Curso de Educação Intercultural da UFG, um exemplo desse reflexo é a escolha dos temas contextuais tanto dos projetos extraescolares quanto do Estágio pelos alunos-professores Apyãwa, como elementos da fauna e flora da Terra Indígena Urubu-Branco, alimentação tradicional, jogos e brincadeiras tradicionais, artesanato, música, roça; pois há uma angústia com o que se tem deixado às margens na língua e na cultura. Há uma preocupação muito grande de como está a vitalidade da língua Apyãwa, quais rituais estão deixando de serem praticados, entrada da língua portuguesa, uso de materiais didáticos inadequados e não específicos, pois, com a chegada cada vez maior de elementos da cultura não indígena às aldeias, as crianças e os jovens passam grande parte do dia se dedicando a eles, com a televisão, o celular, a internet.

Os anciãos têm reclamado que não há mais tempo para conversas, nas quais eles transmitiam o conhecimento que possuem, pois os jovens preferem assistir a desenhos, filmes, novelas, ouvir músicas não indígenas, jogar futebol etc.. Segundo o Prof. Tenywaawi (Tapirapé. G. I., 2012, p. 31),

“[a]s crianças aprendem falar primeiro na língua Apyãwa e normalmente começam aprender o português com dez anos, e hoje talvez muito mais cedo. O fato é que na atualidade os contatos com a sociedade não indígena são muito frequentes, pois a cidade fica próxima. Além disso, um dos principais fatores que levam as crianças aprenderem o português mais cedo é a televisão. Com a entrada de televisão nas nossas aldeias as crianças e os jovens Apyãwa deixaram de praticar as brincadeiras tradicionais como *tytykãwa*, *mani'akawy*, *xapakani*, *xapie'ema* etc. E com elas estão

deixando de usar as palavras que se referem a essas brincadeiras, e substituindo pelo programa de televisão, principalmente pelas novelas, desenhos e filmes de terror. E tudo que se aprende por meio dela é experimentado na comunidade. Com essa realidade a nossa língua Apyãwa hoje vive uma situação de conflito muito grande com a língua Maira (Português). O que eu tenho observado é que a nossa língua não está sendo mais utilizada legitimamente como deve, isto é, nas falas de grande maioria das pessoas aparecem muitas palavras da língua portuguesa ocupando espaço que é da nossa língua.”

Diante desta situação, em Tapi’itãwa, têm sido realizadas reuniões, promovidas pelos professores Tenywaawi e Jeremy’i (Josimar Xawapare’y Tapirapé), conjuntamente com outros professores, para se discutir política linguística para o povo Apyãwa. Entre os assuntos encontra-se o uso de empréstimos da língua portuguesa. Os Apyãwa têm preferido a criação de novas palavras na língua Apyãwa, a continuar com o uso de palavras emprestadas do português, pois acreditam que, quanto mais permitirem a entrada da língua portuguesa, mais a língua Apyãwa correrá risco de ser esquecida. Os professores Apyãwa, ex-alunos do Curso de Educação Intercultural da UFG, diziam: *“é preciso tirar a língua portuguesa da língua Tapirapé”*.

Para além da preocupação com o desaparecimento da língua Apyãwa, pelo uso frequente de palavras de língua portuguesa que designam objetos da cultura não indígena, em contextos monolíngues de língua materna, não podemos esquecer que a colonialidade é perspicaz na disseminação do preconceito em relação aos falantes de línguas originárias, que por si só já se mostra eficiente em impedir a transmissão da língua. Neste sentido, Tenywaawi (Tapirapé, G. I., 2012, p. 35) pondera:

“Outro seríssimo problema que nos atinge é a dificuldade de trabalhar a língua e os conhecimentos Apyãwa na sala. Muitos alunos tanto do nível fundamental e do médio acham que estudar a língua e os conhecimentos do seu povo na escola é perda de tempo e por isso muitas vezes não vai à escola. E através dos companheiros de estudo as informações chega na escola dizendo que o aluno (a) não foi para escola porque não quer mais estudar a nossa língua e os conhecimentos do nosso povo. Isso é um caso muito sério e precisava ser discutido.”

Tenywaawi, diante do fato dos alunos e jovens da Terra Indígena Urubu-Branco demonstrarem pouco ou nenhum interesse nos saberes Apyãwa, vê com grande preocupação o futuro da língua e da cultura Apyãwa. Para ele, isso provavelmente se dê por conta dos preconceitos que seu povo sofreu ao longo dos anos pela sociedade não indígena, o que reforça o pensamento em casa pelos pais que também vivenciaram as mais diversas formas de preconceito, fazendo-os muitas vezes considerarem desnecessários o uso e o estudo da língua materna na escola, conforme observamos nesta fala de um aluno

“Temñaxema'e matari xere xekare porque akwa apãp. Xeropy mĩ axe'ëg xewe que ro'õ Maira xe'ëga mais importante porque ro'õe kwexane xe'ëg aipawi mesmo. “Eu não quero estudar sobre a nossa cultura porque eu sei tudo. Meu pai orienta-me que a língua portuguesa é mais importante e também porque a nossa língua vai acabar mesmo.” (TENYWAAWI, 2012, p. 35)

O que vivenciamos no Brasil de hoje corrobora para que esse aluno Apyãwa e sua família pensem assim. O Estado, apesar de no art. 231, de sua Constituição Federal de 1988, reconhecer aos indígenas o direito a “*sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras tradicionalmente ocupam*”; a língua oficial, e logo legítima para a sociedade, é a língua portuguesa. Essa legitimação da língua oficial resulta em uma dominação simbólica, que tem seu ápice em mudanças sociolinguísticas, reforçadas pelas atitudes dos Estados nacionais que “[...] fomentam certa autocupabilização linguística entre os falantes de variedades não oficiais, que chegam a identificar seu próprio falar com algo a ser evitado, como marca de ignorância ou mesmo falta de inteligência” (LAGARES, 2018, p. 143).

Conforme o exposto acima, assim como as dezenas de povos existentes em nosso país, os Apyãwa procuram fazer com que a relação entre sua língua materna e a língua portuguesa em suas comunidades possa ser uma relação de diálogo e não de sobreposição do português à língua Apyãwa. Há um esforço conjunto para que se mantenham vivas a língua e a cultura Apyãwa, mesmo tendo o português presente em vários momentos da vida cotidiana desse povo. *Warawoxoo'i Tapirapé, na Live 10, comenta que “os professores Apyãwa trabalham junto com a comunidade e que o papel do professor é trabalhar com atividades comunitárias, envolver os alunos para que os conhecimentos sejam valorizados e também documentar os saberes para que os próximos alunos tenham acesso.”*

As reuniões que vêm ocorrendo para se discutir a entrada da língua portuguesa por meio dos empréstimos, a produção de livros de histórias, glossários, e as músicas com ritmos não indígenas e letra em língua materna são exemplos concretos resultantes de “ações de resistência” que os Apyãwa têm tomado em relação à manutenção e ao fortalecimento de sua língua. Seria aqui o movimento da retomada epistêmica, que conforme Pimentel da Silva (2017, p. 209), encanta “*os indígenas por muitas razões, entre elas: o acesso a certos saberes tradicionais que muitos não conhecem ou que conhecem pouco, ou ainda, apenas ouvirem falar*”.

Além disso, os Apyãwa vão aos poucos buscando conhecimentos e valores do mundo ocidental em prol de suas próprias lutas. Eles têm ido para as universidades, apreendido sobre

antropologia, linguística, direito, saúde e têm adquirido instrumentos de luta para gerir os conflitos. Se um por um lado, eles lidam com a cultura e a língua não indígenas lhes pressionando a todo tempo para serem (re)colonizados, por outro, têm mostrado para esta mesma sociedade que o caminho é o da “pedagogia da retomada”, que Pimentel da Silva (2017) apresenta como sendo a reivindicação dos indígenas por suas epistemes, e, por conseguinte, a descolonização desses saberes.

O contato dos Apyãwa com a Educação começou pela necessidade de compreender o mundo dos não indígenas e assim lutar pelo direito da terra. Hoje a educação é um dos pilares da comunidade Apyãwa, pois *“a escola é importante para registro e manutenção do conhecimento, os anciãos fazem com que os jovens retornem os conhecimentos para a comunidade e isso fortalece a política linguística das sete aldeias”*, como afirma Waraxowoo’i Tapirapé, na *Live 14*.

Nesta busca por uma Educação diferenciada, muitos Apyãwa decidiram se especializar em cursos superiores de formação de professores e mestrados. As três dissertações escolhidas para integrarem esta tese como referência mostram como a Universidade ainda tem muito a aprender com as epistemologias indígenas, de modo a integrá-las a este universo de saberes, pois, como explicita Tenywaawi, na *Live 06*, *“o pesquisador indígena na escolha do tema da pesquisa não opta por algo de interesse particular, a escolha parte normalmente da necessidade e fortalecimento dos conhecimentos. Ele fica atento ao movimento social da sua comunidade. Ele percebe os conhecimentos adormecidos, pouco praticados e aí ele escolhe o tema para levar para a discussão na escrita e aí ela retorna na discussão da comunidade”*, afinal o conhecimento não é de uma pessoa, é do povo.

Koria Valdvane Tapirapé, em sua dissertação ‘A produção do Corpo e da Pessoa entre os Apyãwa – Resguardos, Alimentos para os Espíritos e Transição Alimentar’ (Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social/FCS/UFG), debate sobre o pouco consumo dos alimentos tradicionais, e o aumento no consumo de produtos industrializados e como isso tem se refletido na saúde física e espiritual do povo Apyãwa, e no desaparecimento das formas de preparo, utilização e nas regras, como nas regras do resguardo.

Na *Live 03* vemos como ele se preocupa com o repasse dos conhecimentos para as crianças, que é preciso pensar quais são os temas que os alunos devem conhecer, e por isso a produção de material didático deve ser específica e diferenciada conforme a realidade de cada povo. Vislumbramos mais uma vez que esses saberes precisam do apoio da escola para serem repassados.

A dissertação de Iranildo Arowaxeo'i Tapirapé, intitulada 'Língua Apyãwa: Construções Oracionais em Contextos Comunicativos Diversos' (Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística/FL/UFG), por sua vez, apresenta as ordens oracionais da língua Apyãwa, levando em consideração as posições de Sujeito (S), Verbo (V) e Objeto (O), contrapondo-se ao trabalho de linguistas não indígenas, e demonstrando que conforme os contextos comunicativos da língua, em caçadas, em pescarias, na casa e na Takãra, haverá diferenças de usos e ocorrerão todas as ordens frasais possíveis, ou seja, SVO, SOV, VSO, VOS, OVS e OSV.

Segundo Arowaxeo'i (Tapirapé, I. A. 2020, p. 56)

“No decorrer da realização das pesquisas e das informações obtidas notei que as construções oracionais e a variação das ordens dos elementos da língua *Apyãwa* (Tapirapé) ocorrem nas conformidades das construções oracionais enunciadas pelos indivíduos *Apyãwa* (Tapirapé) nos contextos de comunicação entre si, com os seres espirituais e com o mundo.”

Dessa forma, na *Live 06*, Tenywaawi explica que “*autores indígenas não fazem coleta de dados e sim coleta de informações, porque não fazem por partes, coletam informações do conjunto de saberes que estão relacionados com tal conhecimento, e o que os autores indígenas levam para a escrita são narrativas orais, e aí essa oralidade é fortalecida pela escrita, e esta escrita é usada para o ensino das crianças e jovens.*” Observamos que em todo momento os pesquisadores Apyãwa estão preocupados com a vitalidade da língua, com a transmissão dos saberes, e, neste sentido, vão buscando metodologias de como fazê-lo, procurando sempre o fortalecimento da língua e da cultura.

Por fim, temos a dissertação de Tenywaawi, “Takãra: Centro Epistemológico e Sistema de Comunicação Cósmica para a Vitalidade Cultural do Mundo Apyãwa” (Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística/FL/UFG). Este trabalho pode a princípio parecer não ter ligação com a área da linguística, como pontua Tenywaawi, mas, durante a leitura, percebemos que toda epistemologia Apyãwa está interligada, como afirma Arowaxeo'i, na *Live 07*: “*a língua não está separada, a língua se encontra dentro de outros saberes, de outras epistemologias, portanto a valorização da língua é muito importante para os povos indígenas, assim como a valorização dos sábios que carregam consigo muita sabedoria.*”

A Takãra é, portanto, um outro pilar de extrema importância para a vitalidade linguístico-cultural do povo Apyãwa, pois ela é responsável pela comunicação entre os mundos, sendo um sistema de comunicação cósmica para o equilíbrio do povo Apyãwa. Portanto, a

ausência da Takãra afetaria esta interlocução e, por conseguinte, afetaria a existência dos rituais, que, por sua vez, afetaria a cultura e a língua. Como explicitado no Capítulo 3, a Takãra é o espaço em que os Apyãwa resistem, e, em consonância com a escola, ela contribui para o fortalecimento e o vigor da língua e da cultura Apyãwa.

Por fim, Cleidson Ima'arawy'i Tapirapé, na *Live 09*, afirma que *“precisamos estar no mundo globalizado, mas a nossa língua e cultura em primeiro lugar, isto é, viver a interculturalidade é inevitável, mas, seguir sob um pensamento colonizador, “mairizado”, como fala Tenywaawi, é uma escolha que pode trazer sério risco para a manutenção e fortalecimento dos saberes epistemológicos milenares da comunidade, podendo, inclusive, levar à perda da língua e da cultura de um povo.*

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O deslocamento e a desvalorização das línguas indígenas no Brasil, historicamente impostos por processos de colonização, perseguição e assimilação, resultam em um impacto profundo na autoimagem do falante, frequentemente levando à perda de identidade cultural e à internalização de preconceitos. A língua, sendo a expressão da visão de mundo, saberes e ancestralidade de um povo, ao ser substituída pelo português, considerada a língua de prestígio e de poder, gera uma ruptura no conhecimento tradicional e na transmissão intergeracional.

Afinal, quando uma língua, uma cultura e conseqüentemente, a própria existência de um povo, são postas como “inferiores” “atrasadas” ou “inúteis” pelas relações de poder com a sociedade dominante; as novas gerações, principalmente, tendem a sentir vergonha de sua própria língua e cultura, e renunciá-las se torna uma estratégia de sobrevivência para evitar discriminação. Essa situação, ao longo do processo de colonização, se tornou uma prática entre muitos povos originários, o que gerou o apagamento e até mesmo a perda de muitas línguas indígenas.

Apesar do histórico de apagamento e perda, o cenário atual mostra um movimento contrário, o de resistência. Muitos povos indígenas estão engajados em projetos de revitalização linguística, criando materiais didáticos próprios, escolas bilíngues em língua materna e língua portuguesa e utilizando a língua materna no cotidiano para valorizar a ancestralidade e reconstruir a identidade. Assim, a língua indígena, antes apenas uma língua de contexto comunitário e familiar, passou, também, a ser a língua de instrução, de produção de conhecimento e de afirmação política nos espaços escolares e públicos.

Diante disso, este trabalho observou o percurso realizado pelo povo Apyãwa, que em um contexto de ameaça, deslocamento e desvalorização das línguas indígenas do Brasil, buscaram o caminho da gestão da língua, no sentido de estabelecer entre os falantes ações que promovessem a sustentabilidade da língua e da cultura. Dessa forma, o texto foi desenhado como mostro a seguir:

O capítulo I dedicado a apresentação sobre quem são os Apyãwa e suas características linguísticas. Para tanto, iniciei com aspectos geográficos, depois históricos, como o mito de origem; os primeiros contatos com os não indígenas. Tratei também sobre a luta pela terra e o

surgimento da escola. Por fim, pontuei alguns aspectos fonológicos e morfossintáticos da língua Apyãwa, mostrando ao leitor alguns aspectos relevantes sobre a língua.

O capítulo II é uma escrevivência, em que conto minhas experiências desde a graduação, para justificar a metodologia adotada neste trabalho. Nele traço um percurso metodológico, resultado de anos de convivência junto aos Apyãwa, que só foi possível pela minha longa passagem pelo Curso de Educação Intercultural da UFG.

O capítulo III é destinado à apresentação de algumas questões que influenciam na política linguística Apyãwa, como identidade, bilinguismo, educação. Abordo também sobre a resistência indígena, que, no caso dos Apyãwa, se faz no espaço especializado e sagrado da *Takãra*. Além disso, há uma sessão em que abordei as políticas linguísticas Apyãwa, sob a ótica indígena, principalmente do professor Tenywaawi Tapirapé, que pesquisou esse tema e desenvolveu, na comunidade, ações a ele relacionadas.

No capítulo IV apresento quais são as ações de resistência que os Apyãwa têm colocado em prática na comunidade, passando pelo ambiente familiar e pela escola, como a produção de material didático e a existência de bandas de música. A política linguística Apyãwa apresenta como ponto de partida a resistência e a identidade. A primeira sendo as estratégias de sobrevivência e vitalidade na diversidade linguística e cultural, e a segunda que diz respeito sobre como um povo se identifica e o sentimento de pertencimento.

Em face do exposto, ratificamos que as línguas indígenas não são apenas formas de comunicação ou de transmitir informações. São igualmente formas de ver e de estar no mundo. Uma língua indígena carrega consigo todo um arcabouço de epistemologias, de sentidos, e de fazeres culturais, que não podem ser dimensionados. Perder uma língua indígena é perder um mundo inteiro de conhecimentos e experiências. Assim, muitos povos, dentre eles os Apyãwa, têm se voltado para as questões linguístico-culturais, e buscado maneiras de manter sua língua viva.

Não obstante, a Assembleia Geral das Nações Unidas declarou entre 2022 e 2032 a Década Internacional das Línguas Indígenas, cujo propósito é assegurar o direito dos povos originários em manter, revitalizar e promover suas línguas, além de colaborar com a criação de políticas que visam ao fortalecimento e à manutenção dessas línguas. Essa preocupação com a vitalidade da língua não seria diferente entre os Apyãwa. Mesmo tendo uma língua falada por todos os indivíduos e presente em diferentes espaços, os Apyãwa perceberam que a língua portuguesa estava aos poucos ocupando espaços, e que a cultura não-indígena estava adentrando a comunidade, seja pelas tecnologias, pela alimentação, pelo esporte, pela música, pelo modo de estar no mundo.

Ao perceberem o que estava ocorrendo com a língua Apyãwa, o sério risco de caminhar para o apagamento e conseqüentemente, a perda, procuraram estabelecer políticas de língua dentro do seio familiar, depois na escola e, por fim, espalhando pela comunidade, e é isto que chamo de ações de resistência, ou seja, a gestão de língua materna para a promoção do fortalecimento linguístico-cultural.

Nesta jornada, pela consolidação e vitalidade da língua Apyãwa, a educação, tanto básica, quanto a de ensino superior, tem tido um papel fundamental, pois, através dela, os Apyãwa têm reconhecido os problemas que circundam a comunidade, e buscado solucioná-los. Além disso, a escola tem sido a ponte entre os professores pesquisadores Apyãwa e sua comunidade, no processo de manutenção da língua e dos saberes Apyãwa, por meio da promoção e valorização da língua materna nos diferentes espaços ocupados por este povo.

O movimento de conscientização das crianças e jovens sobre a importância da língua e da cultura, trabalhado não somente nas aulas de língua materna, mas em todo ambiente escolar, tem sido de suma importância para que, os Apyãwa consigam, pela resistência e gestão da língua estabelecer novas relações de poder e propor novas formas de subjetividade e novos modos de existência, como disse Foucault:

“Finalmente, todas estas lutas contemporâneas giram em torno da questão: quem somos nós? Elas são uma recusa a estas abstrações, do estado de violência econômico e ideológico, que ignora quem somos individualmente, e também uma recusa de uma investigação científica ou administrativa que determina quem somos. Em suma, o principal objetivo destas lutas é atacar, não tanto “tal ou tal” instituição de poder ou grupo de elite ou classe, mas, antes, uma técnica, uma forma de poder.” (apud DREYFUS; RABINOW,1995, p. 235)

Outro ponto importante a ressaltar é que os Apyãwa, através das aulas de análise linguística, que tiveram desde o início da educação escolar na aldeia, puderam compreender preceitos da análise linguística, e isto lhes provocou um desejo de se tornarem estudiosos de sua língua e cultura. O que os levou a Universidade, em cursos de mestrado e doutorado, com pesquisas que apresentam à academia novas formas de enxergar as línguas e culturas dos povos originários.

Afinal, são pesquisas realizadas de dentro para fora, que rompem com os paradigmas da ciência, em que os anciões e os saberes ancestrais são a referência bibliográfica. Ou seja, são trabalhos que vão além daqueles constantes nas pesquisas acadêmicas (dissertações e teses) realizadas por não indígenas, por quem olha de fora; o que é inovador dentro do meio acadêmico, uma vez que, os indígenas têm outra leitura sobre língua e cultura, afinal, enxergam

tudo entrelaçado, misturado, uma visão transdisciplinar do mundo. São os saberes indígenas ocupando lugares que antes eram exclusivos dos saberes científicos.

Portanto, acredito que os indígenas têm feito um chamado para o que os estudos decoloniais colocam como alteridade. Não no sentido de se colocar no lugar do outro, mas, principalmente, na ruptura dos discursos coloniais e consequente legitimação e reconhecimento das línguas e identidades indígenas como lugares de saber e de humanidade, como nos adverte Fanon (1968), em que descolonizar pressupõe criar homens novos, para em novas relações ressurgirem novas linguagens, uma nova humanidade.

Em suma, as ações de resistência promovidas pelos Apyãwa envolvem práticas que visam preservar, valorizar e empoderar a língua materna e seus falantes, contrapondo-se a processos de apagamento cultural, colonialismo linguístico e preconceito. Essas ações operam como "gestão da língua Apyãwa", buscando subverter as relações de poder que privilegiam a língua portuguesa, através de uma educação escolar indígena bilíngue e intercultural, incentivo a transmissão geracional, produção de materiais didáticos, audiovisuais em língua materna para uso escolar, além de um currículo intercultural que respeite o calendário escolar local e os saberes tradicionais, e por fim, o uso de tecnologias e de ferramentas digitais como meio de registro, ensino e difusão de saberes tradicionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, A.; IRMÃZINHAS DE JESUS; PAULA, Luiz Gouvêa. A língua Tapirapé. Rio de Janeiro: Xerox do Brasil, 1983.
- AMAZONIE-Renaissance de la tribu indienne des Tapirapé – Editions Kartalla, Collection Signes des Temps 2011, p. 24
- BALDUS, Herbert. Tapirapé: Tribo Tupi no Brasil Central. São Paulo: Companhia Editora Nacional/Editora da USP (Coleção Brasileira n° 7), 1970.
- BANIWA, Gersem. As línguas e as cosmologias indígenas. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=xJ0OT7kLVZo>. Acesso em 24/02/2018
- BORGES, Mônica Veloso. ‘II Seminário Política Linguística e Cultural Apyãwa - Convenção Ortográfica da Língua Apyãwa/Xe'egyao - Criação de Novos Vocábulos’. In: SANTOS, Lilian Abram dos; PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro. (Orgas.). Guardando Memórias e Construindo Saberes. Goiânia-GO: Gráfica UFG, 2017, v. 1, p. 11-29.
- BORGES, Mônica Veloso; FERREIRA, Rogério; BRUNO, Themis Nunes da Rocha Bruno (Orgs.). Apyãwa Ywypyiãra: A riqueza da terra indígena Tapirapé: animais, peixes e aves. Goiânia: FUNAPE/PROLIND, 2010.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federal do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 23/12/1996, p. 27.833. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccvil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em 21/12/2022.
- BRUNO, Themis Nunes da Rocha Bruno. Estudo lexical da língua Tapirapé (Tupi-Guarani): animais, aves e peixes. Goiânia: UFG/FL/DELL, 2010 (Monografia de Conclusão de Curso de Bacharelado em Linguística).
- BRUNO, Themis Nunes da Rocha Bruno. Estudo Fonológico e Morfossintático da Língua Tapirapé no Curso de Educação Intercultural da UFG. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras (FL), Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Goiânia, 2013.
- CALVET, L. As políticas linguísticas. São Paulo: Parábola, Florianópolis: IPOL, 2007.
- CARTA às Irmãzinhas da região, junho de 1978, repassado pela Irmãzinha Odile Roseline.

- CHAMORRO, Graciela. Terra madura y araguyje: fundamento da palavra Guarani. Dourados: UFGD, 2008.
- COOPER, Robert L. 1989. Language planning and social change. Cambridge: CUP.
- D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. Aprisionando sonhos. A educação escolar Indígena no Brasil. Campinas, SP: Curt Nimuendajú, 2012.
- DREYFUS, H.;RABINOW, P. Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Tradução de Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- EASTMAN, C. M. Language Planning: An Introduction. Novato, Cal.: Chandler and Sharp, 1983. 276 pp. Reviewed by. Roger E. Gannon | York University.
- EDUCAÇÃO INTERCULTURAL UFG. Comitês orientadores, 2023. Disponível em: < <https://intercultural.letas.ufg.br/p/24599-comites-orientadores> >. Acesso em: 03 de abr. de 2023.
- ESCOLA INDÍGENA ESTADUAL “TAPI’ITĀWA”. Projeto Político Pedagógico. Aldeia Tapi’itāwa, Terra Indígena Urubu-Branco, Confresa – MT, 2009.
- FACÓ SOARES, M.; LEITE, Y. “Vowel shift in the Tupi-Guarani Language Family: a typological approach”. KEY, M. R. (ed.). Language change in South American Indian languages. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1991. p. 36-53.
- FERGUSON, Gibson. Language planning and education. Edinburgh University Press, 2006.
- FERREIRA, Lucimar Luísa; GOUVÊA DE PAULA, Luiz; SILVA, Adailton Alves; PAULA, Eunice Dias de. (Orgs.). Maragetã'ieyjete. Tangará da Serra - MT: Idéias, 2016.
- FERREIRA, Lucimar Luísa; GOUVÊA DE PAULA, Luiz; SILVA, Adailton Alves; PAULA, Eunice Dias de (Orgs.). Historinhas Divertidas. Tangará da Serra - MT: Idéias, 2017.
- GORETE NETO, Maria. As representações dos Tapirapé sobre sua escola e as línguas faladas na aldeia: implicações para a formação de professores. Tese de Doutorado. Campinas-SP: IEL-UNICAMP, 2009.
- GOUVÊA DE PAULA, Luiz. “Fala direito, Karajá!”. Revista do Museu Antropológico. Goiânia: Universidade Federal de Goiás. Vol. 33/34, n° 01, jan./dez. 1999/2000. p. 53-63.
- GOUVÊA DE PAULA, Luiz. Mudanças de código em eventos de fala na língua Tapirapé durante interações entre crianças. 2001. 208 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística). Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2001.

- GREENBERG, Joseph. "Some universals of grammar with particular reference to the order of meaningful elements". GREENBERG, Joseph (ed.). *Universals of Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1963. 58-90pp.
- GUEROLA, Carlos Maroto. "Às vezes tem pessoas que não querem nem ouvir, que não dão direito de falar pro indígena": a reconstrução intercultural dos direitos humanos linguísticos na escola Itaty da aldeia guarani do Morro dos Cavalos. *Dissertação de Mestrado em Linguística*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2012.
- HOOKS, BELL. *Linguagem: ensinar novas paisagens/novas linguagens*. Tradução: Carlianne Paiva Gonçalves, Joana Plaza Pinto e Paula de Almeida Silva. *Estudos Feministas*, 16 (3), p. 857-864, 2008.
- HOOKS, BELL. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes. 2017. 283p.
- IRMÃZINHAS DE JESUS. *O renascer do povo Tapirapé: diário das Irmãzinhas de Jesus de Charles de Foucauld. 1952-1954*. São Paulo: Editora Salesiana, 2002.
- JAHN, E. H. (1992). *Language Planning*. In: Bright, W. (Ed.). *International encyclopedia of Linguistics: v. 4*. Oxford: Oxford University Press, pp. 12-14.
- JUNIOR, N. F. de A.; Amaral, J. G. da S. *Linguagem e identidade cultural dos ribeirinhos: uma questão de desterritorialização*. Amaral, J. G. da S, Cotinguiba, M. L. P. e Sampaio, S. M. G (Orgs). *Linguagens, identidades e pluralidade cultural*. Curitiba, PR: Editora CRV, 2015, p. 25-40.
- KAPLAN, R. B.; BALDAUF Jr. R. B. (1997). *Language Planning: from practice to theory*. Clevedon: Multilingual Matters LTD.
- LAGARES. X. C. *Qual política linguística? Desafios glotopolíticos contemporâneos*. 1ª Ed. São Paulo, Parábola, 2018.
- LEITE, Yonne de Freitas. "Aspectos da fonologia e morfofonologia Tapirapé". *Universidade Federal do Rio de Janeiro/Museu Nacional*. Rio de Janeiro, 1977.
- LEITE, Yonne de Freitas. "Atividade e estatividade em Tapirapé". *Anais do II Encontro Nacional da ANPOLL*. Rio de Janeiro, 1987.
- LEITE, Yonne de Freitas. 1990. "Para uma tipologia ativa do Tapirapé: os clíticos referenciais de pessoa". *Cadernos de Estudos Linguísticos*, 18:37-56.
- LEITE, Yonne de Freitas. "O estatuto dos sintagmas nominais de sujeito e objeto Tapirapé". QUEIXÁLOS, F. (ed.). *Des noms et des verbs em Tupi-Guarani: état de la question*. Munique: Lincom Europa, 2001. p. 87-101.

- LEITE, Yonne de Freitas. Línguas Indígenas: memórias de uma pesquisa infinda. FRANCHETTO, B.; COUTINHO-SILVA, T. (Orgs.). Rio de Janeiro: 7Letras, 2012.
- MAHER, Terezinha Machado. “O Bilingüismo e o Aluno Indígena”. In: VEIGA, Juracilda; FERREIRA, Maria Beatriz Rocha. (Orgs.) “Desafios Atuais da Educação Escolar Indígena”. ALB. Ministério do Esporte. Campinas. SP. 2005.
- MARÍN, José. (2009). Interculturalidade e descolonização do saber: relações entre saber local e saber universal, no contexto da globalização. Espaço Pedagógico. 12. 10.5335/rep.v16i1.7447.
- MEC, Portaria Nº 98, de 6 de dezembro de 2013, que dispõe sobre a Ação ‘Saberes Indígenas na Escola’.
- MEHINAKU, Mutua. TETSUALÜ: pluralismo de línguas e pessoas no Alto Xingu. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Programa de Pós-graduação em Antropologia Social/Museu Nacional. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2010.
- MELIÀ, Bartomeu. Pasado, presente y futuro de la lengua guaraní. Asunción: CEADUC, 2010.
- MEY, Jacob L. Etnia, identidade e língua. In: Signorini, I. (org). Língua (gem) e identidade. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2ª ed. 2016, p. 69-88.
- MIGNOLO, Walter. Capitalismo y geopolítica del conocimiento. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2001.
- MIGNOLO, Walter. Histórias Locais/Projetos Globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Trad. de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003a.
- MIGNOLO, Walter. Os esplendores e as misérias da «ciência»: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica». En: Conhecimento prudente para uma vida decente. Porto: Afrontamento, 2003b.
- MUÑOZ C., H. Reflexividad sociolingüística de hablantes de lenguas indígenas: concepciones y cambio Sociocultural. México, UAM-I/ Ediciones dellirio, 2009.
- NASCIMENTO, André Marques. Plurilinguismos indígenas no mundo globalizado. Organon, v.32, n. 62, p. 1-19. 2017.
- NASCIMENTO, André Marques (Org.). Apontamentos sobre a situação sociolingüística de comunidades indígenas da região Araguaia-Tocantins e Xingu: olhares de docentes indígenas. Goiânia-GO: Gráfica UFG, 2017.
- NOBRE, Domingos. De que bilinguismo estamos falando na formação de professores?. Anais do SIELP. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012. ISSN 2237-8758.

PAULA, Eunice Dias; GOUVÊA DE PAULA, L. (Coordenadores). Xeparama'eawa. Cartilha Tapirapé. 2ª. Ed. São Félix do Araguaia-MT: Prelazia de São Félix do Araguaia, 1987.

PAULA, Eunice Dias. Os Tapirapé e a escrita: indícios de uma relação singular. Dissertação de Mestrado. Goiânia: UFG, 2001.

PAULA, Eunice Dias. Eventos da fala entre os Apyãwa (Tapirapé) na perspectiva da etnossintaxe: singularidades em textos orais e escritos. 2012. 269 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

PAULA, Eunice Dias. Falas Rituais entre os Apyãwa (Tapirapé). *Revista Habitus*, Goiânia, v. 15, n.1, p. 111-135, jan./jun. 2017 DOI 10.18224/hab.v15i1.5903

PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro; ROCHA, Leandro Mendes. “Educação bilíngue intercultural entre povos indígenas brasileiros”. *Revista da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da UFG*, 2006, nº 2. p.100-105.

PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro. “Fronteiras etnoculturais: educação bilíngue intercultural e suas implicações”. ROCHA, L. M.; BAINES, S. G. (coordenadores). *Fronteiras e espaços interculturais. Transnacionalidade, Etnicidade e Identidade em regiões de fronteira*. Goiânia: Editora da UCG, 2008. p. 107-117.

PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro. Reflexões sociolinguísticas sobre línguas indígenas ameaçadas. 1ª ed. Goiânia: UCG, 2009.

PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro. “Reflexão político-pedagógica sobre educação bilíngue intercultural”. ROCHA, L. M.; PIMENTEL da SILVA, M. do S.; BORGES, M. V. (orgs.). *Cidadania, interculturalidade e formação de docentes indígenas*. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2010c. p. 11-17.

PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro. “Ensino e aprendizagem de línguas numa perspectiva bilíngue intercultural”. ROCHA, L. M.; PIMENTEL da SILVA, M. do S.; BORGES, M. V. (orgs.). *Cidadania, interculturalidade e formação de docentes indígenas*. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2010d. p. 85-102.

PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro. Relatório Ação Saberes Indígenas na Escola. Goiânia, 2014.

PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro. Letramento em línguas indígenas na retomada de saberes ancestrais. *Tellus*, 20(43), p.251–272. 2021. <https://doi.org/10.20435/tellus.v20i43.705>

PRAÇA, Walkíria Neiva. Nomes como predicados na língua Tapirapé. Dissertação de Mestrado. Brasília: UnB, 1999.

PRAÇA, Walkíria Neiva. “Orações independentes com núcleos verbais e nominais em Tapirapé”. *Universa. Revista da UCB*. Brasília: Universidade Católica de Brasília, vol. 8:3, 2000. p. 553-570.

PRAÇA, Walkíria Neiva. *Morfossintaxe da língua Tapirapé (Família Tupi-Guarani)*. Tese de Doutorado em Linguística. Brasília: UnB, 2007.

Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura Intercultural. Goiânia: UFG, 2008.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010, p.84-144.

REMY, E. *Parteiras de um povo: 65 anos de presença das Irmãzinhas de Jesus junto ao povo Apyãwa-Tapirapé*; Author, Eliane Remy; Publisher, Scala Editora, 2018.

RODRIGUES, Aryon Dall’Igna. *Línguas brasileiras. Para o conhecimento das línguas indígenas*. São Paulo: Loyola, 1986.

RUBIM, Altaci Corrêa. *O reordenamento político e cultural do povo Kokama: a reconquista da língua e do território além das fronteiras entre o Brasil e o Peru*. 2016. 319 f., il. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

SILVA, ADAILTON ALVES DA ET ALII (Orgs.). *Xanexema’eãwa Paragetã – história da educação escolar apyãwa*. Tangará da Serra: Ideias, 2019.

SOARES, Marília Facó. “Alguns Aspectos do Ensino Bilíngüe Indígena”. In: VEIGA, Juracilda & FERREIRA, Maria Beatriz Rocha. (Orgs.) “Desafios Atuais da Educação Escolar Indígena”. ALB. Ministério do Esporte. Campinas. SP. 2005.

TAPIRAPÉ, Koria Valdiane. *A formação do corpo e da pessoa entre o Apyãwa – Resguardos, Alimentos para os espíritos e transição alimentar*. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Ciências Sociais (FCS), Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Goiânia, 2019.

TAPIRAPÉ, Gilson Ipaxi’awyga. *Takãra: Centro Epistemológico e Sistema de Comunicação Cósmica para a vitalidade cultural do mundo Apyãwa*. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras (FL), Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Goiânia, 2020.

TAPIRAPÉ, Gilson Ipaxi’awyga. ‘Breves reflexões sobre minhas experiências como professor indígena’. PIMENTEL DA SILVA, Maria do Socorro; BORGES, Mônica Veloso. (Orgs). *Práticas pedagógicas de docentes indígenas*. Goiânia: CEGRAF/UFG, 2015, p. 99-113.

TAPIRAPÉ, Gilson Ipaxi’awyga. “A política linguística do povo Apyãwa”. Relatório do Projeto “A função social das línguas indígenas na educação bilíngüe intercultural”

(Observatório da Educação Escolar Indígena – CAPES). Goiânia: UFG/Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior de Professores Indígenas, 2012.

TAPIRAPÉ, I. A. Língua Apyãwa: construções oracionais em contextos comunicativos diversos. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras (FL), Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Goiânia, 2020.

TAPIRAPÉ, Nivaldo Korira'i; TAPIRAPÉ, Kamoriwa'i Elber; TAPIRAPÉ, Josimar Xawapare'ymi; TAPIRAPÉ, Gilson Ipaxi'awyga; GOUVÊA DE PAULA, Luiz. (Orgs.). Xe'egyao – Apyãwa Xe'egimõ/Maira Xe'egimõ. Tapi'itãwa: Escola Indígena Estadual Tapi'itãwa, 2010.

FG/ REDE UFG-UFT-UFMA/NÚCLEO UFG. Programação ASIE, 2015.

VILLARES E SILVA, L. F. (org.) *Coletânea da Legislação Indigenista Brasileira*. Brasília: CGDTI/FUNAI, 2008.

UNESCO. Education for the Twenty-First Century. Paris: França, 2003. Disponível em: www.unesco.org/education. Acesso em: 21 nov. 2021.

WAGLEY, C. Lágrimas de Boas-Vindas: Os índios Tapirapé do Brasil Central. Coleção Reconquista do Brasil, vol. 2. Belo Horizonte: Itatiaia/Editora USP, 1988.

WILEY, T. G. (1996). Language Planning and Policy. In: McKay, S. L.; Hornberger, N. H. (eds.). *Sociolinguistics and language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996, pp. 103-147.

REFERÊNCIA DAS LIVES

1. “3º Congresso Internacional Povos Indígenas da América Latina”, Universidade de Brasília (UnB), com Iranildo Arowaxeo'i Tapirapé – 03 a 05/07/2019. Anotações de campo
2. ‘RedFEIAL: Pluriepistemologias indígenas na composição político-pedagógica na educação intercultural no Brasil’, com Gilson Ipaxi'awyga Tapirapé – Canal Youtube Pensar em direitos humanos – 26/02/2021; <https://www.youtube.com/watch?v=JVusqUpkWok>
3. ‘III Encontro de Formadores da Ação "Saberes Indígenas na Escola" do Núcleo UFG, Tema: Pluriepistemologias na Composição da Educação Intercultural’, com Nivaldo

Korira'i Tapirapé e Koria Valdane Tapirapé – 22/06/2021;
<https://www.youtube.com/watch?v=zhBAVi12F2Q&t=61s>

4. 'Fases da vida e ritual de iniciação na cultura Apyãwa (Povo Tapirapé)', com Gilson Ipaxi'awyga Tapirapé – Canal *Youtube* Portifólio do Vinicius – 13/05/2021;
<https://www.youtube.com/watch?v=sQ2kwA1hBgA>
5. 'Histórias e culturas indígenas', com Koria Valdane Tapirapé e Mareapawygi Tapirapé – Canal *Youtube* UFG Oficial – 04/08/2021;
<https://www.youtube.com/watch?v=n3BaF2au7PM>
6. 'Virada da Independência', com Koria Valdane Tapirapé – Canal *Youtube* SBPCnet – 06/09/2021;
7. 'Contando histórias: da oralidade para a escrita', com Gilson Ipaxi'awyga Tapirapé – Canal *Youtube* Núcleo Takinahaky – 11/09/2021;
<https://www.youtube.com/watch?v=1LUgSCnqKDo&t=6577s>
8. 'Seminários do LALLI & Programa de Pós-Graduação em Linguística IL/UNB', com Gilson Ipaxi'awyga Tapirapé e Iranildo Arowaxeo'i Tapirapé – Canal *Youtube* LALLI UnB – 21/09/2021; <https://www.youtube.com/watch?v=uJYXO5P4P-w&t=9048s>
9. 'I Seminário de Estágio Maria do Socorro Pimentel da Silva', com Gilson Ipaxi'awyga Tapirapé - Canal *Youtube* Núcleo Takinahaky – 14 e 15/10/2021;
<https://www.youtube.com/watch?v=Bz53xMy7NA0&t=1069s>
10. 'I Seminário de Conexões Interculturais: Interações na diversidade', com Gilson Ipaxi'awyga Tapirapé, Iranildo Arowaxeo'i Tapirapé, Koria Valdane Tapirapé, Mareapawygi Tapirapé e Cleidson Ima'arawy'i Tapirapé – Canal *Youtube* Pró Reitoria Políticas Estudantis UFCAT – 25, 26 e 27/10/2021;
<https://www.youtube.com/watch?v=mS3jKHPHgbA&t=4750s>,
<https://www.youtube.com/watch?v=twml1nngJs0&t=3917s>

11. ‘Congresso Internacional Interdisciplinario sobre Amazonia 2021’, com Gilson Ipaxi’awyga Tapirapé e Waraxowoo’i Maurício Tapirapé – Canal Facebook Facultad de Letras y Ciencias Humanas, UNMSM – 05/11/2021;
12. ‘Linguística e povos indígenas: diálogo social e político relevante e necessário’, com Waraxowoo’i Maurício Tapirapé, nos ‘Seminários Linguísticos’ (SELIN/UFC) – Canal *Youtube* SELIN UFC – 08/11/2021; <https://www.youtube.com/watch?v=i92riKGDxR4&t=4763s>
13. “I Seminário Descolonizando Metodologias: perspectivas, éticas e práticas de pesquisador@s indígenas” (UFG/UEPG) – Canal *Youtube* CEAI Coletivo de Estudos e Ações Indígenas - 06 e 07/12/2021, Gilson Ipaxi’awyga Tapirapé e Iranildo Arowaxeo’i Tapirapé. https://www.youtube.com/watch?v=phMi0_eQkew&t=5504s; <https://www.youtube.com/watch?v=QZ6P52MJgaM&t=1814s>
14. “Seminário de Saberes e Língua Indígenas” (UFG) – *Instagram* do Núcleo Takinahaky de Formação Superior Indígena @takinahaky – 28/09/2022, Warawoxoo’i Maurício Tapirapé. https://www.instagram.com/p/CjD_2nsjQtB/?utm_source=ig_web_copy_link