

Linguajamentos e contra-hegemonias epistêmicas sobre linguagem em produções escritas indígenas

Elismênnia Aparecida Oliveira, Joana Plaza Pinto
Faculdade de Letras/ UFG
email: mennalis@gmail.com, joplazapinto@gmail.com

PALAVRAS-CHAVE: Linguagem; Colonialidade; Epistemologia; Escrita indígena.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa está inserida no contexto dos estudos sobre a invenção das línguas, especialmente como foram articuladas e utilizadas nos violentos processos de colonização, cristianização e mais recentemente globalização em todo o mundo (MAKONI & PENNYCOOK, 2007). Nossa inserção específica acentua o caráter construído da noção de “língua” e seu delineamento hegemônico na Lingüística dita científica, procurando destacar vozes não hegemônicas que também constroem esta e outras noções que nomeiam as práticas de linguagem. Nesse sentido, analisamos concepções de “língua”, “linguagem”, “discurso”, “fala” e “escrita” em textos escritos de indígenas de diversas etnias que estão no Brasil, pensando este grupo de noções como práticas de linguagem, produtos das vivências das pessoas e não como entidades ontológicas que as pessoas habitam (MAKONI, 2003; MIGNOLO, 2003). Ao não negligenciar a existência das produções indígenas e com o objetivo de inclui-las no acervo representativo de produções escritas sobre linguagem, discurso e/ou fala, procuramos diversificar as vozes na produção discursiva sobre linguagem.

Constatamos, no decorrer da busca pelas produções indígenas, que o que impede nosso acesso a tais produções e faz com que mesmo as produzidas nos moldes acadêmicos, como as de Oliveira (2008) e de Gakran (2008), sejam de difícil acesso, não é o fato de elas não existirem, mas de estarem subjugadas por concepções científicas consolidadas marcadas por práticas de genocídio, epistemicídio (SANTOS, MENESES & NUNES, 2005) e silenciamento contra as etnias.

De acordo com Quijano (2005) e Mignolo (2003), esses mecanismos de genocídio e silenciamento dos falantes indígenas e de seus conhecimentos são resultantes do processo colonial iniciado com uma nova rota marítima, o circuito Atlântico, que trouxe alguns países da Europa para a América Latina dando início ao

processo de colonização. Desse processo ocorreu o que Mignolo (2003) chama de subalternização dos saberes, conceituado por Quijano (2005) como “colonialidade do poder”. É a criação de uma alteridade, o indígena como o outro, marcada por aquilo que lhe falta: falta ciência, falta civilidade, falta humanidade. Como observa Clastres (2003, p. 32), o discurso científico ocidental (especificamente a etnologia) “pretende situar-se de chofre no elemento da universalidade sem se dar conta de que permanece sob muitos aspectos solidamente instalada em sua particularidade”.

Portanto, resultados do processo de colonialidade do poder/saber foram nessa pesquisa considerados para a realização de uma análise crítica da produção de uma hegemonia e consolidação de conceitos sobre língua e linguagem, que mais dizem ao falante *como falar, sobre o que falar e com quem ele pode falar*, do que “descrevem” suas práticas discursivas (MAKONI, 2003).

No Brasil, existem cerca de 230 etnias e 180 línguas indígenas com nomes e gramáticas que, em sua maioria, passaram por um processo de invenção iniciado por missionários com o intuito de converter ao cristianismo as populações indígenas. Em meados do século XX, a questão da língua indígena no Brasil passou pelas mãos de instituições missionárias como o SIL (Summer Institute of Linguistics), e mais tarde pelas de linguistas e antropólogos formados no modelo científico norte-americano seguindo “o fetiche do fonema” (SOUZA, 2007, p. 152-153). Não é que as línguas indígenas não existissem antes de todo esse processo, mas línguas com gramáticas que implicam usos da escrita alfabética e elementos fundamentais para conceitos de identidade não são construções que faziam parte das vivências das etnias.

Diante destes e de vários outros aspectos não é possível considerar o conceito língua, no caso do Brasil, sem se atentar à colonialidade do poder/saber, sem considerar os agentes e as políticas envolvidas nesses processos, pois são parte constituinte dos conceitos de língua e linguagem (MAKONI, 2003; MAKONI & PENNYCOOK, 2007). Somente ao considerá-los podemos compreender as ideologias de salvação, civilização e subalternização que estão contidas nesses conceitos e suas implicações para as práticas lingüísticas dos grupos indígenas.

Apesar desse cenário hegemônico, as etnias têm conseguido reconhecimento que resulta da resistência gerada pelo contato entre colonizadores europeus e têm organizado diferentes espaços de lutas identitárias, procurando preservar e resistir aos significados e práticas discriminatórias advindas da língua hegemônica no território brasileiro. Se por um lado a língua foi um importante instrumento no massacre e silenciamento das etnias e ajudou a demarcá-las como corpos desiguais, e a impor outra

prática educativa e cultural (MIGNOLO, 1993; SOUZA, 2007), por outro ela também foi, e é, um importante instrumento de acesso e resistência que os povos indígenas adotaram (Mareromyo TAPIRAPÉ; Ipaxi'awyga TAPIRAPÉ, 2009).

Assim, quando ao analisar língua e linguagem consideramos a colonialidade enquanto processo de imposição de poder e epistemologia, mas também enquanto processo de subversão criada pela resistência, consideramos *práticas de linguajamento* como uma definição para as práticas discursivas usadas e criadas pelas etnias indígenas no Brasil. O linguajamento é aqui compreendido no sentido de Mignolo (2003, p. 309):

o ato de pensar e escrever entre as línguas [...] afastando-nos da idéia de que a língua é um fato (isto é, um sistema de regras sintáticas, semânticas e fonéticas), em direção à idéia de que a fala e a escrita são estratégias para orientar e manipular os domínios sociais da interação.

2 OBJETIVOS

Com base na análise de textos escritos por indígenas que tivessem por tema língua/linguagem/discurso/fala, esta pesquisa tem por objetivos: promover uma reflexão crítica sobre as produções de conhecimentos indígenas sobre linguagem, discurso e escrita; considerar a colonização junto à concepção de corpos desiguais a que os indígenas foram submetidos e visa também à inclusão das produções encontradas, juntamente com a análise destas, no acervo geral de produções escritas sobre linguagem.

3 METODOLOGIA

Essa pesquisa é fruto de uma metodologia qualitativa de base documental que se pautou a princípio em uma busca por produções escritas de autoras e autores auto-identificados(as) como indígenas, representados por indivíduos ou coletivos. E em um segundo momento interpretamos essas produções no pano de fundo dos estudos culturais e pós-coloniais contemporâneos.

Os procedimentos teórico-metodológicos foram: 1) revisão de literatura sobre concepções de linguagem, corpo e identidades indígenas (produzidos por indígenas ou

não); 2) mapeamento de produções escritas de indígenas (sujeitos individuais ou coletivos) que tematizam *discurso, linguagem e/ou fala/escrita* disponíveis em superfícies de circulação diversas (impressa, eletrônica, hipertexto etc.); 3) descrição das concepções de linguagem que se estruturam nestas produções identificadas; 4) descrição das condições de produção das produções identificadas; 5) análise das concepções descritas para discussão, conforme objetivos propostos.

Em relação à etapa de mapeamento das produções escritas de indígenas, atuamos da seguinte maneira: com base ao portal eletrônico *Povos indígenas no Brasil*, que traz 233 etnias com cerca de 180 línguas diferentes, realizamos buscas por sites e bibliotecas com os nomes das etnias. Posteriormente, fizemos buscas por nomes de alguns sujeitos indígenas específicos que foram encontrados. Com os nomes das 233 etnias fizemos uma busca online pelos sites: Plataforma Lattes, Scielo, Biblioteca CLACSO, Biblioteca Universia e Biblioteca da Funap. Também pesquisamos por textos com base nas palavras-chave, "escrita/discurso/fala para indígenas", por sites de Universidades que oferecem Graduação Intercultural Indígena; UNEMAT, UFG, UnB, USP. Pesquisamos nos sites Estudantes Indígenas, Museu Nacional, Fundação Ford, Portal do MEC, FUNAI, Inbrapi (Instituto Indígena para Propriedade Intelectual), Abong (Associação Brasileira de Organizações não Governamentais), GRUMIN (Rede Grumin de Mulheres Indígenas), o site Etnolinguística - línguas indígenas da América do Sul, e Blogs que trouxessem eventos e notícias relacionados ao tema; Ebook Indígena, Blog Curumim, Apiwtxa, Nearin (Grupo de escritores e artistas indígenas do INBRAPI) Índios Online, e Arco digital. Revistas: Raíz, Cuadernos Hispanoamericanos, Brasil Indígena. O uso de sites, como o das Bibliotecas online da CLACSO e Universia e do portal Scielo, deram à pesquisa uma extensão de busca por produções não só no Brasil, mas também em alguns países da América Latina, como Argentina e Chile. Pode ocorrer também que quem escreveu o texto pertence a uma etnia que está localizada em mais de um país.

Finalizada a etapa de mapeamento, encontramos 23 produções que são satisfatórias a nossos objetivos. Dos 23 textos, 12 são de graduandas e quatro de graduandos; oito da etnia Tapirapé, que foram concedidos pelo Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena da UFG, um da etnia Munduruku estava postado no site Povos Indígenas no Brasil, um da etnia Pankararu e um da Aymara foram encontrados no jornal online Brasil de Fato, um Pankararu e um Xokleng foram encontrados em um livro, um texto de um Mapuche foi encontrado em um periódico, três da etnia Terena e um da etnia Kamaiurá foram encontrados em artigos PDF online, e um escrito por dois graduandos Kaingang, que foi encontrado no site Portal Kaingang.

Assim como a oficialização de uma língua em um país influencia nas produções/publicações de materiais, a baixa quantidade de textos que encontramos em relação à quantidade de sites, bibliotecas, revistas, se relaciona com fatores como o fato dos indígenas no Brasil só terem acesso à universidade a partir de 2001.

Outro problema encontrado é o da nomeação, em buscas nos sites com os nomes das etnias, pessoas que não tenham em seu nome a etnia a qual pertencem podem ter passado despercebidas. Tentamos burlar esse sistema na Plataforma Lattes procurando por quem estudasse as etnias também, pois mesmo os que não têm nome da etnia, têm em seus trabalhos escritos a identificação com a etnia. É interessante notar que todos os problemas no levantamento das produções são problemas que refletem os mecanismos de silenciamento das etnias.

4 DISCUSSÃO E RESULTADOS

4.1 Os conceitos de língua: entre a oralidade e a escrita

Por serem produtos de práticas discursivas, as concepções de língua são tão diversas quanto as sociedades. Os conceitos de língua produzidos por linguistas, assim como a escolha das línguas oficiais de um país, estão refletidos nas práticas de instituições como escolas e editoras, que são elementos constituintes das práticas discursivas de Portugal e Espanha e foram impostos na situação colonial às sociedades indígenas.

De acordo com Rojo (1995) e Boone (1994), a epistemologia não-indígena construiu a noção de que a escrita é como fala visível e é a forma mais evoluída da comunicação, a ponto de considerar que pessoas e sociedades que não têm a escrita alfabética estão em uma relação inferior em termos de produção e reprodução de conhecimento. A escrita alfabética é como um sistema parasitário da linguagem falada (BOONE, 1994), de tal maneira que a cognição das pessoas pode ser qualificada por suas capacidades de leitura e escrita (ROJO, 1995).

O conceito língua na sociedade não indígena, portanto, está ligado à escrita alfabética e o fetiche do fonema é parte desta ligação (SOUZA, 2007). Língua corresponde a uma gramática e a uma fonologia e depois a um povo. A materialização da língua nessa sociedade é vista na dupla hierárquica fala/escrita. A fala seria a primeira manifestação da língua e é seguida por sua representação impressa: a escrita. Entretanto a relação entre fala e escrita alfabética só existe quando instituições como a escola a

significam. Pessoas que vivem em contextos em que há uma relação maior com a oralidade e menor com a escrita, ao entrarem na escola não tratam a escrita como representação da fala (TERZI, 1995).

Como mostram Boone (1994), Souza (2007) e Rojo (1995), o conceito língua restringido pela relação fala/escrita alfabética resulta em um enquadramento dos sistemas de escrita somente em fonemas, uma realidade que não existe nas práticas discursivas das sociedades indígenas. O desconhecimento de sistemas de escrita diferentes, assim como das práticas discursivas que as sociedades indígenas têm, reproduz concepções de desqualificação das sociedades que não apresentam um sistema linear língua/fala/escrita. Conceitualmente e mediante ações políticas, as sociedades sem escrita alfabética são vistas como 1) iletradas – não escolarizadas, teriam déficit no conhecimento, seriam sociedades 2) sem escrita ou então 3) sociedades pré letradas. Incluída a estas classificações está a ideia de que os sistemas de escrita que essas sociedades utilizam é ineficaz, de difícil entendimento e omissos de informações, ou seja, são insuficientes como meios de comunicação (BOONE, 1994).

Rojo (1995) trata quatro pressupostos centrais em relação à concepção de escrita: a) escrita como artefato, aquisição de tecnologia; b) a escrita como transposição da língua oral, re(a)apresentação da fala; c) escrita como a responsável por apresentar o que é acessível e transparente, apresentar a verdade corporificada dos pensamentos; d) uma forma mais evoluída e arbitrária de desenho. Paralelo a estes quatro pressupostos, temos que pela "falta de escrita" os indígenas são considerados a) sujeitos que ainda não têm o avanço da tecnologia que é a escrita; b) sujeitos que não têm representação de seus pensamentos; c) sujeitos que não têm conhecimento que mereça validade; d) sujeitos que não são evoluídos porque ainda estão na fase em que "desenham".

Como conceitos são frutos de vivências, as sociedades indígenas apresentam outra percepção sobre a relação fala/escrita alfabética. De acordo com Marcos Terena (2010), as sociedades indígenas têm uma formação autônoma diferente da escolar. Tal formação nasce oralmente, por práticas individuais e depois passa para práticas coletivas. Huanacuni diz (2009) que falar pacha-arú, a língua da vida, é falar também com os animais, com o vento, entendendo, por exemplo, as suas distintas formas de soprar. Daniel Munduruku (2009) diz que a natureza tem sinais que os Munduruku aprendem a ler, pois a voz da natureza traz notícias sobre os lugares distantes, sobre o futuro e o presente, sobre como organizar a vida. Para Chihuailaf (2009), a palavra/fala habita as pessoas e é usada para aprender o mundo, não é só o registro de conhecimento mas a própria construção do conhecimento; assim a língua, para os mapuche, se constrói em

bases que envolvem o vivenciar o espaço, o ouvir e perceber a natureza junto às interações do grupo.

Estes autores trazem conceitos de língua que se relacionam com aprender uma língua em grupo e oralmente; vivenciar os espaços ao aprender e transmitir uma língua; não precisar da escola enquanto instituição de ensino e legitimação da língua. A relação entre natureza e língua levantada por Munduruku, Chihuailaf e Huanacuni corresponde ao estar em um grupo que produz uma epistemologia sobre o mundo.

Arakae Tapirapé e Korimaxo'i Tapirapé (2009) apontam que falar a língua tapirapé também é aprender a linguagem tapirapé, aprender as significações dessa cultura em seu contato com o mundo exterior, como a natureza que indica uma linguagem. Ainda nesse sentido, a fala, como aprendizagem verbal, é muito importante para a manutenção da cultura tapirapé, pois é ela que permite a comunicação com os mais velhos, a compreensão do canto e até da pintura corporal. A oralidade é importante, portanto, para entender a história do grupo.

Elicura Chihuailaf (2009), que cresceu na sociedade mapuche Kechurewe, tem a comunicação oral como mais valorizada. Foi para cidade e frequentou escolas, considera a "grafia", a escrita alfabética, como o artifício do artifício e, apesar de viver entre a oralidade e escrita, se considera um oralitor. Para Daniel Munduruku (2009), aprender a língua portuguesa em uma escrita alfabética, ou mesmo ter que significar a sua língua por essa escrita na escola, são parte de um processo de desrespeito ao caminho da memória indígena. E a imposição dessa escrita é tal que os jovens se vêem obrigados a aceitar como inevitável a necessidade de ler e escrever códigos da escrita, que prefeririam não aprender, mas não lhes é dado o direito de recusar, pois são acusados de preguiçosos e desinteressados para com a boa vontade pública.

Diante do que apontaram Munduruku (2009), Terena (2010), Boone (1994) e Rojo (1995), o conceito língua implica políticas em relação aos corpos e está solidificado por instituições. É graças às políticas que estão baseadas nesse conceito que as sociedades indígenas têm que aprender em escolas a língua portuguesa e representá-la na fala e na escrita alfabética. É também graças a essa noção de língua como escrita em junção à cognição que as sociedades indígenas foram vistas por muitos séculos como incapazes de chegar a universidades e de se autogerir.

Mas nem por isso as sociedades indígenas deixaram de resistir e existir. Assim como a construção e imposição do conceito língua pautado em fala/escrita alfabética/cognição mostra como o sistema colonial afeta as práticas discursivas das sociedades indígenas, ele também gera um processo que produz a resignificação pelos

indígenas de suas próprias práticas e uma reelaboração das práticas impostas (MIGNOLO, 1993), como Chihuiailaf (2009) que se afirma entre a fala e a escrita.

Munduruku (2009), Sobrinho (2009) e Fialho (2009) consideram que as sociedades são dinâmicas, assim como a língua, são um produto e não uma essência, e por isso elas se modificam; não há problema em ter instrumentos e vivências identificadas como pertencentes ao não indígena nas aldeias, como a televisão ou as escolas, ou a língua portuguesa, mas defendem a autonomia para gerir a escola e escolher a língua em que as aulas serão ministradas. Como traz Sobrinho (2009) e Fialho (2009), a escola pode ser tanto o lugar em que as crianças indígenas aprendem sua língua e cultura quanto o lugar em que elas são incentivadas a "deixar de ser indígenas" e a não falar sua língua materna.

4.2 Reelaboração de conceitos: língua e identidade

Sem deixar suas práticas discursivas, as sociedades indígenas incorporaram o uso da língua portuguesa e da escrita alfabética, usando-as como instrumentos que intermedeiam o diálogo com o não indígena. Junto à ideia de que todas as línguas faladas são importantes por seus usos e funções (Koxawiri TAPIRAPÉ, 2009), a função das línguas é a de proporcionar cidadania, resistir ao processo de subjugação das identidades, possibilitar a convivência com pessoas e garantir acesso a bens (Iraeru TAPIRAPÉ, 2009; Mareromyo TAPIRAPÉ, 2009; Koxapao TAPIRAPÉ, 2009; Orokomỹ TAPIRAPÉ, 2009; Okareaxowa TAPIRAPÉ, 2009; Ipaxi'awyga TAPIRAPÉ, 2009; Warinimyta TAPIRAPÉ, 2009).

Para as autoras e autores Tapirapé, tanto a língua tapirapé quanto a portuguesa tem as mesmas funções mas existe o momento/ lugar em que cada uma é usada e elas têm valores diferentes. A língua tapirapé é vista como fundamental e mais importante que o português, não só por representar um traço identitário que o não-indígena exige mediante um código institucional, mas principalmente, porque só ela representa as práticas discursivas dos Tapirapé, a produção de conhecimento que o grupo construiu em seu contato com a natureza e com as outras pessoas.(Arakae TAPIRAPÉ; Oxawji TAPIRAPÉ; Okareaxowa TAPIRAPÉ, 2009)

Assim como as autoras e autores Tapirapé, outras autoras e autores indígenas que estão no Brasil afirmam que a língua portuguesa está significada como a língua do opressor, ao mesmo tempo em que é a língua em que eles utilizam para resistir à violência do opressor. Chihuiailaf (2009) vê como arma principal contra anulação e

destruição dos mapuche a palavra, pois ela está na construção do nomeado e projetado pelos corpos. Para ele, “a palavra é importante no combate contra a violência dos não-indígenas porque ela é água que flui quebrando as rochas que são os corações, ela é o único instrumento com o qual se pode tocar o espírito da outra e do outro” (CHIHUAILAF, 2009, p. 136) e por isso ela é um potente instrumento de resistência.

Seja para os Tapirapé (2009), para Munduruku (2009), Chihuiailaf (2009), Mignolo (1993; 2003), hooks (2008), Souza (2007), a língua e a palavra são colocadas como instrumentos, como produtos de práticas discursivas. O conceito de língua elaborado com a noção de gramática e identidade não tem validade, porque não condiz com as vivências indígenas, não estão significados em suas práticas e contextos.

Para Alves (2009), língua não é identidade ou um elemento essencial a uma sociedade, língua e cultura não são constitutivas. Alves pertence à etnia Pankararu que reside em um bairro periférico de São Paulo, e representa a situação das etnias e sujeitos que quando saem das aldeias e perdem "características identitárias" julgadas muito importantes como a língua, continuam sendo indígenas por compartilhar o que ela chama de "mesma cultura", por compartilharem uma mesma prática discursiva da qual a língua indígena é apenas um dos elementos, não é o único. Alves (2009) relata que mesmo sem falarem a língua Pankararu a sociedade em que ela vive não perdeu suas práticas e conhecimentos, não deixaram de ser indígenas. No entanto, por não morarem em área indígena e não falarem a língua pankararu eles têm menos assistência. Para seu grupo em São Paulo, a língua como parte de sua identidade é mais uma imposição que uma vivência.

Em outros contextos, língua materna significa identidade, há uma preocupação com a manutenção da língua em defesa da identidade. Oliveira & Joaquim (2010), assim como os Tápírapé (2009) e Fialho (2009), vêem a língua como importante para identificar a população indígena e a diferenciar dos que não falam a sua língua. Mas ao mesmo tempo, Oliveira e Joaquim (2010) deixam a entender que em seu grupo há Kaingang que não fala a língua kaingang e nem por isso deixa de fazer parte da sociedade e partilhar os mesmos valores. A língua materna é importante sim, mas ela não é o que torna os Kaingang o que eles são. Situação semelhante ocorre com os Ofayé, conforme Oliveira (2008); entre 46 Ofayé, apenas 11 falam a língua, e nem por isso deixam de ser Ofayé.

Os Pankararu de São Paulo, os Ofayé e os Kaingang são etnias que compartilham uma violência que quase os aniquilou e vivem em contextos em que a língua indígena tanto pode existir enquanto identidade, quanto pode existir como

separada de identidade, onde as sociedades indígenas continuam com suas práticas discursivas, continuam o pertencimento identitário a despeito da língua.

Língua é e não é identidade; o que parece ser uma contradição pode ser resolvido se pensarmos língua enquanto produto de práticas discursivas, pois, assim, língua para os Pankararu, para os Kaingang e para os Ofayé é um instrumento de resistência tanto quanto para os Tapirapé, os Munduruku, os Terena e os Mapuche. A língua é ação de acordo com o contexto (MIGNOLO, 2003); pode ser a língua indígena ou pode não ser, pode ser também a língua do opressor usada contra ele (HOOKS, 2008).

4. CONCLUSÃO

No processo de colonização, os indígenas que sobreviveram pela resistência, trouxeram em seus corpos, em suas práticas discursivas, em sua existência a resistência como parte constituinte de suas epistemologias. Resistência que está contida também na conceituação de língua que os Tapirapé, os Terena, o Mapuche, o Munduruku, o Aymara, as Pankararu e o Xokleng, enfim, as autoras e autores dos textos analisados trazem ao construir trabalhos acadêmicos sobre a questão da língua, ou ao responderem questões sobre a língua.

Para os Tapirapé, Munduruku, Aymara, Mapuche, língua é sempre pelo grupo, é uma construção pautada na relação entre vivenciar um espaço em grupo, é constituída pelas maneiras como os grupos vivenciam a natureza, o espaço em que estão, assim suas línguas são formadas por práticas como ouvir o vento, prestar atenção nos cursos dos rios, enfim, observar e vivenciar o espaço em seus sons, cores, texturas, como componentes das práticas discursivas indígenas e que estão presente na oralidade e na escrita.

A língua também é vista enquanto oralidade, não depende de uma gramática, não há uma relação dependente com a escrita alfabética, e a língua não é um elemento de coesão para a sociedade como está significada nas sociedades ocidentais com estado. Por fim, língua é um instrumento que pode ter ou não ligação com a identidade desde que identidade também seja pensada como resultado de vivências e por isso é multifacetada, podendo ser ou não ser a língua indígena materna. Língua, assim como as sociedades, são produtos das vivências, não são essencializadas, não geram as pessoas, são geradas por elas. (MAKONI, 2003; MINGNOLO, 2003)

Ao falar/escrever sobre língua, as autoras e autores indígenas falam de vários aspectos de suas vivências. Mesmo quando a proposta é só a descrição dos verbos ou morfossintaxe da língua, assuntos relacionados à colonialidade como a nomeação da etnia, uso do conceito língua na escola e relação com a sociedade não-indígena são colocados na discussão. Isso mostra que língua enquanto produto está presente em um contexto amplo da vida dos sujeitos (MAKONI, 2003). Um contexto amplo que a noção de língua/identidade, como aparece na sociedade ocidental, não acompanha, pois impõe regras de conduta a partir de um *locus* específico de enunciação. Quando um indígena diz que há uma relação entre o fortalecimento da identidade e a língua, ele está falando sobre um processo de resistência que envolve desde o reconhecimento de que ele fala uma língua diferente do português e ela tem o mesmo status, até o ponto em que suas epistemologias também devem ser respeitadas assim como seus corpos.

Quando Sobrinho (2009), Fialho (2009), Oliveira e Joaquim (2010) afirmam que a língua não é o que faz a etnia, mas a etnia precisa da língua para se fortalecer e existir, estão dialogando com o conceito língua como produtor de identidade que foi construído e imposto pela sociedade não indígena, e ao mesmo tempo estão dialogando com a violência das práticas de destruição de sua sociedade por elementos como a imposição de outra língua. As autoras e autores estão dialogando com as exigências da sociedade não indígena, representadas, por exemplo, na Constituição de 1988, onde "ter direito a sua língua" é também um "tenha uma língua diferente do português para que eu te reconheça como indígena".

Alguns afirmam que a identidade construída pela língua não existe (ALVES, 2009), já outros pensam a identidade como relacionada à língua (Ipaxi'awyga TAPIRAPÉ, 2009). Ao fim o construto "língua" é uma das formas de resistência das etnias, mas apenas mais uma, pois quando elas não têm mais a língua, usam outros instrumentos para resistir à violência e à subalternização.

Mesmo quando os Tapirapé (2009) ou Oliveira e Joaquim (2009) falam sobre língua como identidade, eles estabelecem comparações entre a língua materna e a portuguesa, lembrando a violência e as instituições que a língua portuguesa suporta. Não é a língua que eles temem, é a sua objetivação em instituições como a escola, é a língua portuguesa nas práticas dos não indígenas.

O processo de colonização se fez sobre a construção de um poder/saber que impôs um silenciamento às epistemologias indígenas, construindo-as como anteriores à modernidade (MIGNOLO, 2003) e pertencentes ao outro. As sociedades indígenas não foram sujeitos na formação de teorias e conceitos sobre língua, identidade ou escrita,

foram objetos. As análises que levaram à construção de tipos de escrita estudados por Boone (1994) e Rojo (1995), pautadas em conceitos de língua, assim como as narrativas etnográficas levantadas por Clifford (1998), inferiorizaram e engessaram as sociedades indígenas colocando suas culturas como quadros estáticos ao construir com a institucionalização dessas disciplinas o que é "ser indígena". Ocorreu uma criação de estereótipos baseada na crença iniciada pela cristianização das Américas e depois pela ciência de que estes sujeitos são objetos.

A eleição de alguns rituais como representantes das "práticas mais importantes" das sociedades indígenas, a nomeação das línguas junto a uma gramática de seu funcionamento e o diferenciar identidades em função de línguas são frutos de um olhar institucional de antropólogos e linguistas e não resultados objetivos de suas pesquisas. Este saber antropológico e linguístico construído e fundamentado pela diferença colonial (MIGNOLO, 2003) exigiu das etnias indígenas uma postura de resistência em direção a outros *loci* de enunciação para confrontar seus conceitos pautados na diferença subalternizante.

Entre resistir e ser aniquilados, as etnias subverteram as práticas discursivas dos não indígenas usando-as contra eles, sem perder suas práticas discursivas mesmo com a perda da língua materna ou sendo bilíngues. O conceito de língua de que as autoras e autores indígenas tratam em seus textos insere questões políticas que questionam e afetam como aprender uma língua, trazem um conjunto de intenções e interesses pontuando as relações de dominação, acesso a diversidade e planejamento que o conceito língua contém.

Língua enquanto práticas discursivas como formas específicas de fala/gestos, emissão de sons/movimentos corporais que sejam usados em certa organização de expressão entre um grupo que compartilha uma epistemologia, vai além de fala e escrita, além de um construto ontológico com uma gramática, uma nação e uma pureza (MAKONI, 2003). Falar sobre língua é falar de violência e imposição, é vivenciar o processo de colonização em atos políticos que afetam as vidas destes sujeitos, é ter que desconstruir os conceitos para poder existir.

Com base nas concepções de língua, as epistemologias indígenas reconstruiu a base da resistência. A resistência que começa pelo desconceituar e reconceituar a língua é a mesma que traz as epistemologias indígenas que as várias etnias produzem como conhecimentos realizados por sujeitos e não mais objetos que precisam ser descritos e codificados por um especialista.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rejane. **Da aldeia a periferia de São Paulo**. Disponível em: <<http://www.brasildefato.com.br/v01/agencia/nacional/da-aldeia-a-periferia-de-sao-paulo/?searchterm=ind%C3%ADgena>>. Acesso em: 27 out. 2009.

BOONE, Elizabeth Hill. Introduction: writing and recording knowledge. In: BOONE, Elizabeth Hill; MIGNOLO, Walter D. (ed.). **Writing without words: alternative literacies in Mesoamerica and the Andes**. Durham: Duke University Press, 1994. p. 3-26.

CHIHUAILAF, Elicura. Elicura Chihuailaf: La voz y el lugar: depoimento. **Cuadernos Hispanoamericanos**, Madrid, [set. 2009]. Entrevista concedida a Teresa Sebastián.

CLASTRES, Pierre. Copérnico e os selvagens. In: **A sociedade contra o Estado: pesquisas de antropologia política**. Trad.: Theo Santiago. São Paulo: Cosac & Naify, 2003. p. 23-41.

CLIFFORD, James. Sobre a autoridade etnográfica. In: GONÇALVES, José Reginaldo S. (org.). **A experiência Etnográfica: antropologia e literatura no século XX**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998.p 17-62.

FIALHO, Celma Francelino. **O uso da língua terena e a identidade indígena Terena na aldeia Ipegue-Aquidauana**. Disponível em: <<http://www.rededesaberes.org/3seminario/anais/textos/ARTIGOS%20PDF/Artigo%20GT%207D-11%20-%20Celma%20Francelino%20Fialho.pdf>>. Acesso em: 31 mai. 2010.

GAKRAN, Nanblá. Orações intransitivas independentes e marcas de aspecto em Iaklänö. In: ATHIAS, Renato; PINTO, Regina Pahim (org.). **Estudos indígenas: comparações, interpretações e políticas**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 139-149.

HOOKS, bell. Linguagem: ensinar novas paisagens/novas linguagens. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 16, n. 3, p. 857-864, dez. 2008.

HUANACUNI, Fernando. **Nosso Modelo não é comunista mais comunitário**. Disponível em: <<http://www.brasildefato.com.br/v01/agencia/internacional/201cnosso-modelo-nao-e-comunista-mas-comunitario201d/?searchterm=ind%C3%ADgena%20AND%20I%C3%ADngua>>. Acesso em: 27 out. 2009.

OLIVEIRA, Daniel; JOAQUIM, Dorvalino Kógjá. **Pensar no futuro de nossa língua**. Trad.: Luis Sebastião Camargo. Trabalho de Graduação (Graduação em Curso de Formação de Professores Kaingang em Magistério Diferenciado) - Universidade Regional, UNIJUÍ, Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://www.portalkaingang.org/index_t_indio_I_1.htm#>. Acesso em: 2 mar. 2010.

LÖWY, Ilana. Universalidade da ciência e conhecimentos “situados”. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 15, 2000, p. 15-38.

MAKONI, Sinfree. From misinvention to disinvention of language: multilingualism and the South African Constituion. In: MAKONI, Sinfree; SMITHERMAN, Geneva; BALL, Arnetha F.; SPEARS, Arthur K. (ed.). **Black Linguistics: language, society and politics in Africa and the Americas**. New York: Routledge, 2003. p. 132-151.

MAKONI, Sinfree; PENNYCOOK, Alastair. Disinventing and reconstituting languages. In: MAKONI, Sinfree; PENNYCOOK, Alastair (ed.). **Disinventing and reconstituting languages**. Clevedon: Multilingual Matters, 2007. p. 1-41.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais / Projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Trad.: Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

MIGNOLO, Walter D. Os esplendores e as misérias da “ciência”: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 667-709.

MIGNOLO, Walter D. "Palavras pronunciadas com el corazón caliente": teorías del habla, del discurso y de la escritura. PIZZARO, Ana (org.). **América Latina Palavra, literatura e cultura, Volume 1**. São Paulo : Memorial, 1993. p. 528-562.

MUNDURUKU, Daniel. **A escrita e a autoria fortalecendo a identidade**. Disponível em: <<http://pib.socioambiental.org/pt/c/iniciativas-indigenas/autoria-indigena/a-escrita-e-a-autoria-fortalecendo-a-identidade>>. Acesso em: 30 dez. 2009.

OLIVEIRA, Maria das Dores. Ofayé, a língua do povo do mel. In: ATHIAS, Renato; PINTO, Regina Pahim (org.). **Estudos indígenas: comparações, interpretações e políticas**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 121-138.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgar (org.). **A colonialidade do saber, eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino- americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 227-278.

ROJO, Roxane H. R. Concepções não-valorizadas de escrita: a escrita como “um outro modo de falar”. In: KLEIMAN, Ângela B. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. p. 65-89.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula G. de; NUNES, João Arriscado. Introdução: Para ampliar o cânone da ciência: a diversidade epistemológica do mundo. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Semear outras soluções – os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. (Col. Reinventar a emancipação social: para novos manifestos; v.4). p. 21-121.

SOBRINHO, Maria de Lourdes Elias. **Língua Terena na aldeia Cachoeirinha: manter ou apagar**. Disponível em: <<http://www.rededesaberes.org/3seminario/anais/textos/ARTIGOS%20PDF/Artigo%20GT%207D-07%20-%20Maria%20de%20Lourdes%20Elias%20Sobrinho%20e%20Adir%20Casaro%20Nascimento.pdf>>. Acesso em: 31 mai. 2010.

SOUZA, Lynn Mario T. Menezes de. Entering a culture quietly: writing and cultural survival in indigenous education in Brazil. In: MAKONI, Sinfree; PENNYCOOK, Alastair (ed.). **Disinventing and reconstituting languages**. Clevedon: Multilingual Matters, 2007.p. 135-169.

TAPIRAPÉ, Arakae. **Situação Sociolinguística entre os Tapirapé**. 2009. 1f. Trabalho de Graduação (Graduação em Licenciatura Intercultural Indígena) – Núcleo Takinahaký de Formação Superior Indígena, Licenciatura Intercultural. UFG, Goiânia, 2009.

TAPIRAPÉ, Arnaldo Axawaj'i. **Situação Sociolinguística entre os Tapirapé.** 2009. 1f. Trabalho de Graduação (Graduação em Licenciatura Intercultural Indígena) – Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena, Licenciatura Intercultural. UFG, Goiânia, 2009.

TAPIRAPÉ, Aurilene Iraeru. **Situação Sociolinguística entre os Tapirapé; Língua falada.** 2009. 1f. Trabalho de Graduação (Graduação em Licenciatura Intercultural Indígena) – Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena, Licenciatura Intercultural. UFG, Goiânia, 2009.

TAPIRAPÉ, Bismark Warinimyta. **Situação Sociolinguística entre os Tapirapé.** 2009. 2f. Trabalho de Graduação (Graduação em Licenciatura Intercultural Indígena) – Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena, Licenciatura Intercultural. UFG, Goiânia, 2009.

TAPIRAPÉ, Fabíola Mareromyo. **Situação Sociolinguística entre os Tapirapé.** 2009. 1f. Trabalho de Graduação (Graduação em Licenciatura Intercultural Indígena) – Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena, Licenciatura Intercultural. UFG, Goiânia, 2009.

TAPIRAPÉ, Gilson Ipaxi'awyga. **Situação Sociolinguística entre os Tapirapé; Língua falada.** 2009. 2f. Trabalho de Graduação (Graduação em Licenciatura Intercultural Indígena) – Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena, Licenciatura Intercultural. UFG, Goiânia, 2009.

TAPIRAPÉ, Korimaxo'i. **Situação Sociolinguística entre os Tapirapé.** 2009. 1f. Trabalho de Graduação (Graduação em Licenciatura Intercultural Indígena) – Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena, Licenciatura Intercultural. UFG, Goiânia, 2009.

TAPIRAPÉ, Koxawiri. **Situação Sociolinguística entre os Tapirapé.** 2009. 1f. Trabalho de Graduação (Graduação em Licenciatura Intercultural Indígena) – Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena, Licenciatura Intercultural. UFG, Goiânia, 2009.

TAPIRAPÉ, Orokomy. **Situação Sociolinguística entre os Tapirapé.** 2009. 1f. Trabalho de Graduação (Graduação em Licenciatura Intercultural Indígena) – Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena, Licenciatura Intercultural. UFG, Goiânia, 2009.

TAPIRAPÉ, Reinaldo Okareaxowa. **Situação Sociolinguística entre os Tapirapé.** 2009. 1f. Trabalho de Graduação (Graduação em Licenciatura Intercultural Indígena) – Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena, Licenciatura Intercultural. UFG, Goiânia, 2009.

TAPIRAPÉ, Vanete Koxapao. **Situação Sociolinguística entre os Tapirapé.** 2009. 1f. Trabalho de Graduação (Graduação em Licenciatura Intercultural Indígena) – Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena, Licenciatura Intercultural. UFG, Goiânia, 2009.

TERENA, Marcos. **Fórum de Atualização sobre Culturas Indígenas; Apostila de textos – Módulo I.** Disponível em: <<http://seculoindigenasnobrasil.wordpress.com/2010/05/26/acao-educativa-exposicao-seculos-indigenas-no-brasil/>>. Acesso em: 20 mai. 2010.

TERZI, Sylvia Bueno. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados. In: KLEIMAN, Ângela B. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. p. 91-117.