

Revista Linguística

número 13 volume 1 janeiro 2017

Organizadores da edição:

Marcus Maia e Bruna Franchetto

Nesta edição da Revista Linguística o tema “Educação e Revitalização Linguísticas” foi abordado com o objetivo de desenvolver reflexão integrada sobre duas questões: a crise no ensino de língua na educação básica e a questão da manutenção e revitalização de línguas indígenas ditas em perigo de desaparecimento.

ISSN: 2238-975X

UFRJ

Comissão Editorial

Editor Responsável

Aniela Improta França, UFRJ/CNPq, Brasil

Comitê Editorial

Aniela Improta França, Pós-Ling, UFRJ | Aleria Lage, Pós-Ling, UFRJ |
Alessandro Boechat de Medeiros, Pós-Ling, UFRJ | Christina Abreu,
Pós-Ling, UFRJ | Lilian Vieira Ferrari, Pós-Ling, UFRJ | Marcus Antonio
Rezende Maia, Pós-Ling, UFRJ | Maria Cecilia Mollica, Pós-Ling, UFRJ

Conselho Editorial

Andrew Nevins | Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
Cilene Rodrigues | Pontifícia Universidade Católica Rio, Brasil
Fernanda Ferreira | Michigan State University, EUA
Gabriel de Ávila Othero | Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
Gabriela Matos | Universidade de Lisboa, Portugal
Kees Hengeveld | Universidade de Amsterdam
Letícia Sicuro Corrêa | Pontifícia Universidade Católica Rio, Brasil
Marcus Maia | Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
Lilian Ferrari | Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
Luiz Amaral | University of Massachusetts, EUA
Maria Armanda Costa | Universidade de Lisboa, Portugal
Maria Luiza Braga | Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
Miriam Lemle | Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
Roberto Almeida | Concordia University, Canada
Ruth Elisabeth Vasconcellos Lopes | Universidade Estadual de Campinas, Brasil
W. Leo Wetzels | Universidade Livre de Amsterdam, Holanda

Organizadores da Edição

Marcus Maia | Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil
Bruna Franchetto | Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Redação e Assinaturas

Programa de Pós-Graduação em Linguística - Faculdade de Letras/UFRJ
Endereço Postal: Av. Jequitibá, 2151, Ilha do Fundão - Cidade Universitária
CEP: 21941-590 - Rio de Janeiro (RJ) e-mail: posling@letras.ufrj.br

Layout da Capa

Camila Rodrigues | LabLab Design
Endereço eletrônico: <http://www.lablab.com.br>

Design e Diagramação

Helena Gomes Freire
Rafael Laplace | IGEAD
Endereço eletrônico: <http://www.igead.com.br>

Edição

Programa de Pós-Graduação em Linguística - UFRJ

Revista
Linguística

Número 13 volume 1

UFRJ

Programa de Pós-Graduação em Linguística
Faculdade de Letras UFRJ

Sumário

- 1** **Apresentação - Educação e Revitalização Linguísticas**
Por Bruna Franchetto (UFRJ), Marcus Maia (UFRJ)
- 11** **Entrevista - Lucy Seki**
Para Andrew Nevins
- 20** **Entrevista - Ana Vilacy Galúcio**
Para Bruna Franchetto
- 42** **Resenha - Austin, Peter & Sallabank, Julia. 2011. The Cambridge Handbook of Endangered Languages. Cambridge: Cambridge University Press. 567 páginas.**
Por Suzi Lima (UFRJ/University of Toronto)
- 52** **Squib - On thinking linguistically**
Por Maya Honda (Wheelock College), Wayne O'Neil (MIT)
- 66** **O “letramento linguístico” de Maya Honda e o contexto brasileiro: um breve percurso histórico**
Por Rodolfo Ilari (UNICAMP), Renato Miguel Basso (UFSCar)
- 86** **Consciência fonológica e o ensino de leitura: quando começar?**
Por Mariana Fernandes Fonseca
- 104** **Diálogos entre a Linguística, a Educação e a Antropologia na Produção de Materiais de Alfabetização na Língua Sanõma**
Por Luiz Amaral (UMass Amherst), Ana Maria R. Gomes (UFMG), Joana Autuori (USP), Moreno Saraiva Martins (ISA)
- 126** **Documentação e revitalização: experiências de parceria junto à Escola Diferenciada Utapino-pona-Tuyuka**
Por Nathalie Vlcek
- 151** **Documentação linguística, pesquisa e ensino: revitalização no contexto indígena do norte do Amapá**
Por Cilene Campetela, Gélsama Mara Ferreira dos Santos, Elissandra Barros da Silva, Glauber Romling da Silva
- 168** **A Tale of Two Languages: Indigenous language education and ideologies in an urban context**
Por Sarah Shulist

- 188** **Performing for the future. The power of arts and the media in language revitalization**
Por José Antonio Flores Farfán
- 215** **Revitalização de línguas indígenas no Brasil: o caso dos Apyãwa**
Por Eunice Dias de Paula, Josimar Xawapare'ymi Tapirapé
- 231** **Resistência e retomada da língua e do patrimônio cultural Karajá em Buridina**
Por Maria do Socorro Pimentel da Silva
- 245** **Lenguas indígenas en la escuela: una mirada retrospectiva a la Educación Intercultural Bilingüe en la provincia de Chaco (Argentina)**
Por Ana Carolina Hecht y Cristina Messineo
- 262** **Kurna reclamation and re-introduction**
Por Rob Amery
- 281** **Primeiros passos da revitalização da língua guató: uma etnografia**
Por Bruna Franchetto, Gustavo Godoy
- 303** **Patxohã: a retomada da língua do povo Pataxó**
Por Anari Braz Bomfim
- 328** **Endangered languages in the home: The role of family language policies in the revitalisation of indigenous languages**
Por Arianna Berardi-Wiltshire
- 349** **Te Reo Māori: analysing the colonial history of the native Māori language of Aotearoa (New Zealand)**
Por Krystal Te Rina Warren
- 367** **KANHGÁG VĨ JAGFE - Ninho de Língua e Cultura Kaingang na Terra Indígena Nonoai (RS) – uma proposta de diálogo intercultural com o povo Māori da Nova Zelândia**
Por Marcia Gojten Nascimento, Marcus Maia, Chang Whan

EDUCAÇÃO E REVITALIZAÇÃO LINGUÍSTICAS

Bruna Franchetto, Marcus Maia (UFRJ/CNPq)

O tema deste número 13, vol. 1, da Revista Linguística é “Educação e Revitalização Linguísticas”, título homônimo do curso transversal LEF827, oferecido no segundo semestre de 2016 para alunos de mestrado e doutorado do Programa de Pós-graduação em Linguística (POSLING-UFRJ). O curso foi realizado em cooperação entre os professores Bruna Franchetto, Aniela Improta França, Kristine Stenzel e Marcus Maia, do POSLING-UFRJ e os professores Peter Petrucci, Arianna Berardi-Wiltshire, Beatrice Mari Ropata e Krystal Te Rina Warren, da Massey University, Nova Zelândia, por força do acordo de cooperação acadêmica firmado entre as duas universidades em 2016. Iniciativa pioneira no POSLING, o curso pretendeu desenvolver reflexão integrada sobre duas questões que colocam desafios translacionais urgentes para a Linguística: a crise no ensino de língua na educação básica e a questão da manutenção e revitalização de línguas indígenas ditas em perigo de desaparecimento. O elenco de questões abordadas nas 15 aulas do curso, bem como *handouts*, slides, textos e referências relevantes para cada uma das aulas pode ser acessado no link <http://maiamarcus8.wixsite.com/lef827revitalization>.

A revista inicia com duas entrevistas. As trajetórias exemplares de duas linguistas de gerações distintas e devotadas ao estudo de línguas indígenas no Brasil estão em cena nestas entrevistas realizadas com Lucy Seki e Ana Vilacy Galúcio. Perseverança e paixão atravessam ambas as biografias, onde vida e trabalho se entrelaçam. Os percalços, sucessos e insucessos encontrados e enfrentados por Seki e Galúcio são compartilhados por muitos colegas que trilham o mesmo caminho e são lições para os jovens, em número ainda reduzido, mas que esperamos aumente para as muitas tarefas e desafios da pesquisa de línguas indígenas no Brasil. Nossas entrevistadas falam da busca e do encantamento, bem como dos acidentes do acaso, que as levaram a iniciar sua formação. Falam, também, de suas experiências com documentação, educação e revitalização, em tempos, encontros e instituições diferentes.

O presente número reúne, além das duas entrevistas, uma resenha crítica, um *squib* e dezesseis artigos que discutem diferentes aspectos das duas questões aludidas acima.

O livro *The Cambridge Handbook of Endangered Languages*, organizado por Peter Austin e Julia Sallabank e publicado em 2011, é uma referência indiscutível para os interessados em iniciar um trabalho de revitalização linguística. Como diz Suzi Lima, autora da resenha crítica, o leitor do livro é introduzido ao “já vasto campo de teorias, metodologias, pesquisas e experiências associadas ao universo das línguas minoritárias e ameaçadas”. Lima salienta a qualidade didática dos artigos, incluídos no *Handbook*, que abordam “tanto questões técnicas inerentes aos processos de documentação e revitalização, quanto reflexões e possíveis soluções relativas a um conjunto de problemas que afloram da natureza do trabalho e da interação de aspectos linguísticos com fatores culturais e sócio-políticos”.

A crise no ensino de língua na educação básica e o potencial de enfrentá-la com instrumental teórico e metodológico da Linguística, é tratada no *squib* de Maya Honda & Wayne O’Neal, no artigo de Rodolfo Ilari & Renato Basso e no de Mariana Fonseca. Em seu *squib*, escrito especialmente para a Revista Linguística, os pesquisadores Maya Honda e Wayne O’Neal refletem criticamente sobre o programa de pesquisa translacional iniciado por eles no início da década de 1990 nos Estados Unidos. A proposta de Honda e O’Neal foi a de investigar a natureza do que Chomsky (1988) denomina de “*science forming capacity*”, que seria o sistema ou conjunto de sistemas cognitivos inatos, desenvolvidos no curso da evolução, que permite à espécie humana a construção de conhecimento teórico e de estratégias de resolução de problemas a partir de evidências limitadas. A hipótese em que o trabalho de Honda e O’Neal se baseou foi a de que essa capacidade científica, disponível para todos nós em virtude da nossa própria natureza, poderia ser ativada através da concepção e prática de diferentes aspectos teóricos e metodológicos da ciência linguística, tomados como ferramenta epistêmica fundadora e estruturadora de categorias. A pesquisa científica sobre a linguagem ofereceria, portanto, uma oportunidade única de desenvolvimento desta capacidade, podendo contribuir com suas diferentes teorias, técnicas e metodologias funcionando como verdadeiras ferramentas epistêmicas a serem utilizadas no desenvolvimento de capacidades básicas de raciocínio – observação de dados, generalizações, formulação de hipóteses, avaliação de dados linguísticos e de teorias explanatórias, articulação de enunciados, com impacto direto na capacidade de raciocínio verbal e de expressão oral e escrita dos alunos.

É interessante notar que a questão da revitalização de línguas indígenas também está presente nesse trabalho de letramento linguístico desenvolvido pelos autores. Honda e O’Neal também desenvolveram oficinas de educação e revitalização linguísticas, em que participaram falantes de línguas indígenas norte-americanas (Cherokee, Navajo, Tohono O’odham, Sahaptin) que, como relatado no artigo, engajaram-se entusiasmadamente nas atividades linguísticas oferecidas e acabaram por desenvolver por iniciativa própria, problemas sobre a formação de plural e de perguntas em suas línguas. Experiências como estas são inspiradoras e vale registrar que, no Brasil, uma experiência similar foi também desenvolvida, entre 2001 e 2007, nos primeiros anos do curso de Licenciatura Indígena da Universidade Estadual de Mato Grosso, quando a equipe de linguistas atuou como formadores de professores pesquisadores de mais de trinta etnias, falantes de cerca de trinta línguas, através de um ensino dinâmico e interativo dos fundamentos da Linguística (cf. Maia, Franchetto, Storto & Sandalo, 2002). Diversos dos trabalhos de fim de curso da primeira turma de formados revelaram

também descobertas e o entusiasmo dos alunos, que, pela primeira vez, encontraram a fonética, a fonologia, a morfologia e a sintaxe no estudo de suas línguas, bem como a complexidade das artes verbais indígenas, geralmente ocultas numa literatura ‘indígena’ de marco missionário e redutora (cf. Franchetto, 2003; 2010). Outros dois produtos resultantes desse empreendimento inovador foram o livro “Manual de Linguística – subsídios para a formação de professores indígenas na área da linguagem” (http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=646-vol15vias04web-pdf&Itemid=30192) e o livro “Aprendendo Linguística no Terceiro Grau Indígena”, este último reunindo uma coleção inédita de exercícios sobre as línguas presentes na licenciatura indígena da UNEMAT, preparados com a participação ativa dos alunos indígenas.

O artigo de Rodolfo Ilari e Renato Basso, intitulado “O letramento linguístico de Maya Honda e o contexto brasileiro: um breve percurso histórico” inicia e conclui pela “proposta ambiciosa” de Maya Honda e Wayne O’Neal que, conforme revisamos acima, vê no estudo da língua natural uma oportunidade para dar início à educação científica em sentido amplo. Os autores avaliam que esse empreendimento é viável, podendo contribuir efetivamente para melhorar o ensino de língua nas escolas brasileiras. Passam, então, a rever criticamente a história da relação entre o conhecimento linguístico e seu uso em sala de aula no Brasil, conduzindo o leitor através de um percurso de mais de meio século, que inicia com Mattoso Câmara Jr, na década de 1950, passando pelas correntes funcionalista e gerativista, para retornar, então, às propostas de letramento linguístico de Honda & O’Neal, após haver demonstrado que “muita coisa já mudou para melhor, com relação à imagem da língua portuguesa falada no Brasil, sua descrição, e estratégias pedagógicas, em boa medida por conta de avanços nos estudos linguísticos.”

O artigo de Fonseca também se alinha em sentido amplo com a proposta de letramento linguístico, mas assume um viés específico, qual seja, o de “defender a necessidade de uma preparação para o ensino de leitura embasada no desenvolvimento da consciência fonológica com início na educação infantil”. A autora procura, então, demonstrar como a chamada consciência fonológica - desde a consciência silábica até a consciência fonêmica - é requisito fundamental para o desenvolvimento efetivo da competência leitora, concluindo que o seu não desenvolvimento desde cedo é, em larga medida, responsável pelos indicadores negativos recebidos pelos estudantes brasileiros em exames de aferição da leitura nacionais e internacionais.

A questão da educação linguística em populações indígenas minoritárias e de possíveis ações de remediação e revitalização é abordada de diferentes ângulos em 14 artigos neste número da Revista Linguística. Como avaliado por Lenore Grenoble em comunicação na *First International Conference on Revitalization of Indigenous and Minoritized Languages*, realizada em Barcelona, em abril de 2017, em um mundo cada vez mais homogêneo, a afirmação das diferenças entre povos e línguas é um gesto de resistência ao enfraquecimento da diversidade que, em última análise, compromete a segurança, a saúde e o bem-estar de indivíduos e coletivos. Os artigos aqui reunidos, portanto, pretendem contribuir para a afirmação da diversidade, apresentando relatos e reflexões críticas sobre ações de educação e de revitalização linguísticas em curso em diferentes comunidades indígenas no

Brasil, na Argentina, no México, na Austrália e na Nova Zelândia, que possam ser inspiradoras para o desenvolvimento de novas ações em prol da vitalidade linguística e cultural do mundo.

O artigo de Amaral, Gomes, Autuori e Martins realiza um exercício exemplar de interdisciplinaridade na preparação de um livro de alfabetização Sanöma (Yanomami), verdadeiramente lançando as bases de um programa integrado de cooperação entre educadores, linguistas e antropólogos, fundamental para permitir a inserção apropriada da língua escrita em comunidades indígenas. Após uma revisão dos aspectos relevantes do contexto sociocultural e educacional da população indígena Sanöma, os autores empreendem uma reflexão de natureza linguístico-cognitiva sobre o processo de alfabetização, discutindo entre outras questões as operações e habilidades que caracterizam um bom leitor, entre as quais a consciência fonológica, analisada também no artigo de Fonseca, neste número da Revista Linguística. Reconhecendo que os “(pre)conceitos sobre o desenvolvimento linguístico e as habilidades de leitura necessárias estão baseados em uma visão ocidental”, os autores se propõem, no entanto, que se enfrente, em novas bases, o desafio de utilizar conceitos universais do desenvolvimento linguístico em interface com o contexto etnográfico específico de cada povo, de modo a permitir a implementação abrangente de práticas educacionais adequadas em comunidades indígenas.

Duas experiências brasileiras muito recentes, em que tem sido colocada em prática a estreita relação entre educação (escolar e universitária), documentação e fortalecimento ou revitalização de línguas nativas, minoritárias e ameaçadas, são relatadas nos artigos de Vlcek e de Campetela et al. Adentramos o extremo noroeste e o extremo nordeste amazônicos, áreas de fronteira. No artigo “Documentação e revitalização: experiências de parceria junto à escola diferenciada Utapino-pona-Tuyuka”, Vlcek, em campo na região da tríplice fronteira entre Brasil, Colômbia e Peru, mostra como uma efetiva colaboração entre o linguista, pesquisador externo à comunidade indígena, e pesquisadores locais, membros da comunidade, pode levar a reconfigurações, inesperadas e bem mais eficazes, de objetivos e resultados. Quando a meta compartilhada é situar a língua indígena no centro de atividades guiadas por uma soma harmônica de conhecimentos e sensibilidades, competência, respeito e capacidade de (auto)crítica são as qualidades exigidas do linguista.

Na fronteira entre Brasil e Guiana Francesa, um pequeno grupo de quatro jovens linguistas (três deles egressos do POSLING-UFRJ) está conseguindo renovar fundamentos, métodos e práticas da formação de professores indígenas. Trata-se do curso de Licenciatura Indígena do campus binacional do Oiapoque, Universidade Federal do Amapá. No artigo “Documentação linguística, pesquisa e ensino; revitalização no contexto indígena do norte do Amapá”, Campetela, Romling, Barros e Santos relatam os primeiros resultados de uma experimentação didática, solidamente ancorada no tripé ‘documentação, pesquisa e revitalização’ e na concepção e condução de projetos colaborativos. Dentre as etnias e línguas contempladas no curso, os autores focam a presença de Palikur, Karipuna e Galibi-Marworno e os projetos que afetam positivamente sua autoestima linguística, étnica e cultural. Destaca-se o primeiro projeto de documentação e ensino do Kheuól, a única língua crioula falada no Brasil e até muito recentemente marginalizada, estigmatizada e completamente ausente do sistema educacional, apesar de ser a primeira língua de Karipuna e Galibi-Marworno e a segunda língua de muitos Palikur.

Ao falarmos de línguas indígenas, é quase inevitável imaginar comunidades, mais ou menos pequenas, no meio da selva, longe de qualquer cidade. A realidade é outra, hoje. A população indígena urbana é um fenômeno real, atual e em pleno crescimento, como atestado pelo último censo realizado pelo IBGE em 2010 (e já se passaram alguns anos). Shulist, em “A tale of two languages: indigenous languages education and ideologies in an urban context”, nos leva para São Gabriel da Cachoeira, uma das principais cidades indígenas amazônicas e exemplo pouco conhecido de cidade multilíngue, e onde três línguas indígenas foram co-oficializadas, ao lado, digamos, do Português. O intento foi louvável e bem-vindo e já há outros (poucos) casos de co-oficialização em outros municípios brasileiros, mas contradições e impasses são evidentes e documentáveis, sobretudo no que concerne sua implementação concreta. A autora discute a constelação de ideologias embutidas na concepção e recepção de certa política linguística oficial e, mais ainda, os problemas subestimados que decorrem da presença ou revitalização das línguas indígenas nas escolas urbanas. A reflexão lúcida e fundamentada de Shulist é uma contribuição crítica inédita, pelo menos no Brasil, que não pode ser ignorada. Focando os casos do Nheengatu, uma das línguas co-oficializadas, e do Kotiria, língua excluída da co-oficialização, a análise da educação real em escolas de aldeia e em escolas urbanas, em uma cidade na qual os alunos são, muitas vezes, majoritariamente indígenas, alerta para uma retórica e práticas que não se traduzem em inclusão e revitalização.

O próximo artigo nos leva ao México, para conhecer uma experiência bem-sucedida em que atividades artísticas e lúdicas têm contribuído para o empoderamento dos falantes de línguas indígenas. Em seu artigo “Performing for the future. The power of arts and the media in language revitalization”, Jose Antonio Flores Farfán apresenta o “*Projecto de Revitalización, Mantenimiento y Desarrollo Lingüístico y Cultural*”, que vem sendo desenvolvido no México há cerca de vinte anos por equipes interculturais, através de uma metodologia que Flores Farfán denomina de modelo participativo relacional. O objetivo principal do projeto é aproximar documentação e revitalização linguísticas. Produziram-se 20 livros nas línguas indígenas Nahuatl, Yucatec Maya, Ñu Savi (Mixtec), and Hñahnu (Otomi), vários dos quais foram adotados pelo sistema escolar nacional, já se havendo editado cerca de 300 mil volumes desses materiais. Flores Farfán revisa as abordagens teóricas nas quais o projeto tem se inspirado, tais como, entre outros, a “linguística comprometida” de Hale, a “linguística preventiva” de Crystal, bem como a Sociolinguística teórica e prática dos Catalães e dos Bascos, para definir a abordagem do projeto mexicano como de “sociolinguística militante ou ativista”. Parte fundamental do projeto são as oficinas que vêm sendo realizadas com as comunidades indígenas, incluindo as crianças. Essas oficinas são concebidas como lugares de criação inovadora das línguas indígenas, podendo, por exemplo, serem iniciadas por exposições de filmes produzidos sobre diferentes aspectos das culturas indígenas e narrados nas diversas línguas indígenas. A partir da exibição desses filmes, uma série de atividades lúdicas e artísticas acaba por deflagrar a participação espontânea e entusiasmada das crianças e seus familiares, constituindo-se em exercícios de empoderamento e revitalização linguístico-cultural que Flores Farfán avalia, ao final, como um verdadeiro empreendimento de Antropologia Pública ou Linguística Popular.

Em “Revitalização de Línguas Indígenas no Brasil: o caso dos Apyãwa”, Eunice Dias de Paula e Josimar Xawapare’yimi Tapirapé, também relatam experiências, no Brasil, que reúnem professores,

alunos e a comunidade indígena. O artigo inicia por uma reflexão sobre o quadro mais amplo das ameaças que se colocam para as línguas indígenas no mundo globalizado, para fazer, em seguida, um breve histórico do povo Apyãwa, passando-se a relatar as atividades empreendidas na escola Tapirapé, em resposta ao “sentimento de inquietação” da comunidade quanto ao futuro de sua língua. Os esforços dos professores Tapirapé para manter a sua língua exemplificam verdadeiras micropolíticas de preservação linguística - ações possíveis desenvolvidas no âmbito da própria comunidade indígena (*grassroots*) - , que podem inspirar outras ações a serem adotadas por outros povos indígenas. Entre outras práticas, descrevem-se exercícios de identificação de vocábulos equivalentes em Tapirapé para termos em português, a criação de novas palavras, a pesquisa junto aos mais velhos, o desenvolvimento de dicionários temáticos em Tapirapé, atividades com músicas, criação de histórias em quadrinho, exemplificando-se algumas dessas práticas com ilustrações do acervo pessoal do Professor Jeremyi e de materiais didáticos efetivamente elaborados. Avaliando seu trabalho, os autores concluem que “é possível desenvolver experiências exitosas, articulando a escola e a comunidade”.

Em “Resistência e Retomada da Língua e do Patrimônio Cultural Karajá em Buridina”, Maria do Socorro Pimentel da Silva apresenta o Projeto de Educação e Cultura Indígena Maurehi, iniciado na aldeia Karajá de Buridina (GO), em 1993. Denominado a partir do nome de um cacique Karajá que propugnava a retomada da língua e da cultura da etnia, o projeto se desenvolve em contexto de bilinguismo subtrativo, em que as crianças indígenas só podiam contar com escola fora da aldeia “de base monolíngue, monocultural e monoepistêmica”, como avalia a autora. As grandes metas do projeto foram, portanto, a reconstituição dos lugares epistêmicos Karajá, criando-se uma escola que pudesse incentivar o uso da língua, além de afirmar a cultura indígena através do restabelecimento do contato com outras aldeias da etnia. No âmbito do Projeto Maurehi foram, efetivamente, não só criados uma escola e um centro cultural, como também desenvolvido programas de formação de professores. Avaliando várias ações que foram se agregando à proposta inicial do Projeto Maurehi, a autora conclui que a valorização da autoestima dos indígenas de Buridina foi o mais importante resultado alcançado pelo projeto.

O artigo de Hetch e Messineo examina as políticas de educação intercultural bilíngue relacionadas aos três povos indígenas da província do Chaco, na Argentina, entre os anos de 1983 e 2016. O artigo principia fornecendo um amplo panorama desta província argentina que é a que apresenta a maior diversidade linguística e cultural no país, com os povos Toba (família Guaycuru), Mocoví (família Guaycuru) e Wichi (família Mataguaya) constituindo 3,9% da população. Assim como no Brasil, na década de 1980, conseguiu-se estabelecer uma legislação progressista na Argentina, sob os auspícios da Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho, que representou um marco legal importante no reconhecimento dos direitos indígenas, tendo poder vinculante para os países signatários e vindo a permitir anos mais tarde a institucionalização da educação intercultural bilíngue, criando-se um mecanismo de participação permanente dos povos indígenas em sua política educacional. O artigo avalia em detalhe como em sua primeira etapa a educação intercultural bilíngue no Chaco enfrentou desafios relativos à visibilização da diversidade etnolinguística, às demandas de alfabetização bilíngue e ao papel dos professores indígenas. Após discutir como, em um segundo momento, questões como plurilinguismo e interculturalidade se tornam preponderantes, o artigo

conclui que o conceito de interculturalidade, ainda não plenamente realizado, impõe que não apenas se incorpore conteúdos relativos às culturas indígenas, mas crucialmente coloque-os em diálogo com os modelos da sociedade dominante, não os restringindo como uma questão exclusivamente do interesse das comunidades indígenas.

Contamos ainda neste número com uma contribuição crucial, vinda da Austrália, país pioneiro em metodologias e experiências de revitalização, apesar de uma história de colonização das terras aborígenes que causou o desaparecimento de muitos povos e, conseqüentemente, da maioria das línguas originárias no país. Uma comparação entre as conquistas do Brasil e da Austrália revela similaridades e diferenças instigantes. No artigo “Kaurna reclamation and re-introduction”, Amery trata de uma rara experiência de sucesso. Uma das cerca de 300 línguas originárias, hoje chamadas, na Austrália, de “adormecidas”, o Kaurna, outrora falado no sudoeste australiano, foi considerado em extinção já no primeiro período da colonização. O processo de “reclamação” de sua língua aparentemente perdida, por parte dos descendentes Kaurna, e de seu ressurgimento, nos últimos 25 anos, foi possível graças à rica documentação deixada sobretudo por missionários em livros e documentos, que uma metodologia competente, no âmbito de um projeto participativo, conseguiu explorar ao máximo como fontes de dados lexicais e de informações gramaticais. Não podemos deixar de notar que, diferentemente do Brasil, a “reclamação linguística” kaurna, assim como outras, recebeu e continua recebendo apoio governamental. É interessante observar como os primeiríssimos passos foram dados através da composição de cantos, fenômeno observável nos casos de incipiente revitalização no Brasil. Finalmente, na parte dedicada à “reintrodução” do Kaurna, Amery relata o processo de organização política em centros e instituições onde são concebidas e a partir de onde são implementadas iniciativas que estimulam a presença audível e visível do Kaurna no tecido urbano. Amery também mostra que um processo de revitalização que começa nas escolas, urbanas, só pode ter continuidade e algum sucesso quando passa do domínio escolar para o doméstico, engatilhando algum tipo de transmissão de uma geração a outra. A revitalização do Kaurna coloca em cheque às previsões de linguistas que consideravam impossível o despertar de uma língua “adormecida” e a documentação de línguas vivas como a única tarefa viável. Seguir os passos desta história recente, na contramão da história colonial, oferece sugestões e aponta caminhos para iniciativas semelhantes no Brasil e alhures.

Voltamos ao Brasil, onde, nos últimos anos, o ressurgimento de línguas consideradas extintas parece contrariar as expectativas pessimistas de vários especialistas e caracterizado iniciativas locais sob o controle de comunidades nativas. São iniciativas associadas, como dissemos, à luta pela terra, que contam com esporádicos apoios institucionais, em um contexto de inexistência de qualquer política linguística do Estado e de governos. O Brasil não é exceção no movimento global de “retomadas” de línguas originárias. Aqui estamos assistindo, nos últimos anos, à intensificação crescente deste fenômeno, que acompanha, significativamente, a reivindicação de garantias e proteção dos territórios indígenas. “Terra & Língua” é um binômio da luta pelo reconhecimento de identidades e defesa de direitos constitucionais coletivos. Este pode ser considerado o “núcleo duro” dos processos de revitalização em curso. Os artigos de Franchetto e Godoy e de Bonfim tratam de dois casos emblemáticos.

Franchetto e Godoy documentam, em “Primeiros passos da revitalização da língua guató: uma etnografia”, o reaparecimento da última língua indígena do Pantanal mato-grossense, cuja morte foi decretada ainda nos anos cinquenta do século passado. Acompanhamos os autores no trabalho de pesquisa documental e de campo com os dois últimos falantes, ou “lebrantes”, “descobertos” num canto isolado do Pantanal e na periferia da cidade de Corumbá. É preciso dizer que este trabalho começou como resposta a um apelo dramático vindo dos Guató de Mato Grosso, mobilizados em torno de uma terra indígena ainda não garantida e reagindo a séculos de exploração e aniquilamento, e está motivando oficinas e a produção de materiais de revitalização. Os autores falam de conquistas e insucessos e do horizonte incerto do esforço empreendido, que continua graças ao comprometimento dos Guató e da equipe de pesquisadores.

O vínculo entre terra e língua está no âmago do artigo de Bomfim, doutoranda indígena no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Museu Nacional, UFRJ. Em “Patxohã: a retomada da língua do povo Pataxó”, Bomfim sintetiza, admiravelmente, a longa história de resistência ao esbulho, violências e marginalização da qual o povo Pataxó foi vítima ao longo de séculos, o que resultou, também, na agonia de sua língua originária. A resistência pataxó está na base do trabalho do Atxohã, grupo de pesquisadores e professores indígenas que inclui a autora, que há quase vinte anos lidera uma pesquisa autônoma para recolher registros linguísticos em documentos históricos e na memória dos últimos anciões. Todo esse esforço coletivo resultou no início do resgate criativo do Patxohã, nome com o qual foi batizada a “nova” língua ressurgida. O texto de Bomfim é de uma riqueza inigualável e de uma força contagiante. Coincidindo com a publicação deste número da revista *Linguística*, está acontecendo mais uma oficina de estudos do Patxohã na Aldeia Velha, município de Porto Seguro, ao sul do estado da Bahia. Mais uma vez, os Maxakali são convidados para apresentar a sua língua, ainda falada, consolidando uma reaproximação e uma aliança rompidas pelas vicissitudes da conquista do litoral atlântico e seus interiores.

Os três artigos que encerram este número da Revista *Linguística* são frutos do acordo realizado entre a UFRJ e a Massey University da Nova Zelândia, que permitiu trazer ao Brasil para ministrar aulas no POSLING-UFRJ e visitar a Terra Indígena Kaingang de Nonoai, professores da Massey University, envolvidos no estudo e desenvolvimento de diferentes aspectos do programa *Kohanga Reo*, os ninhos de língua Maori da Nova Zelândia, a saber, as micro-políticas linguísticas no domínio familiar, o resgate do *Te Reo*, a língua Maori, como política de descolonização e, finalmente, a possibilidade de compartilhamento do *Kohanga Reo*, em uma proposta de diálogo intercultural entre o povo Maori de *Aotearoa, NZ*, e o povo Kaingang do Brasil.

O artigo de Arianna Berardi-Wiltshire, intitulado “Endangered languages in the home: The role of family language policies in the revitalisation of indigenous languages”, resultou, como reconhece a autora, de duas aulas ministradas por ela no POSLING/UFRJ, no segundo semestre de 2016, em que foram desenvolvidas reflexões sobre o papel das micro-políticas familiares na revitalização linguística. A autora inicia por uma revisão ampla do campo de política e planejamento linguístico, discutindo como a política de língua no âmbito da família, embora constitua uma área de pesquisa relativamente

nova, tem importância fundamental para entenderem-se questões que a autora agrupa em três temas, cada um deles correspondendo a uma seção do artigo, a saber, as ideologias linguísticas no âmbito da família, gerenciamento e práticas de uso linguístico na família e as implicações da política linguística familiar para a educação.

Em “Te Reo Māori: analysing the colonial history of the native Māori language of Aotearoa (New Zealand)”, Krystal Te Rina Warren, ela própria, professora da etnia Maori, com participação direta em programas de revitalização da língua Maori, faz um mergulho na história Maori, desde seu mito de origem que, como explica a autora, é reafirmado na bandeira Maori. O artigo revisa conceitos fundadores da cultura tradicional para chegar ao período da colonização, em que são avaliados o impacto sofrido pela cultura Maori e as respostas dadas pelo povo para garantir a sua sobrevivência. Temos aqui uma oportunidade única de conhecer a trajetória Maori a partir de uma visão de dentro, apreciando a formidável resistência contra uma legislação colonial opressiva, pela narrativa da experiência de quem viveu a opressão e o resgate em curso que, nas palavras da autora, consiste em “um rejuvenescimento de *mana*, o espírito Maori”. A autora conclui que, como Maori, vê que há muito a comemorar pelo que já foi alcançado, mas que ainda há também muito a fazer para se garantir a sobrevivência da língua e da cultura Maori, completando-se a desconstrução das estruturas coloniais e afirmando entre o povo Maori o amor por sua língua e cultura, para que seus valores possam também nutrir “os corações e mentes de todos os cidadãos de Aotearoa”. O artigo termina com um apelo a todas as pessoas do mundo para que prestem atenção à importância das línguas indígenas, para que elas não sejam perdidas, levando consigo seus *taonga*, valores únicos, tesouros.

O artigo final deste volume pode ser entendido, talvez, como uma tentativa de resposta ao apelo de Te Rina e também a um dos anciãos fundadores da Universidade Maori de Otaki, que afirma a importância de a experiência Maori vir a ser compartilhada, alcançando outros povos. Nascimento, Chang e Maia descrevem o projeto KANHGÁG VĨ MRÉ ĘG JYKRE PË JAGFE, que tem como objetivo a criação de um ninho de língua Kaingang, a partir de uma proposta de diálogo intercultural entre os Kaingang da Terra Indígena Nonoai e o povo Maori da Nova Zelândia. O texto inicia por uma revisão breve da questão das línguas em perigo de desaparecimento, passando a uma apresentação do povo indígena Kaingang, focalizando especificamente na Terra Indígena Nonoai, de que se faz um levantamento sociolinguístico preliminar. O artigo descreve, em seguida, a viagem de uma comitiva de pesquisadores da Nova Zelândia, filiados à Massey University, composta pelas professoras Arianna Berardi-Wiltshire, Beatrice Mari Te Ropata Hei, Te Rina Warren, à comunidade Kaingang de Nonoai em outubro de 2016, para conhecer de perto a realidade educacional e sociocultural do povo Kaingang, e apresentar um relato da experiência de revitalização da língua Māori para professores, lideranças e outros membros da comunidade Kaingang, além de autoridades municipais e estaduais. O projeto em curso, de caráter interinstitucional e internacional, além de intercultural, apoia-se no acordo entre a UFRJ e a Massey University, prevendo, como próxima etapa, viagem da equipe brasileira a Nova Zelândia, para conhecer *in loco* a realidade dos ninhos de língua e da Universidade Maori de Otaki, que prepara os professores para atuarem nesses ninhos, já tendo sido obtidos apoios do CNPq e da CAPES para a visita.

A motivação inicial que nos mobilizou para organizar este número temático da revista *Linguística* foi a percepção clara de que tinha chegado o momento de explicitar, para um público mais amplo, duas questões maiores e entrelaçadas. Estamos falando do papel central da linguística, com sua diversidade teórica e metodológica e com as potencialidades de aplicabilidade dos conhecimentos acumulados, na solução de problemas extremamente atuais e concretos. São questões que colocam em primeiro plano algumas das falhas da educação (escolar) básica e a urgência de atender à crescente demanda por intervenções competentes para reformular as práticas escolares e para fazer avançar a salvaguarda e revitalização de línguas minoritárias e ameaçadas. A maioria destas últimas, no Brasil, é constituída pelas línguas indígenas que ainda sobrevivem e resistem apesar de cinco séculos de colonização e de um sistema educacional que ainda está enraizado na ideologia que entrona a “língua nacional” como única e soberana e exclui a diversidade linguística por ser o obstáculo para uma suposta “integração nacional”. Temos em mãos agora um conjunto de contribuições que colocam em cheque as políticas linguísticas vigentes, oficializadas ou implícitas, e que nos trazem experiências e dilemas não apenas brasileiros.

Referências

FRANCHETTO, B. 2003. “As artes da palavra”. *Cadernos de Educação Escolar Indígena*, v. 2, n. 1. Barra do Bugres: UNEMAT, 2003. p. 19-51.

FRANCHETTO, B. (org.). 2010. *Pesquisas Indígenas na Universidade*. Rio de Janeiro: Museu do Índio-RJ.

MAIA, M. A. R.. 2006. *Manual de Linguística: subsídios para a formação de professores indígenas na área de linguagem*. 1. ed. Brasília: Ministério da Educação e Cultura (MEC/SECAD), 2007. v. 5000. 268p.

MAIA, M. A. R.; FRANCHETTO, B. ; STORTO, L. ; SANDALO, F. 2002. A Construção do Conhecimento Linguístico: do Saber do Falante à Pesquisa. *Cadernos de Educação Escolar Indígena*, Cuiabá, MT, v. 1, p. 47-78.

OLIVEIRA, R. C.; SANTOS, G. M. F.; JANUARIO, E.. *Aprendendo Linguística na Faculdade Indígena* . Barra do Bugres / MT: UNEMAT, 2010. v. 1. 1p . 288p.

entreviSta

LUCY SEKI



Realizada em 02 de novembro de 2016

Entrevistador: Andrew Nevins

Entrevistada: Lucy Seki

Perfil adaptado do Lattes:

Lucy Seki é uma das pioneiras da pesquisa de línguas indígenas no Brasil. Fez bacharelado em História pela UFMG. Obteve seu Mestrado em Filologia (especialidade Língua e Literatura Russa) e PhD em Filologia (especialidade Línguas Indígenas Americanas) pela Universidade Patrice Lumumba (Moscou).

Em 1968, Lucy retornou por um ano ao Brasil, período em que fez sua primeira visita aos Kamaiurá, apesar das dificuldades em obter autorização para pesquisa de campo durante a ditadura militar.

Ao término dos estudos na Universidade Patrice Lumumba (Moscou) em 1973, Lucy retornou definitivamente ao Brasil e deu início ao processo de busca de trabalho em diversas instituições, dentre elas, a Universidade Estadual de Campinas - Unicamp. Somente em 1977 ocorre a sua contratação pela Unicamp, que só foi possível, segundo avalia, devido à interferência direta do reitor Zeferino Vaz, que Lucy considera ter sido “uma figura extraordinária”. Outros docentes do Instituto de Estudos da Linguagem - Unicamp também colaboraram no processo, como os Professores Antônio Cândido, Carlos Franchi e Rodolfo Ilari. No Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp, Lucy atuou na área de Linguística Antropológica/ Línguas Indígenas até a sua aposentadoria em 2007.

Desde sua primeira viagem para o Xingu, em 1968, seguiu sua paixão pelas línguas indígenas, sendo responsável pela formação de não poucos linguistas dedicados ao seu estudo. Percorreu as áreas da descrição linguística, da sociolinguística, da comparação tipológica e histórica.

Se foi entre os Kamaiurá do Alto Xingu que Lucy passou grande parte de sua vida como pesquisadora, ela percorreu também outros territórios indígenas trabalhando em e com várias comunidades. Lucy tem assessorado projetos de educação voltados para populações nativas, como a “Formação de Professores Indígenas do Parque Xingu”, “Formação de Professores Indígenas de Rondônia” e “Formação de Professores Indígenas Kayapó, Panará e Tapayuna Goronã”. Lucy foi coordenadora do projeto integrado (CNPq) “História e Conhecimento Linguístico dos Povos Indígenas do Parque Xingu” e colaborou na criação da revista LIAMES Línguas Indígenas Americanas, a única no Brasil inteiramente dedicada a essas línguas.

A. Lucy, você é a autora de dois livros que podem ser considerados entre as melhores contribuições genuinamente brasileiras para o conhecimento de uma língua indígena, o Kamaiurá, língua tupi-guarani do Alto Xingu. O primeiro é *Gramática do Kamaiurá*, publicado em 2000, quase quinhentas páginas, uma gramática descritiva, ampla, cuidadosa, com uma generosa introdução e três anexos: textos interlinearizados, a lista de itens lexicais que constam nos exemplos e uma lista de clíticos e afixos. Chegar a este resultado deve ter sido um trabalho longo e exaustivo que você enfrentou e realizou. Fale um pouco da gênese dessa gramática.

L. Foram muitos imprevistos. Antes de ir pela primeira vez aos Kamaiurá, em 1968, eu nunca tinha visto um índio na minha vida. Conhecia “índio” pelo curso de história. Fui assim, um pouco pela minha cabeça, sem treinamento para trabalho de campo. Nos Kamaiurá, comecei usando um formulário para coleta de dados elaborado pelos linguistas do Museu Nacional (UFRJ), que ajudou um pouquinho, mas depois eu mesma fui fazendo uns questionários. Ainda bem que já naquela época eu gravei seis narrativas míticas.

A. Já em 1968?

L. Eu não entendia nada das narrativas, óbvio. Às vezes, os Kamaiurá pediam para narrar porque queriam também algum presente, mas foi a melhor coisa que aconteceu. São narrativas longas, uma

delas com pelo menos uma hora de duração. Naquela época eu não sabia que era para trabalhar a narrativa no momento ou logo depois da gravação, com o narrador. Era complicado por que eles não falavam português, e os que falavam, falavam muito pouco. Eu não tinha conhecimento suficiente da língua para aproveitar o texto e fazer elicitación. De qualquer forma, achei relevante documentar e gravei.

A. A primeira vez que você foi para o Xingu, não foi sozinha?

L. Não, eu fui como assistente da Dra. Carmen Junqueira, uma antropóloga da PUC de São Paulo¹. Fiquei um ano perdida aqui, fazendo uns bicos para me sustentar. Voltei para a então União Soviética e falei “Bom, tenho que fazer algo com esse material, não tem outro jeito”.

Na Universidade de Moscou encontrei o Aleksandr Evgenevich Kibrik e conheci suas expedições de coleta de dados. Lá, eles trabalhavam diferente, levavam para campo um grupo e dividiam por temas, faziam reuniões com um supervisor, uma metodologia que rendia muito. Kibrik me pôs em contato com um bom foneticista, Kodzasov, que repassou e discutiu todas as transcrições comigo.

A. Quer dizer, você começou transcrevendo as gravações?

L. Consegui fazer pouco, não fiquei satisfeita porque tinha muito pouco material. Trabalhei muito com G. A. Klímov, um linguista renomado do Instituto de Linguística, com aulas particulares e até com redação. Não tinha computador, não dominava tanto a língua russa. Bom, voltei para o Brasil e em 1978 eu estava na Unicamp. Em 1988 ou 1987 conheci umas professoras que trabalhavam no Xingu; quando souberam que tinha estado lá, pediram minha ajuda. Megaron, que era o diretor administrativo do Parque Indígena do Xingu, me convidou para participar de um projeto de educação. Conversei com ele e o convenci que antes de tudo precisava conhecer as línguas do Parque, ainda muito vigorosas, com exceção do Trumai. Megaron entendeu muito bem e, assim, foi criado um projeto de pesquisa linguística. Dada a dificuldade de encontrar colegas dispostos a estudar línguas indígenas, resolvi trabalhar com estudantes de pós-graduação. Megaron fez comigo uma avaliação das línguas que estavam em maior perigo. Eu continuei com o Kamaiurá, pegamos o Yawalapiti, o Aweti, o Juruna e o Trumai, uma língua isolada.

Fomos crescendo aos poucos, na medida em que apareciam estudantes interessados e atendendo às prioridades. Os recursos concedidos pela FAPESP² ajudaram muito nesses primeiros tempos. Raquel Guirardello foi para os Trumai, Mitzila Isabel Mujica foi para os Yawalapiti. Depois foi a vez de Ludoviko dos Santos, para os Suyá, de Cristina Fargetti, para os Juruna, de Luciana Dourado para os Panará. Fizeram suas dissertações e suas teses, e muitas dessas línguas ou não tinham nenhuma descrição ou não mais do que umas listas de palavras, como essas que vocês viram para o Krenak. Tentamos fazer algum tipo de levantamento sociolinguístico. Descobrimos que os Txikão eram na verdade Ikpeng, que os Kreenakarore eram na verdade Panará, que os Juruna eram na verdade Yudjá. Os Kayapo começaram: “Não, nós somos Mebengokre”. Os Suya eram na verdade Kisedje. Os índios

1 Pontifícia Universidade Católica

2 Fundação de Amparo a Pesquisa no Estado de São Paulo

estavam recuperando seus nomes. Acho que ninguém sabe que foi o nosso projeto que começou a fixar os novos etnônimos dos povos xinguanos, decididos pelos índios, e parar de usar as denominações dadas de fora, quase sempre pejorativas.

Continuei o trabalho de campo, apesar das dificuldades colocadas pela vida de professor, e os Kamaiurá vinham para minha casa. Comecei devagarzinho a tentar transcrever as narrativas e fui coletando várias outras. Percebi que se você não entrar na gramática da língua, é quase impossível transcrever. Cada narrador tem seu estilo de contar, o narrador verdadeiro, Há muitas elipses, supressões, que os ouvintes conseguem recuperar no contexto.

Algumas partes das narrativas me ajudaram muito na elaboração da gramática, e realmente é muito importante você trabalhar com os textos. Estudei gerativa e no pós-doutorado³, que eu fiz na Universidade do Texas, me dediquei à organização e análise dos dados de Kamaiurá. Meu *adviser* - Anthony Woodbury – e Joel Sherzer acompanharam o meu trabalho, vivia em boas bibliotecas. Foi lá que consegui formular as hipóteses pertinentes. Robert Dixon foi um conselheiro importante naquela fase.

A. O que acrescentaria ou mudaria se tivesse que republicar a *Gramática do Kamaiurá*?

L. Eu acrescentaria muito mais informações, adquiridas trabalhando com as narrativas e na continuidade da pesquisa. Dos verbos de postura eu tenho um conhecimento muito melhor agora. Os verbos de movimento precisariam de uma investigação mais profunda. Muitos reclamam que eu não fiquei citando e discutindo teorias, mas não era o meu objetivo, já que se trata de uma gramática descritiva mesmo.

A. Em 2010 o Museu do Índio publicou um volumoso livro intitulado *Jene ramÿjwena juru pytsaret*. O subtítulo seria uma bela tradução, fiel ao enunciado original: “O que habitava a boca de nossos ancestrais”. Trata-se de uma coletânea bilíngue de narrativas Kamaiurá, também quase 500 páginas. Foi também um trabalho longo e difícil?

L. Foi sim. Nessa coletânea eu incluí quase todas as narrativas que eu tinha registrado em 1968 a pedido dos próprios Kamaiurá, porque naquela época a língua não tinha influência de português, os narradores não falavam português. O livro ficou grande assim, porque na verdade eu tinha feito um projeto para três volumes. Procurei várias editoras, até que o Museu do Índio (FUNAI-RJ) aceitou publicar. Já que era tão difícil publicar, juntei dois volumes num só, por isso ficou tão grande e pesado. Fui trabalhando através do tempo. Cada vez que vinha um consultor Kamaiurá para Campinas e que não tinha um tópico da gramática a ser tratado, eu ia atrás de transcrever uma narrativa. Fiz muitas revisões e muita pesquisa de cunho antropológico, que alimentou os comentários e a introdução. Qual que é a concepção da morte, por exemplo. Eu queria alguma coisa que pudesse servir para falantes de português entenderem e queria também que servisse para os Kamaiurá, porque eles escreviam na língua e podiam checar a tradução. Adotei critérios como separar os diálogos com travessão e interferir minimamente no texto. Para facilitar a compreensão do leitor, explicava o contexto numa nota lateral.

3 Pós-doutorado

Trabalhei com geógrafo, ornitólogo e botânico, porque você não imagina o que tem naquela cultura. Fiz uma introdução em que eu explicito meu ponto de vista, falo sobre os gêneros de discurso nos Kamaiurá, li muito sobre mitologia, tradução e sobre outras línguas indígenas. Na narrativa dos mortos, que tem um pedaço na gramática, eu trabalhei muito bem esses detalhes todos (o papel das aves na cultura Kamaiurá).

A. Essa coletânea de narrativas Kamaiurá chama a atenção por um conjunto de qualidades, que muito raramente encontramos em publicações da mesma natureza: uma longa e minuciosa introdução de cerca de 80 páginas (prefácio, a apresentação dos narradores e auxiliares de transcrição e tradução com foto, um ensaio introdutório que brilha pela competência etnográfica e linguística). Uma segunda parte contendo oito narrativas míticas completas, bilíngues, com notas críticas e explicativas em cada página, a partir de versões autorizadas de grandes narradores Kamaiurá, que já são idosos.

L. São falecidos já.

A. Você definiria esta obra como um exemplo do que seria o trabalho em linguística antropológica (ou de antropologia linguística)?

L. Não sei. O que fiz foi o que achei melhor para colaborar com os Kamaiurá, e com a sua literatura oral, que é muito bonita. Foi um pouco da minha cabeça, mas claro que você acaba assimilando um pouco do que você lê por aí e vê, e nem sempre se dá conta de onde saiu essa ou outra ideia. Pergunte aos antropólogos, aos etnólogos.

A. O que você acha dos métodos e objetivos da atual “documentação linguística”, que começa com os registros audiovisuais de eventos de fala (como narrativas orais) e que acaba com a construção de acervos digitais depositados em alguma instituição pública?

L. Acho interessante. A situação de trabalho de documentação, de trabalho de campo hoje é completamente diferente. Antes você nem dispunha de computador, as primeiras narrativas eram transcritas manualmente ou com a máquina de escrever. Eu organizei os dados para levar no pós-doc, separando os morfemas. O que fiz no caderninho que está aí, poderia ter feito muito mais rapidamente no computador. A vantagem é que eu tenho memória mecânica, então ao escrever guardo e aprendo. Com o computador não sei se funciona assim, para mim não funcionaria. Quem era eu para ter uma máquina filmadora? Eu tinha um bom gravador, pesadão, com baixa automática reversa. O volume das narrativas ia conter um CD com as gravações.

Dizem que faz falta você filmar, por exemplo, o narrador, seus movimentos. Uma filmagem permite recuperar o contexto todo. Ele usa gestos, as expressões mudam, ele vivencia aquela narrativa, a voz é importante: tem hora que ela sai tremula, ou sussurrada, meio cochichada, de repente ele fala alto e é muito expressiva. Os ouvintes dão palpites e fazem perguntas. Os Kamaiurá muitas vezes narram no escuro. Não dava para ver os gestos mas a mudança de voz era muito importante.

A. Você é uma linguista de uma só língua?

L. Eu gosto de conhecer as línguas, sobretudo através do trabalho de orientação. Às vezes coletei dados junto com os alunos, fico analisando. Trabalhei nos Tupari na educação. Eu dava aula de linguística pra todos, mas em português. Adorei trabalhar com eles, vieram aqui em casa, coletei muitos dados. Vocês viram a cartilha Tupari?, Fui lá uma vez só e tive que interromper o trabalho.

Línguas Jê, foram várias: além do Suyá, Paraná, Parkatejê, Canela (Kraho), Tapayuna. O Mebengokre eu aprendi bastante trabalhando com eles na educação, e eles ficaram querendo que eu aprendesse. Então eu era capaz de corrigir os textos que eles escreviam na lousa, mesmo sem entender tudo e corrigia no papel também os textos. Quê mais? Nos cursos eu trabalhei muito com os Kayabi. Baseava-me no Kamaiurá para falar, mas já fui percebendo as diferenças. Entrei pouco no Juruna, uma língua tonal.

A. Você vivenciou, protagonizou e participou de processos de ortografização de línguas indígenas, sabidamente de tradição oral. Agora ortografização e alfabetização são fases ou faces de um mesmo empreendimento?

L. Bom, quase todos esses grupos foram do Xingu, do alto e do baixo, como costumam dizer, e de Rondônia. Todos já tinham alguma noção de escrita em português. Prestava muita atenção no que eles diziam e discutiam. Uns achavam que tinha que escrever na língua, outros não, e quando eu perguntava o porquê, eram razões as mais diversas. Percebi que a escrita era uma coisa muito alheia àquelas culturas, era difícil para eles entender para que precisa escrever. Acho conveniente dar uma noção do que é a escrita. Dava aula sobre história da escrita, explicando que é uma coisa que a gente inventa, que todos os povos podem falar e se comunicar, mas que nem todo povo tem escrita, ou inventou uma escrita e está usando. Mostrava os diferentes sistemas: chinês, árabe, escrita alfabética, etc. Falava que os alfabetos podem ser emprestados, falava da comunicação à distância. Depois disso, pedia para eles escreverem, por exemplo, as vogais da língua, na lousa. Os Mebengokre insistiram em começar com uma lista de palavras. Todos participavam. Dava aula de fonética articulatória, sem sobrecarregar com a terminologia, mas mostrava todos os sons. Dava exemplos conforme a língua que estava ali. Eles faziam perguntas muito pertinentes: “Você vai fazer que nem os outros fazem?”. O *Summer Institute of Linguistics* dava o alfabeto, o antropólogo usava sua própria escrita, para transcrever seus dados. Eu disse “Não, vocês são os que vão decidir (a escrita), eu só vou mostrar, eu não vou decidir nada”. O primeiro dia nos Kayapó foi pesado. Eu não fiz pesquisa, mas precisava fazer perguntas. Quando as coisas foram se acalmando, gostaram demais, viviam querendo me ensinar. Eu ensinei, por exemplo, o que é uma “hipótese”, porque eu mesma não sabia a língua e tinha vogais nasais intrinsecamente, mas tinha outras organizadas pelo contexto, e eu ainda não dominava as regras. Quando eu falava “Eu tenho uma hipótese”, eles já sabiam que não era certeza e tinha que verificar. Então, eu tentava colocar aquela palavra em outro contexto que não tivesse nasal e eles foram aprendendo a fazer isso também. Tive que usar a fonologia segmental, para responder a perguntas como: “Que som que é esse? Como é que escreve? Como é que não escreve”? Em cada

aula eu tinha que ficar atenta às mínimas reações. Perguntavam: “Para que eu vou escrever se o outro vai saber o que estou escrevendo? Se eu escrever assim, o branco não vai ler”. Isso era herança dos missionários que queriam uma escrita para eles mesmos, para ler o Novo Testamento, sei lá o quê, a Bíblia. Eu dizia: “Se escrever assim, o branco não vai saber ler”...mas vocês estão escrevendo pra quem, para vocês ou para o branco?” Ai ficou aquele silêncio. Eu falei: “Escuta, quando vocês vão aprender português, vocês não têm que quebrar a cabeça. O branco que quiser aprender a língua de vocês, é que tem que quebrar a cabeça. Tem que escrever do jeito que é bom pra vocês”. Foi praticamente a mesma experiência nos Tupari. É preciso levá-los a confiar na capacidade deles de aprender e entender as coisas e não fazer um alfabeto a ser empurrado goela abaixo. Escreviam o que queriam, às vezes um assunto que a gente tinha tratado. Para fazer um livro de alfabetização, partia-se de uma palavra chave ou de várias palavras, e cada um escolhia uma e escrevia, e a gente repassava aquilo e, posteriormente, dava para usar na elaboração do material. Esse método, eu usei em todos os lugares a que eu fui, veio meio que da minha cabeça. Nada fora do contexto e as palavras todas eram do contexto, eles que selecionavam.

Outra coisa é observar o método de ensino e aprendizagem dos índios, o jeito deles prestarem conta ao professor do que aprenderam. E isso eu vi, por exemplo, nos Suyá. Todos ficaram cercando meu marido, curiosos, por ele ser japonês. Hiroshi ficou explicando o que significava ‘Japão’, onde aqui é dia, lá é noite, como é a escrita. Hiroshi ensinou para um Mehinaku algumas umas coisas e ele foi embora. Passado um tempo, o encontrei e ele se perfilou e deu perfeitamente conta daquela lição. Dá para deduzir que não adianta você fazer uma avaliação por escrito, com os nossos métodos, já que eles tem os seus processos de ensino e aprendizagem. Se você conseguir incorporar esses conhecimentos, pode passar a aplicá-los em sala de aula.

A. Você acha que a escrita (alfabética) e a familiarização com a escrita (alfabética) tem impacto sobre as estruturas morfológicas, sintáticas da língua indígena oral e sobre a permanência dos gêneros de arte verbal oral, como a arte de narrar?

L. Não consegui chegar a verificar esse fenômeno, mas, sem dúvida, ele merece estudos atentos. O contato crescente com o modo de vida e a língua do não-indígena influencia a língua indígena de alguma forma. Ocorrem-me alguns exemplos de como é impossível transpor para o texto escrito características da execução oral. O falante cujo discurso é citado em uma narrativa não pode ser recuperado facilmente por quem está excluído da roda dos ouvintes nativos. Ao trabalhar essas narrativas, tive que insistir em perguntar: “Quem que está falando aqui?”. Os Kamaiurá usam o termo ‘cunhado’, em português, por causa da proibição de pronunciar o nome de parentes por afinidade. Mas quem é o cunhado? Ele tem tantos cunhados...Qual?

Teve uma narrativa, gravada em 1968, muito difícil de entender, acho que é aquela que fala do jogo de bola das onças, o jogo ancestral de bola dos Kamaiurá. São narrativas antigas, que, se contadas na língua de hoje, não seriam tão incompreensíveis. Houve mudanças no tempo.

A prática da escrita lida com impasses cuja solução, na escrita, pode ter, talvez, algum impacto sobre as estruturas da língua oral. Na escrita do Kamaiurá, ainda há muitas coisas para resolver, como, por exemplo, as não poucas partículas, algumas das quais cliticizam, outras não. Então, você oscila entre deixar ou não espaço entre elas e as palavras contíguas. Eu optei por deixar um espaço, mas observei que os jovens escrevem no *Facebook*, quase sempre juntando tudo. Essas partículas têm valores para indicar o sexo do falante, alguns aspectos, entre outras coisas. Precisaria aprofundar a análise fonológica.

A. Você mencionou o *Facebook*. O Kamaiurá é uma língua vital ainda, não é? Mas não é a mesma língua que você conheceu em 1968.

L. Bom, já faz algum tempo que eu não falo com um Kamaiurá, desde 2007, mas a minha hipótese é de que muita coisa mudou. É música, novela, vídeos em português. Canarana, cidade próxima do Parque do Xingu, está cheia de índios. O governo fez muito pra desaculturar, através da tal ‘ajuda social’, com cestas básicas, bolsa família. Aqueles narradores famosos, os meus narradores, morreram, até aquele que estava ensinando o jogo antigo de bola. Gostaria de ver e ouvir um jovem narrar e comparar com as execuções antigas, mas acho que isso vai ficar para outro fazer pesquisa.

A. Você acha que preservação e revitalização são operações equivalentes?

L. Não, acho que não. Revitalizar é você pegar uma língua que está bem enfraquecida e agir prá que ela se fortaleça. Preservar é manter, não deixar perder. O caso da língua Krenak seria de revitalização. Cada língua está num estágio, muitas estão precisando de revitalização urgente, enquanto tem falantes. Veja a situação dos Tupari. Antes do curso realizado no âmbito da educação escolar, fui aos Tupari para coletar alguns dados sobre a sua língua, de modo a melhor ajudá-los. Nas cidades de Ji-Paraná ou Cacoal (Rondônia) não havia informante. Um rapaz da FUNAI falou “Eu vou levar a senhora na casa do Brasil”. Ele era um representante dos Tupari que morava na cidade. Cheguei na casa do Brasil e disse «É que eu estou querendo aprender a sua língua...”, e Brasil respondeu “Você tem que falar com o Joel”. Joel era um missionário que estava lá. Não sabia nada da língua. Eu falei: “Não, eu quero aprender é com o dono da língua”. Brasil então me colocou em contato com o pai e a mãe, que estavam com ele na cidade. Eu pensei: “Bom, perguntar para pessoas idosas sobre coisas de gramática é muito complicado, então eu vou pegar o vocabulário (ou léxico) porque se os mais jovens esqueceram talvez eles se lembrem ainda”. Então, eu peguei o vocabulário e eles me contaram duas histórias. Já não lembravam mais muitas palavras. Estava tendo um curso de formação de monitores de saúde e lá fui eu. Encontrei dois Tupari e perguntei se podiam me ajudar. Assim, quando não tinha aula, eles iam para o meu hotel e comecei a pegar a gramática. Era uma barulhada, o rio, as motos, na beira do rio. Consegui umas gravações. Depois fui trabalhar com o Raul e o Isaias, vieram também na minha casa em Campinas. Eu fui por um programa de educação e tive que correr atrás de informantes. No fim deu certo. Em Rondônia, dava aula para todos os professores indígenas em formação, mas fiquei mais com os Tupari, quer dizer, as aulas de linguística, eu dava prá todos, mas trabalhar assim com a língua foi com os Tupari.

A. A escola e a escrita são recursos a favor da sobrevivência plena de uma língua indígena?

L. Para a auto-afirmação, acho que é. Os antropólogos poderiam responder melhor se fizessem pesquisas sobre esse assunto. Em muitos casos, quem fala que quer preservar a língua mostra atitudes que, na verdade, são contra isso. É importante analisar as atitudes, porque muitos (indígenas) assimilam o discurso do branco. Há quem briga com um parente porque ele casou com alguém de outra etnia que não fala a língua indígena. Se esta pessoa era boa falante, acaba falando só português com o cônjuge e ensinando aos filhos a falar português. É esta a situação em Rondônia, de casamentos que dificultam a transmissão da língua. Por outro lado, já vi Kayapó e Kamaiurá escrevendo umas pequenas frases em suas línguas no *Facebook*. Um dia, eu errei a palavra para avó e meu interlocutor pôs uma nota para mim, dizendo: “Na nossa língua a palavra para neto, mulher usa diferente”. Ele teve a delicadeza de não me corrigir no próprio *Facebook*, no próprio *post*. Acredito que sem ter um uso real, a escrita em língua indígena não vai funcionar muito não.

A. Então, como você definiria uma educação escolar nas escolas indígenas que seja a favor da sobrevivência plena das línguas indígenas?

L. É preciso ter material escrito em língua indígena. Nos cursos nos quais participei, tentamos fazer materiais de ciências, de geografia, de história. Realizamos oficinas em Brasília para trabalhar conceitos como átomo, micróbio, para eles pensarem como seria na língua deles. É um esforço que se limita às aulas ou na hora de estudar. Foram incentivados a fazer poesia e saíram coisas lindas, mas são usos ainda muito limitados. Agora, se olharmos a situação mais ampla, as coisas não estão melhorando. A política atual parece a da ditadura: assimilar. Não entendo a política desse governo, para povos indígenas, quilombolas, pequenos agricultores. O que eu vejo é agronegócio, os interesses dos empresários. Para mim, ser de esquerda tem a ver com o que estou falando, isso entendo como esquerda. Mas eu sou de outra época.

entreviSta

ANA VILACY GALÚCIO



Bruna Franchetto entrevistou, no dia 10 de dezembro 2016, Ana Vilacy Galúcio, mestre e doutora em linguística pela Universidade de Chicago, pesquisadora titular do Museu Paraense Emílio Goeldi, onde atualmente coordena o setor de Pesquisa e Pós-Graduação, e docente do Programa de Pós-Graduação em Letras-Linguística, da Universidade Federal do Pará.

Bruna - Queria começar esta conversa perguntando sobre o começo de tudo (ou quase tudo): como você chegou às línguas indígenas, você paraense?

Vilacy -Minha história com as línguas indígenas começou bem antes de eu chegar na universidade. Desde pequena, eu sempre estive próxima dos movimentos sociais ativistas, primeiro através da minha mãe e depois por minha própria conta. Minha mãe, D. Francisca Sebastiana Moreira Galúcio, hoje com 74 anos, participou ativamente das primeiras comunidades eclesiais de base (CEBs) em Santarém (PA), ajudou a fundar a Associação das Mulheres Domésticas de Santarém e depois o

Movimento das Mulheres do Baixo Amazonas, participava de grupos de estudos ambientalistas e em defesa do meio ambiente. E desde criança, eu sempre a acompanhei nesses movimentos. Com isso, minha percepção sobre o contexto sociocultural do país, ou como se falava naquela época, a conjuntura nacional, foi em grande parte moldada pelas discussões e ações desses movimentos. Na adolescência, eu junto com alguns amigos da mesma idade, fundamos um grupo de estudos juvenil chamado GAEPA- Grupo de Adolescentes Estudando para Agir, sob a orientação da socióloga e ativista social Eunice Sena. Estudávamos temas como preservação da natureza, ações predatórias contra o meio ambiente, sexo seguro na adolescência, prevenção de natalidade e aborto. Fizemos, por exemplo, campanhas de sucesso contra a pesca predatória de jaraqui (um peixe amazônico) dentro dos lagos urbanos em Santarém. Através do GAEPA e dos grupos dos quais minha mãe participava, eu aprendi a identificar e respeitar os povos indígenas como primeiros e legítimos habitantes do Brasil e como cidadãos detentores de uma cultura que me encantava. Mas eu ainda não sabia nada sobre línguas indígenas.

Além disso, sou bisneta de uma mulher indígena, assunto meio tabu na minha casa por ter um lado triste nessa história. A minha bisavó materna teria sido raptada, ainda muito jovem, de sua aldeia quando estava na beira do rio. Ela recebeu o nome de Sebastiana, foi forçada em um ‘casamento’ não desejado com seu raptor, e dessa união nasceram cinco filhas. Entre elas, minha avó materna, D. Lóca, como era conhecida. Porém, minha bisavó nunca se acostumou com a vida que tinha, tentou fugir diversas vezes sem sucesso, e um dia, quando sua filha mais velha tinha por volta de 12 anos, ela chamou as filhas, disse que estava cansada que tinha muita saudade da sua gente e da sua aldeia, e que não dava mais conta de viver daquele jeito. E a partir desse dia, ela desistiu de continuar vivendo. Deitou na rede e não mais se alimentou, dizem que definhou até morrer. Com curiosidade, ouvia essa história somente aos cochichos. Quando fiquei com capacidade suficiente para entender melhor e fazer as perguntas certas, já não tinha mais as pessoas que poderiam me contar. Tudo que consegui descobrir é que minha bisavó morava numa aldeia na região do rio Trombetas. Então, eu gosto de pensar (de uma maneira hoje semi-informada) que minha ascendência é Carib.

Com esse histórico, cheguei ao curso de Licenciatura em Letras na Universidade Federal do Pará (UFPA) em 1989 para estudar literatura, que eu adorava (e adoro). Logo de início a linguística começou a me encantar com as aulas do querido professor Jurandir Vaughan, que me iniciou nos estudos linguísticos, eu lia tudo que ele mandava e mais, mas ainda estava com foco na literatura. Foi quando aconteceu minha grande descoberta. Ainda no meu primeiro ano da faculdade, o Encontro Nacional dos Estudantes de Letras (ENEL) foi realizado na UFPA, e o tema era o Multilinguismo (ou Multilingualismo, não lembro ao certo) no Brasil. Eu, caloura, ávida por qualquer novidade, assisti a muitas palestras, minicursos, me envolvi em tudo. Qual não foi minha surpresa ao descobrir que no Brasil se falava mais de 180 línguas indígenas (dados mencionados naquela época). Conheci professoras da UFPA, como Leopoldina Araújo, com quem, infelizmente, não tive a honra de estudar, e Risoleta Julião que foi minha professora e orientadora em projeto de pesquisa de Iniciação Científica, além de professores de fora de Belém que vieram ministrar cursos e oficinas.

Eu tinha 18 anos e aquela ‘descoberta’ sobre a existência das línguas indígenas, de que se podia estudá-las e, mais ainda, que muitas eram desconhecidas para a ciência, mas que tinham informações preciosas para revelar, foi decisiva para a minha escolha futura. Eu descobri que poderia aliar os estudos na faculdade com a minha vontade de adolescente de fazer algo que pudesse contribuir com os grupos indígenas.

No primeiro semestre de 1990, procurei os professores da UFPA que eu tinha conhecido durante o ENEL e comecei a me aproximar deles pensando em conseguir uma vaga de estágio para estudar línguas indígenas. A professora Risoleta Julião me recebeu como potencial estagiária e comecei a conhecer o seu projeto de pesquisa sobre a língua dos Anambé, falada no estado do Pará. Naquele mesmo ano (1990) fiquei sabendo que haveria no mês de julho um curso intensivo em linguística indígena, organizado pelo Museu Antropológico da Universidade Federal de Goiás, em Goiânia. Mas, o curso era em nível de Especialização, voltado preferencialmente para alunos de pós-graduação. Eu tinha que fazer aquele curso, sabia que era lá que aprenderia o que precisava e conheceria as pessoas que estavam estudando línguas indígenas no resto do país. Os candidatos, porém, precisavam ser indicados por um professor/pesquisador, de alguma forma vinculado ao curso. Àquelas alturas, eu já tinha conhecimento de que no Museu Goeldi havia um grupo de pesquisadores e estudantes liderados pelo Dr. Denny Moore, que se dedicava aos estudos das línguas indígenas na Amazônia e do qual queria participar. Eu não conhecia Denny Moore, mas reuni toda a minha coragem, e fui literalmente bater à porta dele, dizendo que eu queria fazer o curso intensivo em Goiás, e pedindo a ele que me recomendasse. Saí de lá com um banho de água fria: Pelo fato do curso ser para alunos avançados, eu, provavelmente, não teria condições de seguir as aulas. Foi uma decepção, mas eu ainda queria fazer o curso. Pedi ajuda à professora Risoleta Julião que aceitou me dar uma carta de recomendação, mesmo sem ter relação com o curso. Sou muito grata a ela por isso.

Aquele mês de julho em Goiânia foi, para mim, um divisor de águas, em vários aspectos. Foi a primeira vez que saí do Pará, que convivi em temperaturas abaixo de 20c, que conheci falantes de línguas indígenas com os quais tive aulas de métodos de campo, entre eles o saudoso Ijeseberi Karajá, que me ensinou a pronunciar uma consoante fricativa interdental, e que dei os primeiros passos na análise linguística. Dois professores me marcaram. A professora Adair Palácio, com suas aulas de fonética e fonologia, e o professor Denny Moore com suas aulas de sintaxe. Eu queria mostrar a ele que sim, eu era capaz de seguir as aulas, me esforcei e acho que fui uma das melhores alunas daquela classe, disso não lembro ao certo, mas causei nele uma boa impressão.

A partir daquele momento, meu caminho estava traçado e minhas escolhas estavam definidas, eu queria seguir pesquisando e estudando as línguas indígenas.

De volta a Belém, nos anos de 1990 e 1991, já com uma bolsa de iniciação científica na UFPA, desenvolvi subprojetos de pesquisa sob a orientação da professora Risoleta Julião, que resultaram nos meus primeiros trabalhos de pesquisa com línguas indígenas, com base em materiais publicados e em dados originais da língua Anambé coletados por ela. Apresentei os trabalhos “Quadro Fonético da

Língua Anambé” e “Desenvolvimento Histórico-fonológico das línguas Wayampi e Anambé”, nos II e III Seminários de Iniciação Científica da UFPA.

Desde o curso intensivo em Goiânia, eu vinha acompanhando e participando informalmente de algumas atividades na área de linguística do Museu Goeldi, e em 1991 consegui entrar como estagiária não-remunerada para aquele seleto grupo de pesquisadores e estudantes.

Fui convidada por Denny Moore a trabalhar com ele em um projeto de pesquisa diacrônica da família linguística Tupari do tronco Tupi. Realizamos a primeira reconstrução preliminar do Proto-Tupari, que apresentei na Reunião Anual da SBPC, no Rio de Janeiro, em 1991. Fui recebida no Rio de Janeiro por você, Bruna, lembra? Eu estava com quase 20 anos e aquela foi minha primeira apresentação em um grande congresso nacional. A continuação do trabalho comparativo da família Tupari rendeu minha primeira publicação, em coautoria com Denny Moore, “A reconstruction of Proto-Tupari consonants and vowels”, que ainda hoje considero um dos meus trabalhos mais importantes e que ajudou a definir a minha trajetória acadêmica.

A partir desse contato inicial com as línguas Tupari, Denny me sugeriu estudar a língua Mekens, falada pelos Sakurabiat, que não havia sido estudada e que era importante para se que se pudesse avançar nos estudos comparativos Tupari. A equipe do Museu Goeldi já desenvolvia estudos comparativos das línguas Tupi faladas em Rondônia.

Em janeiro de 1994, embarquei para Rondônia, para minha primeira viagem de trabalho de campo, acompanhada por Denny, que permaneceu comigo na TI Rio Mequens, por dez dias. Continuei lá por mais vinte dias, e estabeleci os contatos e a colaboração amigável e respeitosa com os Sakurabiat, que venho seguindo desde então. Aquela viagem foi outro divisor de águas, pois aprendi os prazeres e as dores de se realizar trabalho de campo na Amazônia. Foi naquela viagem que consolidei minha decisão de me dedicar a essa área e aprofundar meus estudos, e tomei a decisão de usar minhas ações de pesquisa de maneira responsável, sempre buscando contribuir de forma positiva para os grupos indígenas com os quais me relaciono.

Nessa viagem, recuperei um pouco da história da minha bisavó indígena, quando pude responder com orgulho à pergunta das matriarcas Sakurabiat que me perguntaram de que tribo eu era. Respondi “sou de uma tribo do Pará, lá das bandas do rio Trombetas”. Nessa primeira viagem, revivi memórias da minha infância, quando minha avó me levava para o interior, às margens do rio Amazonas e fazíamos tarubá (que é como se chama “chicha”, na região de Santarém, a bebida feita com macaxeira fermentada muito apreciada entre diversos povos indígenas em Rondônia e outras regiões do país). Aquela viagem foi acima de tudo prazerosa e essencial para meu aprendizado, tanto de vida quanto de linguística.

Fiz os cursos de Mestrado e Doutorado na Universidade de Chicago (EUA). Ao longo dos anos, além de me dedicar especialmente ao estudo da língua Mekens, continuei avançando na pesquisa diacrônica da família Tupari, para a qual os dados de Mekens e das outras línguas da família são fundamentais. Hoje, como pesquisadora do Museu Goeldi e professora do Programa de Pós-graduação

em Letras da UFPA, tenho a oportunidade de seguir estudando e contribuindo para a formação das novas gerações de pesquisadores de línguas indígenas na Amazônia.

Bruna - Em 2006 você publicou “*Narrativas tradicionais Sakurabiat*”, uma publicação premiada. Com um belíssimo prefácio de Yonne Leite e uma introdução rica de informações sobre o povo e a língua Sakurabiat. Quem são os Sakurabiat mais conhecidos como Mekens? Penso também no crônico problema dos etnônimos e na diversidade interna de um povo que, como tantos outros, é considerado como um coletivo homogêneo e sem história.

Vilacy - O livro “*Narrativas tradicionais SAKURABIAT mãyãp ebõ*” foi um compromisso que assumi com os Sakurabiat durante o período em que estava fazendo doutorado. Existia e existe um entendimento entre eles de que são os mais velhos que detêm o conhecimento tradicional, como, por exemplo, as histórias antigas completas. Pediram-me que registrasse essas narrativas com eles (alguns faleceram de lá para cá) para escrever um livro, que, afinal, me deu muito prazer em organizar. Consegui reunir nessa empreitada três gerações: os anciãos que contaram as histórias, seus filhos adultos na faixa de 30-40 anos que trabalharam comigo na transcrição, tradução e análise dos textos, e as crianças, netas dos narradores, que fizeram todas as ilustrações do livro, basicamente recontando as histórias na forma de quadrinhos.

Você me perguntou quem são os Sakurabiat, protagonistas desse livro, e mais conhecidos como Mekens. Vamos iniciar pelo termo Mekens. Esse etnônimo, que chegou a receber diversas grafias distintas (Mequens, Moquen, Mequen, Michens, Mequenes, Mekens, Meque) ao longo dos séculos, foi a denominação aplicada às pessoas de diferentes grupos indígenas que viviam em Rondônia nas áreas próximas à bacia do rio Guaporé e vários de seus tributários, como as cabeceiras do rio Mequens, rio Verde, rio Ipiranga, rio São João, entre outros. Uma hipótese sobre a origem desse termo (Mekens) é que ele provavelmente seja resultado de uma corruptela da palavra ‘moquém’, a qual deriva etimologicamente de *mocaém/moka’em/moka’ẽ*, em Tupi Antigo (Cunha 1978)¹, e foi introduzido no léxico português como “grelha de paus sobre o lume, usada para colocar peixe ou carne para assar ou secar” ou a “técnica indígena de assar carnes ou peixes usando uma grelha de varas”.

Estudos do arqueólogo Eurico Miller e da antropóloga Denise Maldí mostraram que as pessoas referidas como Mequens na literatura já desde o século XVII eram, em realidade, pertencentes aos grupos mais identificados como Amniapé (Amniapã) e Guarategaja. Essa mesma denominação Mekens foi posteriormente estendida aos grupos Koaratira e Sakirap (Sakyrap), que tradicionalmente viveram nas cabeceiras do rio Mequens. Todos esses grupos foram culturalmente e linguisticamente relacionados, e possivelmente compunham uma sociedade maior.

O povo que hoje se autodenomina Sakurabiat é um povo Tupi, que vive tradicionalmente próximo às cabeceiras do rio Mequens, em Rondônia. Hoje eles residem na Terra Indígena Rio Mequens, localizada no município de Alto Alegre dos Parecis e demarcada em 1996, após um intenso trabalho

1 Antonio Geraldo da Cunha. *Dicionário histórico das palavras portuguesas de origem Tupi*. Editora Melhoramentos: São Paulo, 1978.

que incluiu a autodemarcação da área e contou com auxílio de entidades como Conselho Indigenista Missionário-CIMI e Conselho de Missão entre Povos Indígenas-COMIN.

Sakurabiat (pronunciado foneticamente [sa'kirabiat]) é um nome complexo que significa literalmente “o grupo dos macacos-pregos”, formado a partir do nome *sakurap* ‘macaco-prego’ + *iat* ‘coletivo’.

Porém, esse etnônimo carrega hoje uma carga semântica e política muito mais complexa. Inicialmente, Sakurabiat era o etnônimo de um dos subgrupos locais que viviam na região próxima às cabeceiras do rio Mequens. Esses grupos mantinham relações amigáveis e também bélicas entre si e falavam variedades de uma língua, percebida por eles como distinta, mas ao mesmo tempo muito semelhante. Durante meus trabalhos desde 1994, consegui registrar informações sobre vários desses grupos locais, que incluíam, por exemplo, os Sakurabiat “grupo dos macacos-pregos”, os Taapiroiat “grupo das pupunhas”, os Guarategayat “grupo das bacabas”, os Tauyat “grupo das guaribas”, os Siokweriat “grupo dos tucanos”, além de vários outros. Os anciãos, com quem conversei nos primeiros anos de trabalho com os Sakurabiat, lembravam ainda as numerosas aldeias distribuídas ao longo dos cursos dos rios, e contavam que cada aldeia, habitada por um dos subgrupos locais, abrigava entre algumas dezenas a algumas centenas de pessoas, mas contavam também que essas aldeias foram sistematicamente abandonadas, devido às doenças surgidas após o contato com não indígenas, que dizimaram a população.

A partir das primeiras décadas do século XX, houve uma drástica redução populacional e desagregação local e cultural. Já no final da década de 1980 e início da década de 1990, os remanescentes desses grupos mudaram-se para uma região próxima ao igarapé Osório (um afluente do rio Mequens). A partir daí, os remanescentes decidiram, em comum acordo, adotar o etnônimo Sakurabiat para todo o grupo, que incluía representantes de diversos desses subgrupos iniciais. Sakurabiat era o grupo ao qual pertencia um dos últimos pajés-caciques, responsável pela reunião e reorganização do povo. Então, conforme relatos dos Sakurabiat, o termo significa para eles hoje muito mais do que o grupo dos macacos-pregos. Muito embora reconheçam aquele significado, hoje, a denominação significa sobretudo “aqueles que se reuniram, que se juntaram novamente”.

Os Sakurabiat hoje são um grupo muito reduzido. Em minha última visita à TI Rio Mekens, em agosto de 2016, eles totalizavam somente 65 pessoas, aqui contabilizando não indígenas casados com homens e mulheres Sakurabiat. Ainda assim, há uma grande diversidade étnica e linguística claramente identificada entre eles. Nos meus levantamentos na T.I Rio Mekens, há ainda hoje quatro subgrupos autoidentificados: Sakurabiat, Guaratira, Guarategayat e Siokweriat. Sendo que o último falante do dialeto Siokweriat mudou há alguns anos para a T.I Rio Branco, onde moravam seus últimos sobrinhos diretos, filhos de seu irmão, e esse pequeno conjunto de pessoas residente na T.I Rio Branco se autoidentifica hoje como Campé. É interessante notar a relação entre esses grupos autoidentificados hoje na TI Rio Mequens e os antigos grupos mencionados na literatura. Os Guaratira correspondem aos Koaratira (e eles indicam que o etnônimo retoma o nome de um antigo pajé, portanto fugindo da composição morfológica de formação de nomes de etnônimos N + iat ‘Coletivo’), os Guarategayat correspondem aos Guarategaja, e os Sakurabiat aos Sakirap ou Sakyrabiar.

Em termos de diferenças linguísticas, identifiquei três variedades: o dialeto Guaratira, o dialeto Siokweriat e o dialeto Sakurabiat/Guarategayat. Todas as variedades são mutuamente inteligíveis entre si. Não identifiquei diferença entre as variedades faladas pelos Sakurabiat e Guarategayat. Já os dialetos Guaratira e Siokweriat são mais próximos entre si do que com o dialeto Sakurabiat/Guarategayat.

Em meus trabalhos, eu tenho optado por utilizar Sakurabiat para me referir ao povo hoje localizado na TI Rio Mequens, e Mekens para me referir à língua falada por esse povo. Essa escolha é baseada no fato de que o nome Mekens não é considerado pejorativo ou ofensivo pelos Sakurabiat. Eles continuam a usar o termo, em algumas situações. E também por procurar manter o histórico de referências à língua na literatura.

Bruna - Como você encontrou os Sakurabiat no início de sua pesquisa e como eles estão agora? Na introdução do livro você fala em revitalização da língua. Houve, de fato, um trabalho de revitalização? Como você avalia, hoje, a participação dos índios? Quais os resultados?

Vilacy - Já se passaram 22 anos desde minha primeira visita aos Sakurabiat. Quando eu comecei meus trabalhos linguísticos em 1994, não havia praticamente nenhum estudo sobre a língua, à exceção de um artigo publicado por Wanda Hanke, Morris Swadesh e Aryon Rodrigues (1958)² no qual eles apresentavam algumas “Notas de fonologia Mekens”. Naquela época, em 1994, os Sakurabiat somavam somente 62 pessoas (35 adultos e 27 crianças) morando na TI Rio Mequens. Havia também relatos de pessoas que tinham ido morar em cidades vizinhas, mas não consegui obter informações precisas sobre o número de pessoas ou as localidades onde residiam. Dentre essas 62 pessoas, somente 25 falavam fluentemente a língua nativa. Havia ainda sete pessoas adultas que tinham conhecimento parcial da língua, a maioria como falantes passivos. Os jovens e crianças entendiam apenas algumas palavras, como nomes de animais e plantas mais comuns, por exemplo, *ameko* ‘cachorro’, *poga* ‘jabuti’, *pera* ‘arara’, *akwa* ‘cará’, *asisi* ‘milho’. A língua nativa era usada em conversas entre os seis anciãos do grupo e entre eles e seus filhos, neste último caso, especialmente quando não havia outras pessoas por perto.

Provavelmente a trágica história do contato com não indígenas, que resultou na grande redução populacional, também acarretou grandes perdas culturais e quebra na transmissão de conhecimentos tradicionais, incluindo a transmissão da língua. Naquela época, os Sakurabiat já não faziam grandes rituais ou praticavam pajelança, por exemplo. O último pajé conhecido havia falecido poucos meses antes da minha primeira visita à TI Rio Mequens.

Nesse contexto, muito embora a maioria das pessoas com quem convivi e conversei na área indígena manifestasse orgulho pela língua tradicional e a vontade de que a língua continuasse sendo usada, já havia uma ruptura claramente observável na transmissão para as gerações mais jovens. Em 1994, todos os falantes, à exceção de um adolescente e uma criança criados com sua avó, eram adultos.

2 Wanda Hanke, Morris Swadesh, Aryon D. Rodrigues. Notas de Fonologia Mekens. In *Miscellanea Paul Rivet octogenario dicata*, vol. II, ed. J. Comas. México. 187-217, 1958.

Em 1996, faleceu a última falante monolíngue da língua Mekens, D. Iracema, com quem tive o privilégio de conviver em 1994. Com a morte dela e a do Sr. Getúlio, ainda em 1994, a população falante de Mekens foi rapidamente reduzida a 23 pessoas. Desde 1996, então, todos os Sakurabiat são fluentes em Português, que é a primeira e única língua das crianças nascidas desde a década de 1980, exceção feita a duas crianças que aprenderam Mekens com sua avó. Eu percebia claramente que os Sakurabiat estavam enfrentando uma luta diária não somente pela sobrevivência, mas também pela manutenção de conhecimentos e costumes tradicionais.

Apesar do discurso interessado na manutenção da língua, a prática que presenciei em muitos casos revelava a incorporação do desprestígio a ela associado pelos atores externos. Isso, aliado a uma concepção equivocada de que os anciãos falavam um “Português esquisito” (como alguns costumavam dizer), devido ao fato de falarem Mekens, levou algumas famílias, especialmente famílias mistas, onde somente um dos cônjuges falava a língua, a desincentivar de forma bastante rigorosa a aprendizagem da língua pelas crianças. Disso resultou que somente uma criança aprendeu Mekens na década de 1990. Então entre 1994 e 1999, o número de falantes de Mekens e de pessoas vivendo na TI Rio Mequens se manteve basicamente estável. Nesse período, houve alguns poucos nascimentos e somente duas mortes de pessoas adultas e de uma criança recém-nascida.

Nesse período, eu estava fazendo mestrado e doutorado na Universidade de Chicago, e retornava à TI pelo menos uma vez ao ano, para coletar dados que subsidiassem os estudos da língua Mekens, inicialmente sob a orientação do professor Jim McCawley, e após a sua morte prematura, sob a orientação dos professores Amy Dahlstrom e Michael Silverstein.

De 1996 a 1998, realizei um trabalho de alfabetização de adultos na língua Mekens. Para isso, estudei a fonologia e a morfologia da língua, e elaborei uma proposta de alfabeto e ortografia Mekens. Essa proposta foi discutida e justificada em reuniões, nas quais participavam todos os falantes adultos e idosos além de adultos não falantes de Mekens. Foram alfabetizados cinco adultos, sendo quatro falantes fluentes e um falante passivo de Mekens. Outras pessoas, incluindo alguns adolescentes iniciaram os estudos, mas desistiram, possivelmente pelo fato de não falarem a língua.

Trabalhamos, nesse período, a valorização da língua, primeiramente explicando e eliminando o uso do termo pejorativo “gíria” usado pelos não indígenas que moravam na TI e mesmo pelos Sakurabiat para se referir à língua tradicional do grupo. Discuti muito com eles também a noção de que a forma marcada que os anciãos falavam Português não era causada pelo fato de falarem Mekens. Essas questões foram debatidas muitas vezes, em reuniões, nas aulas, em conversas cotidianas, e com o passar do tempo, realmente percebi que já não havia grande reação negativa dos pais/mães quando seus filhos falavam uma ou outra palavra em Mekens. Uma pequena mudança de atitude, com certeza, mas não o suficiente para reverter ou mesmo afetar o quadro de fragilidade da língua.

Já nos anos 2000, após eu retornar do doutorado, notei pequena diferença no discurso e nas atitudes das pessoas. Havia a manifestação expressa da vontade de que as crianças aprendessem Mekens e de

que trabalhássemos na revitalização da língua. Porém essa vontade ainda não se concretizava em ações. Durante a fase em que passamos coletando e trabalhando as histórias tradicionais que compuseram o livro das narrativas tradicionais (2002-2006), desenvolvemos projetos de documentação linguística e de aspectos culturais, e tentamos implementar ações específicas de revitalização. Mas, infelizmente, não conseguimos. A ideia, discutida e acordada com eles, e mencionada na introdução do livro “Narrativas tradicionais SAKURABIAT mãyãp ebõ”, foi de utilizar o próprio livro para incentivar ações de revitalização, usando como mote as narrativas tradicionais que são conhecidas por todos, ainda que em Português, mas isso também não aconteceu.

Em parte, atribuo a impossibilidade de desenvolvimento dessas tentativas à ruptura social, cultural e econômica que sucedeu ao assassinato do cacique Damião Sakirabiar, em 2006. Essa morte provocou o desmantelamento de relações familiares, a insurgência de várias lideranças e a disputa por poder político e econômico, que redundou no desmantelamento também da organização social. Famílias saíram de dentro da TI, casamentos foram desfeitos com conseqüente saída dos cônjuges não indígenas e seus filhos, aumentou o consumo de bebidas alcoólicas e a intrusão de madeireiros, a escola foi desativada. Essa situação perdura até os dias atuais, talvez até com uma exacerbação das disputas políticas motivadas por questões econômicas e brigas motivadas pelo uso abusivo de álcool. Nos últimos cinco anos, faleceram cinco pessoas, todas falantes de Mekens, incluindo dois anciãos detentores de muitos conhecimentos tradicionais. Isso reduziu o número de falantes para 18 adultos, mas pelo menos mais uma criança (hoje um rapaz em torno dos seus 18-19 anos) aprendeu parcialmente a língua.

Por outro lado, em minha visita mais recente à TI, em agosto de 2016, notei uma nova mudança de atitude. Desta vez capitaneada pelos jovens adultos, na faixa de 16-25 anos, ou seja, as crianças que, mesmo vivendo em famílias onde se falava Mekens entre pais e avós, não aprenderam a falar a língua. Esses jovens participam de cursos promovidos pela Secretaria de Estado de Educação, situações nas quais se defrontam com alunos de outras etnias que falam suas respectivas línguas tradicionais, além de serem demandados a apresentarem informações sobre suas línguas e culturas tradicionais. Fui solicitada, pela primeira vez, por eles a falar sobre a língua e a dar cópias de qualquer material gravado que eu tivesse. Eles chegavam com *pendrives* e computador (da escola) para copiar músicas, histórias tradicionais, diálogos. Durante a semana que passei na TI, presenciei, pela primeira vez, em diversas ocasiões, tanto os jovens quanto seus pais ouvindo as gravações. Alguns pais, falantes passivos, outros falantes plenos, interagem com os filhos, explicando o conteúdo do que estava sendo dito.

Se essa mudança de atitude vai resultar em aprendizado real da língua, não posso prever. O ideal agora seria entrar com um trabalho específico de reforço do uso da língua, aproveitando essa motivação, mas infelizmente, como disse antes, a situação político-social na TI é muito delicada no momento. Sinto-me no momento um tanto impotente para fazer algo que realmente tenha um efeito positivo, em termos de revitalização.

Bruna - Fale sobre a experiência e o trabalho nos Puruborá. Há uma demanda crescente para revitalizar ou reforçar línguas que estão enfraquecidas, em declínio ou criticamente ameaçadas em sua

sobrevivência. Cada situação, cada contexto é distinto e exige uma proposta distinta. Você concorda?

Vilacy - Concordo com ambas afirmações. A demanda é crescente. Não acredito que seja possível aplicar uma única fórmula em todos os casos, mas existem algumas diretrizes gerais que podem ser seguidas, podemos falar um pouco mais sobre essas diretrizes mais à frente.

A situação dos Puruborá é um caso emblemático, tanto do ponto de vista linguístico quanto da perspectiva do povo Puruborá. É um dos exemplos mais críticos no Brasil da situação de vulnerabilidade e ameaça pela qual passa uma grande parte das cerca de 150 línguas indígenas ainda faladas hoje no país. Dentre as línguas Tupi, Puruborá é uma das mais ameaçadas, não possui nenhum falante pleno e há décadas havia deixado de ser usada como veículo de comunicação e de ser aprendida por novas gerações de falantes.

O nome Puruborá é a autodesignação que os Puruborá traduzem hoje como “aquele que se transforma em onça para curar”, acepção da palavra que faz referência aos antigos pajés. Os anciãos Puruborá explicam que o nome deriva de *puru* ‘onça’ e denomina ‘o povo das onças’ ou ‘ou povo que vira onça’. Morfologicamente esse etnônimo é uma palavra complexa formada pelo nome *puru* ‘onça’ + *bora* ‘coletivo’, construção muito comum entre grupos Tupi para a formação de etnônimos. O verbete Puruborá para o portal dos povos indígenas no site do Instituto socioambiental (<https://pib.socioambiental.org/pt/povo/Puruborá/2389>), escrito com os antropólogos, Felipe Vander Velden e Tarsila Menezes, contém mais informações etnográficas.

Deixe-me contar um pouco sobre como começou o meu trabalho com os Puruborá. No primeiro semestre de 2001, o nosso colega Hein van der Voort informou à equipe de Linguística do Museu Goeldi que o Conselho Indigenista Missionário de Rondônia (CIMI/RO) estava procurando parcerias para tratar de questões etnológicas e linguísticas envolvendo o povo Puruborá. O CIMI/RO havia entrado em contato com uma família Puruborá no ano anterior (2000) nos arredores do município de Seringueiras. Desde então, o CIMI vinha acompanhando os Puruborá e já havia contatado outras famílias em outros municípios como Guajará-Mirim e Costa Marques. Naquela ocasião, eles relatavam existir de 200 a 300 pessoas pertencentes a essa etnia. Sendo que desses, havia talvez umas 10 ou 11 pessoas idosas que relatavam ter vivido na área do rio Manoel Correia na época da atuação do Serviço de Proteção ao Índio/SPI, em Rondônia.

Como Bolsista de Desenvolvimento Científico Regional (DCR) do CNPq no Museu Goeldi, fui indicada para visitar essas famílias, já contatadas pelo CIMI, e tentar localizar outras famílias, inclusive as que haviam sido contatadas ao final da década de 1980 por linguistas do Museu Goeldi na região próxima ao município de Guajará Mirim. Deveria também coletar informações, especialmente etnográficas, que pudessem ser úteis para apoiar no trabalho referente à solicitação de reconhecimento da Terra Indígena Puruborá, além de tentar estabelecer se havia falantes e, em havendo, verificar possibilidades de identificação da língua e condições para a documentação. Com essa “pequena” missão inicial, parti para Rondônia, em julho de 2001, acompanhada da colega antropóloga, então

doutoranda da Universidade de Chicago, Patrícia Rodrigues.

Havia várias controvérsias na história mais recente dos Puruborá. Do ponto de vista oficial do Estado brasileiro, esse povo foi considerado extinto já na década de 1980, tendo sido identificados como seringueiros. Por essa razão, haviam sido forçados a deixar sua moradia dentro da área tradicional. Tanto que na época em que iniciamos esses contatos, os Puruborá não constavam na lista de povos indígenas de Rondônia. Durante as primeiras duas viagens (julho e dezembro de 2001), visitei algumas das pessoas remanescentes dos Puruborá, e pude coletar informações etnológicas e linguísticas.

O reconhecimento oficial do grupo pela FUNAI ocorreu em 2003, mas ainda hoje lutam pela demarcação do seu território e pela revitalização da sua cultura e da sua identidade indígena, por meio da reunião de seus membros em torno de uma área adquirida pela matriarca do grupo, D. Emilia Oliveira Puruborá, falecida em 2013. Essa área identificada hoje como Aldeia Aperoi, está localizada próxima ao município de Seringueiras, às margens da rodovia BR 429.

Os relatos dos anciãos e a documentação histórica existente especialmente nos arquivos do SPI, no Museu do Índio, dão conta de que os Puruborá viviam tradicionalmente nas proximidades do rio São Miguel, um tributário do rio Manoel Correia e afluente do rio Guaporé, em Rondônia. Eles teriam ido para essa região, após saírem da região do rio Branco, no Sudeste do Estado de Rondônia. Os anciãos Puruborá relatam que seus pais e avós viviam nas proximidades do rio Manoel Correia, quando foram contatados pelo Marechal Candido Mariano Rondon, entre 1909-1912. Nessa mesma época, o Marechal Rondon criou dois Postos Indígenas, às margens desse rio, onde ficaram residindo os Puruborá.

No ano de 1919, os limites de uma Área Indígena foram demarcados pelo Marechal Rondon, às margens do rio Manoel Correia. Nessa área viveram os Puruborá, juntamente com índios Miguelenho e Cabixi, até o final da década de 1940. Já nessa época, a população havia sido dizimada por várias doenças e somava somente cerca de 150 pessoas. Após esse período, já no início da década de 1950, é que começam a desaparecer as referências a esse povo, a ponto de terem sido considerados extintos, assim como sua língua.

Os Puruborá que atualmente vivem espalhados em vários municípios de Rondônia (Costa Marques, Seringueiras, Guajará-Mirim, Porto Velho, entre outros) são remanescentes ou descendentes dos Puruborá, povo Tupi, originários da região do rio São Miguel e que viveram (vários ainda vivem) durante muito tempo da região do rio Manoel Correia, onde chegaram a ter uma área de terra demarcada oficialmente pelo Marechal Rondon.

Quando os visitei em julho de 2001, alguns dos anciãos do grupo ainda lembravam de palavras e algumas frases na língua tradicional e puderam me fornecer informações linguísticas. A comparação que pudemos realizar entre as palavras que coletamos com eles e outras três listas de palavras Puruborá coletadas por diferentes estudiosos em épocas passadas, nos permitiu fazer a identificação e concluir tratar-se da mesma língua.

Nessa primeira viagem em julho de 2001, infelizmente não conseguimos encontrar com todos os membros do grupo, que moram espalhados por vários municípios de Rondônia, mas conversamos inicialmente com cinco anciãos e alguns de seus descendentes. Nenhum dos anciãos falava mais a língua indígena fluentemente, no entanto, três deles ainda lembravam de várias palavras, principalmente dois primos, Sr. Paulo Aporate Filho e Sr. José Evangelista (Nilo) Puruborá, ambos com mais de 70 anos em 2001, com quem trabalhei intensamente nos anos subsequentes, na tentativa de registrar o que eles ainda conseguiam lembrar.

Em 2001, havia entre 6 e 8 semifalantes da língua Puruborá, todos com idade bastante avançada e com limitações de memória no que diz respeito à língua. Realizei duas viagens em 2001, em julho e dezembro, e consegui gravar uma lista de 490 palavras. Esse material já era muito mais amplo do que tudo que havia sido registrado sobre a língua até aquele momento.

A língua Puruborá foi classificada por Aryon Rodrigues (1984/1985)³ no seu trabalho “Relações internas na família linguística Tupi-Guarani” como uma língua isolada dentro do tronco Tupi ou como uma família composta de apenas uma língua, a família linguística Puruborá. Na época desse trabalho, na década de 1980, tudo o que se conhecia eram algumas listas curtas de palavras. Infelizmente, em 2001, quase 20 anos depois, a situação continuava basicamente a mesma.

Naquele momento, os únicos materiais que consegui localizar sobre Puruborá foram três listas de dados lexicais coletadas em diferentes épocas no século XX, mas que tinham repetições entre si. Estas listas nos permitiram identificar a língua ainda lembrada por alguns dos anciãos entrevistados por nós como sendo a língua Puruborá, do tronco Tupi, classificada por Rodrigues na década de 1980. A primeira lista, coletada na cidade de Manaus por Theodore Koch-Grünberg em 1932 com um jovem adolescente Puruborá, oriundo da região do Rio Manoel Correia, é composta por 328 vocábulos subdivididos em diversos campos semânticos. A segunda lista é o vocabulário padrão do Museu Nacional, contendo apenas 49 palavras, coletado por William Bontkes (ms.) no ano de 1968, com uma senhora de aproximadamente 65 anos, na localidade de Limoeiro, no rio São Miguel. Bontkes parece não ter conhecimento dos outros falantes de Puruborá, pois ele diz em seu relatório que havia somente essa falante da língua. A terceira lista foi gravada em 1989 pelo linguista Denny Moore. Ele localizou três remanescentes Puruborá vivendo com suas respectivas famílias no município de Guajará-Mirim e gravou na ocasião uma lista de itens lexicais. Já naquela ocasião, em 1989, depois de décadas sem falar Puruborá, nenhum dos três conseguia mais falar a língua fluentemente. Juntos, porém, conseguiram lembrar de 130 palavras. Cópias do material gravado por Moore e suas respectivas transcrições se encontram no Acervo de Línguas Indígenas da Amazônia no Museu Goeldi, e eu tive acesso a esse material para iniciar o trabalho de identificação da língua. Além dessas listas, existia ainda uma outra lista de 1934, da qual eu não tinha conhecimento à época, contendo 84 palavras, registradas no diário do Dr. E. H. Snethlage.

Posteriormente, uma outra lista de palavras, com 202 itens, foi coletada pela linguista Ruth Monserrat, em outubro de 2001, durante a primeira assembleia do povo Puruborá. Esta lista foi publicada com

algumas informações sobre o grupo e a língua somente em 2005 (Monserrat, 2005)⁴, razão pela qual não a mencionei no artigo que publiquei também em 2005 com notas etnográficas e linguísticas sobre o povo e a língua Puruborá (Galucio, 2005)⁵. A análise que apresentei naquele artigo foi toda baseada nos dados originais que coletei pessoalmente e nas três outras listas de palavras às quais tive acesso.

Retornei diversas vezes desde essa primeira viagem em julho de 2001 e participei, a convite dos Puruborá, de algumas de suas assembleias, onde reuniam todos os parentes possíveis e discutiam questões ligadas à identidade e à luta pelo reconhecimento do seu território tradicional. Registrei não só a presença dos Puruborá naquela região, como também sua luta pela sobrevivência e pelo direito de ter sua identidade, formação étnica e direito à terra respeitados. Eles percorreram um longo caminho de lá para cá, mas ainda têm muito pelo que lutar.

Em seguida, realizei, no período de 2001 a 2007, um intensivo trabalho de registro de tudo que foi possível ainda documentar sobre a língua Puruborá, através de entrevistas diretas e pesquisa em documentos e fontes históricas. Esse trabalho fazia parte do projeto “Documentação da língua Puruborá: contribuição para a salvaguarda do patrimônio linguístico”, que recebeu, em 2006, o prêmio Rodrigo Mello Franco do IPHAN na categoria “Salvaguarda de bens de natureza imaterial”. Ao mesmo tempo, este projeto foi realizado como um projeto piloto da Área de Linguística do Museu Emilio Goeldi, com o intuito de testar metodologias e alternativas viáveis para a documentação e possíveis ações de revitalização de línguas ameaçadas, que pudessem servir de modelo para futuras iniciativas.

A partir de 2003, este projeto foi incluído em um projeto maior de “Documentação de cinco línguas Tupi urgentemente ameaçadas”, financiado pelo Programa de Documentação de Línguas Ameaçadas – School of Oriental and African Studies (SOAS), da Universidade de Londres, do qual faziam parte também os projetos de documentação das línguas Wayoro, Salamã, Sakurabiat e Xipaya. Fizemos grandes avanços, mas infelizmente, dada a situação dos Puruborá, o conteúdo concreto do que ainda era lembrado pelos anciãos era bastante reduzido.

Voltando à questão da demanda crescente para revitalizar ou reforçar línguas em situação de risco e da especificidade de cada caso, acho que é interessante relatar alguns dos principais aspectos metodológicos utilizados no projeto que podem ser de interesse geral para ações de documentação, especialmente em casos críticos como o dos Puruborá. Utilizamos a metodologia de promover a reunião dos falantes da língua e a convivência dos falantes por algumas semanas, para estimular a memória da língua e agilizar a coleta de informações. Essa metodologia mostrou-se extremamente eficaz com os Puruborá. Individualmente cada um dos dois principais falantes parciais lembrava de não mais que uma centena de palavras. A convivência estimulou a memória e, juntos, lembraram de palavras que nenhum dos dois havia lembrado isoladamente, resultando na ampliação da lista de palavras inicial gravada em 2001 em mais de 200%.

4 Ruth M. F. Monserrat. Notícia sobre a língua Puruborá. In *Novos Estudos sobre línguas Indígenas*, Aryon D. Rodrigues e Ana Suely A. C. Cabral (Orgs.), Editora da UnB: Brasília, p. 9-22, 2005.

5 Ana Vilacy Galucio. Puruborá: notas etnográficas e linguísticas recentes. *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas*, v1, n2, p.159-192, 2005.

Outra estratégia a ser observada é a de focalizar nas partes da língua que podem ser recuperadas. No caso de Puruborá, os falantes conseguiam lembrar, principalmente, do vocabulário, e em particular, itens como nomes de animais e plantas ou frutas, sendo itens abstratos e gramaticais mais difíceis. Consequiam nomear diversos tipos de gavião ou abelhas, por exemplos, mas tinham dificuldades para lembrar dos pronomes, exceto “eu” e “você”. Uma vez que os falantes estavam sem utilizar a língua por mais de 30 anos, havia pouca perspectiva de conseguir qualquer material além de dados lexicais, porém com o estímulo criado a partir do projeto de documentação foi possível que os dois falantes principais recobrassem mais e mais a memória da língua. Com isso, o material coletado inclui também sentenças inteiras na língua Puruborá. O registro desse tipo de material foi um grande avanço proporcionado pelo projeto, pois nenhuma das listas anteriores continha informação dessa natureza.

Foi importante também levantar a etnohistória e os conhecimentos tradicionais, bem como coletar todas as informações já publicadas. Também é importante transcrever e analisar cientificamente o material coletado. No caso da língua Puruborá, a análise linguística, mesmo com base em poucos dados disponíveis, já revelou fatos surpreendentes. Por exemplo, dentro do tronco Tupi, a língua mais relacionada a Puruborá é a língua Karo, da família Ramarama, fato anteriormente desconhecido, e que foi apresentado por mim e pelo colega Nilson Gabas Junior, em 2002, durante um Congresso da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística/ANPOLL. A análise do material também mostrou que o Puruborá tem consoantes implosivas, pelo menos foneticamente, e sete vogais orais distintivas, incluindo contraste entre /ɔ/ e /u/ e entre /ə/ e /i/ o que é raro em línguas Tupi, fora da família Tupi-Guarani. A única outra língua Tupi (não Tupi-Guarani) que tem esse sistema vocálico é justamente a língua Karo.

Outra ação importante é a criação de um arquivo permanente de gravações de áudio e de vídeo. Todo o material resultante do projeto de documentação Puruborá recebeu anotação básica e foi depositado no Acervo Linguístico do Museu Goeldi. As gravações em forma digital (CDs e DVDs) foram também distribuídas entre os Puruborá. Após, ou às vezes, concomitantemente com essas etapas de documentação propriamente dita, vem a realização de ações voltadas para a revitalização da língua, em colaboração com a comunidade.

No caso da língua Puruborá, as primeiras ações neste sentido foram iniciadas em 2005, com a entrega do conteúdo das gravações em áudio e vídeo, que podiam ser ouvidos e assistidos pelos jovens adultos e crianças, e com o processo de aprendizagem e alfabetização das palavras Puruborá pelos descendentes mais jovens. Participei desse processo inicial de alfabetização em conjunto com a professora Hozana Oliveira Puruborá e o falante mais idoso e possivelmente o maior conhecedor da etnohistória e da língua Puruborá, Sr Paulo Aporate Filho. Nessa ocasião, iniciamos com o grupo o trabalho de discussão e elaboração de uma ortografia adequada. Com o avanço da análise fonética e fonológica foi possível identificar as propriedades fonológicas da língua e definir então a proposta de ortografia, discutida durante uma assembleia Puruborá, em 2005.

Os Puruborá, tanto os idosos quanto os adultos mais jovens, têm consciência da possibilidade de

perda irrecuperável da sua língua tradicional. Infelizmente, dos seis falantes identificados durante nosso primeiro contato com o grupo, em 2001, sobrevivem somente três. Ainda assim, as lideranças Puruborá, especialmente a cacique Hozana Puruborá e os jovens professores contratados pela SEDUC/RO têm feito um grande esforço para aprender e ensinar a língua Puruborá.

Como relatei antes, gravei todo o conteúdo linguístico e cultural que consegui documentar em CDs e DVDs e deixei diversas cópias na comunidade. Um dos jovens professores contratado como professor de etnohistória e língua materna, Mario Puruborá, se dedicou a ouvir e aprender a língua, a partir desse material, além de entrevistas constantes com o Sr. Paulo Aporate Filho.

Em 2013, Mario visitou o Museu Goeldi, em Belém, para estudar mais detalhadamente sobre a língua e esclarecer dúvidas sobre fonologia e ortografia. Juntos, revisamos a proposta de ortografia que eu havia feito em 2005/2006. As sugestões do professor Mario, que já haviam sido discutidas com os demais Puruborá, na aldeia Aporoi, eram no sentido de facilitar a escrita da língua no computador. Foi substituído o grafema ɨ (corresponde foneticamente a [i]) pelo grafema y, e o grafema y (corresponde foneticamente a [j]) foi substituído pelo j. O som [ʒ], que era inicialmente representado pelo grafema j, é muito periférico na língua, ocorrendo em somente uma palavra, que passou a ser representada pelo grafema g.

Nesse mesmo ano, concluí a edição do “Vocabulário ilustrado - animais na língua Puruborá” (Galucio; Puruborá; Aporate Filho, 2013)⁶. Esse material foi enviado aos Puruborá, através do professor Mario. O Vocabulário de animais apresenta os nomes de 208 animais, com ilustração, guia de pronúncia e pelo menos uma sentença ilustrando o uso de cada nome, e uma pequena introdução sobre o sistema fonológico da língua. Esse é basicamente o único material de apoio para o ensino da língua na escola Ywará Puruborá localizada na Aldeia Aporoi.

Como relatado por Anátalia Oliveira (2015)⁷ em sua dissertação de mestrado “Escolarização indígena e identidade Puruborá: contribuições da escola para um povo ressurgido/resistente na Amazônia”, a conquista da escola Ywará Puruborá, inaugurada em 2006, faz parte do processo identitário e de resgate cultural dos Puruborá e o “vocabulário ilustrado – animais na Língua Puruborá” passou a ser um símbolo do ensino da língua tradicional e é motivo de orgulho, mesmo fora da escola. Diversos relatos de professores, alunos e lideranças Puruborá, somados à nossa observação de situações cotidianas, nos permitem dizer que o ensino da língua Puruborá na escola está fortemente relacionado à revitalização da cultura e da identidade. Desde a inauguração da escola, têm sido contratados sempre dois professores, sendo um responsável pelo ensino da “língua materna”. Até 2015, essa função era realizada pelo professor Mario Puruborá, a partir desse ano, ele foi substituído pelo professor Deivid Puruborá.

O que pude observar, e que também é relatado no trabalho de Anatalia Oliveira, é que os alunos (crianças em geral, mas também alguns adultos) estão estudando e aprendendo um pouco da língua.

6 Ana Vilacy Galucio, José E. Purubora, Paulo Aporate Filho. *Vocabulário Ilustrado – Animais na língua Puruborá*. Belém: MPEG, v.1. 95p, 2013.

7 Anátalia D. de Oliveira. *Escolarização indígena e identidade Puruborá: contribuições da escola para um povo ressurgido/resistente na Amazônia*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Rondônia, 233p., 2015.

É claro que há limitações do que é possível aprender pois, como já mencionei, a memória dos anciãos está muito comprometida e nenhum deles é mais falante fluente de Puruborá. Porém, a demanda por mais conhecimento na língua cresce à medida que os alunos vão aprendendo.

Quando visitei a escola Ywará Puruborá, em julho do ano passado, presenciei a língua sendo escrita na escola, havia diversos cartazes com nomes de animais em Puruborá. O professor atual responsável pelo ensino da língua materna, Deivid Puruborá, me disse que agora o desafio dele e dos alunos é criar frases novas na língua. Ou seja, eles estão fazendo o processo normal de aprendizagem de uma língua, que é a extrapolação para novas palavras e novas construções. Os alunos estão tentando escrever frases novas, ligadas ao seu cotidiano mas que não constam no “Vocabulário ilustrado – animais na Língua Puruborá”. Uma das dificuldades do professor é a estrutura morfossintática da língua. Durante minha rápida visita em 2016, ajudei com explicações práticas ao professor Deivid sobre a estrutura básica da gramática Puruborá, com base no nosso conhecimento da língua. Pretendo escrever uma pequena gramática com informações que possam ser usadas na escola. Há registros também no trabalho de Anatalia Oliveira de textos originais curtos escritos em Puruborá pelo professor Mario, nos quais ele utiliza palavras em português, quando não conhece determinado termo em Puruborá, mas ainda assim redige um texto completo na língua. Esse processo criativo é novo e teria sido totalmente impensável há alguns anos, dado que os falantes idosos não conseguiam lembrar de muito mais do que algumas frases mais comuns.

Anatalia Oliveira (2015) descreve a escola como lugar de revitalização e nota que o trabalho com a cultura indígena na escola Ywará Puruborá se dá principalmente por meio da língua puruborá. Por outro lado, ela relata que “escola tem sido o único lugar da transmissão desta língua, possibilitando o contato da comunidade com ela e o seu ensino sistemático, já que a Língua Puruborá não tem correspondência com a prática social”.

Para mim, a lição mais importante dessa experiência, é que atualmente os Puruborá, em sua luta pelo resgate de sua identidade étnica e cultural e conscientes do estado de ameaça da língua, têm buscado aprender tudo que puderem com base no material gravado com os idosos. À medida que esse conhecimento vai se consolidando, surge a necessidade de expansão. Dessa experiência, talvez surjam falantes fluentes de Puruborá, talvez não. Mas de toda forma, há um processo de ressurgimento ou mesmo de gênese de uma língua, uma vez que a partir de suas necessidades comunicativas, eles estão indo além dos registros a partir da memória dos anciãos. Os dois professores da língua materna já são reconhecidos pelos demais Puruborá como os mais novos falantes da língua, ainda que seu conhecimento seja parcial, uma vez que aprenderam não só itens lexicais, mas também frases completas, e, como mencionei antes, estão produzindo pequenos textos originais em Puruborá.

Esse processo de ressurgimento e protagonismo dos Puruborá é vivenciado também através da participação da cacica Hozana e de outros indígenas no movimento de resistência indígena (estadual e nacional), fortalecendo a motivação para lutarem por seus direitos, incluindo o direito territorial.

Bruna - O que se faz no Brasil para responder a essa demanda, já que não há nenhuma política linguística explícita voltada para as línguas indígenas?

Vilacy - Existe uma grande demanda no país por documentação, revitalização, fortalecimento de línguas. Essa demanda identificada pela comunidade acadêmica, é, na nossa visão, sobretudo uma demanda dos próprios povos indígenas. O caso dos Puruborá, como disse antes, é emblemático dessa situação. Mas existem vários outros por todo o país. Em muitos casos, há iniciativas individuais dentro de determinado grupo indígena que fomenta ações de documentação/fortalecimento/revitalização. Por exemplo, no caso do povo Tembé, grupo Tupi-Guarani do estado do Pará, as ações voltadas à revitalização da língua foram baseadas inicialmente no esforço de dois indivíduos (Emídio Tembé e Célia Tembé) que se interessaram e decidiram fazer algo a respeito da perda da língua em seu povo.

Por um lado, é verdade que temos uma legislação no país que apresenta alguns elementos de política linguística de Estado explicitamente voltados para as línguas indígenas. Podemos citar a Constituição de 1988, com o artigo 231, que reconhece a existência de línguas e culturas diversas e o artigo 210, que garante a educação escolar de acordo com a realidade de cada povo. Depois da constituição, vieram documentos complementares. Em 1996, foi criada a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) para orientar os programas de formação dos professores indígenas. A organização de um calendário próprio nas escolas indígenas de acordo com as especificidades de cada comunidade foi possível a partir da Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 3, de 10 de novembro de 1999. Em 2012 tivemos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena que vêm para “promover a ampliação do diálogo intercultural entre o Estado brasileiro e os povos indígenas”. Porém, há grandes abismos ainda entre essa legislação positiva e a realidade experienciada pelos grupos indígenas.

Então, se considerarmos a ação do Estado, concordo com o que você menciona em sua pergunta, de que na realidade, não há nenhuma política linguística explícita voltada para as línguas indígenas, uma vez que é papel do Estado também oferecer as condições para a implementação de uma política linguística que atenda às necessidades e anseios dos povos indígenas, não é suficiente legislar. Para ter sucesso, as iniciativas dos grupos indígenas precisam do apoio efetivo do Estado.

Nesse sentido, podemos mencionar algumas medidas construtivas que consideramos podem contribuir para responder à demanda dos povos indígenas. Acreditamos que inicialmente é importante estabelecer os fatos objetivos sobre a situação de todas as línguas. Esse levantamento é que poderia possibilitar uma política com base sólida. Durante o *World Summit on the Information Society (WSIS) + 10*, realizado em 2013, se definiu como uma das diretrizes da UNESCO para políticas de Estado ao redor do mundo que em países com grande diversidade linguística, como o Brasil, é importante primeiro conhecer a real situação das línguas. Por exemplo, em um artigo publicado em 2008⁸, apresentamos o resultado de um levantamento feito com pesquisadores, especialmente linguistas e antropólogos, atuando diretamente em áreas indígenas, que inclui informações sobre número de falantes, população dos vários grupos indígenas, grau de transmissão e grau de conhecimento científico das línguas indígenas brasileiras.

8 Denny Moore, Ana Vilacy Galucio e Nilson Gabas Jr. Desafio de documentar e preservar línguas indígenas. *Scientific American Brasil* (Edição Especial), v.3, p.36 - 43, 2008.

Esses dados são essenciais, mas hoje já estão desatualizados, embora em muitos casos ainda reflitam a realidade. O Inventário Nacional da Diversidade Linguística/INDL, coordenado pelo IPHAN poderia cumprir esse papel, mas as mudanças ocorridas em seu âmbito desconsideram muitas das informações realmente importantes para se ter um diagnóstico efetivo da situação das línguas.

Formação de pessoas, indígenas e não indígenas, por todo o país, tanto nas técnicas e metodologias de documentação, quanto no desenvolvimento de estudos e pesquisas, também contribuiria para aumentar o contingente de pessoas com formação profissional para realizar essas atividades. Pesquisadores indígenas com nível acadêmico de formação é um ideal que começa a ser alcançado em algumas regiões do país, como é o caso da Universidade Intercultural Indígena no Oiapoque (Amapá), além de diversos outros alunos-pesquisadores-indígenas que estão sendo formados no Xingu, no Amazonas, no Pará e em alguns outros centros, mas o caminho para alcançar esse ideal ainda é longo, em muitos casos.

Bruna - Como você comungou documentação, pesquisa linguística e revitalização?

Vilacy - Para mim, esses temas e áreas de trabalho estão intimamente relacionados. Qualquer tentativa de revitalização e fortalecimento linguístico necessita de informações sobre a língua e cultura do grupo envolvido, o que condiz perfeitamente e até depende, em muitos casos, de pesquisa prévia bem como de material sobre/na língua em que se basear, o que, por sua vez, condiz com documentação. Então na minha experiência, inicialmente pesquisa e documentação sempre fizeram parte intrínseca do meu trabalho. Posteriormente, a partir das experiências que relatei antes, fui instada a pensar em revitalização, com base no meu trabalho também. Por exemplo, o livro de narrativas tradicionais do povo Sakurabiat, que serve um papel duplo de documentação e revitalização, só pôde ser feito após longo tempo de pesquisa, que incluiu a transcrição e análise dos textos.

Conversando sobre esse assunto com o colega Sergio Meira, ele me relatou experiência semelhante sobre seu trabalho recente em projetos com as línguas Tembé (Tupi-Guarani) e Taruma (Carib) que reúnem documentação, pesquisa linguística e contribuição para o fortalecimento da língua. No caso da língua Tembé, Sergio tem realizado a produção de materiais impressos (cartazes, folhetos) para aumentar a visibilidade da língua, a produção de materiais gravados (arquivos .mp3 de áudio com palavras) para os interessados em aumentar seu vocabulário, e está também organizando uma coletânea de histórias para publicação. No caso da língua Taruma, falada na Guiana, o seu trabalho inclui disponibilização de arquivos de áudio e vídeo, contendo palavras com traduções ao inglês/Wapishana, para os parentes dos três últimos falantes de Taruma interessados em aumentar seu vocabulário, além de um folheto sobre o Taruma, com algumas informações sobre a língua (cuja existência era desconhecida pelas instituições oficiais) e está em preparação a elaboração de um dicionário Taruma-Wapishana-Inglês. Nesses dois casos, as ações com uso duplo (documentação e revitalização) necessitam ser embasadas em pesquisa prévia. Por exemplo, no caso da língua Tembé, foi necessário transcrever e analisar um certo número de textos para produzir materiais com uso duplo.

Isso mostra que o trabalho de linguistas que atuam com línguas indígenas no Brasil não pode dissociar pesquisa – documentação – fortalecimento/revitalização. Praticamente todas as línguas indígenas no Brasil vivem situações de risco. É muito claro para nós que o estudo científico da linguística necessita de línguas vivas. Então qualquer esforço de conhecimento e documentação com essas línguas deveria também ter um componente de fortalecimento porque mesmo bem-documentadas, as línguas não podem se perder, ninguém sabe hoje quais serão as perguntas científicas no ano 2100, por exemplo.

Por outro lado, preservação das línguas exige a sobrevivência e a integridade das sociedades indígenas. E isso, por seu turno, exige a preservação das suas terras e os ecossistemas onde vivem. Então, a gente deve trabalhar em todas estas frentes.

Voltando à minha experiência, considero que o desenvolvimento do projeto de documentação Puruborá e o desenrolar das ações capitaneadas pelos próprios Puruborá mostrou que, mesmo em situações extremamente frágeis, é possível realizar ações bem sucedidas de documentação e pesquisa de línguas ameaçadas, que resultem em salvaguarda, quiçá mesmo em revitalização. Acredito que o material coletado e os resultados do projeto de documentação da língua Puruborá evidenciam também a importância desse tipo de trabalho conjugado, tanto do ponto de vista social e cultural, quanto do ponto de vista científico. Algumas das descobertas sobre a língua Puruborá, que mencionei antes, poderiam nunca vir a ser conhecidas sem um projeto dessa natureza. Ao mesmo tempo, a documentação das línguas pode vir a ajudar na manutenção das mesmas, através de programas específicos de revitalização que possam ser realizados.

Bruna - Os linguistas do MPEG estão envolvidos em projetos de revitalização e de educação para os povos nos quais atuam? O que vocês entendem por “educação indígena”?

Vilacy - Um dos principais focos de atuação do Goeldi tem sido o estudo e a documentação das línguas faladas em Rondônia. Uma ação conjunta da área de linguística do Museu Goeldi é o levantamento da situação das línguas indígenas de Rondônia, para fazer um diagnóstico da situação das mesmas e os fatores que afetam a sua manutenção, no âmbito do INDL. O levantamento da real situação das línguas indígenas é fundamental para se pensar em quaisquer políticas linguísticas voltadas para a sua valorização e o seu fortalecimento. De novo, pesquisa e documentação são essenciais para pensar e implementar qualquer iniciativa de revitalização, e mesmo de educação (escolar).

O projeto de documentação da língua Aikanã, coordenado pelo colega Hein van der Voort, com apoio do programa DoBeS (Documentação de Línguas Ameaçadas), tem o desafio de criar material de preservação e revitalização linguística e cultural com base em documentação realizada no âmbito do projeto. A língua Aikanã conta hoje com cerca de 225 falantes, é ainda ativamente usada, mas o conhecimento dos idosos está desaparecendo rapidamente, e com isso o significado de muitas músicas e histórias está ficando inacessível. Os resultados da primeira fase do projeto estão sendo usados nas escolas da Terra Indígena Tubarão-Latundê. Para a segunda fase do projeto, que iniciará este ano, o objetivo é criar um dicionário enciclopédico digital com base na documentação realizada na primeira fase, e que será acessível pela internet, além de ser planejado para ser instalável em telefones celulares, que praticamente todos os índios possuem.

O Museu Goeldi tem também uma longa tradição na criação e manutenção de coleções científicas, que remonta à criação do Instituto em 1866. Seguindo essa tradição e pensando na importância da manutenção, de forma segura e sustentável, dos dados linguísticos provenientes de projetos de documentação, houve, nos últimos anos, um grande investimento institucional do Museu Goeldi para a criação, sistematização e operação de um acervo digital permanente, referido como o Centro de Documentação de Línguas Indígenas da Amazônia no Goeldi. Esse acervo, organizado nos mesmos moldes do Acervo Digital do ProDoclin (Programa de Documentação de Línguas Indígenas), no Museu do Índio (Funai, RJ), conta hoje com registros das línguas de aproximadamente 80 grupos indígenas. Esses registros digitalizados (áudio, vídeo, imagens) e com, pelo menos, anotação básica podem subsidiar ações de revitalização, conforme o caso.

Indo para a segunda parte da pergunta, a educação indígena precisa ser entendida em um espectro bastante amplo e abrangente, que vai muito além da educação escolar. Existe uma diferença entre educação indígena e educação escolar indígena. Entendemos que educação indígena envolve a forma própria de transmissão de valores socioculturais que caracterizam a identidade étnica de cada povo. Esse processo sempre existiu em espaços que vão muito além da área física da escola, sendo realizado por toda a comunidade conforme os métodos de ensino-aprendizagem tradicionais. A escolarização da educação se enquadra em um paradigma reducionista e capitaneado muitas vezes, especialmente, se pensarmos em algumas décadas atrás, por entidades missionárias assimilacionistas. Nesse contexto, no Brasil, desde os primeiros contatos, a transmissão das línguas indígenas, em muitos casos, foi alvo de proibição, preconceito e outras violações de direitos, levando à situação de ameaça em que se encontram hoje todas as línguas indígenas no Brasil, como reporte sobre a situação dos Sakurabiat e Puruborá.

Chegando à atualidade, os indígenas (em algumas regiões) estão cada vez mais atuantes, se apropriando e transformando o espaço institucionalizado da escola. Um belo exemplo dessa apropriação é a escola Pamáali (Baniwa e Coripaco) que no ano passado foi reconhecida pelo MEC como referência para inovação e criatividade na educação básica do Brasil. Os grupos indígenas estão cada vez mais interessados e empenhados em documentar suas línguas. Assim, acreditamos que as pesquisas tendem a avançar com relação ao entendimento do que seja a educação escolar indígena, em um trabalho conjunto e sob a perspectiva dos próprios interessados. A perspectiva indígena, por exemplo, com respeito à etnohistória, é bem diferente da perspectiva acadêmica, é importantíssima e merece um lugar central em novos estudos.

Nesse contexto, entendemos 'educação indígena' como envolvendo o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades que facilitem a vida dos grupos indígenas na sua situação atual e também no futuro. No âmbito da linguística, isso inclui possibilidades de trabalho e produtos que se podem obter a partir da adequada documentação, descrição e análises linguísticas, em resposta à manifestação de interesse de uma comunidade. Nós linguistas temos conhecimentos especializados e com isso temos uma responsabilidade especial para com os grupos indígenas com os quais trabalhamos. Podemos e devemos atuar na promoção de alfabetização em língua nativa de maneira eficaz, baseada em informações corretas, por exemplo. Temos a responsabilidade de informar os grupos sobre as características das suas línguas, para que tenham os conhecimentos que lhes permitam fazer escolhas informadas, responsabilidade de promover o ensino de técnicas corretas para realizar documentação

apropriada, além da responsabilidade para informar sobre a história das línguas e outras informações relevantes. Elaboração de materiais didáticos audiovisuais e/ou em língua indígena e/ou bilíngues são resultados possíveis, nesse entendimento de educação indígena.

Nesse sentido, já faz um tempo que os linguistas do Museu Goeldi estão envolvidos diretamente em projetos de educação. Posso citar, por exemplo, projetos específicos com os Djeoromitxi, na TI Guaporé, ou mesmo os trabalhos iniciados com os Sakurabiat e os Puruborá já mencionados. Ortografias e materiais educacionais de apoio à alfabetização também foram desenvolvidos, por exemplo, para Arikapú, Kwazá, Karo, entre outras línguas.

Os trabalhos de pesquisa, documentação e ações de fortalecimento linguístico e educação indígena com a língua Wayoro (povo Wajuru) têm sido desenvolvidos pela minha orientanda e colega Antonia Fernanda Nogueira, professora da UFPA, campus de Breves, e atualmente doutoranda de Linguística da USP. Os Wajuru foram expulsos de seus territórios tradicionais nas primeiras décadas dos anos 1990 e hoje vivem juntamente com outras 9 etnias na Terra Indígena (TI) Rio Guaporé, bem como no município de Alta Floresta d'Oeste. Em tempos antigos, mas nem tão antigos assim, ou seja, no período dos primeiros contatos e de aldeamento, há relatos de violência física e psicológica a quem continuasse a usar a língua indígena. Na TI Rio Guaporé, onde Fernanda tem atuado, o português brasileiro é, atualmente, a primeira língua das crianças e adolescentes. A língua Wayoro não mais é transmitida às gerações mais jovens. Acompanhei Fernanda em sua primeira viagem de campo, em 2008, e nessa época havia 5 falantes fluentes, hoje há apenas 3 falantes fluentes e alguns semifalantes.

Dada a situação de ameaça de desaparecimento, o trabalho linguístico foi solicitado pelas lideranças da comunidade, em 2008. De lá para cá, diversos CD's e DVD's resultantes da documentação foram entregues à comunidade, Fernanda defendeu sua dissertação de mestrado, publicou vários artigos e está trabalhando em sua tese de doutorado. Com relação especificamente às ações educacionais, a partir de reuniões realizadas na aldeia Ricardo Franco (TI Rio Guaporé), foi criada uma proposta de sistema ortográfico e um modelo de material didático Wayoro-Português (em formato de gramática pedagógica), acompanhado por um vocabulário Wayoro-Português, direcionado ao público jovem. Apesar de não ser falante da língua, o professor Gilson Wajuru Massaka tem se esforçado para trabalhar a língua Wayoro na escola, com base nos materiais elaborados. Porém, uma preocupação constante é ressaltar para a comunidade que os materiais didáticos não são mais importantes que a ação dos idosos que dominam Wayoro e que o ensino deve sempre contar com a ajuda deles. O professor Gilson tem solicitado a ajuda de seus parentes próximos e, nas atividades propostas em sala de aula, pede aos alunos que busquem o conhecimento dos que ainda dominam a língua. Este caso é um exemplo do que falamos anteriormente sobre o interesse dos indígenas pelo processo de documentação e pela sua apropriação na educação escolar, como espaço de integração entre conhecimento tradicional e a escolarização.

Um outro exemplo é o trabalho de pesquisa, documentação e ações educacionais que vem sendo desenvolvido com a língua Tupari falada na Área Indígena Rio Branco pelo colega Adam Singerman, doutorando de linguística na Universidade de Chicago, e afiliado ao Museu Goeldi. No caso dos Tupari, há muita demanda por parte dos líderes da comunidade por material educacional que possa ajudar na alfabetização e na documentação do conhecimento tradicional das pessoas mais idosas. Para atender a essa demanda, em 2016, com o apoio financeiro do *Endangered Language Fund*,

os professores indígenas Raul Pat'awre Tupari, Isaias Tarimã Tupari e Geovane Kamarom Tupari elaboraram, junto com Adam Singerman, uma nova cartilha de alfabetização intitulada *Wan Tupari Ema'en N'ika!*. Mais de 500 cópias foram entregues à comunidade Tupari na Terra Indígena Rio Branco e os professores estão usando a cartilha em todas as escolas que atendem à população Tupari.

Outra coisa que vale a pena ressaltar no caso dos Tupari, mas que é comum a muitos outros povos indígenas, é que os líderes Tupari (professores e outros) se preocupam com o fato de que muitas crianças não estão aprendendo a língua indígena. A situação é muito variada, tem aldeias onde todas as crianças falam Tupari, mas tem outras nas quais os pais só falam com os filhos em português. Isso leva muitas pessoas dentro da comunidade a acreditar que a alfabetização é prioridade urgente, em uma tentativa de fortalecer o uso da língua através do prestígio que receberá por ocupar o espaço da educação escolarizada, ilustrando outro ponto que destaquei antes. A situação na Terra Indígena Rio Branco é ainda mais complexa e desafiadora quando consideramos que todas as outras etnias que vivem lá já não falam sua língua materna. Por exemplo, há apenas um homem idoso que fala a língua Aruá, e a língua Makurap (que foi língua franca no Rio Branco no século XX) só é falada fluentemente por pessoas idosas.

Ações específicas com educação indígena são vinculadas ao projeto de pesquisa e documentação do Oro Win, desenvolvido pelo colega Joshua Birchall, atualmente bolsista do Programa de Capacitação Institucional do Museu Goeldi. Quando ele iniciou seu trabalho, em 2009, os Oro Win não tinham aulas sobre a língua nem uma ortografia. Após estudos preliminares e oficinas, conseguiram montar uma proposta ortográfica e uma cartilha simples para apoio à alfabetização. Mais recentemente, contando também com o apoio da SEDUC/RO, que contratou professores de “etnohistória e língua materna” mais capacitados, aulas sobre (embora não *em*) a língua, são regulares nas comunidades e já se pode ver uma mudança nas atitudes das crianças e adolescentes. É verdade, que assim, como no caso dos Puruborá, o Oro Win talvez nunca será aprendido como primeira língua, mas essa pesquisa despertou um interesse na comunidade de repassar, pelo menos em parte, a língua para a próxima geração.

Para finalizar gostaria de chamar a atenção para um problema constante que afeta os grupos indígenas. Na nossa experiência, uma das maiores reivindicações tem sido resolver problemas com ortografias inadequadas. Por exemplo, os Wari' já tinham a prática de escrever sua língua, desde os esforços da Missão Novas Tribos nos anos 1970-80, mas, como a ortografia apresentava vários problemas, o CIMI/RO se envolveu no processo de educação, mesmo sem conhecimento apropriado sobre a língua. Isso acabou gerando várias propostas ortográficas, resultando em muita confusão entre os professores. Além das cartilhas, propondo ortografias, não foi desenvolvido material para incentivar o uso da língua na forma escrita. O trabalho de pesquisa e o envolvimento direto do pesquisador Joshua Birchall com aulas sobre fonologia e gramática, em várias localidades (Rio Negro, Lage Novo e Sagarana), têm ajudado os professores através de capacitação para identificar os problemas na ortografia e discutir aspectos da língua. Uma solicitação dos professores Wari' foi uma cartilha que explique aspectos da língua, e esse material está sendo desenvolvido desde o ano passado. O trabalho educacional com os Wari' está apenas no começo, mas há muito interesse local, e acreditamos que essa é a principal força motriz para o sucesso e a longevidade de qualquer ação nesse sentido.

RESENHA AUSTIN, PETER & SALLABANK, JULIA. 2011. THE CAMBRIDGE HANDBOOK OF ENDANGERED LANGUAGES. CAMBRIDGE: CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS. 567 PÁGINAS.

Suzi Lima (Universidade Federal do Rio de Janeiro/ University of Toronto)

A discussão sobre revitalização linguística é uma das mais relevantes para especialistas em línguas minoritárias. Desde o *Green Book of Language Revitalization in Practice* (Leanne Hinton e Ken Hale), outras publicações retomaram o tema, reavivando o debate: *How to Keep your language alive: a commonsense approach to one-to-one language learning* por Leanne Hinton; *Saving Languages: an introduction to language revitalization* por Lenore A. Grenoble e Lindsay J. Whaley; *When the Languages Die: The Extinction of the World's Languages and the Erosion of Human Knowledge* por K. David Harrison e a revista online de acesso gratuito *Language Documentation & Conversation* cujo primeiro volume data de 2007¹.

O livro *The Cambridge Handbook of Endangered Languages*, organizado por Peter Austin e Julia Sallabank, é uma leitura essencial para pesquisadores interessados em iniciar um trabalho de revitalização linguística, uma vez que considera diferentes dimensões desse tipo de empreitada. Austin e Sallabank são linguistas do SOAS, da *University of London*, e especialistas no tema em pauta.

Estruturado em quatro partes (Parte 1: Línguas em perigo; Parte 2: Documentação linguística; Parte 3: Respostas; Parte 4: Desafios), o livro conta com um total de vinte e três artigos escritos por especialistas nas áreas de documentação e revitalização linguística.

Na primeira parte, sete artigos exploram, de forma bastante didática, questões básicas relativas à categoria “línguas em perigo”, com ênfase na definição de conceitos. O artigo de Lenore Grenoble (“*Language Ecology and Endangerment*”) discute os fatores que desencadeiam o processo de perda

1 <http://nflrc.hawaii.edu/ldc/>.

linguística e as nuances nele encontradas. Desta perspectiva, a autora explora a noção de ecologia linguística, caracterizada como “*the relationship between languages and the people who speak them (...) the field of language ecology studies the interrelationships between speakers and their languages as situated in their full (contemporary and historical) context*” (Grenoble 2011; 30); neste capítulo também se discutem outros conceitos básicos do campo, tais como: perda linguística (*language loss*), mudança linguística (*language shift*) e atrito de línguas (*language attrition*). A autora observa que, quando se fala em perda linguística, o caso mais comum é o de mudança gradual. O artigo explora as razões para essas mudanças em uma comunidade de fala, o que inclui o deslocamento social ou cultural de falantes de línguas minoritárias, bem como situações onde lideranças locais perdem seu *status* e as influências sócio-políticas em uma determinada comunidade (Grenoble 2011; 34). Um ponto crítico para Grenoble é a necessidade de reconhecer a ecologia linguística de uma comunidade de forma a ser possível identificar os fatores que motivam a mudança linguística para, assim, desenvolver ações adequadas ao contexto sociolinguístico específico. Outra contribuição relevante do capítulo, sobretudo para iniciantes, é a discussão das estratégias para avaliar o nível de perigo ou ameaça que caracterizaria uma língua, e a descrição dos seis níveis nos quais uma língua pode ser classificada: segura, em risco, desaparecendo, moribunda, quase extinta, extinta (Grenoble 2011; 40).

O artigo de Colette Grinevald e Michel Bert (“*Speakers and communities*”) enfatiza o fator humano no processo de documentação linguística; em particular, como o papel dos membros da comunidade de fala e de acadêmicos tem se transformado historicamente. O objetivo é discutir os diferentes perfis de falantes de línguas em perigo. Os autores discutem noções como falante fluente, semi-falante, falantes terminais e últimos falantes. Um elemento interessante e salientado pelos autores é a dinâmica existente, em uma comunidade, em relação à língua em perigo, já que isso afeta diretamente seus falantes. Desta forma, é fundamental considerar a vitalidade de uma língua e o aumento da proficiência de seus falantes, o que sugere a importância da reavaliação da proficiência dos falantes em diferentes etapas de um projeto de revitalização. Com um estilo bastante didático, qualidade geral do livro, Grinevald e Bert discutem os diferentes tipos de atuação de falantes de línguas em perigo em projeto de documentação e revitalização. Os autores mostram a diversidade de atuações determinadas por distintos motivos e que o linguista em campo precisa considerar uma pluralidade de metodologia dependendo de seus objetivos (documentação de diferentes tipos de textos orais, dicionários) e saber adaptar estas metodologias para contextos diferentes e para membros da comunidade com habilidades diferentes (ativistas linguísticos, pessoas com mais facilidade em fazer considerações metalinguísticas, sabedores de histórias tradicionais, etc.) (Grinevald e Bert 2005; 53). Há, então, uma considerável diversidade no que concerne as interações entre linguistas e membros das comunidades, lá onde observamos, historicamente, o empoderamento dos falantes de línguas minoritárias:

(...) Cameron originally suggested that over the second half of the twentieth century the way fieldwork was conducted followed an evolution through various stages. The traditional method of fieldwork on the language had evolved by the 1970s to a more activist stand on fieldwork for the speakers and their communities, then developed into a collaborative framework of fieldwork with speakers, typical of the empowerment and action-research approach of the 1990s. This concept of an evolving fieldwork framework was applied to

fieldwork on endangered languages by Craig (1993) and Grinevald (1997), and a final step in the empowerment process was added, at the request of interested parties, with the notion of work by the speakers themselves (Grinevald 2002, 2007; echoed in Rice 2006).

(Grinevald & Bert 2005; 62)

Dos aspectos abordados pelos autores, este talvez seja um dos mais relevantes para iniciantes no trabalho com línguas em perigo. O que os autores chamam de “nova linguística” tem sido uma postura de empoderamento dos ativistas linguísticos das comunidades. Assim, acadêmicos (ativistas linguísticos externos às comunidades nos termos de Florey 2008) dão suporte aos membros das comunidades sem apagar o seu protagonismo no processo de documentação. Além disso, essas mudanças têm tido profundo impacto nos princípios da ética em pesquisa e nos métodos usados no trabalho de documentação.

O capítulo de David Bradley (“*A survey of language endangerment*”) apresenta um panorama das línguas em risco no mundo a partir de avaliações extensivas feitas por pesquisadores como Brenzinger 2007 e Moseley 2007 (*apud* Bradley 2011; 66), assim como a partir de edições do Ethnologue (Gordon 2005, Grimes 1992, Lewis 2009 *apud* Bradley 2005; 66). O autor discute estudos de caso na Ásia e enfatiza que, de modo mais geral, estatísticas e listas quantificadas devem ser tratadas com extrema precaução (Bradley 2011; 75). Diversos fatores podem influenciar os resultados obtidos e que fundamentam tais avaliações, como, por exemplo, a identidade do entrevistador dos membros na comunidade (líderes comunitários, autoridades locais, linguistas, antropólogos, etc.). O autor salienta que a atuação de equipes mistas, com especialistas de diferentes áreas, é crucial, sendo vários tipos de medidas devem ser considerados:

“Surveys should ideally take into account models for investigating the degree of linguistic differences, such as intelligibility testing, quantitative and other techniques for investigating the degree of genetic linguistic relationships, such as cladistics (Huson 1998) applied to lexical, phonological and morphosyntactic differences, measures of difference within cognate lexicon following Levenshtein (1966) or other models, and so on. It is also most important to be aware of and document the contact effects which are likely during the process of language shift, as further discussed by O’Shannessy (Chapter 5).”

(Bradley 2005; 77)

Carmel O’Shannessy (“*Language contact and change in endangered languages*”) explora as consequências do contato linguístico em diferentes níveis: do contato casual, caracterizado por empréstimo de palavras, a situações de “forte pressão cultural”, onde a língua minoritária é afetada em sua estrutura (Thomason e Kaufman 1988, Winford 2003 *apud* O’Shannessy 2005; 81). O’Shannessy também aborda a questão da mudança de código (*code-switching*) em sociedades bilíngues e multilíngues, salientando propriedades linguísticas (variação intra- e inter-sentencial) e razões sociais para as mudanças de código (identidade, nuance de significado, acomodação do código escolhido pelo interlocutor, etc. - O’Shannessy 2005; 83). Este capítulo em particular é uma revisão detalhada

da literatura sobre mudança linguística em contextos multilíngues e explora, entre outras questões, o surgimento de línguas crioulas e línguas mistas. Para a autora considera fatores linguísticos para explicar fenômenos como a mudança interna das línguas e similaridades tipológicas (cf. O’Shannessy 2005; 88-91, seção 5.2.2.) e fatores sociais e psicológicos nos processos de mudança induzida por contato, entre os quais o status sociopolítico das línguas, história e duração do contato, nível de proficiência e atitudes dos falantes em relação à sua língua (O’Shannessy 2005; 95). É preciso ressaltar que a autora procura mostrar que o contato linguístico não acarreta, necessariamente, em mudança, questão ilustrada com dados de línguas indígenas da América do Norte, que não incorporam necessariamente muitos elementos do inglês (Thomason 2008: 8 *apud* O’Shannessy 2005; 91). Contudo, a interação entre fatores políticos e sociais é determinante no fenômeno da oscilação entre o uso da língua dominante e o uso da língua minoritária.

O’Shannessy discute, também, as escolhas feitas por linguistas em projetos de documentação linguística, que, muitas vezes, concentram seus esforços nos aspectos mais ameaçados, como é o caso de diferentes tipos de conhecimento tradicional, enquanto a presença de línguas crioulas e línguas mistas recebe pouca atenção (O’Shannessy 2005; 98). Esta é, sem dúvida, uma consideração relevante para documentaristas e ativistas da linguagem: reconhecer estas variedades para contemplá-las nesses projetos é talvez o próximo passo da maioria dos projetos que tem se concentrado, até o momento, apenas na fala dos anciões e no conhecimento tradicional, tanto na América do Norte como no Brasil. A valorização e o registro dessas variedades fazem com que projetos de documentação sejam essenciais não somente para a sobrevivência de línguas minoritárias em si, mas também para o aprimoramento de tipologias e teorias linguísticas. O capítulo de Naomi Palossaari e Lyle Campell (“*Structural aspects of language development*”) discute o valor da documentação linguística para a linguística teórica, a partir de exemplos nas áreas da fonologia, da morfologia e da sintaxe.

As múltiplas relações entre língua e cultura são o foco do capítulo de Lev Michael - “*Language and Culture*” -, introduzindo o leitor a diferentes teorias, tais como a etnografia da comunicação, a socialização da linguagem, a emergência da etnopragmática, teorias semióticas da linguagem, a teoria da prática comunicativa, etnosemântica, etnosintaxe. Particularmente importante é a parte que trata da etnografia da comunicação, definindo seus objetivos tanto em termos da caracterização do repertório verbal das comunidades, quanto em termos da caracterização das formas de falar em um evento particular (Michael 2011; 127). Outro ponto de relevo é a discussão da emergência do campo da etnopragmática, onde sugere-se a necessidade de relativizar as conhecidas máximas de Grice, ou seja, as normas que regem a comunicação numa determinada sociedade. Problematiza-se, assim, os limites da documentação linguística, dado que o uso de qualquer língua está inexoravelmente associado a práticas culturais.

O capítulo de Bernard Spolsky (“*Language and Society*”) conclui a primeira parte do livro, com a exploração de uma série de categorias essenciais para compreender uma língua em seu contexto social: línguas clássicas, vernaculares, normas, dialetos, pidgins, línguas crioulas, línguas artificiais, bem como termos relacionados quais diglossia e atrito. Uma parte particularmente interessante do

texto, sobretudo para um leitor mais familiarizado nesses temas, é a discussão sobre práticas de linguagem, crenças ou ideologias linguísticas de uma comunidade de fala (Spolsky 2011; 148). Estes tópicos são importantes principalmente porque, como salienta o autor, é crucial refletir sobre as forças envolvidas na manutenção de uma língua. Em outras palavras, é necessário considerar a situação globalmente e não concentrar esforços apenas na documentação linguística estrita, com foco quase exclusivo na dimensão gramatical.

Na segunda parte do livro, o leitor encontra discussões sobre diversos aspectos da documentação linguística *per se*. Anthony C. Woodbury, no capítulo “*Language documentation*”, explora alguns dos fundamentos desse novo ramo da linguística (armazenamento e disseminação dos resultados) e enfatiza em particular a necessidade de avaliar e coordenar os interesses das comunidades envolvidas neste tipo de projeto, assim como a compreensão das particularidades de cada contexto.

“*Speakers and language documentation*” é o título do capítulo de Lise M. Dobrin e Josh Berson, alinhado à discussão de Colette Grinevald e Michel Bert no capítulo “*Speakers and communities*”. Os autores abordam as mudanças históricas nas relações entre pesquisador e falantes de línguas objeto de documentação, tendo em vista a tendência de tornar tais relações de poder mais igualitárias. A capacitação (*training*) de pesquisadores indígenas em técnicas de documentação é uma atividade e um objetivo salientados pelos autores, já que é vital não apenas para benefício do próprio linguista, mas para transferir *authorship/ownership* para os falantes.

Os capítulos finais da segunda parte do livro – “*Archiving and language documentation*” por Lisa Conathan, “*Data archiving and language documentation*” Jeff Good e “*Digital archiving*” por David Nathan - exploram aspectos básicos do trabalho com dados (gravação, transcrição, metadados) e, principalmente, a estrutura e a importância dos arquivos que armazenam os materiais registrados em um projeto de documentação. O capítulo de Nathan (“*Digital archiving*”), em particular, explora as complexidades estruturais e operacionais de arquivos digitais, tais como: 1) políticas de acesso, 2) *backup*, 3) segurança, 4) recuperação de conteúdo em contexto de desastre, 5) financiamento para manter o acervo. Isto é, o artigo enfatiza a importância de *standards* no processo de trabalho com arquivos digitais, visando qualidade, interoperabilidade e integridade das coleções (Nathan 2011; 263).

Na terceira parte do livro – “Respostas” - seis artigos adentram questões associadas a políticas linguísticas, revitalização, ortografia, lexicografia, e o uso de tecnologias no contexto de línguas minoritárias. O capítulo de Júlia Sallabank (“*Language policy for endangered languages*”) desmistifica o conceito de ‘política linguística’, salientando que o termo não deve ser apenas associado a medidas governamentais, já que políticas linguísticas podem ser implementadas em qualquer nível, incluindo o individual e o familiar (Sallabank 2011; 278). A autora apresenta a noção de *corpus planning* como sendo composta pela documentação linguística, pelo desenvolvimento de ortografias e pela produção de materiais (dicionários, gramáticas, materiais para aprendizado linguístico). Estes elementos, salienta a autora, são essenciais para o desenvolvimento de estratégias de educação linguística em uma comunidade de fala (Sallabank 2011; 279). Sallabank reconhece as polêmicas em torno

da criação de ortografia para comunidades denominadas de ‘ágrafas’ e da standardização de uma língua; sabe-se que a escolha de uma variedade particular pode afetar a vitalidade de dialetos não contemplados diretamente em escolhas ortográficas. O reconhecimento político/oficial de uma língua é outro ponto discutido por Sallabank, já que ele, muitas vezes, acaba tendo um caráter “simbólico ao invés de funcional” (Sallabank 2011; 280). Trata-se do chamado ‘planejamento de prestígio’, ou seja, “*activities aimed at promoting a positive view of a language from those concerned with political status or functions*” (Sallabank 2011; 283). O capítulo de Serafin M. Coronel-Molina e Teresa L. McCarty (“*Language curriculum design and evaluation for endangered languages*”) complementa esta discussão ao explorar questões sobre desenvolvimento de currículo e avaliações no contexto de planejamento e políticas de língua em uma comunidade.

A revitalização linguística é o cerne da contribuição de Leanne Hinton (“*Revitalization of endangered languages*”). Em um projeto desta natureza, diz a autora, é crucial ensinar a língua para aqueles que não a sabem, assim como ampliar os contextos de uso da língua para além do contexto de aprendizagem, nos âmbitos da comunidade e no interior das famílias. Parte do capítulo discute o segundo destes objetivos, que acarreta na disseminação da língua para membros de uma comunidade de diferentes gerações. Aponta-se a existência de escolas para revitalização linguística, o que inclui a conhecida ‘educação bilíngue’, melhor sucedida se baseada no modelo de imersão (Hinton 2011; 298). A partir de uma série de exemplos, principalmente de situações de sucesso na América do Norte, a autora salienta algumas orientações para os envolvidos diretamente nesse trabalho:

1. work together at least ten to twenty hours per week;
2. leave the majority language behind. All communication between master and apprentice should take place in the target language, even to the point of frustration;
3. make yourself understood by nonverbal communication such as gestures, facial expressions, props, actions and activities, which is the same way that children learn their first language;
4. focus on listening and speaking, rather than reading and writing;
5. use the language in the context of real activities and real communication. Choose activities that help make language use fun;
6. the apprentice should be a proactive learner. They should elicit words and phrases in the target language, suggest activities, bring props, learn to ask (without using any of the majority language) for repetition or other help, and learn to remind the master to stay in the language;
7. for the master, learn to correct without criticizing. For the apprentice, learn to take correction positively.

(Hinton 2011; 304)

Hinton (2011; 306) revela otimismo ao mostrar exemplos de revitalização de línguas das quais não há mais falantes, mas que foram objeto de alguma descrição. Para a autora, é crucial o papel dos ativistas,

geralmente membros da comunidade, que colaboram na manutenção de um projeto de revitalização através de gerações. Essa questão é particularmente atual no Brasil, dados os projetos em andamento sobre revitalização linguística no país (Franchetto, Nonato e Camargo 2014), muitos deles a partir de línguas com semi-falantes (por exemplo, o Guató, em Franchetto, Godoy, Alves e Balykova Ms.)

A complexidade do processo de elaboração de ortografias, que não depende apenas de fatores linguísticos, é tratada no capítulo de Friederike Lüpke (“*Orthography development*”). Aqui, é explorado o conceito de digrafia (em analogia a diglossia) para falar de comunidades linguísticas que fazem uso de mais de um sistema de grafia, sendo que, geralmente, um desses sistemas é dominante (sincrônica ou diacronicamente). A autora aponta que a variabilidade na escrita dificilmente pode ser revertida uma vez estabilizada. O fenômeno da exografia faz parte das preocupações de Lüpke; trata-se de casos em que um sistema ortográfico em uma língua diferente da língua minoritária é usado em contextos de escrita formal (Lüpke 2011; 318). A autora enumera o que considera essencial no estabelecimento de uma ortografia bem-sucedida, entre os quais ressaltamos a produção de dicionários para facilitar a consolidação da própria ortografia (Lüpke 2011; 322). Este ponto é particularmente relevante para o contexto brasileiro, onde grande parte das línguas indígenas possui uma ortografia, mas poucas delas possuem um dicionário em uso nas aldeias. Em outras palavras, uma das dificuldades enfrentadas no Brasil por muitas línguas minoritárias que têm uma ortografia pode ser consequência da ausência de dicionários disponíveis para a consulta nas comunidades (e que tenham sido elaborados a partir do perfil de usuários da comunidade).

O capítulo de Ulrike Mosel (“*Lexicography in endangered language communities*”) complementa a discussão de Lüpke, ao abordar justamente a criação de bases de dados lexicais. Entre as questões presentes, estão a definição do perfil do público que usará a base de dados e o formato da base de dados (impressa ou digital). Mosel também discute a escolha ou seleção dos dialetos: “*Which dialect is the most viable and is used in the greatest range of speech situations? Are there children or young people who still use the dialect? Which dialect is the most widespread? Where do the linguists find the most cooperative people? Where are the best native language experts? And where are the best living conditions?*” (Mosel 2011; 340). A autora recomenda a inclusão de informações ortográficas (caso não exista uma gramática a ser produzida concomitantemente ao dicionário) e sensibilidade na inclusão de certas palavras (obscenas, tabus, termos de rituais ou associados a um conhecimento tradicional que não deve ser tornado de domínio público). Outras questões investigadas no capítulo são os modos de realizar elicitaciones para um dicionário, que incluem a tradução a partir de uma lista na língua franca, mas também técnicas que não são pautadas em tradução, como criação de listas a partir de itens extraídos de um corpus e observação do participante (Mosel 2011; 343). Acrescente-se, ao cardápio de tópicos discutidos, aspectos da escrita das entradas lexicais, informação sobre morfologia flexional e derivacional, definição, exemplos, inclusão de expressões idiomáticas e provérbios, etimologia.

Das sugestões apresentadas por Mosel, salienta-se o rendimento de transformar um banco de dados lexicais em pequenos dicionários a partir de temas, valorizando o vocabulário especializado de conhecimentos específicos, relativos a, por exemplo, fauna e biodiversidade, que podem se perder

mais facilmente no caso de línguas ameaçadas. Em conclusão, os linguistas, que estejam trabalhando com línguas minoritárias, são encorajados a não esperarem que o primeiro dicionário seja perfeito. Um trabalho que reconheça as suas limitações e que permita, ao mesmo tempo, o avanço na documentação de uma língua pode ser muito benéfico na tarefa de manutenção de uma língua. Desta forma, a ênfase não é apenas no produto final, mas no processo de elaboração de um dicionário, que pode ter um efeito significativo na manutenção linguística.

Gary Holton – no texto “*The role of information technology in supporting minority and endangered languages*” - encerra a terceira parte do livro, mostrando que produtos multimídia - como sites temáticos onde predomine a língua minoritária e ameaçada - podem ser usados para manutenção e revitalização linguísticas. O autor enfatiza a necessária cautela que é preciso ter na produção desses materiais, de modo que eles priorizem o uso contextualizado da língua e promovam “*cultural fluency*” (Holton 2011: 383). Não falta, neste capítulo, a menção a dicionários eletrônicos, a partir da discussão da estrutura de programas como *Lexique Pro* e *Kirrkirr*. Este último é considerado uma ferramenta melhor por permitir que seus usuários naveguem por uma rede semântica que possibilita o inter-relacionamento das entradas lexicais do banco de dados. A criação de portais e de sites interativos - como blogs, páginas Wikipedia ou o uso de mídias sociais, o uso de *podcasts*, Skype e programas de mensagem de texto – é também um assunto abordado. No caso deste capítulo, em particular, mais relevante do que o panorama sobre os diferentes tipos de tecnologia que podem ser empregados em prol da manutenção/revitalização de uma língua é a discussão sobre a importância da tecnologia ser uma ferramenta domesticada e usada junto com a comunidade (Holton 2011: 395), que dificilmente usará uma plataforma que não for desenvolvida:

“All of these experiences speak to the fact that technology for language maintenance and revitalization cannot be viewed as a one-off activity. Rather, as discussed above, technology support must be integrated into the larger context of community language efforts. Technologies must be continually revisited and updated as standards and platforms evolve. If undertaken in a collaborative environment, technology evolution itself can actually contribute to language maintenance by requiring continual engagement with technology by a community of language activists.”

(Holton 2011: 397)

A quarta parte é intitulada “Desafios” e, nela, quatro artigos exploram a relação entre desenvolvimento econômico e línguas minoritárias (“*Endangered languages and economic development*” por Wayne Harbert), o treinamento de pesquisadores para o trabalho de documentação (“*Researcher training and capacity development in language documentation*” por Wayne Harbert), os espaços que as línguas minoritárias têm ocupado (“*New roles for endangered languages*”, por Máiréad Moriarty) e o processo de estruturação de um projeto de documentação (“*Planning a language-documentation project*” por Claire Bower). Algumas considerações e conclusões devem ser sublinhadas por ser valiosas para jovens pesquisadores que estão iniciando o trabalho nesta área e para pesquisadores mais experientes.

Moriarty trata dos espaços que línguas minoritárias têm ocupado para além das comunidades, com particular atenção para a presença nas mídias e na cultura popular. Este aspecto está diretamente relacionado, segundo a autora, à importância de difundir essas línguas entre os membros mais jovens das comunidades, que são os que estão mais próximos das novidades tecnológicas. Ainda que existam questões básicas que devam ser de conhecimento do linguista envolvido nesse tipo de projeto (discutidas por Bower 2011 e Harbert 2011), é também necessário que o profissional que atue nesta área esteja atento a inovações do campo e que possa integrá-las de forma colaborativa com membros que tenham diferentes atuações na comunidade e, em particular, com especial atenção aos mais jovens que irão, progressivamente, conduzir um projeto de revitalização ao sucesso.

Em linhas gerais, o livro *The Cambridge Handbook of Endangered Languages*, apesar de ter sido publicado em 2011, é ainda uma excelente introdução a diferentes aspectos do já vasto campo de teorias, metodologias, pesquisas e experiências associadas ao universo das línguas minoritárias e ameaçadas. É uma leitura indispensável para linguistas que estejam iniciando trabalhos nesta área, dado seu caráter didático. O leitor é introduzido a novas noções e novos termos através de explicações acessíveis, inclusive, a não-especialistas. Os capítulos das quatro partes do livro explicitam as dimensões tanto das questões técnicas inerentes aos processos de documentação e revitalização, quanto reflexões e possíveis soluções relativas a um conjunto de problemas que afloram da natureza do trabalho e da interação de aspectos linguísticos com fatores culturais e sócio-políticos.

Nesta resenha, procurou-se salientar questões que devem ser consideradas por pesquisadores já engajados, de alguma maneira, em atividades de documentação e revitalização. Reitera-se aqui os pontos particularmente relevantes para este público: 1) a necessidade de se entender o processo de revitalização como um processo essencialmente colaborativo, onde a capacitação do pesquisador indígena deve ter um objetivo independente dos interesses do pesquisador associado ao projeto; 2) a necessidade da constante atualização de tecnologias e métodos, junto com a garantia de interoperabilidade entre plataformas, para evitar, ou minimizar, a perda dos materiais documentados; 3) a importância de não perder de vista as dimensões não linguísticas do processo, tanto de documentação como de revitalização; 4) a atenção às diferentes variedades de fala. Muitas vezes o trabalho de registro e salvaguarda se concentra nos gêneros considerados ‘tradicionais’, dada o alto risco de seu rápido desaparecimento devido à idade avançada dos falantes que dominam certas áreas de conhecimento e as artes verbais. Com isso, a diversidade ‘interna’, constituída por dialetos de menor prestígio ou ‘misturados’, assim como a emergência de línguas crioulas, acaba sendo excluída ou é relegada às margens da documentação. Este alerta vale também para o trabalho no Brasil, onde ainda sobrevivem vários contextos de multilinguismo e onde novas línguas, construídas e reivindicadas por povos emergentes do silenciamento colonial, surgem para serem conhecidas e fortalecidas.

Referências

AUSTIN, P.; SALLABANK, J. *The Cambridge Handbook of Endangered Languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.

FRANCHETTO, B.; NONATO, R.; CAMARGO, L. Language revitalization across the South Pacific. *Proceedings of the 18th FEL conference*. Ed. by Patrick Heinrich and Nicholas Ostler, 2014.

FRANCHETTO, B.; GODOY, G.; ALVES, W.; BALYKOVA, K. *Guató*. Disponível em: <<http://nupeli-gela.weebly.com/guatoacute.html>>

HINTON, L.; HALE, K. (eds). *The green book of language revitalization in practice*. Leiden/Boston: Brill, 2001.

HINTON, L.; VERA, M.; STEELE, N. *How to keep your language alive: A commonsense approach to one-on-one language learning*. Berkley: Heyday, 2002.

ON THINKING LINGUISTICALLY

Maya Honda¹ (Wheelock College), Wayne O'Neil² (MIT)

Abstract:

Working over a period of three decades in diverse classroom settings, we have sought to introduce students to linguistics by engaging them in 'thinking linguistically' about knowledge of language. The work is centered on telling a connected story about language, constructed from problem sets that we have developed (Honda and O'Neil 2008) and from our students' own work. Our work integrates cooperative teaching and learning with a problem-set-based approach to linguistic inquiry in order to establish an intellectual climate in the classroom in which students at all levels can develop a scientific style of argumentation and an appreciation of the nature of scientific work. We present evidence in support of our belief that the questions that arise in linguistic inquiry represent a fruitful way to introduce students to scientific work on knowledge of language.

Keywords: problem sets, linguistic inquiry, knowledge of language, education, teaching

Resumo:

Trabalhando durante um período de três décadas em diversos ambientes de sala de aula, buscamos introduzir os alunos à linguística, envolvendo-os em “pensar linguisticamente” sobre o conhecimento da linguagem. O trabalho é centrado em contar uma história conectada sobre a linguagem, construída a partir de conjuntos de problemas que desenvolvemos (Honda e O'Neil 2008) e do próprio trabalho dos nossos alunos. Nosso trabalho integra o ensino e a aprendizagem cooperativos com uma abordagem baseada no problema da pesquisa linguística, a fim de estabelecer um clima intelectual na sala de aula, em que os alunos em todos os níveis possam desenvolver um estilo científico de argumentação e uma apreciação da natureza do trabalho científico. Apresentamos evidências em apoio à nossa crença de que as questões que surgem na investigação linguística representam uma forma frutífera de introduzir os alunos ao trabalho científico sobre o conhecimento da linguagem.

Palavras-chave: conjuntos de problemas, pesquisa linguística, conhecimento da linguagem,

1 mhonda@wheelock.edu

2 waoneil@mit.edu

educação, ensino.

One afternoon when we were children, my sister and I were playing in the living room. I was ten years old at the time and she was four. In my usual, big-sister way, I was bossing her around, telling her to do this and do that. At some point, I made one demand too many—maybe I asked her to turn the TV on, or maybe to turn it off. I can't remember. But across many decades, I do remember her shouting at me, "No! I amn't gonna do it!" I was surprised—not with the substance of what she said, but with the form: I *amn't* gonna do it. I thought to myself, you can't say *amn't*. But she did! Why? Why did she say that? And why did I take notice?

Maya Honda recalling a childhood experience

1. Introduction

Across more than thirty years of teaching together, we have examined this and other apparent mysteries of language and language development with students in a variety of classroom settings, from primary and secondary school students, to college students, to pre-service and in-service teachers (Honda and O'Neil 1993, O'Neil 2007). We have sought to introduce students to linguistics by engaging them in 'thinking linguistically' about knowledge of language: investigating and explaining what speakers know about the grammatical structure of language. This work is centered on telling a connected story about language (syntax and (morpho)phonology), constructed from problem sets derived from our book, *Thinking linguistically: A scientific approach to language* (Honda and O'Neil 2008). We have integrated cooperative teaching and learning with a problem-set-based approach to linguistic inquiry in order to establish an intellectual climate in the classroom in which students at all levels can develop a scientific style of argumentation and an appreciation of the nature of scientific work. Our goal has been to develop students' natural curiosity about language into an understanding of it through scientific inquiry: identifying problems, collecting and analyzing data, formulating testable hypotheses and evaluating them by searching for counterexamples, and revising or rejecting hypotheses on the basis of evidence.

This work is directed toward triggering the human science-forming capacity that is a part of our biological endowment and that is so elegantly described by Sylvain Bromberger (1992: 1-2):

We start out with little prior information about [the] world, but we are endowed with the ability to come to know that there are things about it that we don't know, that is, with the ability to formulate and to entertain questions whose answers we know we do not know. It is an enormously complex ability derived from many auxiliary abilities. And it induces the wish to know the answer to some of these questions. Scientific research represents our most reasonable and responsible way of trying to satisfy that wish.

It is our belief that the questions that arise in linguistic inquiry represent a fruitful way to induce in

students “the wish to know” and thus to introduce them to scientific research in the domain of language.

In what follows, we present evidence in support of this hypothesis, highlighting our work in two quite different settings. We begin by discussing the rationale for using language as the domain of scientific inquiry. Next, we describe the problem-set-based approach to linguistic inquiry that we have adopted and summarize two tests of our approach: the first with secondary school science students investigating phenomena in English, their native language, and the second with Native American undergraduate and graduate students enrolled in an intensive summer linguistics course investigating phenomena across a variety of languages, including their heritage languages. We conclude by considering the role linguistics should have in general education.

2. Rationale

Let us return for a moment to Bromberger’s remarks above. Although most people would agree that they have “the ability to formulate and to entertain questions,” few would consider themselves able to appreciate much less engage in scientific work. This is in large part due to the widespread belief that questions of science are arcane or distant from ordinary experience. Schools are culpable here, for students are often introduced to science in domains where their experience is limited and/or where their commonsense understanding is at odds with things in nature. Very little inquiry is possible or easily motivated conceptually when the problems of science—from a commonsense point of view—seem unproblematic to students.

Examining one’s own language, however, can immediately reveal problems to be investigated. For example, in ordinary speech, speakers of English can contract *want to* to *wanna*, as in (1):

- (1) Where do you want to go? → Where do you wanna go?

Given the frequent use of *wanna*-contraction in casual conversation, it would be quite reasonable to assume the null hypothesis: there are no constraints on *wanna*-contraction: you can say *wanna* whenever you wanna. However, this is not the case, as shown by (2):

- (2) Who do you want to go? → *Who do you wanna go?

Why is this so? Apparent mysteries of this sort—in which the null hypothesis fails—can readily be turned into problems to be investigated and solved.

The accessibility and familiarity of this kind of data ensure that all students can easily engage in data collection. As Ken Hale (1970-1972: 4) so aptly put it, “The linguist or native speaker is in one respect better situated than other scientists. He does not need a lot of equipment to observe the data he studies—he has in his head knowledge of his own language; he can therefore observe his own speech.” Moreover, we have found that students who are not native speakers of the language under

investigation can nevertheless participate actively, relying on classmates who are native speakers for grammaticality judgments and other data, but not for scientific insights into the language.

Another feature of linguistic inquiry is the conceptual accessibility of possible explanations for particular phenomena and the linguistic concepts necessary to formulate such explanations. For example, our early pilot work with secondary school students revealed the ease with which they learned the phonological feature [\pm voice] and used it to construct a hypothesis for noun plural formation in English based on the voicing of the final sound of the singular noun and its plural suffix; one group of ninth- and tenth-graders went even further, generalizing their plural formation hypothesis to account for English past-tense formation, a phenomenon that also involves voicing assimilation.

Certainly, people of all ages find language captivating. As Maya's childhood memory reveals, children too can wonder and think about language. Fabb (1985) and Denham (2007), among others, have shown that the metalinguistic awareness of primary school students can motivate lively and thoughtful examination of the structure of language—its phonology, morphology, syntax, and semantics. Thus, the domain of language is a rich and accessible resource for engaging students at all levels in inquiry.

3. Thinking linguistically with students

3.1 Motivating and supporting linguistic inquiry

According to Noam Chomsky (1993: 25), “Serious inquiry begins when we are willing to be surprised by simple phenomena of nature, such as the fact that an apple falls from a tree, or a phrase means what it does.”

Serious inquiry can be motivated by taking an apparent mystery and turning it into a problem to be solved. Working this way to design problem sets, we constrain the data set in order to focus students' analysis and hypothesis formation. Once students have formulated a hypothesis or a set of them, we ask them to consider the forms that counterexamples might take, even in the abstract. Counterexamples when found or provided should then prompt reanalysis of the problem as well as hypothesis revision or reformulation.

3.2 The problem-set-based approach to linguistic inquiry

The problem sets that we have developed, derived in part from Honda and O'Neil (2008) and from the work of our students, focus on two fundamental features of language: How do you talk about more than one of something in language (noun phrase pluralization, for the most part) and how do you ask a question in language? Working with both English, the native language of most but not all of the students we have worked with, and with several other languages, the students come to understand some things about both the language-universal and the language-particular features of plural noun

formation and question formation and the relatively restricted variation there is among languages, setting aside the obvious phonological differences that exist. There are suffixes and prefixes; right edges and left edges; movement and no movement; etc. Working across several languages, with an emphasis on these two purposes for which language is used, allows us to introduce students to linguistic science.

The problem sets work from the bottom up when English is the target language; top down when analyzing languages not known by the students. Just as the slave in Plato's Socratic dialog *Meno* is shown to have tacit knowledge of the Pythagorean theorem that can be brought to consciousness, so too does a speaker of English have tacit knowledge of plural noun formation that can be brought to the surface and explained in some detail. So, when working with English, leading questions can elicit the relevant data and its explanation from the class, while for languages other than English, the data have to be provided, for which explanations, nevertheless, can quickly follow. An example of the latter type follows:

The plural forms of Cherokee *ayvwi* 'person' and *uguku* 'owl' are *aniyvwi* and *uniguku*, while the plural forms of *taluja* 'basket' and *gakohdi* 'plant' are *ditaluja* and *digakohdi*. Why?

By providing more plural forms of each type (formed by prefixing *di-* or by infixing *-ni-* (that is, moving the prefix into the word—a 'middle-fix', as one fifth-grader labeled it), students come to see that an explanation follows from a fundamental meaning difference often at play in language: the easily accessible concept of whether a noun is animate or not—though animate is not necessarily the term that students come up with. (The technical terms of linguistics can wait, though not for long. Fifth-graders especially seem to enjoy using terms such as 'morphophonology'.) As more data are introduced, some phonological complexities emerge in Cherokee pluralization, but the basic [\pm animate] and *di-/ni-* distinctions hold throughout.

English noun plurals, on the other hand, are formed by affixing /s/ to the right edge of the word, which once affixed is slightly modified to /z/ and /ɪz/, based on the phonological features of the final sound of the singular noun, but which remains fixed at the right edge: *cats* /kæts/, *figs* /figz/, *bridges* /brɪdʒɪz/. The phonological feature [\pm voice] is central to explaining English noun pluralization—voicing assimilation being necessary but not in itself sufficient; vowel epenthesis too is needed. Recognizing this in part and seeking parsimony, a ninth-grader integrated separate statements about when to add /s/ and when to add /z/ into the simpler statement: "Keep [the] end sound going."

English past-tense formation is similar to noun pluralization, requiring both voicing assimilation and vowel epenthesis, as in *played* (with /d/), *talked* (with /t/), and *waited* (with /ɪd/). A group of ninth- and tenth-graders (including the student mentioned above) saw the relationship between the two sets of data—that if the noun or verb ends in a [+voice] sound, the plural or past-tense suffixes must also be [+voice] and so on, and extended their hypothesis for the plural to the past tense. One of the students proposed a diagram to represent this relationship, saying, "You could have a bigger circle

being [our hypothesis] ‘continue the voicebox vibration of the last sound’, and then off of it you could have the S-ending, D-ending, etc., etc., etc.” (see Honda 1994: 49-52).

Solutions to how English plural noun formation and past-tense formation work can be triggered by simply asking students to turn a singular noun into a plural noun, or a verb into its past-tense form. Once students’ initial focus on irregular nouns and verbs is set aside, the work can proceed on the basis of the regular data the students provide.

The previously mentioned constraint on *wanna*-contraction that disallows (4), but does not affect (3), is particularly surprising to students—a mystery waiting to be turned into a problem to be solved: Why can’t you say *wanna* whenever you *wanna*? Its solution is explained through an understanding of English question formation. Simply put, if the question word has been moved from its “home” between *want* and *to*, then contraction is not allowed.

(3) Where do you want to go? → Where do you wanna go?

(4) Who do you want to go? → *Who do you wanna go?

We can identify where the question words of (3) and (4) “belong” by reformulating the two questions as their surprise-question versions (5) and (6):

(5) You want to go where?!

(6) You want who to go?!

Wanna-contraction is possible in (5) but obviously not in (6), for there is a *who* between *want* and *to*. Thus even when a question word has been moved out of its home, “memory” of it remains and that memory has effect.

There are also *wanna*-contraction ambiguities, as in (7):

(7) Who do you want to visit?

Here, is *want to* contractible or not? Where is *who* at home? Is more than one home possible?

3.3 Connected stories about language

The problem sets that we have developed convey various connected stories about language, as is clear from the examples in the previous section. Note that even an explanation of *wanna*-contraction, while itself not an example of a connected story about language, relies on a connection

within the language: there must first be an explanation of English question formation before there can be an explanation of the constraint on contraction. We consider this sort of dependency as we organize the presentation of problem sets and we ask students to add what they learn from a problem set to their “linguistic tool kits” for future use.

Connected stories about language arise when students see similarities between languages, that Spanish noun pluralization, for example, overlaps with that of English, requiring vowel epenthesis when the singular noun ends in a consonant but not with a vowel, *papel* : *papeles* and *libro* : *libros*, for example.

Connection of a different kind is made when a Navajo student notes with surprise, “My language is like Mandarin Chinese.” Why? Because in both languages noun pluralization suffixes are generally left unspoken and when spoken are restricted to [+human] nouns; for example, Navajo ‘*at’éeéd* : ‘*at’éeéké* (‘girl : girls’); Mandarin Chinese *pengyou* : *pengyoumen* (‘friend : friends’). But the words in these two languages for *book* (Navajo *naaltsoos*; Mandarin Chinese *shu*) are undifferentiated for singular and plural. That information has to be found in the context in which the word is used.

3.4 Evaluating the problem-set-based approach to linguistic inquiry

3.4.1 A first test with secondary school science students

What grew into *Thinking linguistically* (Honda and O’Neil 2008) was born in the 1980s, when we worked with a team of science educators and university researchers at the Educational Technology Center at Harvard Graduate School of Education to design curricular materials to impart a constructivist understanding of the nature of scientific inquiry in several domains, including language. Working with Carol Chomsky and Risa Evans of Harvard Graduate School of Education, we developed problem-set-based linguistics lessons for inclusion in a month-long inquiry-directed unit designed to replace the standard unit on the scientific method. In this initial phase of our work, problem sets focused on phenomena in English, the native language of the students in the classes where we worked; phenomena included plural noun formation, past-tense formation, *wanna*-contraction and the contraction of *is* onto the preceding word. After being piloted and revised numerous times, two weeks of problem-set-based linguistic inquiry lessons were put to a test with seventh- through twelfth-grade science students in schools in Cambridge, Newton, and Watertown, Massachusetts. Results indicated that *all* students benefited from the linguistics lessons, making some significant progress in moving away from their naïve realist view of how scientists come to know and understand things in nature and toward a more constructivist view. See Honda (1994, 1999) for a detailed discussion of this work.

When the Educational Technology Center project ended, our work went in a new direction. We were asked to develop a linguistics course at Wheelock College (Boston, Massachusetts) with a focus on second language acquisition for pre-service teachers of English Language Learners. The constraints on the course were demanding: first, although students had little or no background in traditional grammatical analysis, they had to learn enough linguistics within a semester’s time to relate linguistic theory to research on second language acquisition; and second, students were not likely to continue

their linguistics education (nor could they at Wheelock). We had to plan the course as if it were, to use Michael Flynn’s words, “the last linguistics course” and “assume that the intellectual ‘payoff’ for every piece of terminological innovation, technical apparatus, and conceptual framework...be contained within the course” (Flynn 2000: 116).

These limitations motivated us to develop new course materials, including problem sets on the languages and varieties of English represented in Greater Boston area schools: Spanish, Brazilian Portuguese, and Caribbean English, for example. (Some students too developed problem sets about their heritage languages, as we discuss in §3.4.2.) The course integrated problem-set-based inquiry with detailed explications of cross-linguistic phenomena in the context of linguistic theory and research on first and second language acquisition and contributed to the development of *Thinking linguistically* (Honda and O’Neil 2008).

We have also used these same problem sets (albeit in slightly revised forms) to engage pre-college level students in inquiry about languages other than English. For example, we have done problem-set-based linguistics in a variety of languages with fourth- through sixth-graders, working for many years with David Pippin in his social studies and English language arts classes in the Greater Seattle, Washington area. We have consistently found that uncovering and investigating the surprises of language—of the vernacular, in particular—interests students in the structure of language and motivates inquiry (Honda, O’Neil, and Pippin 2007).

Additionally, we have worked in Malden, Massachusetts with a small class of ninth-through twelfth-grade English Language Learners, focusing our attention—and theirs—on the analysis of their native languages, a resource that is generally neglected (if not rejected) in school. With these students too, linguistic inquiry proved stimulating and yielded interesting discoveries about their own languages and the languages of their classmates (Ginsberg, Honda, and O’Neil 2011).

3.4.2 A more demanding test with Native American students and educators

Our problem-set-based linguistic inquiry materials were put to a rigorous test in 2000 and 2001, when we taught at the American Indian Languages Development Institute (AILDI) at the University of Arizona in Tucson. Founded in 1978, AILDI’s mission is “to provide critical training to strengthen efforts to revitalize and promote the use of Indigenous languages across generations...by engaging educators, schools, Indigenous communities and policy makers nationally and internationally through outreach, transformative teaching, purposeful research and collaborative partnerships” (aildi.arizona.edu/mission). AILDI offers undergraduate and graduate level summer courses in cultural education, linguistics, and immersion teaching methods. We offered a month-long course called Workshop in Linguistics, the catalog description of which is as follows: “Presents linguistic inquiry as a way of developing critical thinking at all age levels; an in-depth examination of participants’ languages and development of inquiry-based materials.” The majority of the students in the course were Native Americans; some were heritage language speakers; all were interested or directly involved in language

education and revitalization.

On the first day of the 2000 workshop, we told the class that we would engage in linguistic inquiry by working through problem sets about phenomena from English as well as other languages, including Mandarin Chinese. At that point, one of the students stood up and said, “We’re here to learn about Indian languages.” It was a significant moment, for Native American languages are not an area of expertise for either of us. All we could say was that we hoped by the end of the course that students would understand how to tell a connected story about language—any language, including their own.

The workshop proved to be intellectually exciting—and exhausting—for us as well as for the students. The pace was intense, with the workshop meeting three and a half hours a day, four days a week for a month. The first week focused on plural noun formation in varieties of English and ended with a homework problem set on pluralization in Mandarin Chinese. By the second week, students began working in class with partners or in small groups to analyze plural noun formation in the heritage languages represented in the class, including Cherokee, Tohono O’odham, Navajo, and Sahaptin. This in-class collaborative work supported students’ efforts to develop problem sets that they might use with their own students. That same week, we gave the class problem sets on question formation in several languages. And so the workshop went. In the third and fourth weeks, students presented their problem sets on plural noun formation in their heritage languages, challenging the rest of the class to solve them. They also turned to constructing and later presenting problem sets on question formation in their languages.

The Workshop in Linguistics earned excellent evaluations. One participant wrote, “I was totally immersed in this workshop.” Consider the following written comments about the most useful aspects of the course:

- Allowing people to ponder their own native languages in this manner was most valuable.
- I learned to look at the different languages in a special and meaningful way.
- Realizing our own heritage languages are very useful scientific and teaching resources.
- The application of linguistic inquiry in primary/secondary classrooms.

From our perspective too, the workshop was a successful teaching and learning experience, as was the workshop in 2001. Students worked incredibly hard and met the course goals, one of which, the creation of problem sets about heritage language phenomena, is to our minds a significant indication of the positive impact of the course.

Their accomplishments enriched our teaching, as well; one AILDI student’s problem set on plural noun formation in Cherokee is included in *Thinking linguistically* (Honda and O’Neil 2008).

Based on the outcome of the AILDI course, we introduced the construction and presentation of problem sets as an option for the final project in our course at Wheelock College. The problem set on plural noun formation in Armenian that is included in *Thinking linguistically* (Honda and O’Neil 2008) is an early result of a student’s exercising this option. Over the years, student-developed problems sets on Croatian, Hungarian, and Spanish, among other languages, have followed on the initiative of the students who developed the Armenian and Cherokee problem sets.

4. Conclusion: Linguistics in general education

Before the days of email, a sixth-grade teacher named Frederica Davis sent Noam Chomsky a paper of hers (Davis 1984) along with a letter asking whether he thought the study of grammar would or could improve writing. Chomsky (1984: 165), claiming no special insight into the matter, replied, “My uninformed guess would be that the study of grammar would have little detectable effect on writing ability, but I think it should be taught for its own intrinsic interest and importance.” By the term “grammar,” Chomsky meant traditional grammar in the sense of the Danish linguist Otto Jespersen, not prescriptive school grammar typically taught in schools.

Chomsky (1984: 165-166) then went on at some length about a role that *linguistics* as distinct from grammar should play in education:

If contemporary linguistics is to be taught ([and] I think it should be), it is in a different context. I do think it offers an incomparable avenue to understanding the nature of the human mind. It also can provide students with a way to understand how science works. There are questions that are, or should be, fascinating and puzzling: for example, why does the sentence “who did the boys expect to see them” allow the interpretation with them referring to boys, while the sentence “the boys expect to see them” does not. Or why do the sentences “John is too stubborn to talk to Bill” and “John is too stubborn to talk to” have different “understood subjects” for “talk to” (“John” in the first case; someone other than John in the second). And myriad others. These are simple, but very puzzling facts. Every child has command of a huge mass of data of this sort. It is also possible to develop explanatory theories of a rather non-trivial sort that explain some of these facts, and to do it without resort to higher mathematics or other conceptual tools not available to the student (or teacher, generally). In this way, one might be introduced into the marvelous world of inquiry in which one learns to wonder about the nature of what seem, superficially, to be obvious phenomena, and to ask why they are the way they are, and to come up with answers. This is an experience generally lacking in the study of the sciences unless the instruction is really done superlatively well. These are all reasons for studying contemporary grammar—as a branch of science.... I doubt that it will improve writing style, but it could help students learn how (and why) to think hard about intriguing questions, and to develop the natural curiosity that is often dulled by what we (perhaps misleadingly) call “education”.

Chomsky's letter to Davis appeared in *English Education*, a widely-read publication of the National Council of Teachers of English, a professional organization in the United States. Yet despite its prominence, Chomsky's letter had little effect on education about language in US schools.

Nevertheless, linguists and educators in the US, the United Kingdom, and Australia have been and are working to establish a place for linguistic science in the education of young people, and for the study of language more generally. In addition to our work, there have been a growing number of efforts in recent years to introduce aspects of linguistic inquiry into the primary and secondary school curricula of English language arts, social studies, and science (see, for example, the papers in Denham and Lobeck 2010; Reaser and Wolfram 2007, Lidz and Kronrod 2014), as well as into extracurricular activities and programs (for example, Stewart and Kuhlemann Cárdenes 2010, Clark and Trousdale 2012, Hudson and Sheldon 2013, Estival et al. 2014, McKee et al. 2015, Wagner et al. 2015). Common to all of these efforts is a focus on the active involvement of students in analyzing language data and uncovering the patterns and structures of their own as well as other languages.

We conclude this paper with the following paragraphs from "Looking Ahead," the final section of *Thinking linguistically* (Honda and O'Neil 2008: 241):

These answers [to questions about knowledge of language] support a generous view of humankind: we are born equally endowed with the predisposition to acquire language. Moreover, in its focus on universal principles of language, linguistic inquiry provides us with an important model for how to examine diversity: We value and study differences between languages and varieties of a language for what they might reveal about the universals of language....

We believe that linguistics should have a prominent place in education.... Through the investigation of language, students of all ages can learn not only about language, but also about the nature of scientific inquiry, and indeed, something about themselves as well.

Moreover, teachers too can be linguistic researchers, learning something about the structure of the languages and language varieties that their students speak or of the second languages that they are learning to speak. They can also come to see that teaching and learning about language can turn their students into critical thinkers. This has certainly been our experience.

We encourage you to think linguistically and to pursue this possibility.

Acknowledgment

We would like to thank Professor Marcus Maia for the invitation to write a paper about our work for *Revista Linguística* and for his patience and encouragement.

Works cited

Note: The papers marked with an asterisk (*) in *Works cited* can be downloaded from Papers in Linguistics and Education: <http://web.mit.edu/waoneil/www/k12/> Only Chapter 2 of Honda (1994) is available at this URL.

BROMBERGER, S. *On what we know we don't know: Explanation, theory, linguistics, and how questions shape them*. Chicago, IL: University of Chicago Press, and Stanford, CA: Center for Study of Language and Information, 1992.

*CHOMSKY, N. Noam Chomsky writes to Mrs. Davis about grammar and education. *English Education* 16: 165-166. 1984.

_____. *Language and thought*. Wakefield, RI and London: Moyer Bell, 1993.

CLARK, B.; TROUSDALE, G. The Language Detective: A course for young linguists. *Language and Linguistics Compass* 6: 506-516. 2012.

DAVIS, F. In defense of grammar. *English Education* 16: 151-164. 1984.

DENHAM, K. Linguistics in a primary school. *Language and Linguistics Compass* 1: 243-259. 2007.

DENHAM, K.; LOBECK, A. (eds.). *Linguistics at school: Language awareness in primary and secondary education*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2010.

ESTIVAL, D.; BOW, C.; HENDERSON, J.; KELLY, B.; LAUGHREN, M.; MAYER, E.; MOLLÁ, D.; MROWA-HOPKINS, C; NORDLINGER, R.; REISCHILD, R.; SCHALLEY, A.; STANLEY, A.; VAUGHAN, J. Australia loves language puzzles: The Australian Computational and Linguistics Olympiad (OzCLO). *Language and Linguistics Compass* 8: 659-670. 2014.

*FABB, N. Linguistics for ten-year-olds. *MIT Working Papers in Linguistics* 6: 45-61. Cambridge, MA: MIT Working Papers in Linguistics, 1985.

FLYNN, M. Vignette 2: The last linguistics class. In Cari L. Spring, Michael Flynn, Brian Joseph, Rae Moses, Susan Steele, and Charlotte Webb, *The successful introductory course: Bridging the gap for the nonmajor*. *Language* 76: 116-117. 2000.

*GINSBERG, D; HONDA, M.; O'NEIL, W. Looking beyond English: Linguistic inquiry for English Language Learners. *Language and Linguistics Compass* 5: 249-264. 2011.

*HALE, Ken. *Navajo linguistics* (part 1). Unpublished manuscript, Massachusetts Institute of Technology, Department of Linguistics and Philosophy, 1970-1972. Available at : <<https://www.swarthmore.edu/SocSci/tfernal1/nla/halearch/halearch.htm>>

*HONDA, M. *Linguistic inquiry in the science classroom: "It is science, but it's not like a science problem in a book"*. *MIT Occasional Papers in Linguistics* 6. Cambridge, MA: MIT Working Papers in Linguistics, 1994.

_____. Developing an understanding of the nature of scientific inquiry through linguistics. In *Anais do III Seminário Internacional de Lingüística: Tema: A Lingüística como Ciência: Natureza do Método e Objecto* (Proceedings of the 3rd International Linguistics Conference: Theme: Linguistics as Science: Nature of the Method and Object), 19-38. Porto Alegre, Brazil: Gráfica Epecê, 1999.

HONDA, M.; O'NEIL, W. 2008. *Thinking linguistically: A scientific approach to language*. Malden, MA: Blackwell Publishers, 2008.

*_____. Triggering science-forming capacity through linguistic inquiry. In *The view from Building 20: Essays in honor of Sylvain Bromberger*, ed. by Ken Hale and Samuel Jay Keyser, 229-255. Cambridge, MA: MIT Press, 1993.

*HONDA, M.; O'NEIL, W.; PIPPIN, D. On promoting linguistics literacy: Bringing language science to the English classroom. In *Linguistics at school: Language awareness in primary and secondary education*, ed. by Kristin Denham and Anne Lobeck, 175-188. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2007.

HUDSON, R.; SHELDON, N. Linguistics at school: The UK Linguistics Olympiad. *Language and Linguistics Compass* 7: 91-104. 2013.

LIDZ, J.; KRONROD, Y. Expanding our reach and theirs: When linguists go to high school. *Language and Linguistics Compass* 8: 449-463. 2014.

MCKEE, C.; ZIMMER, E.; FOUNTAIN, A.; HUANG, H.; VENTO, M. Public outreach in linguistics: Engaging broader audiences. *Language and Linguistics Compass* 9: 349-357. 2015.

O'NEIL, W. Bringing linguistics into the school curriculum: Not one less. In *Linguistics at school: Language awareness in primary and secondary education*, ed. by Kristin Denham and Anne Lobeck, 24-34. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2007.

REASER, J.; WOLFRAM, W. *Voices of North Carolina: Language and life from the Atlantic to the Appalachians, student workbook and instructor's manual*. Raleigh, NC: North Carolina Language

and Life Project, 2007.

STEWART, T.; CÁRDENEZ, A. Discovering 'Language Myths and Truths': A summer course in linguistics for high-school students. *Language and Linguistics Compass* 4: 80-95. 2010.

WAGNER, L.; SPEER, S.; MOORE, L.; MCCULLOUGH, E.; ITO, K.; CLOPPER, C.; CAMPBELL-KIBLER, K. Linguistics in a science museum: Integrating research, teaching, and outreach at the Language Sciences Research Lab. *Language and Linguistics Compass* 9: 420-431. 2015.

O “LETRAMENTO LINGUÍSTICO” DE MAYA HONDA E O CONTEXTO BRASILEIRO: UM BREVE PERCURSO HISTÓRICO

Rodolfo Ilari (UNICAMP), Renato Miguel Basso (UFSCar)

Resumo

Neste ensaio, apresentamos uma breve história da relação entre o desenvolvimento da linguística e sua influência nas salas de aula de português. Mostraremos como conceitos linguísticos alteraram a maneira de encarar a língua portuguesa falada no Brasil e suas variedades, apresentado o impacto em práticas e concepções que se relacionam com o ensino de língua. Relacionamos a história que fazemos aqui com algumas ideias de Honda e colaboradores.

Palavras-chave: ensino de língua, história da linguística, gramática, sociolinguística

Abstract

In this essay, we present a brief history of the relationship between the development of linguistics and its influence in language class in Brazil. We show how some linguistic concepts have altered the way of image of Brazilian Portuguese and its varieties; we also present the impact of linguistics concepts on practices on practices and ideas of language teaching. We relate the history we present in this essay with some ideas from Honda and coworkers.

Keywords: language teaching, history of Linguistics, grammar, Sociolinguistics

Introdução

A linguista Maya Honda, juntamente com alguns colaboradores, promove há algumas décadas o que chama de “letramento linguístico” (*linguistic literacy*, no original). Como expõe em um de seus recentes trabalhos (Honda et al., 2010), o estudo científico da língua natural e sua estrutura – objetivo

da Linguística enquanto disciplina científica – é um fim em si, e deveria moldar toda a prática de ensino de língua materna, que passaria a ser tratada como uma prática científica, e não como uma espécie de instrumento que leva a algum objetivo mal ou vagamente definido, como escrever ou ler melhor.

Sua proposta é ambiciosa e vê no estudo da língua natural uma oportunidade para dar início à educação científica em sentido amplo. A ideia é usar a língua natural, cujos mecanismos são de conhecimento (ainda que implícito) de todos os falantes, como terreno para a formulação, testagem, corroboração e refutação de hipóteses. É possível, sem necessitar de laboratórios ou de realidades distantes dos alunos (e do orçamento das escolas), realizar um empreendimento científico que tem o mesmo desenho básico de todas as outras áreas da ciência. Nos termos de Honda (2010 et al., p. 176), a sala de aula do ensino de língua materna é um laboratório subutilizado dentro do qual é possível fazer pesquisas científicas, levando os alunos aos desafios que pesquisadores enfrentam ao formular e testar hipóteses nas mais diversas áreas do conhecimento. Dentro dessa perspectiva, foram propostos por Honda e seus colaboradores vários tipos de exercícios de análise linguística com o objetivo de apresentar e lidar com o pensamento científico, e é possível encontrar problemas ligados à fonologia, morfologia, sintaxe, semântica, e outros níveis de análise linguística, servindo como exemplo da real efetividade e eficiência dessa empreitada.

No Brasil, o pensamento e a reflexão linguística encontraram um terreno fértil para o desenvolvimento de ideias de pesquisa muito próximas ao que expomos acima, e desde muito cedo, uma parte significativa do conhecimento linguístico foi desenvolvida pensando na sala de aula de português. Sendo assim, nosso objeto neste artigo é apresentar um pouco da história da relação entre o conhecimento linguístico e seu uso em sala de aula no Brasil, dado que o estudo científico da língua natural nesse ambiente é, no fim das contas, o resultado complexo de diversos fatores sociais, científicos, políticos, entre outros. Na primeira seção, apresentamos o ambiente antes da fixação da linguística em nosso país, trazendo como destaque o trabalho de Mattoso Camara Jr. (1957); a segunda seção discute a fixação da linguística no Brasil e seus primeiros impactos, ao passo que a terceira seção discute sua diversidade. A quarta e a quinta seções discorrem sobre conceitos da linguística teórica no ensino de língua materna. Finalmente, na Conclusão, retomamos o percurso deste texto e apontamos para o que ainda pode ser feito.

Antes de continuarmos, contudo, é preciso uma nota de esclarecimento: como esperamos mostrar, a história que pretendemos tratar é rica e tem diversas ramificações, não sendo, portanto, possível dar o devido destaque a todas as pessoas, ideias, correntes, etc., que participaram do período ao qual nos dedicamos; por conta disso, pedimos desculpas antecipadamente a quem eventualmente não for citado e pela nossa exposição, às vezes sucintas, de importantes ideias.

1. Os primeiros anos

As primeiras reflexões importantes de um linguista brasileiro sobre o ensino de língua materna foram feitas por Joaquim Mattoso Câmara Jr., no ano de 1957, num ensaio cujo título é um verdadeiro programa de pesquisa: “Erros de Escolares como Sintomas de Tendências do Português no Rio de Janeiro”. Nesse ensaio se afirmava, com toda a clareza, que muitos erros encontrados pelos professores de ensino fundamental e médio na fala e na escrita de seus alunos, nada mais eram do que inovações pelas quais a língua portuguesa falada na época estava passando. O texto de Mattoso Câmara sugeria ainda que era equivocado tomar os desvios dos alunos com relação à norma culta como sintoma de outra coisa que não mudança linguística, como, por exemplo, de alguma incapacidade (intelectual, cognitiva, etc.) fundamental dos próprios alunos – e recomendava que, ao lidar com suas classes de crianças e adolescentes, os professores do ensino fundamental e médio tomassem a situação linguística então vigente no Brasil como pano de fundo do ensino de língua materna.

Se, atualmente, a mensagem de Mattoso Câmara nos soa correta e adequada (ainda que não satisfatoriamente observada), no contexto dos anos 1950, ela era altamente inovadora. Baseava-se nos pressupostos de uma ciência recém-introduzida no Brasil – a Linguística – e interpretava de maneira totalmente nova uma situação pedagógica que se tornava cada vez mais frequente por causa da chamada “democratização do ensino”, que ia promovendo o ingresso maciço de crianças e adolescentes das classes populares numa escola que era até então fortemente elitizada. Os dois processos aqui aludidos – a presença cada vez mais numerosa de alunos provenientes da classe popular no ensino fundamental e médio e a difusão nesse mesmo ensino de ideias originadas na linguística – continuam até nossos dias.

Nos mais de cinquenta anos que nos separam do texto de Mattoso Câmara, a linguística brasileira foi uma disciplina extremamente dinâmica e muito inovadora, com diversos tipos de desdobramentos científicos e pedagógicos; entre eles:

a) a criação de uma nova figura de pesquisador profissional da linguagem na sociedade brasileira – o linguista – que acabou por assumir algumas das tarefas antes confiadas às figuras tradicionais do gramático e do filólogo;

b) a promoção do debate entre várias orientações teóricas, multiplicando as maneiras de pensar a língua e seu estudo, e estimulando pesquisas que, tomadas em seu conjunto, criaram para a língua um programa de investigação sem precedentes;

c) a assimilação de ideias sobre fenômenos em que a língua se envolve: a cognição, a capacidade humana de agir e interagir, todo tipo de ação pedagógica, etc.

Antes da criação das primeiras disciplinas universitárias de linguística, ocorrida nos anos iniciais da década de 1960, o estudo da língua ficava por conta de duas figuras de longa tradição: o filólogo e o gramático.

A filologia, que tem suas origens no Humanismo e na Renascença, começa com a atividade de grandes estudiosos das literaturas grega e latina, como o poeta italiano Petrarca, o filósofo holandês Erasmo de Rotterdam ou o historiador português Damião de Góis. Nasceu do esforço de compreender os textos da antiguidade clássica e, além de desenvolver métodos e técnicas destinados a recuperar a forma original dos textos que sobreviveram, reuniu uma enorme massa de conhecimentos linguístico-estruturais e históricos necessários para a sua compreensão.

Assim como existe uma filologia clássica, existe uma filologia portuguesa: é ela que permite interpretar não apenas os textos mais antigos de nossa língua, que foram escritos em Portugal em meados do século XII, mas, em princípio, textos de qualquer época cuja língua exige uma atenção especial. Nesse tipo de estudo, que tem por objeto principalmente os textos antigos, as informações históricas e a análise minuciosa da linguagem arcaica têm um papel preponderante; mas todas essas atividades, como se pode supor, são distantes de preocupações com o ensino de língua materna. Até o início da década de 1960, no Brasil, a presença de disciplinas de filologia era um dos pontos altos dos bons cursos de Letras. Assim, um aluno da Universidade de São Paulo passaria provavelmente uma boa parte de seu curso estudando linha a linha algum texto medieval, como a *Vida de São Bernardo* ou os *Cancioneiros* que reúnem as cantigas dos trovadores medievais. Ao final de quatro anos, imbuído de filologia portuguesa, esse aluno se veria defrontado com a profissão de professor secundário, e enfrentaria problemas bem menos doutos, como, por exemplo, ensinar alunos mal alfabetizados pelo curso primário a ler em voz alta.

Quanto à gramática, ela nasceu entre os gregos como uma espécie de “prima pobre” da retórica, esta última uma disciplina bem mais prestigiada num mundo em que o sucesso individual dependia da capacidade de expressar-se publicamente e de convencer “na lábia” os interlocutores. Ao longo de sua história, a gramática foi sempre uma disciplina normativa, isto é, uma disciplina que dizia como devem expressar-se as pessoas “bem criadas”. Embora alguns grandes professores universitários tenham sido ao mesmo tempo gramáticos e filólogos – no cenário brasileiro, é célebre o caso de Celso Cunha, autor com o português Luís Felipe Lindley-Cintra de uma gramática que é até hoje uma referência importante –, as “boas” universidades da década de 1960 evitavam em sua maioria o ensino de gramática.

De acordo com a concepção então vigente, e, na verdade, vigente até hoje fora e por vezes dentro da academia, a gramática de uma língua era um conjunto de receitas para a expressão linguística correta, e assim, supostamente, os alunos de uma boa universidade deveriam saber expressar-se de maneira correta e elegante desde o curso “colegial”, nome que se dava então ao atual ensino médio. Aqui, sim, o estudo sistemático de gramática era uma atividade central, junto com a prática da análise sintática, formando o nosso conhecido quadro tradicional de ensino de gramática normativa.

Em 1957, depois de alguns anos de discussões e debates, uma comissão de estudiosos criada por iniciativa oficial havia aprovado em caráter de recomendação a Nomenclatura Gramatical Brasileira (a NGB), e muitos compêndios de gramática que utilizavam a nomenclatura recomendada foram

publicados (ou republicados) na esteira desse processo. No “colegial” da época, o estudo de gramática consistia em ler na sequência todos os capítulos de um desses compêndios, nos quais cada “regra gramatical” vinha acompanhada de uma lista de exemplos descontextualizados e de uma lista de exceções. Um tratamento análogo era dado ao estudo da acentuação gráfica e, até onde era possível, à grafia. A prática da análise sintática se fazia principalmente com base em sentenças descontextualizadas (sobretudo quando tinha a finalidade de exemplificar a aplicação das regras); mas em alguns casos, era colocada a serviço da análise de textos, sobretudo quando era encarada como uma etapa necessária para a compreensão de autores como Camões ou Vieira, célebres por seus períodos gramaticais complexos e cheios de inversões em relação à “ordem direta” dos termos e das orações e do período.

No ensino médio como no superior, um dos pressupostos daquele tempo era, evidentemente, que a escola existia apenas para pessoas provenientes das elites, que conheciam e praticavam o português culto em seu ambiente de origem. Quando se adota esse pressuposto, as variedades não prestigiadas da língua são ignoradas, e a diversidade linguística é lembrada, na melhor das hipóteses, como parte da questão de definir uma pronúncia padrão. Nos anos que precederam a introdução da linguística no Brasil, a questão da definição de uma pronúncia padrão esteve várias vezes na ordem do dia:

- um congresso realizado em 1936 por inspiração de Mário de Andrade e Manuel Bandeira tratou da pronúncia que deveria ser adotada no canto lírico. Mário de Andrade estava em campanha contra a maneira como o português era pronunciado pelos cantores de óperas, que eram muitas vezes estrangeiros ou que, mesmo sendo brasileiros, utilizavam uma pronúncia regional, carregada de sotaques;

- em 1957, um outro congresso, no qual teve um papel destacado Antônio Houaiss (o mesmo filólogo que idealizou o *Dicionário Houaiss*), produziu “teses” que oscilavam entre duas posições contrárias: a que reconhecia a existência de diferentes normas regionais e a que recomendava que o teatro adotasse como modelo a pronúncia carioca, descarregada de certas especificidades muito marcadas, como a pronúncia “chiante” do <s> final;

- Celso Cunha, no mesmo congresso de 1957, se preocupava com a definição e resolução do “problema da língua comum”; numa atualmente célebre passagem da sua fala, Cunha ressalta o valor e o papel das variedades faladas em capitais regionais, como Porto Alegre, Recife, São Paulo, etc., e também o papel dos meios de comunicação em massa, antes mesmo da escola, em difundir uma suposta “norma supraregional” que seria uma espécie de solução para a “língua comum”, ou seja, uma variedade que todos aceitariam como norma, mas que não seria equivalente a nenhuma das normas regionais.

Essas iniciativas partiam de pressupostos que hoje parecem bastante problemáticos: (i) que a língua de um país tem que ser uniforme, (ii) que o uso linguístico deve ser determinado por decisões superiores, e (iii) que é tarefa dos especialistas decidir em nome da população o que é certo e o que é errado, o que é nobre e o que é vulgar.

Assim, os dois eventos foram planejados para ter repercussão: esperava-se, sobretudo para o segundo, que a variedade de pronúncia apontada como exemplar para o teatro passaria naturalmente para o grande meio de comunicação da época – o rádio –, e também para a televisão, que então começava a ser implantada nas grandes cidades; adotada em seguida pela escola, a pronúncia recomendada unificaria linguisticamente o país.

Como veremos na sequência, a chegada e implementação da Linguística promoveu a reconsideração de algumas dessas ideias e trouxe outras novas, bem como estratégias de pesquisa e busca por dados e materiais de análise.

2. A fixação e o primeiro impacto da Linguística

Quando a linguística começou a ser ensinada como disciplina obrigatória nos cursos de letras nos primeiros anos da década de 1960, começaram a circular no país alguns pontos de vista inteiramente novos sobre língua e linguagem. Pelas circunstâncias históricas daquele momento, o Brasil recebeu e conheceu a assim chamada linguística estrutural, que destacava como principal tarefa, no estudo de qualquer língua, a apreensão de sua estrutura, a partir do comportamento linguístico observado.

Para um estruturalista, a língua não se confunde com as sentenças que os falantes usam nem com o comportamento verbal que observamos no dia-a-dia; ela é, ao contrário, uma abstração, um conhecimento socializado que todos os falantes de uma comunidade compartilham, uma espécie de código que os habilita a se comunicarem entre si. Há uma estrutura linguística atuando sempre que as pessoas se comunicam através da linguagem, e isso vale para as grandes línguas de cultura, para as línguas politicamente menos importantes (por exemplo, as que são faladas nas assim chamadas “sociedades primitivas”), para os comportamentos linguísticos que seguem o padrão culto, e para aqueles que a sociedade discrimina como incultos ou vulgares.

Quando aplicadas à situação brasileira, essas ideias levaram rapidamente à percepção de que, no espaço comum do que reconhecemos como “o português brasileiro”, convivem várias “línguas” no sentido estrutural do termo. Até então, os estudiosos faziam a respeito da língua uma imagem de grande uniformidade, e as variações notadas eram desinteressantes ou mesmo atrapalhavam o estabelecimento da norma. Mas, de repente, ficou claro que essa suposta uniformidade era o efeito de uma decisão nada óbvia e no fundo preconceituosa: a de considerar como objeto de estudo apenas a língua-padrão (e eventualmente também os textos antigos, historicamente importantes, que constituíram sempre a preocupação dos filólogos). Contudo, o português brasileiro não inclui apenas a língua trabalhada esteticamente pelos grandes escritores, ou a expressão altamente formal dos documentos oficiais; abrange também variedades regionais como o “dialeto” caipira, os falares do tapioquano e do guasca, ou as gírias dos malandros cariocas e dos seringueiros da Amazônia; inclui ainda diferentes variedades correspondentes à estratificação socioeconômica da população brasileira.

Para um estruturalista, nenhuma dessas variedades é objetiva ou cientificamente inferior ou superior, ou intrinsecamente errada, pois falar em “erro” numa ciência que descreve o comportamento

linguístico é tão estranho como o seria para um meteorologista condenar a chuva ou elogiar as frentes frias. Do ponto de vista da ciência da linguagem, nenhuma das variedades do português do Brasil é menos nobre ou menos digna de estudo do que qualquer outra. Por isso, contrariando as preocupações normativistas/prescritivistas que predominavam na época, a linguística estrutural afirmou com veemência que a grande tarefa a ser cumprida pela próxima geração seria a de descrever as regularidades observadas nas diferentes variedades de português faladas no país, nos seus muitos registros, e não a de apontar algumas variedades como “corretas” em detrimento de outras que seriam “erradas”. É interessante notar que voltamos à ideia de Mattoso Câmara que já mencionamos aqui: o que é discriminado como erro, ou desvio, pode ser simplesmente uma diferença percebida entre os diferentes sistemas linguísticos que convivem no mesmo país.

No ambiente criado pela linguística estrutural, a ideia de que, para descrever a realidade linguística brasileira, seria preciso, em primeiro lugar, documentá-la cuidadosamente ganhou muita força. Disso se encarregaram várias pesquisas dialetológicas, paralelamente à elaboração de atlas linguísticos regionais, muitos dos quais inspirados na experiência pioneira do *Atlas Prévio dos Falares Bahianos* de Nelson Rossi (1960-62)¹; cresceu o interesse pelas línguas minoritárias - não só as dos indígenas, mas também o que sobrevivia no Brasil das línguas trazidas da África, Europa e Ásia pelos escravos africanos e pelos imigrantes².

A preocupação em documentar, e muitas vezes até descobrir, as variedades do português brasileiro fez nascer alguns grandes projetos de coleta de dados, o mais célebre dos quais foi o *Projeto de Estudo da Norma Urbana Culta*, que teve entre seus inspiradores o linguista paulista Ataliba Teixeira de Castilho. Conhecido pela sigla *NURC*, esse projeto centrou suas atenções nas cinco capitais brasileiras que contavam na época com mais de um milhão de habitantes (São Paulo, Rio de Janeiro, Recife, Salvador e Porto Alegre) e, tirando partido do recurso de gravação de voz mais avançado da época – o gravador portátil –, gravou cerca de 1570 horas de entrevistas; esse número ultrapassava em muito o que já havia sido feito na maioria dos países desenvolvidos. O resultado desse enorme levantamento, feito apenas com informantes de nível universitário, confirmou o que os linguistas tinham desconfiado desde o início: ninguém fala conforme recomendam os gramáticos³.

Na década de 1980, o mesmo Ataliba Castilho lançaria outro grande projeto de descrição: o *Projeto da Gramática do Português Falado*. Em cerca de vinte anos, este último projeto produziu uma vasta gama de estudos voltados para um público de especialistas⁴, mas seu objetivo final é dotar a sociedade brasileira de uma grande gramática de referência, que possa ser usada por pessoas comuns (não-

1 O projeto do Atlas Linguístico Brasileiro (Alib), sediado na Universidade Federal da Bahia, é um excelente exemplo de pesquisa nessa direção, que conta com importantíssimos resultados. Cf. <https://alib.ufba.br/>. Antes da obra de Rossi, havia também o mapa linguístico de Antenor Nascentes, de 1922, bem mais geral e menos detalhado.

2 Tal empreitada continua com muita força até hoje, como atestam inúmeras publicações sobre línguas indígenas brasileiras, e sobre a influência de línguas indígenas e africanas na formação do português brasileiro.

3 O mesmo vale também para a norma escrita, em particular a colocação pronominal, como mostra Schei (2002, 2003). A constatação de várias normas em coexistência no Brasil foi investigada, entre muitos outros, por Mattos e Silva (2004) e Faraco (2008).

4 São oito volumes dos chamados “estudos descritivos” da gramática do português falado culto, publicado ao longo de 13 anos pela editora da Unicamp; são eles: Volume I: A ordem (org. de Ataliba Teixeira de Castilho), Volume II: Níveis de análise linguística (org. de Rodolfo Ilari), Volume III: As abordagens (org. de Ataliba Teixeira de Castilho), Volume IV: Estudos descritivos (org. de Ataliba Teixeira de Castilho e Margarida Basílio), Volume V: Convergências (org. de Mary A. Kato), Volume VI: Desenvolvimentos (org. de Ingedore G. Villaça Koch), Volume VII: Novos estudos (org. de Maria Helena de Moura Neves), e Volume VIII: Novos estudos descritivos (org. de Maria Bernadete M. Abaurre e Angela C. S. Rodrigues).

especialistas) interessadas em conhecer como é de fato a língua que se fala neste país. Essa gramática tem por base os usos linguísticos documentados a partir da década de 1960 pelo projeto NURC, é rigorosamente descritiva e tem por foco a língua falada, rompendo com uma tradição de séculos em que a gramática sempre tratou de língua escrita, e os gramáticos sempre disseram como a língua deve ser, e não como é de fato. Resultado de um trabalho coletivo de quase três décadas, a grande gramática de referência do português falado constitui hoje uma coleção de 7 volumes, disponíveis nas livrarias do país⁵.

De todas as práticas escolares, a mais questionada no contexto criado pela linguística no Brasil foi a velha prática do ensino gramatical. Entre outras coisas, lembrou-se que os verdadeiros objetos linguísticos com que lidamos no dia-a-dia são sempre textos, nunca sentenças isoladas, e observou-se (com razão) que as gramáticas têm muito pouco a dizer sobre esses objetos; mostrou-se que os gramáticos descrevem uma língua sem existência real; e apareceram vários livros que, desde o título, caracterizavam o ensino gramatical como uma forma de opressão ou minimizavam seu interesse pedagógico: um título como “Ensino de gramática: opressão? Liberdade?” (1985), de Evanildo Bechara, seria absolutamente impensável algumas décadas antes, bem como a obra de Sírio Possenti, intitulada “Por que (não) ensinar gramática na escola”, de 1996.

Num primeiro momento, como é em geral o caso com novas ideias frente a antigas práticas, as concepções que os linguistas trouxeram encontraram forte resistência entre os professores de português, porque o ensino da gramática, entendido como um aprendizado de nomenclaturas e um exercício de classificação, aliado ao cultivo da norma culta em detrimento a quaisquer outras, ocupava um espaço muito grande no ensino de língua materna. Atualmente, esse quadro já mudou um pouco, no sentido de que a polêmica sobre norma linguística e seu ensino ganhou visibilidade fora do ambiente escolar, passando dele para a mídia.

Boa parte do professorado parece ter assimilado, pelo menos em teoria, a ideia de que o papel da escola é ensinar a língua, não a gramática. Essa posição, juntamente com o papel das noções e do conhecimento sociolinguístico, fica claramente colocado nos PCNs (1997, p. 21):

A Língua Portuguesa, no Brasil, possui muitas variedades dialetais. Identificam-se geográfica e socialmente as pessoas pela forma como falam. Mas há muitos preconceitos decorrentes do valor social relativo que é atribuído aos diferentes modos de falar: é muito comum se considerarem as variedades linguísticas de menor prestígio como inferiores ou erradas.

O problema do preconceito disseminado na sociedade em relação às falas dialetais deve ser enfrentado, na escola, como parte do objetivo educacional mais amplo de educação para o respeito à diferença. Para isso, e também para poder ensinar Língua Portuguesa, a escola precisa livrar-se de alguns mitos: o de que existe uma única forma “certa” de falar — a que se parece com a escrita — e o

⁵ Essa coleção, chamada “Gramática do Português Culto Falado no Brasil”, foi inicialmente publicada pela editora da Unicamp, e é agora publicada pela editora Contexto, com os volumes: Gramática do Português Culto e Falado no Brasil - VOL. I: a construção do texto falado; VOL. II: a construção da sentença; VOL. III: palavras de classe aberta; VOL. IV: palavras de classe fechada; VOL. V: a construção das orações complexas; VOL. VI: a construção morfológica da palavra; e VOL. VII: a construção fonológica da palavra.

de que a escrita é o espelho da fala — e, sendo assim, seria preciso “consertar” a fala do aluno para evitar que ele escreva errado. Essas duas crenças produziram uma prática de mutilação cultural que, além de desvalorizar a forma de falar do aluno, tratando sua comunidade como se fosse formada por incapazes, denota desconhecimento de que a escrita de uma língua não corresponde inteiramente a nenhum de seus dialetos, por mais prestígio que um deles tenha em um dado momento histórico.

Este trecho revela a assimilação de uma grande quantidade de conceitos linguísticos, algo implausível de ser feito em décadas anteriores, e coloca como dever da escola livrar o aluno de diversos preconceitos sobre a linguagem humana. Uma tarefa sem sombra de dúvida necessária e imprescindível para uma sociedade que tem por objetivo garantir cidadania plena aos seus membros possibilitando seu direito à fala, sem desmerecer dialetos, variedades, registros, etc.

Na sequência, esse mesmo trecho dos PCNs argumenta que a questão “não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas”; outra diferença notável: colocar a adequação do uso de formas de linguísticas em primeiro plano no lugar da dicotomia “certo e errado”.

Ainda como mais uma característica em larga medida revolucionária, e reveladora da influência do pensamento linguístico, os PCNs criticam claramente o estudo descontextualizado das regras gramaticais, identificando nessa prática boa parte dos problemas como o ensino de gramática:

É o caso, por exemplo, da gramática que, ensinada de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano — uma prática pedagógica que vai da metalíngua para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de nomenclatura. Em função disso, tem-se discutido se há ou não necessidade de ensinar gramática. Mas essa é uma falsa questão: a questão verdadeira é para que e como ensiná-la. (PCNs, 1997, p. 30).

O sucesso de tais ideias, que são fruto direto da pesquisa e reflexão linguística brasileira, não depende somente de sua assimilação por parte dos professores, mas também da sociedade como um todo — não é incomum os professores serem cobrados pelos pais por não ensinarem aos filhos exatamente aquilo que os pais tiverem na escola, em termos de conteúdo e método, colocando em xeque a nova postura avançada pelos PCNs.

Além disso, a defesa da posição normativista tem sido encampada pela televisão e pelos jornais, que multiplicaram os espaços dedicados à casuística gramatical. E não são poucos os casos em que o pensamento tradicional e não-científico sobre a linguagem ocupou as mídias no Brasil; apenas para lembrar alguns casos, tivemos nos últimos anos a chamada “polêmica do livro didático do MEC”, em que se abordou a concordância de número no português brasileiro; a adaptação de algumas obras clássicas da literatura brasileira, notadamente alguns textos de Machado de Assis, para o

vernáculo atual; a eliminação de algumas acepções do dicionário Houaiss e a eterna luta contra os estrangeirismos. Em todos esses casos, a mídia foi invariavelmente se colocou a favor de uma posição tradicional/normativista, mas, ainda assim, cada mais vez foram ouvidos os linguistas, o que mostra que essa figura está ganhando também seu espaço, como uma voz científica, e não apenas opinativa, sobre a linguagem.

Em resumo, é inegável que a linguística realizou um importante deslocamento ao mostrar que é possível olhar para língua por outros ângulos que não o da correção, e incentivar a descrição, reconhecimento e valoração das variedades de português faladas no Brasil. É inegável também que muitas dessas ideias, de forma mais ou menos satisfatória, encontraram seu caminho para dentro das salas de aulas e até na concepção corrente de língua – haja vista que atualmente não é estranho falarmos em normas linguísticas, adequação e uso. A Linguística, contudo, ainda tem muito a oferecer quando se trata do ensino de língua.

3. A diversidade do pensamento linguístico e sua importância

Ao mesmo tempo que ia difundindo suas ideias na escola e na sociedade, a linguística feita nas universidades brasileiras foi mudando. Até certo ponto, as mudanças resultavam do fato de que os linguistas brasileiros, tanto os que desenvolviam um tipo de investigação mais abstrata e teórica, como os que se dedicavam à descrição do português, foram-se interessando por objetos de estudo cada vez mais complexos. De fato, eles passaram, por assim dizer, do fonema para o morfema, deste para a sentença e da sentença para o texto, e acabaram deparando com problemas que exigiam um enfoque interdisciplinar, como as relações entre língua e sociedade, exploradas por algumas ramificações da *Sociolinguística*, os valores ideológicos veiculados pelos textos que circulam numa sociedade complexa⁶, estudados pela *Análise do Discurso*, o desenrolar das etapas iniciais da aquisição e os distúrbios da linguagem, estudados por diferentes ramos da *Psicolinguística*, o papel da língua em sociedades indígenas, estudados pela *Etnolinguística* e pela *Linguística Indígena*, apenas para citarmos alguns exemplos.

Além de eleger níveis de estudo cada vez mais complexos, e interessar-se por objetos diversificados, a linguística passou também por profundas mudanças de orientação teórica. Os primeiros linguistas brasileiros trabalhavam, como vimos, no horizonte criado pelo estruturalismo, e suas referências eram, entre outros autores, o linguista suíço Ferdinand de Saussure, que, no início do século XX, lançou a noção de língua como sistema, ou o linguista russo-americano Roman Jakobson, que deixou importantes trabalhos de inspiração estruturalista em áreas que vão da fonologia à gramática, da aquisição da linguagem ao estudo da afasia.

Num segundo momento – que poderíamos dizer que vai até os dias de hoje –, a linguística brasileira assimilou os ensinamentos da gramática gerativa de Noam Chomsky. As diferenças entre a linguística

⁶ De fato, a Sociolinguística trouxe importantes reflexões sobre o ensino de língua, principalmente ao constatar as diferentes variedades linguísticas que chegavam às escolas junto com os alunos e defender seu valor. São diversos exemplos de trabalhos que poderíamos citar, mas vale a pena lembrar, entre vários outros, de “Nós cheguem na escola, e agora? Sociolinguística & educação”, de Stella Maris Bortoni-Ricardo.

chomskiana e a linguística estrutural são grandes. Em primeiro lugar, a língua passa a ser concebida como um objeto matemático; em seguida, ao formular seu conceito de linguagem, Chomsky promove um deslocamento da esfera do social para a esfera do psicológico e do biológico. Para Chomsky, as línguas são muito parecidas entre si, e são como são porque mobilizam uma capacidade inata que é a mesma para todos os indivíduos da espécie humana, e isso tem importantes reflexos para a aquisição da língua. Ao passo que os estruturalistas evitavam essa questão, ou acabavam por embarcar em algum tipo de behaviorismo (sugerindo que a língua é aprendida por um processo de imitação, no qual é essencial a exposição a uma grande quantidade de dados), para o gerativista a aquisição da linguagem consiste essencialmente num processo de “fixação de parâmetros”. Mal comparando, podemos explicar essa noção dizendo que a criança que aprende sua língua materna age como alguém que configura um aparelho eletrônico dotado de alguma sofisticação tecnológica, por exemplo, um celular de última geração, fazendo suas escolhas pessoais para as diferentes funções previstas no próprio aparelho; nessa comparação, o telefone celular, tal como sai da fábrica é a nossa mente, e as várias escolhas que podemos fazer para adaptá-lo a nossas preferências pessoais são os parâmetros. A diferença é que na aquisição da linguagem não podemos escolher a nosso bel-prazer: precisamos escolher a língua que já é usada por nossa comunidade.

Segundo uma postulação de Chomsky, conhecida como “doutrina da pobreza do estímulo”, as crianças encontram a “língua certa” a partir de estímulos muito precários; uma outra doutrina inspirada em Chomsky e conhecida como “hipótese do bioprograma” afirma que esse aprendizado tem prazo para acontecer na vida das pessoas e, mais precisamente, que se dá na primeira infância. Juntas, essas duas hipóteses parecem explicar alguma coisa que todos sabemos por experiência: numa idade bastante precoce, as crianças já dominam com grande maestria sua língua (talvez não todo o léxico da língua, talvez não algumas construções sintáticas de uso literário ou arcaizante), e aprendem qualquer língua estrangeira com uma facilidade que não será mais a mesma no adulto, não importa qual seja o método de ensino usado.

Essas ideias expõem um sentimento que é muito vivo para o professor de língua: que sua tarefa é diferente da dos mestres de outras disciplinas, porque estes últimos respondem por uma verdadeira iniciação da criança num novo campo, ao passo que as crianças já são falantes de sua língua quando chegam à escola. Por esse caminho, em suma, a linguística chomskiana levanta um problema nada fácil – o da especificidade do papel do professor de línguas. No limite, chega-se a pensar que a língua não é ensinada, podendo no máximo ser adquirida, a partir de uma exposição correta a dados significativos, feita no momento certo da vida do educando⁷.

O próximo momento a considerar – e de novo convém lembrar que esse momento coexiste com outros – é o do funcionalismo. A denominação “funcionalismo” já foi usada para indicar algumas orientações estruturalistas que marcaram época (por exemplo, a do francês André Martinet que teve seguidores no Brasil) ou as doutrinas da Escola Linguística de Praga, seguidas entre nós por Mattoso Câmara Jr.; por isso torna-se necessário alertar que a usaremos aqui num sentido diferente, referindo-

⁷ É interessante notar que, dentro de uma perspectiva próxima ao gerativismo, o linguista Carlos Franchi tem trabalhos que muito se aproximam do que defende Honda e colaboradores – um tratamento científico, por meio da formulação e testagem de hipóteses relativas ao funcionamento da língua natural. Algumas dessas ideias estão reunidas no volume “Mas o que é mesmo ‘gramática’?”.

nos a uma série de orientações recentes que incluem desde os trabalhos do holandês Simon Dik até os dos americanos Talmy Givón e Ronald Langacker. O que permite incluir todos esses autores nessa concepção ampla de “funcionalismo”?

Antes de mais nada, o fato de que desenvolveram sua obra à margem do gerativismo chomskiano, e às vezes em franca oposição a ele. Trata-se, com efeito, de autores que, de maneira mais ou menos direta, acusam a gramática gerativa de ter criado o hábito de considerar um número relativamente limitado de fenômenos sintáticos sobre os quais se procura dizer muito, deixando de lado áreas de investigação igualmente importantes – como a significação e competência para interagir verbalmente com nossos semelhantes, sobre as quais se tende a não dizer nada. Assim, um dos propósitos do funcionalista é fazer uma descrição abrangente da língua, que não exclua, por princípio, nenhum dos aspectos da atividade verbal.

Outro objetivo do funcionalista é explicar as características formais da língua através das funções que ela exerce. Tal concepção de linguagem remonta à assim chamada “Escola Linguística de Praga”, particularmente a seus representantes anteriores à segunda guerra mundial, mas foi retomada na segunda metade do século XX pelo linguista inglês M.A.K. Halliday, e o levou a perceber que qualquer sentença cumpre simultaneamente três funções: (i) *ideacional*, (ii) *interpessoal* e (iii) *textual*, que consistem, respectivamente, em (i) fornecer representações do mundo, (ii) instaurar diferentes formas de interlocução, como perguntar, afirmar, ordenar, assumir graus diferentes de comprometimento em relação àquilo que se diz, e (iii) monitorar o fluxo de informação nova num contexto dado.

Para o funcionalismo, um outro conceito fundamental é o de *escolha*. Segundo essa escola de pensamento, o falante constrói seus enunciados escolhendo simultaneamente em vários conjuntos de alternativas proporcionados pelo sistema linguístico (ao produzir qualquer frase, escolhemos simultaneamente as palavras, as construções gramaticais, os contornos entonacionais, etc.); e assim entender o sentido de uma sentença equivale então a entender por que certas alternativas foram escolhidas e outras descartadas. Pelo valor que dá à escolha, o funcionalismo coloca em primeiro plano o papel do falante e as características da mensagem que ele produz, e cria uma abertura importante para o estudo do texto e do estilo. São várias as noções importantes do funcionalismo que encontraram seu espaço na sala de aula de português, e entre elas talvez a mais importante seja a ideia de “uso”.

É importante mencionarmos ainda uma outra linha de investigação que constitui hoje uma alternativa importante ao gerativismo é conhecida como teoria da gramaticalização. Num sentido mais estrito, a teoria da gramaticalização estuda a criação de construções gramaticais a partir de palavras e expressões que, originalmente, se aplicavam a objetos ou situações do mundo, e funcionavam como itens “lexicais”. Um bom exemplo é o verbo *estar*, que remonta ao verbo latino *stare*, este, um item tipicamente lexical, que descrevia a situação física de “estar de pé” ou “estar parado”. Hoje, no português brasileiro, o verbo *estar* é usado principalmente para formar frases como *estou cansado*, *estou procurando a chave*, nas quais é um mero verbo de ligação ou um auxiliar na formação de um tempo composto, além de ter perdido, na fala corrente, sua primeira sílaba – na opinião dos teóricos

da gramaticalização, a perda de material fonológico constitui mais um indício de gramaticalização. Nem tudo na língua são palavras em via de gramaticalização, mas essa teoria conseguiu chamar a atenção para o fato de que, numa língua, há sempre palavras que estão numa espécie de “terra de ninguém” entre duas classes. Vale aqui, a imagem do filósofo Otto Neurath, de um navio que vai sendo reconstruído à medida que navega: a língua nunca se encontra acabada, e está sempre mudando. Vista por esse ângulo a língua aparece como um sistema instável, sujeito a constantes reajustamentos e reestruturações. Não faz sentido exigir de um tal sistema uma regularidade absoluta; e levar isso em conta pode fazer diferença quando se procura analisar suas formas sem forçar as classificações.

A teoria da gramaticalização e os conceitos da Sociolinguística e da Linguística Histórica, nos dão uma imagem científica mais segura e uma descrição mais exata da mudança linguística, servindo como fortes pilares na luta contra concepções simplificadas da realidade linguística em constante movimento. É mais um conjunto de ferramentas contra os velhos e persistentes mitos por trás do preconceito linguístico e da ideia de uma língua ideal.

4. Linguística teórica e ensino de línguas

A linguística é uma ciência teórica e descritiva, e sua função primária não é produzir orientações metodológicas destinadas ao ensino. Mas para muitos professores do ensino fundamental e médio, compreender a fundo o que é a língua é um problema importante, e as ideias que os linguistas foram elaborando em perspectiva teórica acabaram por ter repercussões profundas sobre todas as práticas pedagógicas cujo objeto de trabalho é a linguagem. No que diz respeito ao ensino de língua materna, essa repercussão se deu muitas vezes de maneira direta, pela assimilação em contexto pedagógico de conceitos e ideias elaborados pela linguística teórica. Outras vezes, a reflexão sobre linguagem e pedagogia se fez através de uma nova disciplina, a *Linguística Aplicada*, que, tendo nascido como aplicação em contexto pedagógico dos conceitos da linguística teórica, ganhou maturidade, elaborou seus próprios problemas e conceitos, e hoje trata de várias áreas da atividade humana em que a linguagem tem um papel essencial de modo multidisciplinar, consistindo em uma área de estudos autônoma. A contribuição que a linguística aplicada deu ao ensino nos últimos anos é um tema rico e amplo, cujo tratamento foge aos objetivos e ao escopo do presente texto. Voltemos pois às contribuições da teoria e da descrição da língua.

Já mencionamos as críticas e as perplexidades que as ideias linguísticas suscitaram no ensino da gramática, uma prática que, até os anos 1960, era um dos componentes nobres do ensino fundamental e médio. As ideias que mencionamos têm a ver, principalmente, com a imagem de língua, preconceito linguístico, conceitos de norma e de gramática. Outras práticas que passaram por reformulações conceituais profundas, a partir de conceitos elaborados em linguística, e que muitas vezes foram repensadas do ponto de vista prático também pela linguística aplicada, foram a *produção de textos*, a *leitura* e a *alfabetização*.

(i) “produção de textos” é uma denominação que se aplica ao exercício tradicional da redação escolar, mas que também abrange além dele vários outros gêneros textuais em que o educando e o educador podem trabalhar juntos; uma das ideias implícitas no uso dessa denominação é precisamente que há muito mais a fazer, em matéria de textos, do que o velho exercício da redação escolar. Nessa área, os avanços da linguística textual, trazendo à baila um conjunto denso de questões ligadas aos conceitos de coerência, coesão, interação e gênero textual, deram evidência a um fato óbvio, que os rituais escolares haviam por assim dizer tornado invisível: na sala de aula, produzir um texto (seja ele uma dissertação, uma narração, uma descrição, ou mais simplesmente um bilhete ou um recado) é muito diferente de trabalhar sentenças: o texto é uma unidade linguística com estrutura e funcionamento próprios, e geralmente as pessoas sabem construir textos bastante eficazes mesmo quando não utilizam a língua padrão (pense-se na riqueza com que as pessoas mais humildes conseguem contar os episódios que marcaram sua vida).

Esta constatação tem consequências sérias para a maneira como se “avalia a redação”, porque leva a considerar inadequado o método de avaliação mais usado, que consiste em “corrigir” ou “avaliar” o texto produzido pelo aluno e dar nota a ele pela quantidade de “erros” de gramática e de ortografia, ao mesmo tempo em que são desconsideradas as características propriamente textuais: coesão, coerência, estratégias argumentativas, etc.

No dia-a-dia, as pessoas produzem textos (geralmente falados) fortemente inseridos numa dada situação, dotados de objetivos concretos e muito adequados quanto às estratégias empregadas. Na escola, por sua vez, é difícil conseguir uma “inserção no real” tão autêntica quanto a dos textos do dia-a-dia, mas a atividade de produção de textos não precisa chegar ao outro extremo, o do absoluto artificialismo de certos temas de redação infelizes, em geral lembrados pelo professor, pelos quais muitos de nós já passamos, como “minhas férias” ou “uma lágrima”. Uma das descobertas feitas pelos linguistas mais atentos à linguagem como interação é que todo texto real é sempre uma forma de interlocução ou resposta: falamos, no mais das vezes, reagindo a outra fala. Essa descoberta leva a valorizar uma prática a que os bons professores sempre recorreram espontaneamente na produção de textos: preparar a redação por meio de “pesquisas” e discussões prévias sobre o tema a ser trabalhado. Esse modelo é, de certo modo, retomado em exames que demandam que o candidato redija depois de completar a leitura de uma coletânea de textos.

(ii) não poderíamos deixar de incluir no rol das questões que a linguística obrigou a repensar nos últimos 50 anos a questão da alfabetização, e as razões são óbvias, pois o analfabetismo era e continua sendo um dos grandes problemas nacionais, no Brasil: segundo dados do IBGE, em 2014, cerca de 8,3% da população brasileira era analfabeta, algo em torno de 16 milhões de pessoas. No que diz respeito a ideias linguísticas que afetaram a *alfabetização*, há pelo menos três grandes momentos a considerar ao longo do período:

(a) a estreia da linguística brasileira coincidiu com a elaboração das primeiras descrições fonológicas do português brasileiro. Tão logo a fonologia conseguiu impor a ideia de que a língua

falada funciona por meio de unidades opositivas, tornou-se evidente que muitas representações sugeridas pela grafia, como aquela segundo a qual o português tem cinco vogais, estão erradas; a grafia <e> representa mais de um som, assim como a grafia <o> (comparem-se *o peso* e *eu peso*, *o poço* e *eu posso*); também ficou claro que as letras <a>, <e>, <i>, <o> e <u> podem indicar tanto sons orais como sons nasais (como em *cato* e *canto*, *cedo* e *sendo*, *pito* e *pinto* etc.). Diante dessas constatações, que são absolutamente elementares em fonologia do português, foi possível perceber que há boas razões linguísticas para alguns erros que ocorrem na escrita dos alunos (como o uso da grafia <sauto> para o substantivo *salto*); que as cartilhas que ensinavam a ver o mesmo “a” em *pata* e *anta* precisaram ser colocadas sob suspeita; e, de maneira mais geral, ficou claro que entre as letras da escrita e os fonemas da língua não há uma correspondência um-a-um. Na verdade, em português, a correspondência entre as letras e os sons é bastante complexa (não tanto quanto em inglês ou francês, mas certamente muito mais do que em espanhol e italiano) e isso cria para o alfabetizador muitas dificuldades previsíveis. Não causa estranheza que muitos linguistas preocupados com o problema tenham trabalhado no sentido de mapear essas dificuldades, e por vezes propor soluções⁸;

(b) Durante muito tempo, uma das grandes preocupações dos alfabetizadores foi com a “prontidão”, isto é, eles se preocupavam com a maneira mais eficaz de desenvolver nos alunos das primeiras séries as capacidades motoras necessárias para desenhar corretamente as letras da escrita cursiva. Era o tempo em que a alfabetização propriamente dita começava pelo desenho da letra α , embalado por uma cantilena que falava em “bolinha” e “perninha”. Na década de 1980, os escritos de duas pesquisadoras de orientação construtivista (influenciadas pelos trabalhos do psicólogo suíço Jean Piaget), Emília Ferreiro e Anna Teberowsky, mostraram que o grande salto da alfabetização se dá não quando a criança alcança o estágio da prontidão, mas quando descobre que as letras estão em correspondência com sons. Para a criança, a formulação dessa hipótese (que não tem nada a ver com motricidade, pois é de natureza cognitiva), tem o sentido de uma autêntica revelação, e é o grande momento inaugural que abre o caminho para o aprendizado da escrita. Normalmente, para chegar a essa hipótese, a criança tem que descartar outras hipóteses erradas, mas cognitivamente significativas, como, por exemplo, a hipótese de que há uma correspondência entre o tamanho do objeto e o tamanho da palavra (por essa hipótese, a palavra cachorro deveria ser menor que a palavra boi), ou a hipótese de que a escrita é silábica (pela qual cada segmento da escrita representaria uma sílaba, como acontece, por exemplo, em coreano). Se o salto qualitativo necessário para a alfabetização é a descoberta do princípio alfabético, é óbvio que a preparação da classe para a alfabetização não pode mais centrar-se no treinamento da prontidão e da motricidade, mas na relação som/letra. No entanto, é evidente que nem tudo, na alfabetização, se explica por essa relação e quem quiser saber mais, poderá tirar proveito das publicações do CEALE o Centro de Alfabetização e Leitura da Universidade Federal de Minas Gerais, fundado por Magda Soares, uma educadora que, desde os anos 1960, soube avaliar e acolher as contribuições que a linguística trazia para o ensino⁹;

(c) A partir dos anos 1990, aliás, tem sido cada vez mais frequente lançar mão, ao lado do velho conceito de alfabetização, de um novo conceito cujo conteúdo social e antropológico é mais rico: o de

8 Entre eles, não podemos deixar de citar Leonor Scliar-Cabral, Bernadete Abaurre e Thaís Cristóforo-Silva.

9 Entre as diversas importantes publicações do CEALE, é digno de nota o “Glossário CEALE*: Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores”. Mais informações em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/>

letramento. A palavra *letramento*, que hoje é de circulação corrente, refere-se não à mera capacidade de representar os sons na escrita, mas sim às formas de inserção na sociedade a que o indivíduo se habilita pelo fato de utilizar de maneira competente a escrita. Distinguir entre alfabetização e letramento nos ajuda a entender que a inserção do indivíduo numa sociedade letrada como a nossa está longe de completar-se quando o indivíduo aprendeu a escrever seu nome ou a anotar uma mensagem simples (essas são duas definições de indivíduo alfabetizado, historicamente importantes); para além desse aprendizado, há outros aprendizados próprios de uma sociedade letrada que são indispensáveis para uma inserção plena.

(iii) Junto com a alfabetização, o ensino da leitura é um dos grandes desafios da escola brasileira, e um dos grandes problemas de política educacional com que se defrontam nossos educadores. Para avaliar as dimensões do problema, basta lembrar que, na última avaliação do PISA, o Programa Internacional de Avaliação de Alunos gerido pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), de 2015, os alunos brasileiros ficaram em 59º lugar nas provas de leitura, num total de 72 países participantes. Entre os motivos desse fracasso estão, certamente, alguns velhos problemas que afetam nosso ensino como um todo, como a evasão escolar, a má remuneração dos professores e a falta de bibliotecas públicas, mas também estão fatores mais específicos, e um deles é a enorme desinformação que ainda existe entre nossos professores a respeito da leitura enquanto competência dos falantes.

Paradoxalmente, essa desinformação persiste numa época em que, em nível mundial, as grandes mudanças ocorridas nos meios de comunicação de massa, e a necessidade de uma perspectiva histórica para compreender as novas mídias fizeram surgir um interesse muito vivo pela história da leitura, por suas relações com diferentes contextos sociais e por sua natureza enquanto processo cognitivo. A linguística tem marcado presença nessa reflexão, e lançou desde a década de 1980 várias hipóteses instigantes sobre os processos cognitivos envolvidos na adequada compreensão de um texto. Um dos aspectos mais importantes trazidos à tona pela reflexão linguística foi desfazer o equívoco de que a leitura seria um processo passivo: ao contrário do que muitos pensam, quem lê um texto (como quem ouve uma melodia, ou analisa as formas de um objeto) toma em relação ao ele uma série de iniciativas.

O leitor competente não se contenta em ler e processar, uma após a outra, as sentenças que formam o texto; ele vai a essas sentenças munido de hipóteses que poderão ser confirmadas ou desmentidas pelo desenrolar do texto, seus objetivos, sua época, etc. O leitor não se limita a extrair informações das linhas que lê, mas sim procura integrar as informações colhidas no nível da sentença em hipóteses que dizem respeito ao texto como um todo, esforçando-se por identificar as intenções de quem o escreveu e refaz, por assim dizer, todo o trabalho de composição do texto. Assim, o texto como um todo torna-se o grande critério para explicar cada uma de suas partes, e as partes são o grande critério em que se fundamenta a decisão de manter ou descartar as hipóteses feitas para entender o texto como um todo, num ir-e-vir constante entre a macroestrutura e as microestruturas textuais¹⁰. Pelo que acabamos de dizer, esse processo é extremamente ativo, porque exige um leitor disposto a “montar” aquilo que lê, ajustando as hipóteses que são feitas em vários níveis (palavra, sentença, período, texto); é também

10 Podemos mencionar aqui os vários trabalhos de Ingedore Koch sobre linguística textual, e todas as variadas e inúmeras reflexões que surgiram desses trabalhos, revelando cada vez mais a “trama linguístico-cognitiva” por trás de um texto.

interativo, e cooperativo, porque se trata, a partir do escrito, de recuperar os caminhos do autor, suas opções e suas motivações.

Em nossa retomada de ideias, não podemos deixar de fora as relações entre linguística e ensino de língua materna, tema da seção abaixo.

5. Linguística e ensino da língua materna

A alfabetização, a produção de textos e a leitura são, em suma, atividades básicas do ensino de língua materna, que a linguística ajudou a repensar e reformular, nos últimos anos, confirmando que a parceria linguística-ensino é benéfica. Essa parceria foi construída pacientemente, e passou, por parte dos linguistas, por diferentes formas de colaboração: o linguista que se interessava pelo ensino do português, na década de 1970, preocupava-se, no máximo, em apresentar em linguagem acessível aos professores de língua materna os conceitos científicos que ele considerava pedagogicamente relevantes: é esse, em linhas gerais, o sentido da série, pioneira no país, “*Subsídios para a aplicação dos guias curriculares*” da Secretaria da Educação de São Paulo, de 1978 (Castilho (org.), 1978). De outro tipo são os trabalhos que começam a aparecer nos anos 1980, geralmente voltados para mostrar a necessidade de levar para a sala de aula os mesmos métodos de descoberta usados em linguística, de fazer do texto o centro do ensino, ou de reformular as práticas vigentes à luz das descobertas da ciência da linguagem (este é o sentido geral de *O Texto na Sala de Aula*, editado em 1984 por João Wanderley Geraldi e ainda hoje uma referência importante). Num momento particularmente fecundo da parceria linguística/ensino, que podemos situar no final dos anos 1980 e no início dos anos 1990, aparecem obras que delineavam concepções de ensino lastreadas em concepções da linguagem de cunho interacionista e cognitivista.

Vistas as coisas por um outro ângulo, houve também um grande envolvimento prático no dia-a-dia do ensino: não só foi constante a participação de linguistas em cursos de treinamento e estágios de educadores em serviço mas, a partir dos anos ‘80, alguns dos principais linguistas do país estiveram à frente de grandes projetos pedagógicos; outros escreveram livros didáticos diferenciados; outros ainda participaram da elaboração de novos formatos para os vestibulares de algumas grandes escolas e para a formação de seus corretores, e assim contribuíram para criar referências e mão de obra qualificada para alguns processos de avaliação de grande visibilidade, como o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Tudo isso criou condições para que a linguística tivesse direito a voz, no processo de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, um documento que tem hoje a função de orientar o ensino de língua materna, a nível nacional, e que constituirá, por muito tempo, uma referência importante.

A experiência passada mostra, em suma, que pensar o ensino da língua materna a partir da linguística tem sido enriquecedor, e isso recomenda que quaisquer novas propostas nesse sentido sejam encaradas com simpatia, compreendidas a fundo e aplicadas. Mas é preciso não esquecer que a linguística vive um momento de grande verticalização, caracterizado pela uma especialização cada vez maior

em áreas e subáreas, e por uma busca ansiosa de inserção nos avanços da pesquisa de ponta dos países mais avançados, que leva a valorizar problemas pontuais. Nesse contexto, indubitavelmente mais favorável à pesquisa pura, o compromisso com a realidade escolar do país e com os avanços acumulados ao longo das últimas décadas, frequentemente se esgarça. Se novas pedagogias podem e devem ser implementadas, é importante que isso não se faça em detrimento dos ganhos que foram sendo acumulados nas últimas décadas, e que este escrito procurou descrever.

Não esqueçamos que, se para a parte mais aberta da população e para a maioria dos professores de português, a linguística já não precisa justificar sua presença, há uma parte considerável dessa mesma população em que a linguística continua enfrentando resistências, porque a mídia – sobretudo os jornais e a televisão – encamparam a velha bandeira da correção, da uniformidade e da primazia do escrito e, com seus manuais de redação, suas colunas de consulta gramatical e seus programas em que a ideia de língua é vinculada à ideia de pátria, continuam agitando um fantasma que tem sido extremamente eficaz para fazer da língua um motivo de exclusão social.

Os estudos sobre a formação do português do Brasil mostram que nossa língua sempre esteve cindida entre uma norma lusitanizante e uma norma tipicamente brasileira, e que dessa duplicidade do passado deriva o enorme hiato que hoje separa o português escrito das pessoas letradas e o português efetivamente usado pelo povo¹¹. A linguística tem trabalhado no sentido de valorizar os usos reais e de tomar a língua falada pelos educandos como ponto de partida para o aprendizado da língua escrita culta; a mídia tem trabalhado, no mais das vezes, no sentido de estigmatizar as formas populares, aprofundando o hiato já existente¹². No fogo cruzado entre as duas posições, está o professor de português, que, honestamente interessado em proporcionar o melhor a seus alunos, por vezes se vê tendo que escolher entre uma ou outra linha de conduta.

Conclusão

Neste texto, procuramos fazer um pequeno histórico de como certas ideias linguísticas foram sendo usadas em contextos de ensino de português como língua materna. De fato, muita coisa mudou desde a década de 1960, a nosso ver, para melhor, com relação à imagem da língua portuguesa falada no Brasil, sua descrição, e estratégias pedagógicas, em boa medida por conta de avanços nos estudos linguísticos.

A proposta de Honda e colaboradores sobre o “letramento linguístico” pode encontrar no Brasil um terreno bastante fértil, dado que a história mostra a gradual assimilação de conceitos que abalam antigas concepções (em geral, equivocadas) sobre a língua natural e seu funcionamento, concepções que infelizmente, via de regra, levam a atitudes preconceituosas. Um entendimento melhor sobre a língua natural, a partir de um ponto de vista científico, é certamente um antídoto contra essas velhas ideias.

11 Para uma versão mais recente dessa triste situação, o leitor pode consultar a importante obra do linguista Dante Lucchesi, “Língua e Sociedade Partidas – a polarização sociolinguística do Brasil”.

12 No trabalho “Doa-se Lindos Filhotes de Poodle: Variação Linguística, Mídia e Preconceito”, da linguista Maria Marta Pereira Scherre, o preconceito linguístico exercido pela mídia é mostrado de modo exemplar.

Ainda que a perspectiva de um “letramento linguístico”, nos moldes de Honda et al. (2010), esteja um pouco distante, ela certamente não é impensável no contexto brasileiro, e talvez seja, na verdade, mais um etapa no longo processo de encarar a língua natural e seu estudo de um ponto de vista científico já desde as primeiras séries da escola. O primeiro passo para podermos usar o estudo da língua como meio para o ensino científico é reconhecer que ela pode ser alvo de uma investigação científica – algo que está longe de ser óbvio. Dado que a língua natural encerra diversas facetas, é sempre bom lembrar que ela não só deve ser estudada como um objeto da ciência, mas é também um elemento histórico-social dos mais importantes, e marca a identidade e o pertencimento de seus indivíduos a uma dada comunidade e suas práticas. O letramento linguístico, nos moldes de Honda et al. (2010), pode usar o estudo da língua não apenas para despertar a curiosidade e ensinar o método científico, mas também para conectar os falantes com sua história e com as dinâmicas sociais que perpassam a língua que falamos.

Bibliografia

- BECHARA, E. *O ensino da gramática. Opressão? Liberdade?* São Paulo: Ática, 1985.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Nós chegemos na escola e agora? Sociolinguística e Educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais. Língua portuguesa: Ensino de primeira à quarta série*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.
- CASTILHO, A. T. de (Org.) *Subsídios à Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 2º Grau*. São Paulo/Campinas, Secretaria de Estado da Educação/UNICAMP, 8 vols., 1978 [republicado em São Paulo, Secretaria de Estado da Educação, 1988, 3 vols.]
- CUNHA, C. Discurso programático. In: *Anais do primeiro congresso brasileiro de língua falada no teatro*. Rio de Janeiro: MEC, Biblioteca Nacional e Universidade da Bahia, 1958.
- FARACO, C. *Norma Culta Brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2008.
- FRANCHI, C. *Mas o que é mesmo “gramática”?* São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2006.
- GERALDI, J. (orgs.). *O texto na sala de aula: leitura & produção*. Cascavel: Assoeste, 1984.
- HONDA, M., O’NEIL, W.; PIPPIN, D. On promoting linguistics literacy. In K. Denham & A. LOBECK, *Linguistics at school: Language awareness in primary and secondary education* (pp. 175-188). Cambridge, England: Cambridge University Press, 2010.

LUCCHESI, D. *Língua e sociedade partidas: a polarização sociolinguística do Brasil*. São Paulo: Editora Contexto, 2015.

MATTOSO CÂMARA JR., J. Erros escolares como sintomas de tendências linguísticas no português do Rio de Janeiro. In: Uchôa, C. E. F.(Org). *Dispersos de J. Mattoso Câmara Jr. Nova edição revista e ampliada*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p.87-95. Edição original: 1957

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Associação de Leitura do Brasil: Mercado de Letras, 1996.

SCHEI, A. *A colocação pronominal do português brasileiro: a língua literária contemporânea*. 2 ed. São Paulo: Humanitas, 2003.

SCHEI, A. A colocação pronominal na literatura brasileira do século XIX. *Filologia e Linguística Portuguesa*, n. 5, p. 57-84, 2002.

SCHERRE, M. M. P. *Doa-se Lindos Filhotes de Poodle: Variação Linguística, Mídia e Preconceito*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. ISBN 85-88456-37-0. 160p.

SILVA, R. V. M. *O português são dois: novas fronteiras, velhos problemas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS (UFMG). Faculdade de Educação (FaE). Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale). *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte, 2014.

Recebido em 30/03/2017

Aprovado em 15/04/2017

CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E O ENSINO DE LEITURA: QUANDO COMEÇAR?¹

Mariana Fernandes Fonseca²

Resumo

Este artigo defende a necessidade de uma preparação bem orientada para o aprendizado de leitura com o desenvolvimento da consciência fonológica com início ainda na Educação Infantil, em torno de 30 a 36 meses de idade. Essa atuação pedagógica deve ser graduada, começando pelo desenvolvimento da consciência silábica, passando pelo desenvolvimento da consciência intrassilábica e culminando na consciência fonêmica.

A consciência fonológica tem relação intrínseca com o aprendizado de leitura: crianças que desenvolvem a consciência fonológica como preparação para o aprendizado de leitura têm mais chances de obter sucesso na alfabetização. É uma habilidade complexa, que reúne a percepção das sílabas que compõem uma palavra, a percepção de palavras que rimam e de palavras que começam com o mesmo segmento. Ela inclui ainda a consciência fonêmica, a habilidade de reconhecer, separar e manipular uma palavra em termos de seus fonemas constitutivos.

Palavras-chave: consciência fonológica, leitura, Educação Infantil

Abstract:

In this paper I defend that the development of the phonological awareness may start in the Early Childhood Education, around 30 to 36 months of age, in a pedagogical performance graduated from the development of the syllable consciousness to the development of phonemic awareness.

1 Agradeço à Universidade Federal do Rio de Janeiro e ao Programa de Pós-Graduação em Linguística pelo ensino de excelência. Agradeço também à minha orientadora Maria Carlota Rosa por todo apoio, dedicação e atenção ao longo de toda minha carreira acadêmica e, principalmente, para a realização deste presente trabalho.

2 Mestre em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professora da rede municipal de Educação Infantil. Endereço para correspondência: marianafernandes_18@hotmail.com.

Phonological awareness is closely related to learning to read. Children who develop phonological awareness in preparation for reading are more likely to succeed in literacy.

Keywords: Phonological awareness, reading, Early Childhood Education.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo defende a necessidade de uma preparação para o ensino de leitura embasada no desenvolvimento da consciência fonológica com início na Educação Infantil³ – primeira etapa da Educação Básica – mais precisamente no Maternal I com crianças de 2 e 3 anos de idade.

Essa preparação para o ensino de leitura que começa na Educação Infantil deve ser embasada no modo como o ser humano realiza a atividade da leitura e como o ser humano desenvolve a capacidade da leitura. Para isso, utilizo o arcabouço teórico disponibilizado pela Psicolinguística da Leitura. Como nota Morais (1994: 37), “*é indispensável colocar em evidência os mecanismos cognitivos que sustentam a capacidade da leitura, assim como o processo de aprendizagem dessa capacidade*”.

O aprendizado de leitura alfabética exige o desenvolvimento de habilidades cognitivas específicas, e a primeira delas é a *consciência fonológica*. De acordo com Adams, Foorman, Lundberg & Beeler (1998: 21)⁴, “*entre os leitores de línguas alfabéticas, os que têm êxito invariavelmente têm consciência fonológica, ao passo que os que carecem dela invariavelmente têm que se esforçar mais*”. O desenvolvimento da consciência fonológica deve fazer parte de uma preparação pedagógica para o ensino de leitura sistematizado posteriormente.

Essa preparação pedagógica pode começar entre os 2 e 3 anos de idade, pois estudos como os de Ngon & Peperkamp (2016) demonstram que crianças de 2 anos já desenvolveram representação fonológica para as palavras no seu léxico (Ngon & Peperkamp, 2016: 57) e já são capazes de perceber, por exemplo, se a pronúncia de outra pessoa continha um desvio numa consoante ou vogal (“*Where’s the baby?*”/ “*Where’s the vaby?*”), embora ainda produzam palavras com muita variação – como a pronúncia de *guck* por *duck*, ou a omissão de sílabas – *nana* por *banana*, por exemplo.

O presente artigo se divide em mais seis seções. A seguir define-se consciência fonológica. A terceira seção apresenta a relação entre consciência fonológica e a leitura alfabética; a quarta procura estabelecer uma idade mínima para o início dessa preparação; a quinta mostra as consequências da não-consideração das habilidades cognitivas da leitura para a construção didática dessa preparação.

3 De acordo com a lei [Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#) ou *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB*, Art. 29 e 30, a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e é oferecida em creches para crianças de 0 a 3 anos e em pré-escolas para crianças de 4 e 5 anos. Isso significa que é na Educação Infantil que se inicia o trabalho pedagógico voltado para “*o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade*” (Artigo 29). Ainda, a [Resolução CNE/CEB Nº 5/2009](#), que “*fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*”, em seu Art. 9º, inciso III, dispõe que a Educação Infantil deve garantir “*às crianças experiências [...] de interação com a linguagem oral e escrita*” que permitem pressupor um trabalho de preparação para o ensino de leitura desde a Educação Infantil. Logo, por lei, o ensino de leitura, ou melhor, a preparação desse, deve começar pela Educação Infantil.

4 As traduções para o português são minhas.

Seguem-se a conclusão e as referências.

2. O QUE É CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA?

A consciência fonológica faz parte de um conjunto maior de habilidades denominado *consciência metalinguística*. Assim, “a linguagem falada possui diversos níveis estruturais: fonológico, morfológico e sintático” (Rayner, Pollatsek, Ashby & Clifton Jr, 2012: 321). Tunmer & Rohl (1991: 3) definem *consciência metalinguística* como

Capacidade de controlar o processamento para realizar operações mentais sobre os produtos dos mecanismos mentais envolvidos na compreensão de frases, em que o resultado se refere a fonemas, palavras, representações estruturais de sentenças e conjuntos de proposições interrelacionadas.

Assim, a consciência metalinguística contém a *consciência fonológica*, a *consciência da palavra*, a *consciência sintática* e a *consciência pragmática* (Tunmer & Rohl, 1991: 3). A *consciência pragmática* permite a integração entre as proposições individuais e inferenciais da *praxis* linguística, viabilizando ao indivíduo identificar as funções da fala. Já a *consciência sintática* atribui representação mental a grupos de palavras dentro das estruturas das sentenças, permitindo ao indivíduo concatenar e organizar as palavras dentro das frases. A *consciência da palavra*, por sua vez, permite a operacionalização do mecanismo de acesso lexical. Dessa forma, o indivíduo consegue acessar as palavras, seus usos e significados.

A *consciência fonológica* pode ser definida como a consciência dos sons da fala de uma dada língua (Lamprecht & Costa, 2006: 16), isto é, “o conhecimento consciente, explícito, das unidades e das propriedades fonológicas da língua” (Morais, 2013a: 138). Dessa forma, “[a] *consciência fonológica* é o termo geral para o entender diversos aspectos da estrutura dos sons da linguagem: sílaba, rima e fonema” (Rayner, Pollatsek, Ashby & Clifton Jr, 2012: 321). A *consciência fonológica* pode ser dividida didaticamente em níveis, sendo um deles a *consciência fonêmica*:

existem habilidades de consciência fonológica simples e superficiais e habilidades de consciência fonológica complexas e profundas. Essas habilidades *superficiais* incluem a separação de palavras em suas respectivas sílabas, identificado assim pelas rimas e o reconhecimento de palavras que compartilham o mesmo som inicial. No nível mais *complexo* de consciência fonológica está a capacidade de reconhecer, separar e manipular palavras em suas unidades de som menores, também conhecidas como fonemas. Esta habilidade mais intrincada é comumente referida como *consciência fonêmica*.

(Goldstein & Naglieri, 2011: 1090 – ênfase adicionada)

Lamprecht & Costa (2006: 16) afirmam que a *consciência fonológica* é mais ampla que a *consciência fonêmica* e ambas não devem ser confundidas. A *consciência fonêmica* é “a capacidade de ouvir, identificar e manipular sons individuais, ou fonemas, em palavras faladas [...] envolve a compreensão de que as palavras faladas são compostas por sequências únicas de sons de fala

individuais” (Kreutzer, DeLuca & Caplan, (eds.) 2011: 1937).

De acordo com Morais (1991: 35), a consciência fonológica pode ser dividida em *consciência fonológica holística* e *consciência fonológica analítica*. A primeira envolve a manipulação consciente das propriedades suprasegmentais da fala, como a prosódia. Já a segunda concerne à segmentação consciente de constituintes da fala.

Esses constituintes da fala podem representar unidades de tamanhos distintos como sílabas, ataque e rima, fonemas e traços fonéticos. A consciência fonológica é, portanto, um contínuo que se desenvolve em escala e adota a noção de níveis hierarquizados (Freitas, 2004: 180). Dessa forma, no nível da sílaba, há a *consciência silábica*; dentro da sílaba, há o nível do ataque e da rima, isto é, a *consciência intrassilábica* e o nível segmental, denominado *consciência fonêmica*, composto pelos fonemas.

2.1. A consciência silábica

A *consciência silábica* é o nível mais raso de ser adquirido (Goldstein & Naglieri, 2011: 1090). Trata-se do nível das sílabas e, até certo ponto, é adquirido naturalmente; por isso iletrados, adultos ou não, conseguem realizar tarefas de consciência silábica, tais como *síntese, segmentação, identificação, produção, exclusão* e *transposição*(Figura 1).

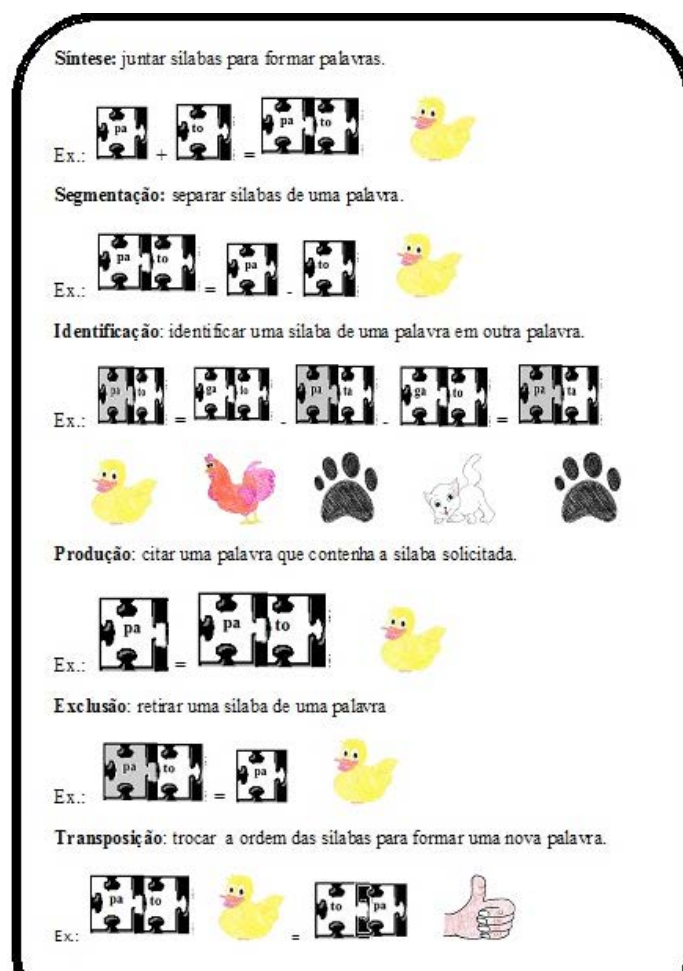


Figura 1: Exemplo de tarefas para desenvolvimento da consciência silábica.

Morais, Bertelson, Cary & Alegria (1986) perceberam que poetas iletrados eram sensíveis à identificação das rimas, mas não conseguiam segmentar as palavras em fonemas. Somente os alfabetizados eram bem sucedidos na segmentação fonêmica. Isso significa que a segmentação da fala em unidades menores – como os fonemas – é adquirida por intermédio de atividades pedagógicas voltadas para esse fim.

Os autores evidenciam que, apesar da capacidade de identificar rimas e manipular sílabas seja desenvolvida sem o contato com o sistema de escrita alfabético, essas habilidades são mais desenvolvidas quando o indivíduo recebe instrução para a aquisição de leitura de um sistema de escrita alfabético. O desenvolvimento da consciência fonológica, pelo menos o que concerne à segmentação silábica, ocorre naturalmente, o indivíduo tendo ou não contato com o sistema de escrita alfabético; contudo, pode ser aprimorado através de uma estimulação direcionada.

2.2. A consciência intrassilábica

Embora os iletrados encontrem dificuldades em realizar tarefas de apagamento do fone inicial das sílabas, eles obtêm êxito em identificar as rimas (Morais, Bertelson, Cary & Alegria, 1986). A

consciência intrassilábica – habilidade de manipulação consciente de ataque e rima – desenvolve-se, sobretudo, por meio de os jogos linguísticos de rimas, como poesias e anedotas que trabalham rimas e aliteraões. Essas atividades pedagógicas determinam o desenvolvimento da consciência intrassilábica em crianças pequenas (Morais, 1991: 41). São tarefas de consciência silábica: a identificação e a produção, como é visto na *Figura 2*.

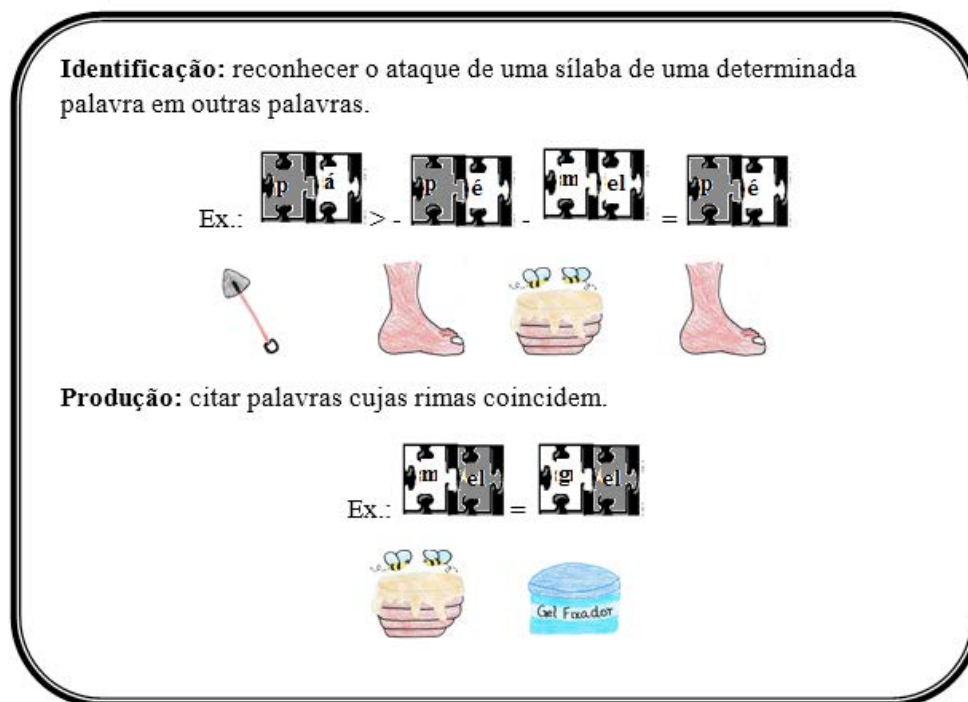


Figura 2: Exemplo de tarefas para desenvolvimento de consciência intrassilábica.

O desenvolvimento da consciência intrassilábica é um importante passo para o desenvolvimento da habilidade de manipulação consciente de fonemas:

Em um estudo, no qual damos aos sujeitos instruções bastante explícitas e lhes proporcionamos feedback corretivo [...] todos os analfabetos obtiveram pontuações perfeitas sobre a deleção da sílaba após apenas alguns ensaios [...] a aquisição de uma escrita silábica [...] ou alfabética pode simplesmente fornecer pistas suplementares da estrutura silábica de enunciados, ajudando assim os sujeitos a se concentrarem mais rapidamente ou mais consistentemente nessa estrutura quando induzidos a fazer assim (Morais, 1991: 39).

O desenvolvimento da consciência intrassilábica contribui, portanto, para o desenvolvimento da principal habilidade necessária para o processamento e aprendizado da leitura: a *consciência fonêmica*.

2.3. A consciência fonêmica

A *consciência fonêmica* – habilidade de manipulação consciente dos fonemas – é o nível mais complexo de segmentação da fala (Freitas, 2004: 182). É o reconhecimento de que as palavras são um

conjunto de fonemas. O fonema, por sua vez, é uma unidade abstrata que não se manifesta sozinha no contínuo da fala, isto é, manifesta-se nas sílabas e nas palavras. Por isso, a sílaba é menos abstrata que o fonema. Devido a esse grau de abstração, a segmentação fonêmica é mais difícil. Aliás, os fonemas só se tornam perceptíveis a partir do aprendizado de leitura dos sistemas de escrita alfabéticos. Por isso, Morais (1991: 42) afirma que a consciência fonêmica não ocorre espontaneamente⁵, mas necessita de treinamento para que se desenvolva. “*Nós não representamos conscientemente os fonemas se não aprendemos o alfabeto*” (Morais, 1994: 66).

Por intermédio do desenvolvimento da consciência fonêmica, o indivíduo é capaz de realizar atividades como aquelas descritas na Figura 3. Quando desenvolvida, a consciência fonêmica permite ao indivíduo “*saber como soa qualquer palavra desconhecida*” (Dehaene, 2013: 200).

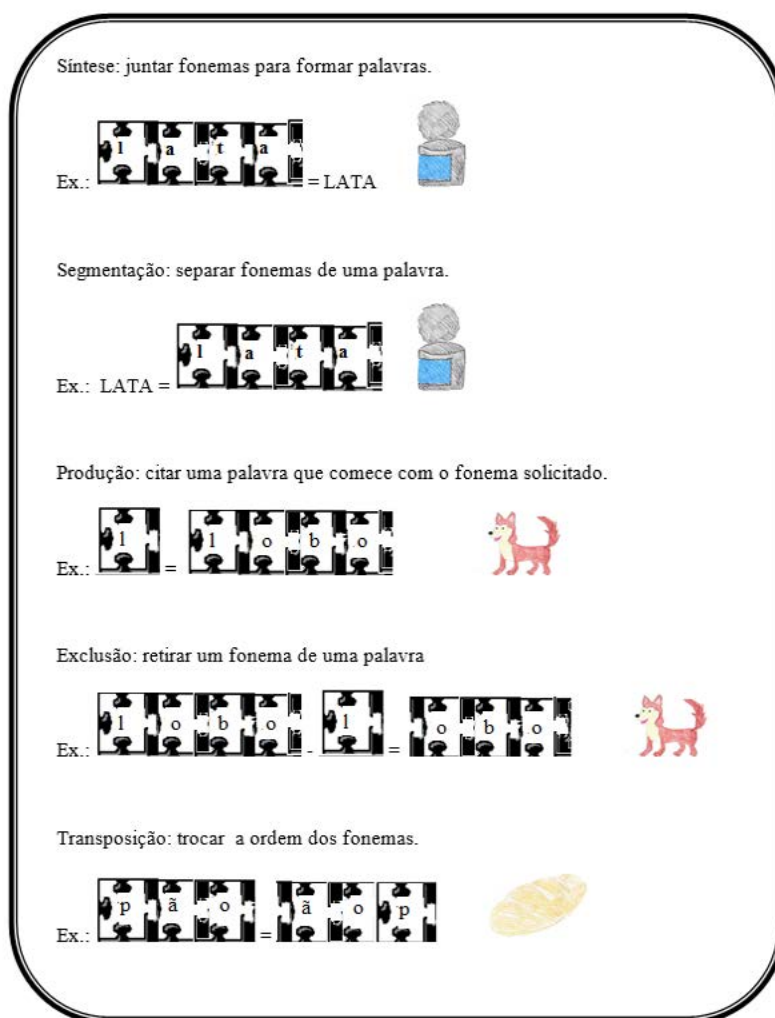


Figura 3: Exemplos de tarefas para desenvolvimento de consciência fonêmica

A consciência fonêmica exige trabalho pedagógico, ao contrário dos demais níveis da consciência fonológica que são, até determinado ponto, desenvolvidos espontaneamente e aperfeiçoados com

5 Não há um consenso entre autores quanto a qual habilidade se desenvolve primeiro: a literacia ou a consciência fonêmica. Há índices de que seja uma relação de simultaneidade no desenvolvimento dessas duas habilidades. Quando a consciência fonêmica é desenvolvida, o indivíduo é capaz de realizar tarefas como síntese, segmentação, produção, exclusão e transposição. Caso o indivíduo consiga realizar essas tarefas fatalmente esse indivíduo já está muito próximo de aprender a ler.

treinamento. Do mesmo modo que o desenvolvimento da capacidade da leitura necessita de instrução específica como atividades pedagógicas para o mesmo fim. Ainda, essa instrução inclui uma fase de pré-letramento, que deve promover atividades que incentivem o desenvolvimento da habilidade de manipulação de fonemas. Afinal, “*muitas crianças não desenvolvem habilidades específicas da consciência fonológica necessárias para aprender a ler sem uma instrução explícita*” (Rayner, Pollatsek, Ashby & Clifton Jr, 2012: 321).

3. POR QUE A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA É IMPORTANTE PARA A LEITURA ALFABÉTICA?

De acordo com Morais (2013a: 165 – grifo meu), a leitura hábil é a “*leitura caracterizada por uma eficiência elevada das habilidades que a compõem, nomeadamente a habilidade de **identificação das palavras escritas** e a habilidade de **compreensão de textos***”. Nesse contexto, Araújo e Oliveira (2010: 671) define leitura como “*capacidade de extrair o som e pronunciar a palavra, isolada ou em frases*”. Ainda, nas palavras de Morais (2013b: 57), leitura é “*a transformação da representação sensorial de uma mensagem escrita na representação do seu sentido e da sua pronúncia, o que permite compreender a mensagem e dizê-la em voz alta*”. A leitura pressupõe, portanto, a identificação da relação entre escrita e fala, isto é, a decodificação da escrita para o acesso ao sentido do texto. “*O nível da consciência fonológica depende da natureza do sistema de escrita*” (Rayner, Pollatsek, Ashby & Clifton Jr, 2012: 321).

O sistema de escrita – “*conjunto de sinais visuais ou táteis usado para representar sistematicamente unidades linguísticas*” (Cook & Bassetti, 2005:3) – da língua portuguesa é classificado como sistema de escrita alfabético. Os sistemas de escrita são classificados a partir do modo de conexão entre os símbolos e o sentido: (a) os símbolos podem se ligar ao significado; ou (b) podem remeter à cadeia sonora, seja a sílaba, as consoantes e vogais ou apenas a consoantes.

Para a decodificação de um sistema de escrita alfabético é necessário realizar as correspondências grafonêmicas, a relação entre grafemas e fonemas. A consciência fonológica – capacidade de manipulação consciente dos sons da fala – é, portanto, fundamental para o aprendizado de leitura de um sistema de escrita alfabético, como o do português. Afinal, é preciso saber manipular conscientemente os sons da fala para realizar as correspondências grafonêmicas e, assim, decodificar o sistema de escrita.

Dessa forma,

[a] razão pela qual a tomada de consciência dos fonemas na fala é necessária para a aprendizagem da leitura resulta da natureza do nosso sistema de escrita, do fato de a escrita alfabética representar fonemas. Fora dessa exigência, geralmente não nos tornamos capazes de pensar a fala como constituída de fonemas (Morais, 2013a: 61).

Do mesmo modo “*iniciantes na leitura precisam ser hábeis em mapear símbolos escritos para a*

forma da palavra falada e isso requer sensibilidade à estrutura fonológica da língua falada” (Rayner, Pollatsek, Ashby & Clifton Jr, 2012: 321). Estudos que comparam o aprendizado de diferentes sistemas de escrita indicam que cada sistema de escrita promove o desenvolvimento de habilidades cognitivas diferentes para que o indivíduo possa lê-lo.

Os resultados nos testes de subtração e adição de fonemas revelaram que os letrados analfabetos chineses são incapazes de fazer manipulações de fonemas, exatamente como os iletrados portugueses; ao passo que os chineses rudimentarmente alfabetizados são tão bons quanto os ex-iletrados portugueses.

(Morais, 1994: 65)

Crianças norte-americanas e japonesas desenvolveram a consciência acerca dos fonemas “*facilitada pelo aprendizado de uma ortografia alfabética*”, do mesmo modo que as crianças japoneses tinham se saído melhor na supressão de sílabas, na medida em que haviam aprendido um silabário (Mann, 1986:83). Entretanto, o contato com uma escrita silábica não é tão importante para o desenvolvimento da consciência silábica:

a descoberta de que crianças japonesas e americanas atingiram níveis mais elevados de desempenho no teste de apagamento de sílabas do que no teste de apagamento de fonemas sugere que a capacidade de ler um silabário é menos crucial para a consciência das sílabas do que a capacidade de ler um alfabeto é para a consciência dos fonemas.

(Mann, 1986:83)

Frost (2009 [2013]: 293) afirma que todos os sistemas de escrita têm “*pelo menos algumas pistas para a estrutura das palavras escritas*”. Portanto, o aprendizado de leitura de um sistema de escrita alfabético necessita do desenvolvimento de habilidades cognitivas, como a consciência fonêmica.

São consequências do impacto do sistema de escrita no desenvolvimento de habilidades cognitivas necessárias para o aprendizado de leitura o modo como lemos – o processamento da leitura – e como aprendemos a ler – processo de aquisição da leitura. A depender da habilidade do leitor – há uma gradação entre o não-leitor e o leitor hábil ou eficiente, como o leitor iniciante/aprendiz – uma rota⁶ pode ser preterida a outra. Assim,

quando as palavras são raras ou novas, nós usamos preferencialmente a ‘rota fonológica’ [...] quando nós nos confrontamos com palavras que são frequentes ou cuja pronúncia é excepcional, nós lemos pegando a rota direta [rota

6 Há dois caminhos possíveis para o processamento da leitura no cérebro. No primeiro caminho, a forma visual das palavras é relacionada à sua forma acústica correspondente antes da extração do sentido delas. Essa correspondência ocorre letra-a-letra. No segundo caminho, a forma visual da palavra se relaciona diretamente ao sentido dela sem mediação fonológica. Por apresentar dois caminhos/rotas distintos para o processamento da leitura, essa teoria ficou conhecida como Teoria da Dupla-Rota. Em nota, Rosa (2016: 73-74n43) explica que

A teoria da dupla rota tem na atualidade modelagens concorrentes, que, ao assumirem quadros teóricos distintos, podem ter suas previsões testadas. Distinguem-se na modelagem da rota não lexical: a Dupla Rota em Cascata (DRC), de Coltheart, Rastle, Perry, Langdon & Ziegler (2001) e o Processamento Conexionalista Duplo Mais (CDP+), de Perry, Ziegler & Zorzi (2007) e uma variação deste modelo, o CDP++ (Perry, Ziegler, & Zorzi, 2010). Pritchard, Coltheart, Palethorpe & Castles (2012) consideram ainda uma outra família de modelos computacionais de leitura: o grupo de Processamento Distribuído Paralelo (PDP), tais como aqueles propostos por Harm & Seidenberg, 1999, 2004; Plaut, McClelland, Seidenberg, & Patterson, 1996; Seidenberg, 2005; Seidenberg & McClelland, 1989.

lexical] que primeiro recupera a identidade e o sentido da palavra e então usa a informação lexical para recuperar a pronúncia

(Dehaene, 2013: 38)

Embora o leitor eficiente se utilize das duas rotas, leitores iniciantes –isto é, aqueles que estão em processo de aquisição da leitura – utilizam largamente a rota fonológica pois estão em constante contato com palavras novas e a conversão de grafemas em fonemas se faz necessária para o acesso ao significado. Conforme se tornam leitores experientes/eficientes, os aprendizes se utilizam da rota lexical pois terão ampliado seu léxico mental – conjunto de “*representações mentais de todas as palavras escritas que já foram lidas com certa frequência e que podem ser reconhecidas à primeira vista*” (Seabra & Capovilla, 2010: 118) – lidando, dessa forma, com a leitura de palavras conhecidas.

Para que os futuros leitores desenvolvam a terceira estratégia de aquisição da leitura⁷, é preciso que detenham um conhecimento sobre como o sistema de escrita em questão se organiza – consciência metalinguística. Alguns autores, como Emília Ferrero, por exemplo, acreditam que é possível desenvolver somente a estratégia logográfica e a ortográfica, sem passar pela alfabética. Entretanto, a estratégia alfabética é fundamental para o desenvolvimento da metalinguagem que proporcionará a leitura de estruturas mais complexas.

O ensino de leitura envolve o desenvolvimento de habilidades cognitivas que são utilizadas no processamento da leitura. Por isso, é preciso identificar quais habilidades cognitivas agem na leitura de um sistema de escrita alfabético, como o do português. Além de ser uma das habilidades cognitivas necessária para o desenvolvimento da literacia, a consciência fonológica é fundamental para o desenvolvimento das outras duas habilidades: a correspondência grafofonêmica e o princípio alfabético. A correspondência grafofonêmica é fundamental para a decodificação de um sistema de escrita alfabético pois esse sistema de escrita representa as palavras por intermédio de grafemas que correspondem a fonemas da língua a ser representada por eles.

A *correspondência grafofonêmica* guarda certa complexidade, já que essa correspondência não se dá de forma biunívoca, isto é, um grafema pode representar vários fonemas e um fonema pode ser representado por vários grafemas. No português, por exemplo, o grafema <s> pode corresponder a diferentes fonemas, como em *urso*, *brilhoso*, *gosto* e *gosma*. Ainda, o fonema /z/ pode ser representado por diferentes grafemas, como em *zebra*, *exame* e *bondoso*.

A criança precisa perceber que a correspondência grafofonêmica existe para aprender a ler um sistema

7 Frith (1985), estabeleceu três fases de aquisição da leitura. A primeira fase, o indivíduo reconhece palavras muito recorrentes através do desenho gráfico específico de uma palavra, isto é, a palavra é reconhecida pela cor da letra e tipo de fonte, independentemente das letras que a compõem. A estratégia de leitura utilizada nessa fase é a *logográfica*. Daí, o nome fase *logográfica*. Um exemplo é quando crianças reconhecem o logotipo de marcas famosas mesmo sem terem passado pelo processo de alfabetização. A segunda fase é chamada *alfabética*, pois utiliza a estratégia de leitura alfabética, “*refere-se ao conhecimento e uso individual dos fonemas e suas correspondências com os grafemas*” (Frith, 1985: 306). A criança se utiliza dessa estratégia quando reconhece a palavra realizando a correspondência grafofonêmica. A terceira e última fase, a ortográfica, faz uso da estratégia ortográfica, ou seja, a palavra é reconhecida por sua forma ortográfica sem a necessidade de conversão fonológica (Frith, 1985: 306). Assim, a criança não precisa pensar nas correspondências /p/ - <p>, /a/ - <a> e /i/ - <i> para ler “pai”. Ela olha a palavra e a reconhece /pai/ pela imagem ortográfica <pai>. Tanto as estratégias quanto as fases de aquisição da leitura estabelecidas por Frith (1985) serviram de base para trabalhos posteriores sobre aquisição de leitura.

de escrita alfabético. Para isso, ela precisa de um estalo, isto é, de uma descoberta que revoluciona a maneira de o indivíduo pensar linguisticamente. Essa descoberta ocorre quando a criança percebe que os sons podem ser representados por letras. Ela descobre o *princípio alfabético*, “*o método pelo qual o sistema de escrita alfabético funciona. Letras representam fonemas*” (O’Connor, 2011:15).

O fonema é uma unidade abstrata que só é perceptível na fala, quando o indivíduo sabe ler um sistema de escrita alfabético. Afinal, o sistema de escrita alfabético guarda a estrutura fonêmica das palavras. Assim, as pessoas manipulam inconscientemente na fala. Elas só se tornam capazes de de manipulá-los conscientemente mediante um trabalho pedagógico que culminará no aprendizado de leitura desse sistema de escrita. Dessa forma, “*o primeiro obstáculo que a criança possui é a imperfeita ideia de que os fonemas existem. Isso porque os fonemas são abstrações em vez de segmentos acústicos da cadeia sonora da fala*” (Rayner, Pollatsek, Ashby & Clifton Jr, 2012: 310) .

A descoberta do fonema, isto é, o desenvolvimento do princípio alfabético ocorre “*no caminho da aprendizagem da leitura*” (Morais, 2013a:50). A criança descobre o princípio alfabético quando percebe que os sons da fala podem ser representados por letras, assim, ela aprende “*o método pelo qual o sistema de escrita alfabético funciona. Letras representam fonemas*” (O’Connor, 2011:15).

O princípio alfabético – “*princípio de correspondência entre os fonemas e os grafemas*” (Morais, 2013a: 31) – ocorre como um estalo, como uma descoberta que revoluciona a maneira de o indivíduo pensar linguisticamente. Esse estalo pode ocorrer

em duas ou três semanas, o conhecimento dos grafemas complexos (que pode, como no caso do “n” em fim de sílaba, pressupor uma análise da palavra escrita nos seus constituintes silábicos) não deveria requerer *mais do que três ou quatro meses* de encontros com eles, convenientemente preparados pelo professor.

(Morais, 2013a: 56 - ênfase no original)

A leitura é, portanto, uma atividade que pressupõe a descoberta do fonema e sua relação com as letras, ou seja, a descoberta do princípio alfabético, que compreende uma memória das correspondências grafonêmicas e uma habilidade de concatenação e segmentação deles. Logo, concatenar e segmentar fonemas é um passo importante para a leitura e a escrita.

A criança precisa perceber que as letras têm sons, que são frequentemente semelhantes em outras palavras em que essas letras aparecem. Essa consciência dos fonemas não é adquirida naturalmente e é preciso um treinamento prévio com atividades voltadas para a segmentação e concatenação de fonemas porque “*a criança pré-leitora tem de ser ajudada explicitamente, com exercícios apropriados, a tomar consciência dos fonemas, e que, uma vez adquirida a consciência de certos fonemas, esta pode generalizar-se a outros fonemas que a criança ainda não tinha abstraído*” (Morais, 2013b: 64).

“*A consciência fonêmica prediz o sucesso no aprendizado de leitura. Aprender a aplicar o princípio*

alfabético envolve a associação entre o fonema abstrato [...] e um grafema específico” (Rayner, Pollatsek, Ashby & Clifton Jr, 2012: 310). Tornar os fonemas representações conscientes a partir de um sistema de escrita é uma ação que exige preparação focada no desenvolvimento da consciência fonológica que é a primeira etapa para o desenvolvimento da literacia.

4. QUAL A IDADE MÍNIMA PARA O INÍCIO DESSA PREPARAÇÃO PARA A LEITURA?

A primeira etapa para o desenvolvimento da literacia – “conjunto das habilidades da leitura e da escrita (identificação das palavras escritas, conhecimento da ortografia das palavras, aplicação aos textos dos processos linguísticos e cognitivos de compreensão)” (Morais, 2013a: 30 n1) – é o desenvolvimento da consciência fonológica. Os estudos sobre como o indivíduo aprende a ler guardam uma etapa dedicada ao desenvolvimento dessa habilidade. Isto é, uma fase de pré-letramento que inclui o desenvolvimento da consciência fonológica por meio de atividades pedagógicas direcionadas. Em estudos que observaram o desenvolvimento da consciência fonológica é possível levantar hipóteses que determinem a idade mínima para iniciar o desenvolvimento dessa habilidade.

Morais, Bertelson, Cary & Alegria(1986) observaram uma grande diferença entre portugueses *exiletrados* – indivíduos que aprenderam a ler na fase adulta – e adultos *iletrados* – indivíduos que nunca aprenderam ler – e comparando-os com alunos de pré-escola, concluíram que

O desempenho inferior dos iletrados é, portanto, mais evidente nas tarefas que envolvem segmentos fonéticos do que naquelas que envolvem sílabas, como a detecção de rima[...] As crianças pré-escolares também parecem atingir a segmentação de sílabas e níveis de detecção de rimas definitivamente superiores aos obtidos na segmentação fonética [...]

(Morais, Bertelson, Cary & Alegria, 1986: 61)

Atividades que estimulem o desenvolvimento da consciência fonológica em crianças com idade inferior a 6 anos lhes permite descobrir o princípio alfabético, afinal, “a maioria das crianças por volta dos 6 anos está pronta para descobrir que a fala consiste numa sequência de fones” e “que o momento em que fazem isso é influenciado pela forma como são ensinadas a ler” (Alegria, Pignot & Moraes,1982: 451). Frith (1985:308) menciona um trabalho anterior⁸que colocava como “um caso excepcional” uma criança de 3 anos na fase logográfica *Fase 1*, apesar de afirmar que mais comum seja alcançar essa fase entre 4 e 5 anos.

De acordo com Ellis & Large (1988: 48) a consciência fonológica é “no jardim de infância, tipicamente um preditor forte da leitura um ano mais tarde”. Isso significa que o processo não começaria aos cinco anos, mas pelo menos um ano antes. Segundo Stuart & Coltheart (1988, 150), crianças em *nursery classes* – entre 3 e 4 anos⁹ – que desenvolvem a consciência fonológica e a correspondência

8 Soderbergh, R. 1971. *Reading in early childhood: A linguistic study of preschool child's gradual acquisition of reading ability*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

9 Informação obtida em *Preschools: what you need to know about playgroup and nursery fees*<<https://www.netmums.com/child/preschools-what-you-need-to-know-about-playgroup-and>>

letra-som ainda na pré-alfabetização obtêm mais chances de sucesso no aprendizado de leitura. Além disso, os autores afirmam que nem todas as crianças passam pelas três fases de aquisição da leitura. Se as crianças forem alfabetizadas pelo método fônico, elas pulam a fase logográfica e vão direto para a fase alfabética. Esses trabalhos tomam por base o primeiro ano escolar. Contudo, outros trabalhos propõe uma idade mínima bem inferior a 4-5 anos.

Morais (1991: 61) levanta alguns problemas com a produção de crianças de dois anos:

No início do segundo ano de vida, o controle da articulação é ainda global, isto é, sem diferenciação dos parâmetros que especificam os consonantes e as vogais dentro da sílaba. [...] A emergência do segmento fonético como unidade perceptual motora possibilitaria à criança constituir o léxico adulto e reconhecer milhares de palavras.

O autor explicita que crianças de 3 anos desenvolvem a percepção antes da produção:

Não se deve concluir a partir da inferência de falta de controle de segmentação na produção até o terceiro ano de vida que não há simultaneamente nenhuma representação segmental na percepção. [...] Mesmo que se atribua essa competência particular ao discurso auditivo, em vez de discriminações fonéticas, é provável que o jovem que reconheça as palavras [...] por [...] base auditiva. (Morais, 1991: 61)

De qualquer forma, crianças por volta de 2 anos – 21 meses – desenvolvem a representação fonológica para as palavras de seu léxico (Ngon & Peperkamp, 2016: 57) . Isso significa que essas crianças já são capazes de perceber, por exemplo, se a pronúncia de outra pessoa continha um desvio numa consoante ou vogal – ‘Where’s the **baby**?’/ ‘Where’s the **vaby**?’ (Ngon & Peperkamp, 2016: 57) – apesar de ainda se utilizarem de estratégias de reparo¹⁰.

Os estudos que tiveram como base crianças em idade escolar situaram a idade mínima entre 5 e 6 anos de idade. É válido destacar que os respectivos sistemas de ensino estabelecem a inserção da criança na Educação Infantil nessa mesma faixa etária. Em contrapartida, os trabalhos que investigaram o desenvolvimento da consciência fonológica permitem afirmar que a idade mínima gire em torno de 2 e 3 anos de idade. A confirmação é uma questão empírica.

O desenvolvimento da consciência fonológica pode ocorrer por meio de jogos linguísticos que sirvam de treinamento para manipulação consciente de sílabas, como em jogos com rimas, e de segmentos da fala, como a troca de vogais na canção infantil *O sapo não lava o pé (i sipi ni livi i pi, a sapa na lava a pa¹¹)*; as *línguas secretas* – como a *língua do pé¹²* – também exigem controle

10 “estratégias adotadas pelas crianças para adequar a realização do sistema-alvo — a língua falada pelos adultos do seu grupo social — ao seu sistema fonológico, ou seja, refere-se àquilo que as crianças realizam em lugar do segmento e/ou da estrutura silábica que ainda não conhecem ou cuja produção não dominam” (Lamprecht, 2004: 28).

11 A canção infantil tem a seguinte letra: “O sapo não lava o pé. / Não lava porque não quer. / Ele mora lá na lagoa. / Não lava o pé porque não quer. / Mas, que chulé!”. A brincadeira consiste em cantar a canção usando apenas uma vogal. Exemplo: “A sapa na lava a pá. Na lava parca na cá. Ala mara la na lagoa. Na lava a pá parca na ca. Mas, ca chulé”. E assim por diante com todas as demais vogais.

12 A *língua do pé* é uma língua secreta que consiste em anteceder cada sílaba da palavra da sílaba /pe/ ou de uma sílaba com /p/ no ataque

consciente da manipulação dos segmentos da fala. Isso significa que a consciência fonêmica pode se desenvolver mediante a práticas como jogos linguísticos. Portanto, é viável uma preparação prévia para o aprendizado a leitura incluir o desenvolvimento da consciência fonêmica através de jogos linguísticos. Dessa forma, as crianças chegarão mais preparadas no primeiro ano do Ensino Fundamental e terão mais chances de obter sucesso no aprendizado de leitura.

5. QUAIS AS CONSEQUÊNCIAS DE UMA PREPARAÇÃO DA LEITURA SEM O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA?

Na década de 1980, houve uma mudança de perspectiva pedagógica quanto à visão do processo de alfabetização, que antes centrava-se no professor e passou a centrar-se nos estágios de aprendizagem do aluno, com o surgimento e consolidação do construtivismo¹³. Enquanto metodologia de ensino, o construtivismo adota muitos procedimentos aplicados pelos métodos globais¹⁴. O processamento da leitura, entretanto, não é contextual. O método global não é o melhor método de alfabetização para sistemas de escrita alfabéticos uma vez que sua ênfase está na apresentação de textos e na 'leitura' a partir do contexto do texto. O processamento da leitura por leitores hábeis resulta da decodificação rápida e automática dos morfemas. Ou seja, a decodificação do sistema de escrita por meio da correspondências grafofonêmicas é necessária para a leitura de palavras novas. Portanto, é necessário o desenvolvimento das correspondências grafofonêmicas para o ensino de leitura. Por isso, Dehaene (2009: 228) afirma que

[s]abemos que a conversão de letras em sons é a etapa chave na aquisição de leitura. Todos os esforços de ensino devem ser inicialmente focados em um único objetivo, a compreensão do princípio alfabético em que cada letra ou grafema representa um fonema

O resultado dessa não aplicação dos conhecimentos acerca do processamento e aquisição da leitura, isto é, o não-desenvolvimento da consciência fonológica e, conseqüentemente, o não desenvolvimento do princípio alfabético e das correspondências grafofonêmicas é alarmante: estudantes das redes brasileiras de ensino passam, em média, por 12 anos de escolarização; entretanto não se desenvolvem como leitores eficientes.

Os resultados do Pisa¹⁵ 2015 que se referem à leitura no Brasil são ruins: 50,99% dos alunos avaliados (que, cabe lembrar, estavam entre a 7ª série e o 3º ano do Ensino Médio) obtiveram pontuação abaixo do nível 2, numa escala de 6 níveis. Apenas 1,31% dos alunos avaliados alcançaram o nível 5 e apenas

e harmonizando a vogal do núcleo com a vogal da sílaba seguinte. Assim, *Me dá a boneca* poderia ser, na *língua do pé*, "peme pedá pea pebopenepeca" ou *peme pAdá pAa pobopenepaca*..

13 Essa teoria foi proposta na primeira edição do livro *A psicogênese da língua escrita*. Apesar da popularidade dessa teoria, no Brasil, não existem na literatura científica evidências a respeito da validação de suas propostas, nem comprovação a respeito da existência da teoria de fases silábica, pré-silábica, etc (Oliveira e Araújo, 2010: 681. n.9).

14 Métodos de alfabetização que partem do todo para a parte e valorizam o uso do contexto e do uso social para a interpretação textual, o que os seus defensores chamam *leitura*.

15 **Programa Internacional de Avaliação de Estudantes/Programme for International Student Assessment** "é uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países" (Brasil/INEP, s.d.). Alunos "selecionados de todos os estados" (BRASIL/ INEP, s.d.), na faixa de 15 anos de idade, a partir de seu 7º ano de estudo participam do PISA.

0,14% o nível mais alto.

A Prova Brasil¹⁶ de 2013 indicou que, referente aos alunos do 5º ano, 22,56% estão abaixo do nível 1, 18,40% estão no nível 1, 18,17% estão no nível 2 e 15,80% estão no nível 3. Apenas 0,35% estão no nível 8. Já dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental 24,25% estão abaixo do nível 1, 16,70% estão no nível 1, 18,66% estão no nível 2 e 17,20% estão no nível 3. Não há índices para o nível 8. Por fim, dos alunos do 3º ano do Ensino Médio 24,82% estão abaixo do nível 1, 18,11% estão no nível 1, 21,73% estão no nível 2 e 14,95% estão no nível 3. Não há ocorrências no nível 8.

Os resultados desastrosos na leitura até o Ensino Médio, tantos em exames nacionais quanto internacionais corroboram a constatação de Adams, Foorman, Ludberg & Beeler (1998: 20-21 - ênfase adicionada):

As avaliações do nível de consciência fonológica de crianças em idade pré-escolar predizem em muito seu futuro sucesso na aprendizagem da leitura. [...] As avaliações da capacidade de escolares para prestar atenção e manipular fonemas têm forte correlação com seu êxito na leitura até o final do ensino médio (Calfée, Lindamood e Lindamood, 1973). [...] Na verdade, entre os leitores de línguas alfabéticas, os que têm êxito invariavelmente têm consciência fonológica, ao passo que os que carecem dela invariavelmente têm que se esforçar mais [...] Na verdade, as pesquisas mostram claramente que a consciência fonológica pode ser desenvolvida por meio da instrução e, mais do que isso, que fazê-lo significa acelerar a posterior aquisição da leitura e da escrita por parte da criança.

5. CONCLUSÃO

A leitura pressupõe a identificação da relação entre escrita e fala, isto é, a decodificação da escrita para o acesso ao sentido do texto. O presente artigo defendeu a necessidade de uma preparação para o ensino de leitura embasada no desenvolvimento da consciência fonológica com início na Educação Infantil. Essa preparação para o ensino de leitura deve pautar-se em como o ser humano realiza a atividade da leitura e como o ser humano desenvolve a capacidade da leitura de acordo com o embasamento teórico disponibilizado pela psicolinguística da leitura.

Para a decodificação do sistema de escrita alfabético, como o do português, é necessário realizar as correspondências grafofonêmicas, justamente essa relação entre grafemas e fonemas. Logo, a consciência fonológica é fundamental para o aprendizado de leitura desse sistema de escrita, uma

16 BRASIL/INEP (<http://portal.inep.gov.br/saeb>): O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), conforme estabelece a Portaria n.º 931, de 21 de março de 2005, é composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc).

- A Aneb é realizada por amostragem das Redes de Ensino, em cada unidade da Federação e tem foco nas gestões dos sistemas educacionais. Por manter as mesmas características, a Aneb recebe o nome do Saeb em suas divulgações;
- A Anresc é mais extensa e detalhada que a Aneb e tem foco em cada unidade escolar. Por seu caráter universal, recebe o nome de Prova Brasil em suas divulgações." (O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) , conforme estabelece a Portaria n.º 931, de 21 de março de 2005, é composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc).

vez que é preciso saber manipular conscientemente os sons da fala para realizar as correspondências grafonêmicas e, assim, decodificá-lo.

Dessa forma, o aprendizado de leitura alfabética exige o desenvolvimento de habilidades cognitivas específicas para cada sistema de escrita e a primeira delas para o sistema de escrita alfabético é a consciência fonológica. Como essa habilidade cognitiva possui níveis, essa preparação deve iniciar-se pelo nível das sílabas – consciência silábica – passando pelo nível intrassilábico – consciência intrassilábica – até atingir o nível dos fonemas – consciência fonêmica. Esse último, ao contrário dos demais níveis da consciência fonológica que são, até determinado ponto, desenvolvidos espontaneamente e aperfeiçoados com treinamento, necessita de um trabalho pedagógico direcionado para seu desenvolvimento.

Essa preparação pedagógica pode começar entre os 2 e 3 anos de idade pois estudos que investigaram o desenvolvimento da consciência fonológica permitem afirmar que a idade mínima gira em torno dessa faixa etária. A confirmação ainda é uma questão empírica. Dessa maneira, o desenvolvimento da consciência fonológica é plenamente possível através de jogos linguísticos, brinquedos cantados e leitura em voz alta. Dessa forma, as crianças chegarão mais preparadas no primeiro ano do Ensino Fundamental e terão mais chances de obter sucesso no aprendizado de leitura.

O resultado da não-aplicação desses conhecimentos acerca do processamento e aquisição da leitura, isto é, o não-desenvolvimento da consciência fonológica e, conseqüentemente, o não desenvolvimento do princípio alfabético e das correspondências grafofonêmicas reflete nos resultados dos brasileiros em exames nacionais e internacionais. Os alunos da rede pública de ensino brasileira passam, em média, por 12 anos de escolarização sem conseguir se desenvolverem como leitores eficientes.

Aprender a ler transforma a vida de qualquer indivíduo. Transforma-o não só socialmente, como também biologicamente. O desenvolvimento da literacia começa a partir da tentativa de conexão entre grafemas e fonemas, isto é, pela consciência fonológica. É dever do professor da Educação Infantil auxiliar seus alunos a se iniciarem no aprendizado da leitura, utilizando uma metodologia eficiente embasada em referenciais teóricos e pesquisas científicas confiáveis.

Referências

ADAMS, M. J.; FOORMAN, B. R.; LUNDBERG, I.; BEELER, T. *Consciência fonológica em crianças pequenas*. Trad. Roberto Cataldo Costa. Adaptação, supervisão e revisão técnica Regina Ritter Lamprecht e Adriana Corrêa Costa. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ALEGRIA, J; PIGNOT, E. & MORAIS, J. Phonetic analysis of speech and memory codes in beginning readers. *Memory&Cognition*, 10(5): 451-456. 1982.

BRASIL/ Ministério da Educação e do Desporto - MEC. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em:<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>

BRASIL/ Ministério da Educação - MEC. s.d. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: o

Brasil do futuro com o começo que ele merece. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf>

BRASIL/ Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação Básica. Resolução nº 7 de 14 de dezembro de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7251-resolucao-7-ef-1&category_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192>

COOK, V.; BASSETTI B. An introduction to researching second language writing systems. In: COOK, V. ; BASSETTI, B. (eds). *Second language writing systems*, p. 1-67. Clevedon/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters Ltd, 2005.

DEHAENE, S. *Reading in the brain*. London: Penguin, 2013.

ELLIS, N. & LARGE, B. The early stages of reading: A longitudinal study. *Applied Cognitive Psychology*, 2: p.47-76. 1988.

FREITAS, G. C. M. Sobre a consciência fonológica. In: LAMPRECHT, R. R. (org.). *Aquisição fonológica do português*, p.179-192. Porto Alegre: Artmed, 2004. .

FRITH, U. 1985. Beneath the surface of Developmental Dyslexia. In: PATTERSON,K; MARSHALL, J.; COLTHEART, M. (eds.), *Surface Dyslexia, Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading*, p. 301-330. London: Erlbaum, 1985. Disponível em :<http://www.icn.ucl.ac.uk/dev_group/ufrieth/documents/Frith,%20Beneath%20the%20surface%20of%20developmental%20dyslexia%20copy.pdf>

FROST, R. Reading in Hebrew Versus Reading in English Is There a Quantitative Difference. In: PUGH, Ken & MECCARDLE, Peggy (Ed.). *How children learn to read*, p. 235-254. New York: Psychology Press, 2009.

GOLDSTEIN, S.; NAGLIERI, J. A. (eds). *Encyclopedia of Child Behavior and Development*. New York: Springer, 2011.

KREUTZER, J. S.; DeLUCA, J. ; CAPLAN, B. (eds.). *Encyclopedia of Clinical Neuropsychology*. New York ; London : Springer, 2011.

LAMPRECHT, R. R. 2004. Antes de mais nada. In: LAMPRECHT, R. R. (org.). *Aquisição fonológica do português*, p.17-32. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LAMPRECHT, R. R.; COSTA, A. C. Apresentação à edição brasileira. In: ADAMS, M. J; FOORMAN, B. R.; LUNDBERG, I.; BEELER, T. Consciência fonológica em crianças pequenas. Trad. Roberto Cataldo Costa. Adaptação, supervisão e revisão técnica: Regina Ritter Lamprecht e Adriana Corrêa Costa. Porto Alegre: Artmed, 2006.

- MANN, V. A. Phonological awareness: The role of reading experience. *Cognition*, 24 (1-2): 65-92. 1986. Disponível em: <<http://www.haskins.yale.edu/Reprints/HL0593.pdf>>
- MORAIS, J. Phonological Awareness: A Bridge Between Language and Literacy. In: SAWYER, D. J. & FOX, B. J. 1991. *Phonological Awareness in Reading: The Evolution of Current Perspectives*, p. 31- 71. Berlin: Springer-Verlag, 1991.
- _____. *A arte de ler*. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora Unesp, 1996.
- _____. *Criar leitores para professores e educadores*. São Paulo: Manole, 2013a.
- _____. Criar leitores para uma sociedade democrática. *Signo*, 38, Especial: 2-28, jul. dez. 2013b. Disponível em <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/4539/3190>>
- MORAIS, J.; BERTELSON, P.; CARY, L.; ALEGRIA, J. Literacy training and speech segmentation. *Cognition*, 24 (1-2): 45-64. 1986.
- NGON, C. & PEPERKAMP, S. What infants know about the unsaid: Phonological categorization in the absence of auditory input. *Cognition*, 152: 53–60. 2016.
- O’CONNOR, R. E. Phoneme Awareness and the Alphabetic Principle. Vadasy, Patricia F. & O’CONNOR, R. E. In: *Handbook of reading interventions*, p. 9-26. New York, London: The Guilford Press, 2011.
- OLIVEIRA e ARAÚJO, J. B. Cartilhas de alfabetização: a redescoberta do Código Alfabético. *Ensaio: Avaliação e Políticas públicas em Educação*. 69 (18) p. 669 - 710. 2010.
- RAYNER, K.; POLLATSEK, A.; ASHBY, J.; CLIFTON JR., C. *Psychology of reading*. 2 ed. New York and London: Psychology Press, 2012.
- ROSA, M. C. *E se tivesse de ler em voz alta, numa língua desconhecida, não ouvida antes?* Rio de Janeiro: ed. de autor, 2016. Disponível em <https://www.researchgate.net/profile/Maria_Carlota_Rosa>
- SEABRA, A. G. & CAPOVILLA, F. C. *Alfabetização: método fônico*. 5. ed. São Paulo: Memnon, 2010.
- STUART, M. & COLTHEART, M. Does reading develop in a sequence of stages? *Cognition*, 30 (2): 139-181. 1988.
- TUNMER, W. E. & ROHL, M. Phonological Awareness and Reading Acquisition. In: SAWYER, D. J.; FOX, B. J. *Phonological Awareness in Reading: The Evolution of Current Perspectives*, p. 1-30. Berlin: Springer-Verlag, 1991.

DIÁLOGOS ENTRE A LINGUÍSTICA, A EDUCAÇÃO E A ANTROPOLOGIA NA PRODUÇÃO DE MATERIAIS DE ALFABETIZAÇÃO NA LÍNGUA SANÕMA

Luiz Amaral (UMass Amherst), Ana Maria R. Gomes (UFMG), Joana Autuori (USP), Moreno Saraiva Martins (ISA)

Resumo:

A preparação de materiais de alfabetização em línguas indígenas é um processo complexo que requer a sobreposição de conhecimentos linguísticos, antropológicos e educacionais. Este trabalho reporta uma colaboração entre linguistas e antropólogos durante a elaboração de um livro para as primeiras etapas de alfabetização em língua sanõma (yanomami). Nele discutimos como conceitos linguístico-cognitivos podem dialogar com a pesquisa etnográfica para orientar abordagens pedagógicas coerentes com os contextos de uso da língua e ao mesmo tempo gerar um mecanismo de acompanhamento científico da inserção da escrita em comunidades indígenas.

Palavras-chave: alfabetização, letramento, etnografia da escrita, desenvolvimento linguístico-cognitivo, Sanõma, Yanomami.

Abstract:

The preparation of literacy materials in indigenous languages is a complex process that requires the combination of linguistic, anthropological and educational concepts. This paper reports a collaboration between linguists and anthropologists during the preparation of an early literacy book in the Sanõma language (Yanomami). We discuss how ideas from cognitive linguistics can dialogue with ethnographic research to craft pedagogical approaches that are in sync with the current uses of the language and to establish, at the same time, a mechanism to scientifically describe the insertion of written language in indigenous communities.

Keywords: Literacy, ethnography of writing, cognitive-linguistic development, Sanõma, Yanomami.

1. Introdução

Existe hoje no Brasil uma demanda constante por materiais didáticos para o ensino de línguas indígenas. Encabeçando a lista de pedidos estão sem dúvida os livros didáticos para crianças, incluindo materiais de alfabetização. Contudo, os desafios não são poucos para a produção de livros de alfabetização em contextos culturais e educacionais tão distintos entre si. Não temos uma compreensão dos usos atuais ou potenciais da língua escrita nessas comunidades, o que dificulta a elaboração de propostas baseadas na realidade e/ou necessidade dos leitores-escretores. Isso gera uma desconexão entre as possíveis práticas educacionais e nossos conhecimentos teóricos sobre o desenvolvimento linguístico-cognitivo do aprendiz, levando a produção de materiais inadequados e muitas vezes criticados por seus usuários.

Neste artigo apresentamos um projeto de criação de um livro para as primeiras etapas de alfabetização de crianças e jovens sanöma no âmbito da ação Saberes Indígenas na Escola (SIE). O presente texto é fruto de uma colaboração entre linguistas e antropólogos com o objetivo de aproximar os conhecimentos e práticas de pesquisa de ambas as áreas visando gerar uma compreensão mais abrangente dos diferentes elementos necessários para o desenvolvimento de práticas educacionais em comunidades indígenas que estão passando por um processo de inserção da linguagem escrita.

O texto está dividido em quatro partes. Na seção 2, apresentamos o contexto do projeto dentro da história recente dos Sanöma em particular e dos Yanomami em geral. O objetivo é fazer com que o leitor entenda a realidade sociocultural e educacional das comunidades onde o material será usado. Em seguida, na seção 3, apresentamos os processos de alfabetização e letramento¹ a partir de uma perspectiva linguístico-cognitiva, onde discutimos as habilidades consideradas necessárias dentro de uma perspectiva cultural não-indígena. Na seção 4, discutimos alguns pressupostos e registros etnográficos que podem nos ajudar a compreender a complexidade do processo de inserção da escrita em comunidades de tradição oral. Por último, na seção 5, combinamos todos os elementos vistos anteriormente e formulamos uma proposta para um livro que apoie o início do processo de alfabetização de crianças, jovens e adultos sanöma.

2. Os Sanöma, sua história recente e realidade sociocultural e educacional

Os Sanöma fazem parte do povo Yanomami, que vivem no Brasil e na Venezuela. Os Yanomami são a maior população humana da Terra que vive em alto grau de isolamento na floresta tropical. São cerca de 40 mil pessoas, distribuídas em 550 comunidades, sendo 300 no extremo noroeste da Amazônia Brasileira e 250 no sul da Venezuela. O governo brasileiro demarcou a Terra Indígena Yanomami em 1992 com a área de 9.664.975 hectares de floresta tropical, reconhecida por sua alta relevância em termo de proteção da biodiversidade amazônica.

¹ Esses dois conceitos – alfabetização e letramento – têm uma longa história de controvérsias e discussões que não cabe aqui recuperar. Para o que nos interessa desenvolver, assumimos que a alfabetização é uma dentre as práticas que fazem parte de um conjunto mais amplo, ou seja, aquele das práticas de letramento (Kleiman, 2007; Soares, 2003).

A região de Awaris, onde vivem os Sanöma é a região mais densamente povoada de toda a Terra Indígena Yanomami, com uma população de aproximadamente 3000 habitantes, divididos em duas etnias: Sanöma e Ye'kwana (povo de língua da família karib). Awaris é também a região mais isolada do ponto de vista geográfico. O isolamento faz com que a população da região, pelo menos para os Sanöma que lá habitam, tenha que ser autossuficiente na produção de sua alimentação. O adensamento populacional, por outro lado, faz com que os recursos ambientais da região estejam sob pressão, e que a população local já sinta que alguns dos importantes recursos para a alimentação, como a caça, estão escasseando. Os Yanomami têm como atividades básicas de subsistência atualmente a caça, a coleta e a agricultura.

Há uma grande diversidade interna dentro da etnia conhecida como “Yanomami” - termo que engloba uma variedade de cinco línguas (sanöma, ninam, yanomam, yanomami e ÿaroamë) pertencentes a um mesmo grupo linguístico e inúmeras variações dialetais, além de diferenças culturais internas. Dentro deste universo, o SIE Yanomami buscou atender regiões onde a experiência de alfabetização já foi consolidada, buscando assim fortalecer a experiência escrita e a rede de escolas existente. Nas três regiões da Terra Indígena Yanomami atendidas – Papiu, Missão Catrimani e Awaris – existem Yanomami letrados e escolas que possuem decreto de criação da Secretaria de Educação do Estado de Roraima (SECD). Nas regiões do Demini e Papiu a Comissão Pró Yanomami (CCPY)/ISA² investiu por longo tempo em um programa de escolarização que resultou na estruturação das escolas, formação de professores yanomami e no processo de alfabetização de vários Yanomami em língua materna. Com a passagem das escolas para o sistema estadual de educação, a formação de professores e assessoria às escolas sofreu uma descontinuidade, o que tem resultado no desaceleramento da formação de novos leitores e a descontinuidade do processo de alfabetização em línguas maternas.

No caso de Awaris, o nível de escolarização talvez seja comparativamente menor em relação às outras regiões, mas os trabalhos educacionais realizados pela ONG Urihi e pelo ISA possibilitaram a formação de pessoas letradas em língua materna, embora atualmente viva a mesma problemática de falta de continuidade e apoio à estruturação das escolas. Já na Missão Catrimani, desde 1965 existe o apoio dos Missionários da Consolata para ações educacionais junto ao povo Yanomami e, apesar da negligência do atendimento às escolas pela SECD, o grupo de missionários mantém uma base permanente na região, possibilitando assim que estes possam prestar assistência aos professores e escolas locais.

Apesar do momento de certa desestruturação das escolas yanomami, nestas regiões da TIY estão sendo realizados trabalhos pelas organizações parceiras³ visando a formação de pesquisadores indígenas, de forma que os Yanomami dessas regiões – sendo eles professores ou alunos letrados em nível avançado – têm se apropriado de instrumentos de pesquisas, registrando os conhecimentos yanomami através da escrita e mídias audiovisuais, visando apresentá-los através de materiais didáticos e paradidáticos. Entre os anos 2011 e 2012 o ISA e a HAY realizaram uma avaliação do Programa de Educação Yanomami. Esta avaliação, feita por consultores especialistas, constatou uma enorme descontinuidade nas ações dos órgãos públicos em relação a assessoria e apoio às escolas indígenas,

2 Em 2009 os projetos da CCPY foram incorporados pelo Instituto Socioambiental.

3 No caso as parcerias são feitas com o ISA no Papiu e Awaris, a Diocese de Roraima na Missão Catrimani e a Hutukara Associação Yanomami em todas as regiões

o que resultou na redução das atividades das escolas yanomami em grande parte ao cumprimento de procedimentos burocráticos da SECD (como preenchimento de censo escolar, etc.) e ao pagamento de salário dos professores por parte da SECD. A falta de assessoria e apoio pedagógico resultou na baixa frequência dos professores em suas escolas e na falta de circulação de materiais específicos direcionados para estas escolas, o que conseqüentemente tem levado à descontinuidade da formação de novos leitores.

Ao todo o SIE abrange diretamente estas três regiões da Terra Indígena Yanomami, envolvendo 23 professores contratados pela SECD/RR e outros professores voluntários; beneficia também cerca de 435 alunos das 10 escolas inseridas no SIE, além de demais conhecedores envolvidos nas pesquisas (velhos, detentores dos saberes tradicionais e pessoas letradas que estão fora da escola). Para além deste quadro, os materiais produzidos irão circular nas regiões da Terra Indígena onde existem escolas já criadas pela SECD, e nas quais se falem as línguas yanomae, yanomama e sanöma. Os materiais em sanöma circulam apenas entre essa população que, no entanto, é muito numerosa na região de Awaris onde se concentram os 2681 falantes dessa língua. Os materiais a serem produzidos nas línguas yanomae e yanomama, poderão circular por outras regiões onde os idiomas também são falados: Toototopi, Novo Demini, Baixo e Alto Catrimani, Homoxi, Hokoma, Xitei, Sururucus, Haxiú, Aratháú e Palimiu, alcançando um total de mais de 7500 pessoas. Em menor escala os materiais poderão também circular entre os falantes de yanomami - que habitam principalmente o Amazonas, com uma população de mais de 6000 pessoas. Através da distribuição dos materiais produzidos, as ações do SIE Yanomami poderão atingir um grupo de 16 mil pessoas, além daqueles que participarão diretamente da formação e produção de materiais. Infelizmente, não é possível calcular o número de leitores em cada região citada, e certamente não é uma taxa alta por se tratar de um povo de recente contato que vive em bastante isolamento geográfico. Ainda assim, é certo que a escrita tem se feito mais presente e necessária na medida em que se intensificam as situações de contato com a sociedade envolvente.

3. O Letramento como processo linguístico-cognitivo

Antes de passarmos ao processo de escolha de textos e sequência de atividades para os materiais sanöma, veremos como uma perspectiva linguístico-cognitiva sobre o processo de alfabetização e uma análise dos pressupostos e registros etnográficos em contextos educacionais indígenas podem nos ajudar nas escolhas pedagógicas que norteiam a confecção do material didático. Nesta seção trataremos de alguns conceitos centrais no desenvolvimento das habilidades linguísticas necessárias para o desenvolvimento de um leitor-escritor. Porém, como veremos na seção seguinte, o próprio conceito de leitor-escritor está fundamentalmente atrelado ao papel da língua escrita dentro de determinados contextos culturais. Para fins expositivos, iniciaremos nossa análise sobre as habilidades linguísticas no processo de letramento de forma bastante genérica, tendo como pressuposto básico uma definição de leitor-escritor enquadrada na cultura escrita ocidental. Em seguida poderemos reavaliar a função dessas habilidades em contextos de educação escolar indígena.

3.1. Alfabetização ou aquisição de L2

Dentro do contexto educacional, muitas vezes bilíngue, que existe em comunidades indígenas brasileiras, a primeira pergunta que devemos nos fazer é se o material pedagógico mais adequado para crianças em idade escolar é realmente um livro de alfabetização. Do ponto de vista linguístico-cognitivo, o processo de alfabetização tem como pré-requisito a aquisição oral da língua pelo aprendiz. O que chamamos tradicionalmente de alfabetização é um processo de aprendizagem de um código escrito baseado na linguagem oral. Estudos linguísticos demonstram que a aquisição oral de uma língua se dá de forma natural e espontânea em um processo que se inicia antes mesmo da criança nascer (Kisilevsky et al., 2003). A aquisição da fala ocorre em 100% das línguas humanas independentemente da existência da língua escrita. Uma criança falante de uma língua quando chega à escola para aprender a ler já possui um conhecimento implícito extremamente complexo de seu idioma. Ela já conhece os sons de sua língua e os detalhes sobre a sua segmentação fonológica. Ela tem um vocabulário ativo capaz de ser utilizado em sala de aula, além de usar um número enorme de regras gramaticais para produzir enunciados. Em geral, os pré-requisitos linguísticos para que a criança comece a aprender a ler e escrever incluem conhecimentos fonológicos, gramaticais e semânticos de sua língua (Gleason, 2001; Hoff, 2000)⁴.

Do ponto de vista linguístico-cognitivo, comunidades indígenas que queiram desenvolver materiais de ensino para crianças em idade escolar que não tenham o domínio da língua oral devem procurar modelos pedagógicos que se aproximem mais do ensino de segunda língua (Richards & Rodgers, 2001) ou de língua de herança (Valdés, 2012). Essas abordagens favorecem o aprendizado (muitas vezes de forma intuitiva) dos sons da língua, do vocabulário e de estruturas gramaticais básicas ao mesmo tempo em que apresentam a escrita. A relação entre grafema e fonema é estabelecida de forma gradual e secundária para que as crianças possam adquirir a linguagem oral e escrita simultaneamente. Ou seja, os materiais ditos de alfabetização são mais apropriados a crianças que já falam a língua.

3.2. Propriedades linguísticas dos alfabetos usados em línguas indígenas

O desenvolvimento da escrita em línguas ameríndias esteve sempre fortemente influenciado por uma tradição linguística que favoreceu o desenvolvimento de ortografias baseadas no sistema alfabético, onde cada símbolo representa um segmento fonológico (como nos alfabetos romano e cirílico) em detrimento de outros sistemas ortográficos como o logográfico (chinês), o semi-silábico (santali, cherokee, vai, djuka) e o consonantal (árabe). Essa tradição levou não somente a solidificação do uso de alfabetos fonologicamente motivados, mas também a um processo de simplificação ortográfica através da aproximação da ortografia da língua indígena com a ortografia das línguas nacionais, sobretudo com o espanhol, o português e o inglês. Por isso é comum achar variações ortográficas que não seguem o

⁴ Por exemplo, uma criança de 5 ou 6 anos que fale português não vai chegar à escola produzindo enunciados como: “o inteligente menino”, “eu lhe o dei” ou “amanhã vou eu a maçã comer”. Porém, crianças que falam inglês, espanhol ou alemão vão iniciar seu processo de alfabetização produzindo enunciados como: “the intelligent boy”, “yo se lo di”, e “Morgen werde ich den Apfel essen” respectivamente. Toda essa informação lexical e gramatical adquirida nos primeiros anos de vida vai ser fundamental para o aprendizado da escrita. Todas as propostas pedagógicas existentes para alfabetização partem (implícita ou explicitamente) do pressuposto de que a criança domina a linguagem oral. Ainda não encontramos métodos de alfabetização que proponham, por exemplo, que crianças francesas sejam alfabetizadas em russo, chinês ou inglês sem saber falar essas línguas.

alfabeto fonético internacional e sim as ortografias das línguas locais. Um exemplo é o da representação do fonema fricativo velar surdo [x] com os grafemas “r”, “j” ou “h” em diferentes línguas das Américas, influenciados pela ortografia do português, do espanhol e do inglês respectivamente⁵. Além disso, a ortografia é muitas vezes usada como instrumento político de dominação ou prestígio. O que faz com que certas convenções sobrevivam por razões meramente sociais, dificultando a inserção de novas propostas ortográficas com o objetivo de facilitar o aprendizado. Devemos também ressaltar que muitas das primeiras experiências de escolarização em comunidades indígenas foram levadas a cabo por grupos de missionários que inseriram o método silábico de alfabetização nas aldeias. Isso fez com que os alfabetos de base fonológica fossem trabalhados de forma mecânica dentro de uma tradição silábica. Essa combinação deixou estabelecidas certas práticas educacionais que foram incorporadas à cultura de sala de aula nas mais distintas comunidades. Uma vez apropriadas por professores e alunos, essas práticas se solidificaram como elementos de uma cultura educacional aceita.

3.3. As habilidades no processo de letramento

Tankersley (2003) apresenta uma série de habilidades que definem um “*leitor eficiente*”. Segundo a autora, os *leitores eficientes* têm uma sólida compreensão do sistema fonêmico e sabem decodificar e reconhecer palavras rápida e eficazmente. Eles demonstram automaticidade na identificação do texto e têm um bom vocabulário em relação a sua faixa etária. Eles leem com fluência e têm boa compreensão textual. Eles usam seus conhecimentos sobre as palavras para inferir informações e chegar a conclusões. Eles usam estratégias de monitoramento da compreensão para reavaliar os dados enquanto leem e usam seus conhecimentos sobre padrões ortográficos para determinar a pronúncia de palavras desconhecidas. Os leitores eficazes entendem e lembram o que leram. Eles conseguem resumir, discutir e avaliar o que estão lendo enquanto decodificam e processam o conteúdo do texto.

Segundo Tankersley, esse complexo sistema de operações e habilidades pode ser estudado a partir de seis áreas essenciais: (i) consciência fonológica (pré-alfabetização), (ii) decodificação fonológica (mapeamento fonema-grafema), (iii) vocabulário e reconhecimento de palavras, (iv) fluência, (v) compreensão e (vi) pensamento de ordem superior (do inglês “*higher-order thinking*”). Ao desenvolver suas habilidades nessas seis áreas, o leitor poderia ser classificado dentro do grupo de “alfabetismo pleno”, segundo a tabela do *Instituto Nacional de Alfabetismo Funcional* (INAF, 2012). Por isso é importante entender como cada uma dessas áreas contribui para o processo de letramento.

Consciência fonológica: Recentemente a consciência fonológica tem sido vista como um elemento crucial para que possamos determinar se uma criança está pronta para iniciar o processo de alfabetização (Adams, Foorman, Lundberg, & Beeler, 1998). Vários pesquisadores encontraram uma relação direta entre o grau de consciência fonológica e a variação da proficiência de leitura nos primeiros anos de escolarização (Adams, 1994; cf., Blachman, Tangel, Ball, Black, & McGraw, 1999; Nicholson, 2006). Os primeiros indícios de que a criança está desenvolvendo sua consciência

5 O wapichana (língua aruak falada no Brasil e na Guiana) tem vários exemplos de variação ortográfica de acordo com a influência do português do lado brasileiro e do inglês do lado guianense: [u] se grafa como “u” no Brasil e “oo” na Guiana, [i] virou “y” no Brasil e “u” na Guiana, entre outros.

fonológica podem aparecer antes dos três anos de idade ao tentar brincar com rimas ou músicas infantis que usam palavras conhecidas. Existem várias estratégias para jogos de pré-escola que desenvolvem a consciência fonológica de crianças antes do início da alfabetização (Tankersley, 2003). Além disso, textos com alto grau de aliteração ajudam no desenvolvimento de algumas das habilidades necessárias.

Do ponto de vista teórico, a consciência fonológica pressupõe certas habilidades de compreensão e produção. A criança ao iniciar a alfabetização deve ter uma capacidade de compreensão que demonstre seu conhecimento em quatro dimensões fonológicas básicas: *fonema*, *sílaba*, *palavra* e *prosódia* (Nygaard & Pisoni, 1995). Seu repertório de fonemas deve permitir que ela diferencie pares mínimos oralmente, como por exemplo: “pata” e “gata”, ou “chato” e “fato”. Os fonemas são as menores unidades de som de uma língua e seu conhecimento é fundamental para dominar um alfabeto de base fonológica, como descrito na seção 3.2. No nível silábico, a criança deve ser capaz de reconhecer as diferenças básicas sobre o tamanho das palavras, identificando, por exemplo, que a palavra “brincar” é menor (tem menos sílabas) que a palavra “brinquedo”. Já no nível da palavra, é importante desenvolver a habilidade de distinguir palavras conhecidas das desconhecidas. A consciência explícita do vocabulário passivo ajuda no desenvolvimento das habilidades de compreensão que virão mais adiante. Finalmente, do ponto de vista prosódico, é importante para a criança que inicia o processo de alfabetização ser capaz de diferenciar padrões entonacionais que afetem o significado dos enunciados, como em uma interrogação, exclamação ou afirmação.

Além das habilidades de compreensão, as crianças com maior facilidade no aprendizado da leitura também demonstram um alto nível de *competência fonológica produtiva*. Ou seja, elas são capazes de (i) reproduzir todos os fonemas de sua língua, (ii) combinar esses fonemas em unidades mais complexas como sílabas, rimas e palavras, e (iii) criar expressões com múltiplas palavras que respeitem os padrões prosódicos de seu idioma (Byrnes & Wasik, 2009).

Decodificação fonológica: A decodificação fonológica envolve a habilidade de estabelecer relações entre os sons da língua e as letras do alfabeto que os representam, ou seja, *o mapeamento fonema-grafema*. Como vimos na seção 3.2, os alfabetos desenvolvidos para as línguas indígenas no Brasil são em sua (quase?) totalidade fonológicos. Isso faz com que a decodificação dos sons expressados pelos grafemas se transforme em uma tarefa central no processo de leitura e produção textual. As estratégias de decodificação não são exclusivamente fonológicas. Muitas vezes a diferença fonológica entre as palavras não está associada a ortografia e sim a sua classe gramatical e significado, como por exemplo os homógrafos em português: “colher” (verbo) e “colher” (substantivo), ou “molho” (verbo) e “molho” (substantivo).

A decodificação fonológica é inicialmente apresentada estabelecendo as relações entre ortografia e som junto com os padrões combinatórios de um determinado idioma. Por exemplo, as consoantes em português são apresentadas a partir de padrões silábicos previsíveis de consoante-vogal. Scliar-Cabral (2013) estabelece um tripé de conceitos para o ensino- aprendizagem do mapeamento fonema-grafema: “(1) Reconhecer a direção dos traços que diferenciam as letras em si; (2) Dominar os valores

dos grafemas, associando-os aos fonemas que representam; (3) Utilizar as letras que realizam os grafemas dentro de palavras e estas em um texto” (p.15).

Essas relações entre grafia e som devem ser estabelecidas dentro de contextos textuais compreensíveis para a criança. Deve-se evitar o ensino mecânico e descontextualizado muito comum em métodos silábicos tradicionais. Pressley (1997) descreve as práticas mais eficientes de sala de aula como uma combinação do ensino das habilidades de mapeamento fonema- grafema com os contextos de imersão em textos literários por alunos e professores.

Tecnicamente, a preparação de material de alfabetização para línguas indígenas deve ser precedida de uma análise fonológica das regularidades ortográficas da língua em questão. Durante as oficinas de material de alfabetização com equipes de linguistas e professores de línguas indígenas sempre enfatizamos a necessidade de se estabelecer uma sequência de apresentação dos grafemas que reflita as complexidades e a regularidades fonológicas.

Vocabulário: Essa é sem dúvida uma das áreas em que as diferenças culturais e de uso linguístico dificultam a nossa compreensão sobre a importância do vocabulário (ou do tipo de vocabulário) no aprendizado da língua escrita em contextos educacionais indígenas. Em culturas de forte tradição escrita, onde existe uma diferença significativa entre os registros oral e escrito, a expansão do vocabulário de uma criança é fundamental para o avanço de sua proficiência como leitor-escritor. Em contextos de tradição oral, o vocabulário seguramente tem funções centrais nas habilidades de comunicação dos indivíduos, porém seria ingênuo presumir um simples paralelismo com suas funções na linguagem escrita.

De modo geral, entende-se o termo “vocabulário” como o conhecimento das relações entre a forma fonológica das palavras e seus respectivos significados, ou em termos saussurianos, a aquisição das relações entre significantes e significados⁶. A natureza exata dessas relações pode ser bastante complexa. Em geral, aceita-se o fato de que a definição de um conceito é uma pré-condição para o aprendizado de uma palavra. Ou seja, para se aprender o significado da palavra “carro” é necessário a construção de uma hipótese sobre o significado do conceito de “carro” (Bloom, 1998). Isso significa que para que uma criança aumente seu vocabulário, ela tem que ser capaz de construir hipóteses sobre conceitos muitas vezes bastante abstratos. Esse processo não se resume simplesmente a assignar etiquetas a objetos no mundo, uma vez que é necessário formular hipóteses sobre as propriedades desses objetos para que a imagem acústica seja atribuída a uma definição específica.

Em termos práticos, pesquisadores como Leung (1992) e Sénéchal (1997) nos mostram que os alunos necessitam de contextos de leitura com repetidas exposições às palavras e seus significados para que possam aumentar seu vocabulário. Nagy e Scott (2000) argumentam que o aprendizado de novas palavras tem um impacto significativo na capacidade de compreensão dos alunos, o que por sua vez gera um efeito de retroalimentação em sua habilidade de aumentar seu vocabulário. Ou seja,

⁶ Essa ideia de vocabulário não é necessariamente igual a noção de léxico em termos linguístico-cognitivos. Não existe propriamente na discussão sobre aquisição de vocabulário uma preocupação com propriedades lexicais que estejam mais além das observações sobre o significado das palavras.

quanto mais palavras o aluno conhece, mais ele melhora a sua compreensão do texto e quanto melhor é a sua compreensão do texto, mais rapidamente será capaz de aprender novas palavras.

Fluência: A Fluência é a habilidade de ler um texto rapidamente, com expressão e sem grandes esforços de decodificação ortográfica. A capacidade de reconhecer as palavras rapidamente é fundamental para uma leitura fluente. Também é importante a capacidade de agrupar as palavras formando corretamente os constituintes que representem as unidades de significado. Quanto mais automático for o processo de decodificação das palavras, mais facilmente o leitor poderá focar seus esforços na interpretação do significado (Armbruster, Lehr, & Osborn, 2001).

A fluência pode ser medida tanto na leitura em voz alta como na leitura silenciosa (Johns & Lenski, 2001). A leitura em voz alta nos permite observar que estratégias o leitor está usando para o reconhecimento das palavras e para a decodificação dos elementos sintáticos que compõem o texto. Já a leitura silenciosa apresenta uma melhor medida da capacidade de interpretação do texto. Alguns leitores são capazes de ler em voz alta com bastante fluidez, porém apresentam problemas de compreensão do significado. Para que um leitor seja considerado fluente, também é necessário demonstrar a compreensão do texto.

O nível de complexidade do material e o conhecimento prévio que o leitor tem do tema afetam diretamente a fluência na leitura. As práticas de fluência devem ser elaboradas com materiais que estejam no nível de leitura do aluno⁷. É fundamental que o aluno seja exposto a modelos de leitura fluente, ou seja, que um adulto com leitura fluente leia textos para as crianças usando o padrão entonacional almejado. Não é suficiente que os professores leiam listas de palavras copiadas no quadro usando uma entonação repetitiva e artificial. Principalmente nas primeiras etapas do desenvolvimento da leitura é necessário demonstrar aos alunos que o texto escrito não é nada além de uma representação gráfica da fala que eles dominam.

Compreensão: A compreensão é uma habilidade que não se limita à leitura. Ela requer que o aprendiz seja capaz de extrair o significado das palavras em contextos de comunicação que podem envolver as quatro habilidades básicas: leitura, escrita, fala e compreensão oral. A compreensão de enunciados é fundamental para a comunicação humana, por isso um leitor competente lê um texto visando entender e manipular o significado do que está sendo dito. A base da compreensão textual está no compartilhamento da informação do texto entre autor e leitor. Graesser et al. (1997) defendem que essa compreensão está baseada no processamento do discurso que pode ser dividido em cinco etapas (em inglês de acordo com o original): (i) *surface code*: quando o leitor retém na memória de trabalho o código original (sequência de palavras) apresentado no texto; (ii) *the propositional textbase*: quando o leitor formula um modelo do conteúdo apresentado no texto mantendo o significado original, mas deixando de lado a sequência exata de palavras do código; (iii) *the referential situation model*: quando o leitor infere noções referentes ao contexto do enunciado, como certas características de lugares, pessoas, ações e eventos; (iv) *the communication context*: quando o leitor começa a

⁷ Para que o texto esteja adequado à prática de fluência, o aluno não poderá ter problemas de reconhecimento de mais de 5% das palavras. Ou seja, se um aluno ao ler um texto de 100 palavras cometer mais que 7 erros de decodificação, esse texto ainda não é adequado a prática individual de fluência.

codificar a intenção comunicativa do autor do texto; (v) *the discourse genre*: quando o leitor é capaz de identificar o gênero do texto, classificá-lo e inferir informações a partir de sua classificação⁸.

Pesquisas anteriores demonstram que diversas estratégias podem ser ensinadas para melhorar a compreensão na leitura, dentre elas: estabelecer expectativas sobre o texto, produzir um conhecimento declarativo e conceitual sobre o tema, desenvolver a capacidade da memória de trabalho para lidar com o conteúdo textual; inferir informações durante a leitura, identificar ideias centrais, resumir, prever, monitorar e rever conceitos e temas relacionados ao texto.

Pensamento de ordem superior: Dentro da tradição acadêmica ocidental, a última etapa no processo de letramento ocorre quando o leitor é capaz de manipular o conteúdo de um texto de forma bastante sofisticada; avaliando, sintetizando, interpretando e construindo novos conhecimentos a partir de um diálogo entre seu conhecimento prévio e o texto. A análise dos dados nesse nível permite a verificação de hipóteses, o desenvolvimento de generalizações, o julgamento dos fatos e formação de novas opiniões e pontos de vista. O leitor é então capaz de conectar os conteúdos de diversos textos, identificando nuances entre diferentes perspectivas. Esse nível de interpretação leva à conexão entre a leitura e os elementos no mundo que cercam o leitor, preparando-o para expressar suas opiniões de forma articulada criando um contexto discursivo coerente. Duke e Pearson (2002) descrevem seis estratégias usadas por leitores para desenvolver o *pensamento de ordem superior*: (i) previsão e ativação de conhecimentos prévios, (ii) estratégias de monitoramento e pensamento em voz alta; (iii) uso adequado de estruturas textuais; (iv) a construção de modelos visuais de apoio, como gráficos e imagens; (v) estratégias de síntese da informação; (vi) questionamento e busca de respostas durante a leitura.

Todas essas habilidades e estratégias respondem a demandas específicas baseadas em usos socialmente construídos do texto escrito nas sociedades ocidentais. Isso não significa que os usos da escrita estejam limitados aos contextos destinados por essas tradições sociais. Ao promover o uso da escrita em comunidades indígenas, devemos questionar os (pre)conceitos sobre usos “desejáveis” da escrita, assim como as habilidades que consideramos imprescindíveis do ponto de vista acadêmico-social. Como em muitas comunidades o processo de desenvolvimento de leitores está em fase inicial de formação, seguramente encontraremos novos contextos de uso e objetivos sociais para a linguagem escrita.

4. Contextos de alfabetização em língua indígena: pressupostos e registros etnográficos

A preparação de materiais de alfabetização para circulação nas aldeias e escolas indígenas é um processo que requer conhecimentos que vão além dos questionamentos linguísticos apresentados até aqui. O projeto aqui descrito tem origem na implementação de um programa de política pública de Escola Escolar Indígena (EEI)⁹, cuja proposição por parte do órgão ministerial, e resposta por

8 Em seu texto, os autores narram como psicólogos do discurso desenvolveram modelos de representação mental desses cinco níveis e como cada um deles é construído durante o processo de compreensão textual. Ver Graesser et al. (2003) para mais detalhes.

9 Trata-se da ação Saberes Indígenas na Escola (SIE), parte do Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais proposto pela SECADI/ MEC, ação cuja finalidade principal é a produção de material específico para as escolas indígenas. De acordo com a portaria de criação: “Art. 2º A ação Saberes Indígenas na Escola destina-se a: 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

parte das universidades em parceria com os povos e comunidades indígenas, se estruturaram a partir de uma miríade de referências conceituais e metodológicas que os agentes envolvidos no programa mobilizaram. Propomos recuperar e explicitar as referências que orientaram a resposta produzida dentro da equipe UFMG/HAY/ISA¹⁰ que objetivou formular materiais para algumas das aldeias yanomami, e para as aldeias ye'kwana¹¹. A equipe da UFMG/HAY/ISA inclui profissionais com formação na área pedagógica e com experiência em alfabetização, profissionais com formação em antropologia e com pesquisas sobre processos de escolarização, antropólogos que trabalham com os povos participantes do programa, além de linguistas dedicados ao estudo de cada uma das línguas indígenas envolvidas nas oficinas. Com esse conjunto de competências é que foi feito o levantamento da situação sociolinguística de cada povo, que serviria a subsidiar a proposição das atividades e a produção dos materiais. Como quadro conceitual de referência, partimos dos chamados New Literacy Studies – NLS (Marinho & Carvalho, 2010; Soares, 2003; Street, 1993, 2003), que nos levam a focalizar as práticas de letramento nas quais se encontram envolvidos os sujeitos em processo de alfabetização. A outra referência fundamental é o campo da Antropologia da Escrita, que assume a própria escrita como prática social e cultural (Barton & Papen, 2010), e que abrange o diálogo com o NLS¹².

Abordar os processos de letramento e a escrita como prática evoca necessariamente um outro tema, o dos processos de escolarização, uma vez que os estudos que abordam as práticas de letramento se referem em sua maioria a sociedades em que a língua escrita foi assumida como objeto de ensino em sistemas públicos de instrução, tornando-se um de seus aspectos distintivos (Lahire, Thin, & Vincent, 1994). Ou seja, a “alfabetização escolar” se tornou experiência difundida e quase sempre assumida implicitamente como modelo padrão que orienta muitas das demais práticas sociais (Cook-Gumperz, 2006). Cabe lembrar que mesmo as pesquisas histórico-culturais de matriz vygotskiana também foram realizadas em sociedades cujo processo de escolarização já se encontrava bem avançado. Ou seja, lidamos sempre com conceitos gerados em contextos históricos em que havia a concomitância do acesso à escrita com a frequência às escolas em processos relacionados e interdependentes. Esses dois processos devem ser então considerados quando se trata de explicitar as categorias com as quais foram pensadas propostas de produção de materiais escritos para circulação nas escolas e aldeias indígenas.

Essa explicitação pode ser provocada a partir da consideração de alguns implícitos que os NLS, assim como os estudos no campo da Antropologia da Escrita revelam, quanto a concepções associadas ao letramento, entre os quais ressaltamos:

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. Ao lado do PROLIND, programa voltado para a formação de professores indígenas, o SIE é considerado uma política estruturante da educação escolar indígena (EEI).

10 Universidade Federal de Minas Gerais/Hutukara Associação Yanomami/Instituto Socioambiental.

11 Na oficina participaram também os Maxakali, e um linguista estudioso da sua língua. Não contemplaremos aqui esse envolvimento por ter tido condução e desdobramentos diferentes dos demais, em função de problemas logísticos e outras especificidades das aldeias maxakali.

12 Não será retomada aqui uma discussão do campo que parte dos estudos muito conhecidos de Jack Goody que aborda a escrita em função de seu impacto sobre a cognição – uma tecnologia do intelecto; e a crítica a essa abordagem que chama a atenção para o que “as pessoas fazem com a alfabetização [literacy], e não só para o que a alfabetização faz com as pessoas” (Olson & Torrance, 1995). Sobre uma análise recente na direção indicada por Olson e Torrance em contexto indígena de escolarização, ver Escobar, Galvão, Gomes (2017).

- domínio das práticas relacionadas com a escrita como habilidade ou competência considerada necessariamente individual, em oposição a um domínio passível de ser usufruído coletivamente, ou seja, alguns dominariam essa tecnologia e a colocariam a serviço do grupo¹³;

- domínio da leitura e da escrita como necessariamente conjunto se articulados no nível individual, quando historicamente se constituem como práticas de uma certa forma independentes e com uma multiplicidade de performances possíveis;

- de consequência, a necessidade de alfabetizar todas as pessoas e, com o modelo escolar em expansão, produzir um mesmo tipo de “alfabetização escolar” para todos.

Nenhum desses pressupostos deve ser aplicado necessariamente a sociedades ou grupos que não viveram os processos históricos que deram lugar ao uso extensivo da escrita como estruturante de muitas das práticas sociais, como é o caso dos povos indígenas com os quais estamos trabalhando.

Em relação aos processos de escolarização, podemos evocar sinteticamente uma cadeia de elementos tais como a existência de espaços específicos (salas-de-aula ou prédios escolares) e de materiais específicos relativos a esses espaços (carteiras, lousas) e – dentre esses – os chamados materiais didáticos (livros e outros), que não seriam, portanto, quaisquer materiais escritos circulantes; de pessoas dedicadas especificamente às atividades de ensino (os professores); de uma relação entre esses, que são assumidos como profissionais, e o poder público (local ou estadual, a depender dos casos) e da remuneração regular advinda do encargo público (atividade remunerada como trabalho); da relação de submissão aos dispositivos regulatórios que são chamados em causa, e com as figuras profissionais que atuam junto aos professores e comunidades para fazer valer esses dispositivos.

Essa cadeia de elementos passa a compor um cenário articulado que, se considerados a partir da lógica que informou o estabelecimento das escolas no mundo moderno ocidental, terão uma dinâmica que os coloca em uma relação de um certo tipo, resultante da forma como foram historicamente instituídos. No entanto, o que podemos verificar junto aos diferentes povos e comunidades com os quais trabalhamos é a grande variabilidade das relações que podem se estabelecer entre esses elementos, e mesmo a existência – ou não – de todos eles simultaneamente.

Ao lado, portanto, do levantamento sociolinguístico que foi requerido para a formulação do programa, seria necessário fazer uma leitura desses dois processos – da entrada/chegada da escrita e da escola (muito frequentemente via prática de missionários) – em relação à história de cada povo indígena envolvido, e as implicações disso para suas comunidades e suas línguas; assim como fazer uma leitura no nível das práticas locais, que podem variar muito dentro de um mesmo povo, em função da diversidade de experiências das aldeias e comunidades.

13 Um interessante exemplo desse tipo de relação com a escrita como habilidade que pode ser assumida coletivamente, e dentro do mundo moderno, é o caso dos ciganos, apresentado por Patrick Williams no livro organizado por Fabre (1998).

5. Estratégias desenhadas para a produção dos materiais no SIE Yanomami

A proposta do SIE Yanomami se inseriu em um quadro que visa integrar e potencializar os trabalhos de pesquisa descritos na seção 2, buscando, portanto, fortalecer a circulação da escrita em língua materna, fazendo chegar aos leitores yanomami (alunos e ex alunos de suas escolas) materiais escritos em suas próprias línguas, desenvolvidos a partir das pesquisas já em andamento em cada região. Além disso, tem-se também a preocupação em articular tais pesquisas com a produção de materiais escritos que visem a formação de novos leitores – entre eles, materiais de alfabetização – buscando contribuir assim para a viabilidade das atividades escolares e para a formação dos professores.

É importante ressaltar aqui, de início, que as devidas especificidades de cada grupo yanomami vem sendo cuidadosamente respeitadas ao longo dos trabalhos. Pelo fato dos Yanomami estarem ainda em formação e em processo de buscar a autonomia de seus processos escolares, o SIE Yanomami incluiu um número relativamente grande de professores formadores em relação ao número de professores cursistas e pesquisadores indígenas se comparado à proposta inicial do SIE entre outras etnias. Os formadores incluídos neste trabalho são falantes ou possuem familiaridade com alguma das línguas yanomami trabalhadas, fator importante para as ações de formação, pesquisa e produção de materiais de leitura e audiovisual. O fato de serem grupos quase monolíngues e de recente contato foi um ponto que nos chamou a atenção para que tempos, ritmos e formas próprias de organização fossem levados em conta durante as ações do SIE.

Diante de um tal quadro sociolinguístico, passamos a avaliar em particular as variações nas aldeias yanomami, considerando a caracterização das práticas de letramento e do processo de escolarização de cada comunidade, de forma a delinear o tipo de material – ou seja, de tecnologia do escrito – que vai ser disponibilizado e colocado em circulação nas aldeias. Como vimos, as práticas mais propriamente escolares acontecem somente na Missão Catrimani, onde o apoio dos missionários tem mantido um certo ritmo de atividades que acontecem na forma de reunião de grupos de alunos em salas de aula que são garantidas e geridas pelos missionários junto com os professores. Cabe ressaltar ainda que os professores yanomami da Missão Catrimani envolvidos no SIE exibem um domínio da habilidade de leitura oral com uma fluência e ritmo pouco frequentes entre os demais. As atividades de pesquisa nesse caso tem sido construídas com modalidades mais próximas dos materiais escolares, com produção de pequenos textos narrativos referidos aos mitos, assim como livros com informações e descrições mais sintéticas sobre aspectos da fauna local.

Já no caso do Papiu, existe uma atividade de pesquisa linguística que vem se realizando há mais de cinco anos, com produção de textos mais longos e elaborados, que exigem um procedimento de revisão linguística mais demorado e realizado em diversas etapas¹⁴. Os materiais derivantes dessas atividades trazem, portanto, textos cuja complexidade exige habilidades mais sofisticadas de quem os produz, assim como de seus futuros leitores. No caso do Papiu, não existem estruturas físicas (escolas) onde acontecem reunião de alunos e, portanto, o contato com os materiais escritos deve acontecer como parte de ações da vida cotidiana da aldeia, em meio às redes e a partir das interações

que ocorrem em função de atividades várias que não somente as diretamente direcionadas para a escrita. O objeto livro tem que se propor, nesse caso, como algo que suscita a interação com a forma gráfica e a escrita, assim como deve revelar da maneira mais imediata essa possível relação entre o que se fala e esse novo objeto em circulação – os escritos – como forma de difundir a existência mesma da língua em sua versão escrita/impressa. Os professores nessa comunidade são identificados com essa produção de materiais escritos, que vem caracterizando suas atividades há algum tempo; enquanto que na Missão, são mais identificados com a atividade de ensino.

Essas duas caracterizações nos levaram a propor um material cuja estruturação não fosse muito próxima do canônico livro didático, uma vez que esse tipo de livro pressupõe uma familiaridade com os rituais de sala-de-aula, e tantas de suas demarcações não declaradas, que não estão presentes nessas aldeias – mesmo no caso da Missão, onde, apesar das práticas escolares, os livros também deverão circular por entre as atividades rotineiras da comunidade. Nesses contextos, em que a presença de leitores que possam servir de modelo é ainda reduzida, o objeto livro deverá ter uma capacidade mais evidente de “falar por si mesmo”, a partir do jogo gráfico entre ilustrações e formas da escrita, de modo que com poucas informações e ou demonstrações complementares, os possíveis potenciais leitores possam ter uma ideia de como interagir com ele. Por outro lado, muito diferente de outros materiais didáticos que são concebidos para interagirem com uma grande quantidade de escritos que circulam em diferentes práticas sociais e que informam sobre funcionamento do sistema escrito, assim como sobre as possibilidades de uso da escrita, no caso dos materiais yanomami, os textos produzidos nas pesquisas e os textos utilizados nos materiais de alfabetização serão importantes portadores (em algumas aldeias os únicos) dessa informação inicial sobre a existência mesma da escrita e da sua língua apresentada nessa forma.

Essa concomitância de diferentes processos – de introdução da própria escrita, das práticas escolares e das práticas de letramento¹⁵ – deve ser objeto de atenção não somente ao se pensar na proposição de materiais, mas também se revela como importante ocasião de pesquisa pela singularidade dos casos que vem a se configurar, como já se pode entrever em relação ao quanto foi descrito sobre as aldeias yanomami envolvidas no SIE.

5.1. Entre os Sanöma: a entrada da escrita e da escola e o contexto de produção dos materiais escritos

As características acima descritas são pertinentes também para os materiais produzidos com os Sanöma. A alfabetização entre os Sanöma foi iniciada pelos missionários da MEVA (Missão Evangélica da Amazônia) na década de 1960, quando se iniciou o contato sistemático com a população não-indígena. Os missionários negociaram com os indígenas a abertura de uma pista de pouso e a instalação de uma missão às margens do Rio Awaris. No final daquela década os Sanöma somavam pouco menos de 300 pessoas na região. Na década de 1980, a Terra Yanomami foi marcada por uma massiva invasão de garimpeiros. Estima-se que 40.000 invasores adentraram no território, com consequências catastróficas para os menos de 10.000 Yanomami na época: há estimativas de que 20% da população Yanomami morreu devido à invasão garimpeira.

¹⁵ Por estar além do escopo desse artigo, não serão abordadas aqui as distinções entre efeitos da alfabetização e efeitos da escolarização discutidos nos conhecidos trabalhos de Sílvia Scribner e Michael Cole, e nas sucessivas análises realizadas a partir desses estudos pioneiros.

A região de Awaris, apesar de não ter sido invadida por garimpeiros, sofreu indiretamente: no início da década de 1990, o número de casos de malária superava o total da população da região, ou seja, em um ano era comum que as pessoas pegassem malária mais de uma vez. Com a capacidade produtiva das pessoas impactada pelas complicações da malária, a produção de alimentos fica comprometida - o que faz com que a situação geral de saúde das pessoas piore ainda mais. A situação geral da saúde na região só teve melhoras significativas no início da década de 2000, quando a ONG Urihi assumiu o atendimento à saúde, trabalhando de forma a respeitar as especificidades da ocupação do território e a cultura sanöma. Além disso, o processo de formação de Agentes Indígenas de Saúde (AIS) da ONG Urihi deu origem a um projeto de educação, que tinha como objetivo dar ferramentas para a formação dos AIS. Assim, em 2003 foram criadas 3 escolas na região e foram oficializadas pelo estado de Roraima em 2005, mesmo ano em que a URIHI deixou de prestar a assistência à saúde na TI Yanomami, iniciando um desmonte gradual nas estruturas de prestação de serviço de saúde.

A CCPY em 2005 e posteriormente o Instituto Socioambiental, assumiu o projeto de educação na região. O projeto da CCPY, que já funcionava em quatro regiões da TI Yanomami, tinha como base: cursos de formação de professores e posterior acompanhamento pedagógico em campo junto aos professores. No entanto, por problemas financeiros, desde 2006 a CCPY não conseguiu realizar acompanhamento pedagógico nas escolas, limitando a eficiência do projeto de educação. Desta forma, os professores de Awaris, que participaram do Projeto de Educação da CCPY e posteriormente do ISA, não se beneficiaram de uma parte importante do projeto.

Como as escolas de Awaris tiveram experiências escolares muito descontínuas e por ser uma região muito populosa, é a região com menor índice de pessoas alfabetizadas entre as regiões trabalhadas. Hoje, apesar de terem três escolas com decreto de criação, 8 professores contratados e 171 alunos matriculados, a atividade é intermitente e descontínua, sem contar com nenhum tipo de acompanhamento.

Após a avaliação dos mais de 10 anos do Projeto de Educação Yanomami, o ISA, em parceria com a HAY, iniciou a formação de pesquisadores com objetivo de aproximar sistematicamente as pesquisas interculturais às intervenções socioambientais.

Os professores-pesquisadores sanöma, então, iniciaram um exaustivo levantamento de informações sobre as mais de 400 espécies conhecidas e utilizadas na alimentação. As informações começaram a ser sistematizadas em fascículos de uma “Enciclopédia dos Alimentos Yanomami (Sanöma)” e em 2016, com apoio do SIE, foram lançados os dois primeiros volumes: Peixes e Cogumelos¹⁶.

A necessidade de produção do material para leitores principiantes veio exatamente da percepção da dificuldade de um material assim complexo para a primeira abordagem do texto escrito. Além dos aspectos já anteriormente descritos, a produção do livro de alfabetização foi diretamente associada

16 Sanuma, Oscar. et al. Ana amopö - Cogumelos. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2016. e Martins, Moreno. et al. Salaka pö - Peixes, Crustáceos e Moluscos. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2016.

à produção dos demais materiais escritos, ambos vistos, por parte dos professores sanöma, como potenciais instrumentos para retomada das atividades escolares.

Uma etapa importante da produção dos materiais foi a oficina conjunta de ilustração. Os Sanöma optaram por trazer alunos adolescentes que se destacavam nas habilidades de desenho, para participar da oficina. Foi feito um investimento direcionado para a qualidade das ilustrações, contando com pessoas com competências específicas para esse tipo de formação. Esse procedimento foi apresentado como parte de um processo mais amplo de produção de livros, chamando atenção para a autoria não somente dos textos, mas também dos demais aspectos gráficos que compõem um livro (imagens e editoração). Essa atenção na produção do objeto livro foi importante para que o material de alfabetização fosse percebido em toda a sua complexidade, o que levou os Sanöma a afirmarem, na conclusão dos trabalhos, que esse livro era “de verdade”, ou seja, portador da mesma qualidade que os demais materiais por eles produzidos.

5.2. Aspectos linguístico-cognitivos e o material sanöma.

Nessa seção veremos como as considerações anteriores sobre o processo de letramento dentro de uma visão linguístico-cognitiva (seção 3) influenciaram a preparação do material de alfabetização sanöma no projeto Saberes Indígenas. Em Sanöma encontramos 10 consoantes e 7 vogais com significativa alofonia. Não existe uma distinção fonológica entre as consoantes surdas e sonoras, sendo que as surdas ocorrem com mais frequência em posição inicial de palavra e as sonoras em posições intervocálicas, porém existem várias exceções a essa regra. Os quadros abaixo ilustram de forma simplificada a realização dos fones com base nos grafemas (letras) utilizados no alfabeto sanöma.

Quadro de consoantes:

Grafema	Realização	Exemplos
p	[p] ou [b]	pilipoma - pili[p]oma; pili[b]oma ‘lua’
t	[t] ou [d] [r] somente no meio de palavra.	teso a - [t]eso a ‘beija-flor’ tuta - tu[d]a ou tu[r]a ‘tipo de peixe’ amatosi - ama[r]osi ‘duro’
th	[t ^h] início e meio de palavra	thototo - [t ^h]ototo ‘cipó’
k	[k] ou [g] [k ⁱ] i a	koataka - koata[k]a ou koata[g]a ‘fogo’ hikalia - hi[k ⁱ]alia ‘roça’
m	[m]	mamo - [m]amo ‘olho’
n	[n]	noki - [n]oki ‘moqueado’

s	[s] ou [z], [ʃ] ou [ʒ] antes ou depois de /i/, [ʃ] poucos casos não adjacentes a /i/.	asakamo - a[s]akamo ou a[z]akamo ‘açai’ silaka - [ʃ]ilaka ‘flecha’ hasimo a - ha[ʒ]imo a ‘inhambu’ sami - [ʃ]ami ‘sujo’
h	[h]	heu - [h]eu ‘molhado’
w	[w] Somente em ditongo crescente.	wati - [w]ati ‘frio’
l	[l]	lope - [l]ope ‘rápido’

Quadro de vogais:

Grafema	Realização	Exemplo
a	[a]	awai - [a]wai ‘sim’
ã	[ə]	äpäti - [ə]päti ‘macio’
e	[e], [ɛ]	eoni a - [e]oni a ‘galo da serra’ ueuemö a - u[ɛ]uemö a - ‘tipo de rã’
i	[i]	ilo a - [i]lo a - ‘macaco guariba’
ö	[i]	öla a - [i]la a ‘onça’
o	[o], [ɔ]	opo a - [o]po a ‘tatu’ konoi a - kon[ɔ]i a ‘tipo de peixe’
u	[u]	ulu a - [u]lu a ‘criança’

Nossa abordagem para a preparação do material começa com a formulação de duas listas, uma de grafemas e outra de fonemas e seus alofones. A partir dessas listas começamos uma análise dos padrões silábicos e das regularidades ortográficas tendo como variante os fonemas e seus alofones em diferentes posições na sílaba (coda, ataque, etc), o que chamamos de regularidade no mapeamento fonema-grafema (1 grafema para 1 fone). O objetivo é encontrar os grafemas com a menor variação fonética possível. Nossas recomendações também levam em consideração alguns dos pilares do método Scliar de alfabetização (Scliar-Cabral, 2013), incluindo as regularidades ortográficas que evitem problemas com o espelhamento ($b \neq d$) ou uma grande semelhança ortográfica ($P \neq B$). Um exemplo de uma consoante bastante regular em português é o “V”. Sempre aparece em posição de ataque e nunca apresenta variação fonética entre as posições iniciais e intervocálicas, além de não poder ser espelhada.

Essa análise inicial da língua leva ao estabelecimento de grupos de consoantes que refletem suas complexidades de mapeamento. Uma vez tendo estabelecido os grupos, podemos decidir a ordem de apresentação das consoantes nos materiais da primeira série. No caso sanöma, após a apresentação das vogais, o material traz as consoantes na seguinte ordem: P, L, H, M, N, W, K, S, T, TH.

O material produzido tem como objetivo apresentar o alfabeto a crianças, jovens e adultos nas primeiras etapas de alfabetização, o que faz com que observações sobre as três primeiras áreas apresentadas (*consciência fonológica, decodificação fonológica e vocabulário*) sejam mais relevantes. Porém, desde as primeiras etapas do aprendizado da escrita devemos trabalhar noções que vão futuramente ter um impacto nas demais áreas mencionadas (*fluência, compreensão e pensamento de ordem superior*). Por isso, o material também apresenta em todas as unidades textos na língua que sejam relevantes culturalmente. Esses textos são letras de músicas tradicionais ou parte de textos produzidos durante o projeto de descrição de alimentos. Dessa forma, professores e alunos podem apreciar a função do texto escrito como meio de comunicação e preservação de informações relevantes à comunidade.

Cada grafema tem sua própria unidade pedagógica. A estrutura das unidades segue um padrão determinado para facilitar a compreensão dos diversos elementos pedagógicos e apresentar os mapeamentos grafema-fonema de forma intuitiva e contextualizada. Primeiro, vemos um texto onde o grafema em foco é destacado toda vez que for usado nas distintas palavras. Em seguida, o aprendiz conta com uma sequência de atividades para praticar o desenho ortográfico da letra dentro e fora de palavras. Os exercícios que seguem forçam o aprendiz a iniciar a leitura de palavras com os grafemas trabalhados ao mesmo tempo em que praticam a sua ortografia, em alguns casos eles têm que ligar as palavras às figuras ou escolher as palavras que representam as imagens de objetos ou ações, ajudando assim a decodificação fonológica dos grafemas e o aumento do vocabulário. Nessa etapa os aprendizes também fazem exercícios de consciência fonológica, onde têm que desenhar objetos que comecem com os sons representados pelos padrões silábicos formados com as letras estudadas. Por último, a unidade apresenta um novo texto com as palavras vistas, retornando os usos textuais em contextos de comunicação escrita.

6. Conclusão

A preparação de qualquer material de alfabetização deve levar em conta os processos de desenvolvimento linguístico dos aprendizes, as propriedades linguísticas do idioma e as condições de uso da língua escrita pela comunidade de leitores-escritores. Muitos de nossos (pre)conceitos sobre o desenvolvimento linguístico e as habilidades de leitura necessárias estão baseados em uma visão ocidental, cientificista do uso da língua escrita. Isso não significa que não possamos usar certas noções para nortear algumas práticas de alfabetização, principalmente se pensamos nas três primeiras áreas do desenvolvimento linguístico (*consciência fonológica, decodificação fonológica e desenvolvimento do vocabulário*). Porém, para podermos trabalhar o letramento de forma mais completa nos contextos de educação escolar indígena, temos que construir um detalhamento etnográfico sobre os potenciais usos da língua escrita nas comunidades envolvidas.

A variedade de práticas em contextos assim diferentemente configurados devem ser investigadas passo a passo junto com a introdução de novos materiais e novas dinâmicas de uso da escrita. O registro etnográfico das práticas deve ser programático em ações dessa natureza, que não podem se propor somente como um polo implementador de processos de letramento e de escolarização

considerados de forma uniforme (como se fossem os mesmos em todo tempo e lugar); e ao mesmo tempo eles próprios indutores de uma certa homogeneização das práticas. Tal registro etnográfico programático pode se inspirar na proposta de I. Illich, que já denunciava essa deriva homogeneizante que, além de uniformar as práticas de leitura, havia empobrecido as experiências com e em torno da escrita, no momento em que a escrita, ou “a época do livro”, declinava diante da potência do meio digital (screen) e da abordagem comunicativa com o uso dos computadores: “este é o momento apropriado para cultivar a variedade de abordagens da página [escrita] que não puderam florescer sob o monopólio da leitura escolar” (Illich,1993,p.1). Ler um livro seria um entre tantos outros modos de abordar a página escrita – objeto da investigação da história da leitura realizada pelo autor. Em outro texto, Illich (1995) levanta a necessidade de pesquisar sobre formas de relação com o livro, uma pesquisa histórica sobre o que constituía esse particular modo de se relacionar com a página escrita que ele chamou de “alfabetização leiga”. Inspirados nessa atenção assim ampliada e particular, a proposta aqui seria a de conduzir investigações desse porte junto às comunidades indígenas que começam a se relacionar com a página escrita, procurando dar a elas a densidade que Illich buscou dar à investigação da experiência com a leitura que caracterizou os oito séculos (“the age of the book”) em que o livro predominou nas sociedades europeias. Não sabemos de fato o que vai ser desencadeado nas comunidades, embora tenhamos indicações e suposições – que foram aqui apresentadas – de aspectos que consideramos pertinentes observar e acompanhar. O registro etnográfico das atividades e novas práticas que podem nascer da circulação dos materiais escritos nas aldeias e nas escolas indígenas é fundamental para se avançar de modo a respeitar as especificidades de cada povo e, junto com eles, construir suas escolhas quanto aos processos em que se encontram envolvidos de difusão da escrita, das escolas e das práticas a eles associadas. Esse conhecimento etnográfico é um pré-requisito necessário para o uso coerente de nossas ferramentas linguísticas e nossos conhecimentos sobre a linguagem e a cognição humanas. A colaboração entre educadores, linguistas e antropólogos é fundamental para apoiarmos os processos de inserção da linguagem escrita em comunidades indígenas, com toda sua inovação e complexidade.

Referências:

ADAMS, M. J. *Beginning to Read: Thinking and Learning About Print*. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1994.

ADAMS, M. J.; FOORMAN, B. R.; LUNDBERG, I.; BEELER, T. The Elusive Phoneme; Why Phonemic Awareness is so Important and How to Help Children Develop it. *American Educator*, 22(1–2), 18–29. 1998.

ARMBRUSTER, B.; LEHR, F.; OSBORN, J. *Putting Reading First: The Research Building Blocks for Teaching Children to Read*. Ann Arbor, MI: Center for the Improvement of Early Reading Achievement, 2001.

BARTON, D.; PAPEN, U. *The Anthropology of Writing: Understanding Textually Mediated Worlds*.

A&C Black, 2010.

BLACHMAN, B. A.; TANGEL, D. M.; BALL, E. W.; BLACK, R.; MCGRAW, C. K. Developing Phonological Awareness and Word Recognition Skills: A Two-Year Intervention with Low-Income, Inner-City Children. *Reading and Writing*, 11(3), 239–273. 1999.

BLOOM, L. Language Acquisition in Its Developmental Context. *Handbook of child psychology: Cognition, perception, and language* (Vol. 2, pp. 309–370). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons Inc, 1998.

BYRNES, J.; WASIK, B. *Language and Literacy Development: What Educators Need to Know*. Solving Problems in the Teaching of Literacy. New York, NY: The Guilford Press, 2009.

COOK-GUMPERZ, J. *The Social Construction of Literacy*. Cambridge University Press, 2006.

DUKE, N.; PEARSON, D. Effective Practices for Developing Reading Comprehension. In A. Farstrup & S. J. Samuels (Eds.), *What Research Has to Say about Reading Instruction* (3rd ed.). Newark: DE: International Reading Association, 2002.

ESCOBAR, S. A.; GALVÃO, A. M. D. O.; GOMES, A. M. R. Culturas do Escrito nas Associações e Projetos Sociais Indígenas: Um Estudo Sobre os Xakriabá, Minas Gerais. *Revista Brasileira de Educação*, 22(68), 231–253. 2017.

FABRE, D. *Per Iscritto: Antropologia delle Scritture Quotidiane*. Lecce: Argo, 1998.

GLEASON, J. B. *The Development of Language*. Boston: Allyn and Bacon, 2001.

GRAESSER, A. C., MILLIS, K. K.; ZWAAN, R. A. Discourse Comprehension. *Annual Review of Psychology*, 48, 163–189. 1997.

HOFF, E. *Language Development*. Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning, 2000.

ILLICH, I. *In the Vineyard of the Text: A Commentary to Hugh's Didascalicon*. Chicago: University of Chicago Press, 1993.

_____. Um Apelo à Pesquisa em Cultura Escrita Leiga. In D. R. Olson & N. Torrance (Eds.), *Cultura Escrita e Oralidade* (pp. 35–54). São Paulo - SP: Ática, 1995.

INAF. (2012). Inaf 2011/2012 - Instituto Paulo Montenegro e Ação Educativa: Evolução do alfabetismo funcional na última década. <http://www.ipm.org.br/pt-br/programas/inaf/relatoriosinafbrasil/Paginas/>

JOHNS, J. L.; LENSKI, S. D. *Improving Reading: Strategies and Resources*. Dubuque, IA: Kendall Hunt, 2001.

KISILEVSKY, B. S.; HAINS, S. M. J.; LEE, K.; XIE, X.; HUANG, H.; YE, H. H. et al. Effects of Experience on Fetal Voice Recognition. *Psychological Science*, 14(3), 220–224. 2003.

KLEIMAN, A. Letramento e suas Implicações para Ensino de Língua Materna. *Signo*, 32(53), 1–25. 2007.

LAHIRE, B.; THIN, D.; VINCENT, G. Sur L’histoire et la Théorie de la Forme Scolaire. In G. Vincent (Ed.), *L’éducation Prisonnière De La Forme Scolaire ? Scolarisation Et Socialisation Dans Les Sociétés Industrielles*, p. 11–48. Presses Universitaires de Lyon, 1994.

LEUNG, C.. Effects of Word-Related Variables on Vocabulary Growth. *Literacy, Research, Theory and Practice: Views from many perspective: Forty-first Yearbook of the National Reading Conference* p. 491–498. Chicago, IL: National Reading Conference, 1992.

MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. *Cultura Escrita e Letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

NAGY, W.; SCOTT, J. Vocabulary Processes. In M. L. Kamil, P. Mosenthal, & R. Barr (Eds.), *Handbook of Reading Research*, Vol. 3, p. 269–284. 2000.

MAHWAH, N. J.; EARLBAUM, N. T. *How to Avoid Reading Failure: Teach Phonemic Awareness*. In A. 2006.

McKEOUGH, L.; PHILIPS, V. T.; LUPART, J. (Eds.), *Understanding Literacy Development: A global view*, p. 31–48. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

NYGAARD, L. C.; PISONI, D. B. *Speech Perception: New Directions in Research and Theory*. In J. L. Miller & P. D. Eimas (Eds.), *Speech, language, and communication*, Handbook of perception and cognition (2nd ed.), Vol. 11, pp. 63–96. San Diego, CA, US: Academic Press, 1995.

OLSON, D. R.; TORRANCE, N. (Eds.). *Cultura Escrita y Oralidad*. Barcelona: Gedisa, 1995.

PRESSLEY, M. The Cognitive Science of Reading. *Contemporary Educational Psychology*, 22(2), 247–259. 1997.

RICHARDS, J.; RODGERS, T. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2001.

SCLIAR-CABRAL, L. *Sistema Scliar de Alfabetização: Fundamentos*. Florianópolis: Editora LILI, 2013.

SÉNÉCHAL, M. The Differential Effect of Storybook Reading on Preschoolers' Acquisition of Expressive and Receptive Vocabulary. *Journal of Child Language*, 24(1), 123–138. 1997.

SOARES, M. *Letramento: Um Tema Em Três Gêneros*. Belo Horizonte - MG: Autêntica, 2003.

STREET, B. The New Literacy Studies, Guest Editorial. *Journal of Research in Reading*, 16(2), 81–97. 1993.

_____. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current issues in comparative education*, 5(2), 77–91. 2003.

TANKERSLEY, K. *Threads of Reading: Strategies for Literacy Development*. Alexandria, Va: Association for Supervision and Curriculum Development, 2003.

VALDÉS, G. *Spanish as a Heritage Language in the United States: The State of the Field*. S. M. BEAUDRIE, S.M; FAIRCLOUGH, M. (Eds.). Georgetown University Press, 2012.

DOCUMENTAÇÃO E REVITALIZAÇÃO: EXPERIÊNCIAS DE PARCERIA JUNTO À ESCOLA DIFERENCIADA UTAPINO- PONA-TUYUKA

Nathalie Vlcek

Resumo:

O artigo faz uma reflexão crítica sobre a história da escola indígena diferenciada Utapino-pona Tuyuka, desde sua criação em 2000 até hoje, com destaque para os esforços de fortalecimento da língua Tuyuka. Nossa parceria com a escola através do projeto de *Documentação Linguística Tuyuka*, que ocorreu entre 2012 e 2016, produziu dicionários temáticos, um questionário sociolinguístico e uma DVD-teca. Além de expor o processo de nascimento destes produtos, o artigo os insere no debate do papel da pesquisa participativa na luta para a preservação, valorização e documentação desta língua Tukano Oriental do noroeste amazônico brasileiro.

Palavras-chave: documentação linguística – línguas Tukano Oriental – pesquisa participativa – educação escolar indígena - Tuyuka

Abstract:

This article offers a critical reflection on the history of the indigenous school *Utapino-pona Tuyuka*, since its foundation in 2000. We pay special attention to the efforts the school has made, throughout its history, towards maintenance and empowerment of the language. Our partnership with the school started with the *Documentation of the Tuyuka Language Project* – which took place between 2012 and 2016, and produced thematic dictionaries, a sociolinguistic questionnaire, and a DVD library together with the community. Besides discussing how we arrived at and worked toward all these goals, we also contextualize them within the debate on participatory research efforts and the steps taken towards the preservation, valorisation, and documentation of this Eastern Tukanoan language spoken in northwestern Brazilian Amazonia.

Keywords: linguistics documentation – participatory research – indigenous school education – Eastern Tukanoan languages - Tuyuka

Introdução

A Escola Indígena Utapinozona Tuyuka, criada em 2000, foi criada com o apoio da Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN) e do Instituto Socioambiental (ISA), uma organização não-governamental. Localizada no alto Tiquié, na fronteira entre Brasil e Colômbia, a área onde a escola se encontra é habitada por cerca de 500 pessoas (Cabalzar, F. 2012:90)¹. Há presença de português e espanhol, além do Tuyuka, mas as línguas mais faladas na área, atualmente, são o Tukano (na parte brasileira) e o Bará (na área colombiana) (Cabalzar, F. 2012:91). As iniciativas de valorização linguística, na escola Tuyuka, têm sido diversas, dentre as quais destaco uma política de alfabetização em Tuyuka e a adoção do Tuyuka como única língua de instrução no ensino fundamental (Cabalzar, F. 2012:95).

Apesar de essas medidas terem sido de vital importância para o processo de fortalecimento do Tuyuka, assessoria continuada, discussões e apoio a debates comunitários são ainda necessários, para que não haja retrocessos (Cabalzar, F. 2012:385). Com o objetivo de auxiliar a manutenção das línguas minoritárias nas comunidades, foi desenvolvido, a partir de 2012, o *Projeto de Documentação Linguística do Tuyuka* (PDLT). A pesquisa foi conduzida ao longo do meu curso de doutorado em Linguística na UFRJ, cujos professores, direta ou indiretamente, contribuíram para o seu sucesso. O professor Marcus Maia, em suas aulas de graduação em 2005, contava uma anedota de um sábio que apontava para a lua. Alguns de seus discípulos, porém, ao invés de ver a lua, fixavam-se nos dedos que apontavam. A professora Kristine Stenzel, em um curso de análise de dados em 2010, convidou um de seus colegas Kotiria, Mateus Cabral, para que nós, alunos, fizéssemos elicitções de frases e estruturas a serem, em seguida, analisadas. Lembro-me que pedi para Mateus dizer: “eu corto a mandioca”. Ele não disse. Aprendi que a mandioca brava, base da alimentação indígena, é venenosa e que deve ser respeitada; não se come sem antes raspar, ralar e submetê-la a outros processos. Mateus me explicou que não é possível investigar uma língua sem conhecer algo tão básico sobre o povo que a fala. Naquele momento, eu aprendi a ver a lua. Esta lição se repetiu, quando, já no doutorado, cheguei ao noroeste amazônico para trabalhar com os Tuyuka. Achava eu que o que o PDLT poderia oferecer à escola seria um conjunto de produtos finalizados, como dicionários e vídeos legendados. Descobri, guiada pelos meus colegas indígenas, que o maior produto era, na verdade, a caminhada, ao longo da qual aprendi o que seria ‘pesquisa participativa’, um trabalho multicultural, através de oficinas e discussões envolvendo toda a comunidade e seus professores, dos mais jovens aos mais idosos, incluindo (ainda que com dificuldade) as mulheres e as crianças. Esse movimento de reflexão sobre a língua demonstrou-se ser mais precioso do que os produtos finais – tanto para a academia não-indígena como para a escola indígena. Embora o PDLT seja apenas um capítulo da história da Escola Diferenciada Tuyuka, este capítulo, se inserido no atual contexto de crise econômica e política, bem como em toda a trajetória de luta das escolas indígenas no país, precisa ser ampla e urgentemente

¹ O número de falantes de Tuyuka resulta sempre de uma estimativa muito aproximada. Primeiro, pela dificuldade de se mapear os moradores da região amazônica. Em segundo lugar, levantamentos feitos em comunidades tuyuka não levam em conta as mulheres tuyuka, muitas delas falantes da língua e que vivem nas comunidades dos seus esposos, que são sempre de outras etnias.

discutido.

1. O povo Tuyuka e a sua língua

Estima-se uma população de cerca de mil Tuyuka (Cabalzar, A. & Ricardo 1998:43), embora o PDLT tenha sido realizado junto aos cerca de quinhentos Tuyuka que hoje habitam o principal curso do alto Tiquié, entre as cachoeiras de Caruru e o povoado de Pupunha na Colômbia. Este grupo menor distribui-se em cinco povoados: São Pedro, Cachoeira Comprida, Fronteira, Pupunha e Bella Vista - a área de abrangência da Escola Tuyuka. As atividades desenvolvidas pelos integrantes do PDLT e da comunidade escolar se efetivaram na comunidade de São Pedro, sede da escola. A comunidade de São Pedro concentra pouco mais de cem pessoas e é a maior do alto Tiquié brasileiro (Cabalzar, A. 2005:38), recebendo diversos visitantes em festividades e eventos. Os Tuyuka do Alto rio Tiquié são vizinhos de diversas etnias, como os Tukano, Barasana, Bará, Makuna, Taiwano, Tatuyo e Desano (Cabalzar, A. 2009:25).



Figura 1: Mapa da região do noroeste amazônico. Fonte: Epps & Stenzel 2013a.



Figura 2: Imagem de satélite da comunidade de São Pedro. Fonte: GoogleEarth (2012)

As comunidades do rio Tiquié se inserem no sistema social da bacia do Uaupés, cuja organização baseada em normas de exogamia linguística foi inicialmente descrita por Sorensen (1967), e aprofundada por diversos outros pesquisadores posteriormente (e.g. Jackson 1983; Gomez-Imbert 1991; Stenzel 2005, 2013; Cabalzar, A. 2009). Neste sistema, cada indivíduo possui uma identidade imutável que é definida principalmente pela língua do pai (seja essa língua efetivamente falada ou não pelo indivíduo ou pelo grupo). Cada grupo étnico-linguístico tem um conjunto de etnias com as quais pode vir a casar-se.

Há uma predominância de povos Tukano no rio Uaupés. As comunidades desses “povos do rio” são normalmente compostas por um conjunto de casas com parede de casca de árvore <kaseri> cobertas de palha <muĩ>, uma escolinha <boeriwi> e, eventualmente, um posto de saúde.



Figura 3: Casa feita de casca de árvore e palha. São Pedro (2013).



Figura 4: Alunos em sala de aula da escola. São Pedro (2013).



Figura 5: Sala de sala de aula da escola Tuyuka. São Pedro (2013).

Há cerca de três gerações passadas, os indígenas da região viviam em malocas. Hoje, do lado brasileiro, as malocas ou sobrevivem na memória dos mais velhos ou, não mais usadas como casas comunitárias, estão sendo recuperadas pelo seu significado de espaço fundamental para a realização de rituais (Cabalzar, A. & Ricardo 1998:38). Diversos eventos, oficinas e rituais, ao longo do PDLT, ocorreram no acervo da escola Tuyuka ou na maloca de São Pedro.



Figura 6: Vista externa da maloca de São Pedro. (2014)
Fonte: acervo pessoal de Renato Martelli Soares.



Figura 7: Interior da maloca de São Pedro (2013) durante refeição coletiva (*quinhapira*).

A língua Tuyuka, da família Tukano oriental (TO), apresenta ordem básica SOV, alinhamento sintático nominativo-acusativo, e um padrão morfológico polissintético-aglutinante (Comrie, 1989). Compartilha também outras características das línguas TO previstas em Gomez-Imbert (2007), como: (i) duas classes lexicais principais: nomes e verbos; (ii) categorias gramaticais que configuram um sistema de classificação nominal e a marcação de evidencialidade; e (iii) nasalização e tom como supra-segmentos fonológicos, como observamos no exemplo (01).

(01)² *Angelina poka tiawõ*
Angelina poká tí-a~~wo
 Angelina farinha fazer-EB-VIS.3SGF.PRF³
 ‘Angelina fez farinha.’

Apesar de ser uma língua vulnerável devido à predominância massiva da língua Tukano na calha do rio Uaupés, na Terra Indígena Alto Rio Negro, e também pela presença do português através da televisão, nos cursos de formação na cidade e nos níveis mais elevados de escolarização⁴, o grau de ameaça que paira sobre o Tuyuka é contido por ser ainda a língua predominante no alto Tiquié. Por

2 A primeira linha de cada exemplo reproduz a ortografia vigente; a segunda linha representa a forma subjacente. Nela são marcados fenômenos suprasegmentais como nasalidade e tom. Seguindo a convenção de pesquisadoras de línguas TO (e.g. Gomez-Imbert 1997; Stenzel 2013), o diacrítico ~ no início de morfema indica que todos ele é nasal; os tons são marcados apenas se altos.

3 As glosas utilizadas nos exemplos são: 1/2/3-primeira/segunda/terceira pessoa; AN-animado; CLS-classificador nominal; EB-espaço-base, dêitico; F-feminino; GEN-genitivo; H-humano; M-masculino; NH-não humano; NOM-nominalizador/ nominalização; PL-plural; PRF-perfectivo, aspecto; SG-singular; VIS-visual, categoria evidencial.

4 Para as comunidades da escola em território colombiano, lê-se espanhol no lugar de português; e Bará, no lugar de Tukano.

outro lado, apesar do sistema de exogamia linguística favorecer o multilinguismo, o fato do Tukano ser a língua falada por diversos povos parentes dos Tuyuka, como os Desano, na região do alto Tiquié, é um fator de enfraquecimento linguístico, que demandas políticas de afirmação da língua Tuyuka, como as propostas pela escola e pelo PDLT.

O diagnóstico do grau de vitalidade da língua Tuyuka como “vulnerável” foi feito por Vlcek (2016) através de observações pessoais e de um questionário sociolinguístico, levando em consideração os seis fatores do grau de vitalidade de uma língua (UNESCO 2003). Em resumo, podemos dizer que, embora todas as gerações hoje falem a língua, o Tukano domina em diversos contextos. Ademais, o número absoluto de falantes Tuyuka é pequeno. Soma-se a isto o fato de que houve um *gap* de uma geração (nascida entre o final da década de 60 e o início da década de 80) que não tem o Tuyuka como primeira língua. Esta caiu em desuso nas gerações mais novas há algumas décadas e hoje seu uso por crianças é consequência do trabalho da escola criada há apenas vinte anos. Desta forma, a geração que hoje tem em torno de 30 anos é formada por indivíduos que foram falantes passivos de Tuyuka durante toda a infância. Essa é a geração de muitos dos atuais professores da escola. Acrescento que o português é ainda a língua de instrução no Ensino Médio (mesmo na escola diferenciada), e que a leitura não é incentivada, hoje, por falta de materiais impressos, cuja produção ficou estagnada por longos anos.

2. A escola indígena Tuyuka

Pela história de sua política linguística, a Escola Tuyuka é modelo na região do Alto Rio Negro. As línguas minoritárias da região, e não só o Tuyuka, sofriam com o sistema de educação nacional, que as desprezava. Mesmo já havendo escola na comunidade de São Pedro desde 1985⁵, somente em 2000 foi criada a escola diferenciada como única, reunindo as comunidades de São Pedro (sede), Assunção, Cachoeira Comprida, Fronteira, Guadalupe, Trinidad, Pupunha e Bela Vista (Cabalzar, F. 2012:91). Em 2001, surgiu a Associação Escola Indígena Utapinozona-Tuyuka (AEITU), e, a partir de sua criação, muitas mudanças político-pedagógicas foram implementadas de forma contínua, ainda que gradualmente (Cabalzar, F. 2012:94), graças à mobilização constante das instituições parceiras (FOIRN, ISA, AEITU). Oficinas temáticas e seminários de pesquisa foram alimentos para debates locais e hoje a escola é formada por professores da própria região, falantes de Tuyuka.

Idealizando as possibilidades alcançáveis fora das comunidades, jovens Tuyuka, na década de 70, entravam cada vez mais cedo⁶ no internato salesiano em Pari-Cachoeira, negando grande parte de seus conhecimentos e práticas de origem:

O sonho era um dia tornar-se branco. Quando um filho já sabia falar a língua portuguesa, os próprios pais diziam: - O meu filho já é branco! Esta situação gerava orgulho nos jovens, pais, professores, salesianos e no governo. (Cabalzar, F. 2012:31)

5 Nesta época, a escola era somente da primeira a quarta série.

6 Desde a quinta série, os alunos tinham que estudar fora da comunidade.

A citação acima é parte de um depoimento de Justino Rezende, liderança tradicional, dado em 2006 e posteriormente adaptado e destacado na obra que compila experiências escolares do rio Negro (Cabalar, F. 2012). Felizmente, a trajetória de lutas dos povos indígenas pelos seus direitos a experimentar alternativas educacionais se deu num momento de abertura política, e assim, ao longo dos anos 1990, mudanças começaram a redefinir o cenário (Cabalar, F. 2012:32). A educação escolar indígena começou a ser discutida localmente, com diagnósticos comunitários, em um contexto de reforma das experiências escolares desencadeada na região do alto rio Negro (Cabalar, F. 2012:26). O projeto, então chamado *Educação Escolar Indígena do Rio Negro*, foi fruto de uma colaboração entre FOIRN, ISA e as comunidades indígenas dos rios Içana, Tiquié e Uaupés. Um dos focos dos primeiros anos do projeto foi justamente a escola Utapino na Tuyuka no alto Tiquié.

A partir de 2005, a escola começou a focar no desenvolvimento de processos e práticas de produção alternativa, segurança alimentar e gestão cultural (Cabalar, F. 2012:28). Em 2005, começou a funcionar o ensino médio e, em 2006, iniciou-se um projeto de gestão de conhecimentos Tuyuka⁷. “Não há nenhum aspecto da educação livre de valores, seja no que diz respeito aos sistemas e conteúdos, seja nos métodos”, afirma Eva Marion Johannessen (Cabalar, F. 2012:84). A questão de o que é importante aprender foi colocada em discussão na criação das escolas diferenciadas, que queriam uma vida melhor para seus alunos através da inserção de conteúdos e métodos não apenas tradicionais, mas democratizados.

Um exemplo bem sucedido deste esforço foram as oficinas de matemática desenvolvidas no início da implementação da escolar diferenciada. Antes da Escola, o sistema de contagem em Tuyuca chegava até vinte, e era baseado na combinação dos numerais de um a quatro (*sika*, *pia*, *itia*, *bapari*) e de nomes como mão (*~wabo*) para múltiplos de cinco (2a-b). O maior número, vinte (*sikije*), era composto pela noção de todos os algarismos que uma pessoa é capaz de contar com os dedos das mãos e dos pés, o que se manifesta pela forma morfológica da palavra, composta pelo numeral ‘um’ (*siki*), mais um genitivo. Para quantidades maiores do que os vinte dedos que uma pessoa pode representar, a quantidade específica seria irrelevante, sendo feita através de morfemas quantificadores.

(02)a *sikawamõ*
sik-a *~wabo*
 um-H.PL mão
 ‘cinco’

c *botea sikapi*
bote-a *sik-a-pi*
 aracu-NH.AN.PL um-H.PL-aturá
 ‘um aturá de peixe aracu’

b *sikawamõ pua*⁸
sik-a *~wabo* *pia*
 um-H.PL mão dois
 ‘sete’

d *sikamokañepua*
sik-a *~boka-je pia*
 um-H.PL membro-GEN.PL dois
 ‘sete’

7 Financiado pelo PDPI (Projetos Demonstrativos dos Povos Indígenas) - ação conjunta entre governo federal (Ministério do Meio Ambiente), movimentos indígenas organizados na Amazônia e instituições financiadoras internacionais.

8 Apesar de a vogal <u> corresponder de forma geral nas línguas parentes ao [i], optei por utilizar o símbolo <u> na representação da ortografia da língua, por ser aquele utilizado na comunidade.

e *sikɔye sikamokañe sika*
sik-i-je sik-a ~boka-je sik-a
 um-SGM-GEN.PL um-H.PL mão-GEN.PL um-H.PL
 ‘vinte e um’

f *pɥawamõ makaraye*
pia ~wabo ~baka-ra-je
 dois mão pessoa-AN.PL-GEN.PL
 ‘duzentos’

A partir de 2001 foi desenvolvido um novo sistema de contagem (2d) em oficinas de matemática coordenadas pelos assessores Flora Cabalzar e Maurice Bazin, no âmbito da escola e junto com a comunidade (Tenório e Ramos 2004). O intuito deste novo sistema era de viabilizar um entendimento da matemática escolar, mas que pudesse ser útil para a vida dos jovens indígenas e dentro de seu entendimento da realidade. Com a entrada deste sistema, que não extinguiu o anterior, mas somou-se a ele, há numerações maiores que vinte (2c,e,f).

A numeração desenvolvida pela escola é amplamente usada pelos membros da área de abrangência da Escola Tuyuka, na escola e até mesmo no dia a dia pelos jovens. Os números maiores do que 100 não costumam ser usados em Tuyuka, ainda que sejam possíveis de serem formados. Para quantidades maiores de 100, de itens da cultura “branca”, são usados números em português (como ano de nascimento, litros de combustível, valores em dinheiro, etc.). Já para quantidades maiores de 100 de itens da cultura indígena, usam-se construções de quantidade por termos de medida, também trabalhados na escola (2c).

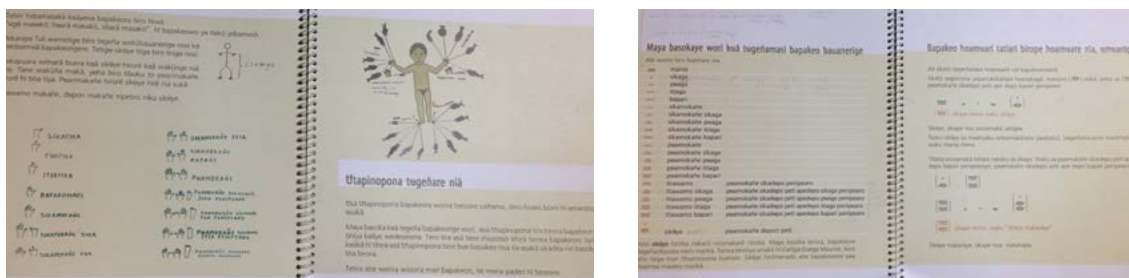


Figura 8: Páginas 18, 19, 20 e 21 do livro de matemática da Escola Tuyuka (Tenório & Ramos 2004).

O livro na imagem acima não é um manual, mas “um guia para pesquisas das coisas matemáticas” (Cabalzar, F. & Bazin 2004:51). Observa-se nestas páginas a notação maia adotada pelo livro, em que números de 1 a 4 são representados por bolinhas, o que justifica o uso do classificador de forma redonda –*ga*, pelos falantes, nesses contextos.

O sistema numérico adotado (...) corresponde ao sistema tradicional Tuyuka com adaptações para facilitar seu uso, tanto conceituais quanto na notação. A notação maia foi considerada mais adequada que os algarismos arábicos para o ensino inicial às crianças Tuyuka. Adotaram a notação maia e a prática sobre a base vinte a partir de um *insight* de pessoas mais velhas que, durante uma oficina, trouxeram a tona inúmeros exemplos de contagens e os vários conceitos apropriados para “todos os dedos de ‘n’ pessoas”. (Cabalzar, F. & Bazin 2004:52)

A escola já produziu um número considerável de publicações que são em si um acervo cultural

Tuyuka. Também foram produzidos materiais para serem trabalhados em sala de aula, valorizando o conhecimento tradicional para os alunos.



Figura 9: Página do livro *Utapinozona Kūye Poseminiã* - *Utapinozona Bueriwi Saiña Masirê Buere* (Tenório et al. Pedra (Ramos 2012). Figura 10: Página do livro *Butoa Masirê Mamara Tugeñare* (Tenório et al. 2007).

Vale a pena perceber que estes livros foram produzidos em parceria com pesquisadores indígenas e não-indígenas. O processo de produção destes materiais foi também liderado pela escola, dentro do modelo de empoderamento do saber das comunidades, adotado nos projetos de documentação nas Américas, chamado também de “pesquisa participativa”. Neste modelo, se privilegia o envolvimento de membros da comunidade para que organizem a produção seus próprios projetos de documentação, criando registros linguísticos e culturais representativos e duradouros, processo mais produtivo do que um sistema de orientação acadêmica com objetivos paralelos à realidade indígena (Stenzel 2014:288).

Na figura 9, vemos um livro que é produto do *Projeto Demonstrativo de Povos Indígenas* (PDPI) com a escola Tuyuka, focando na circulação dos saberes transmitidos por especialistas nativos. A figura 10 mostra a compilação de pesquisas de jovens que concluíram o ensino fundamental da escola Tuyuka – pesquisas resultantes da colaboração com os mais velhos para a obtenção de conhecimentos culturais.

Infelizmente, quando chegamos nos Tuyuka, em 2013, na primeira viagem de campo, estes livros estavam abandonados aos cupins numa sala do acervo, sem uso. A ênfase inicial dos projetos de revitalização da língua e da cultura indígenas, na Escola, priorizaram a produção de materiais escritos. Somente o processo de organização deste acervo, junto a oficinas com toda a comunidade, incentivou grande parte das tomadas de decisão do PDLT. Neste momento, optamos por priorizar a produção de materiais orais, visto que nas próprias oficinas ficou clara a importância maior da transmissão oral de conhecimentos, do que pela escrita. Optamos, portanto, por métodos de documentação mais visuais, como vídeos legendados e dicionários multimídia, que trouxessem a língua oral, dos mais velhos, para a sala de aula. Assim, mesmo reconhecendo o trabalho prévio da escola e a ortografia da língua, propusemos um retorno e um reconhecimento de meios mais legítimos e apropriáveis, numa sociedade ainda essencialmente de cultura oral. O processo da pesquisa participativa impulsiona e auxilia a escola mais do que os possíveis produtos finais, que ainda estão, aos poucos, sendo finalizados e entregues aos Tuyuka.

3. O Projeto de Documentação Linguística como continuidade da pesquisa participativa

A Equipe do PDLT foi formada em abril de 2013 com participação de Edilson Villegas Ramos, Rosemir Marques Meira, Adelson Marques Meira e Josival Azevedo Resende. Contou com o apoio do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) através do projeto *Documentação Linguística e Cultural Utapinopona-Tuyuka*, proposto pelo ISA e coordenado por Flora Cabalzar, que me convidou para participar como linguista. O projeto contou também com a colaboração em campo do antropólogo Aloísio Cabalzar e do linguista Glauber Romling da Silva em uma oficina no ano de 2013. Os equipamentos necessários para o trabalho de documentação eram insuficientes, visto que nem o projeto do IPHAN, nem os apoios financeiros do *Endangered Language Fund* (ELF) e do *Foundation for Endangered Languages* (FEL) – com os quais fui contemplada no PDLT – permitiam orçamento que incluíssem a sua compra, limitando-se aos custos para viagens e retribuições dos consultores. O Museu do Índio⁹ e Kristine Stenzel nos emprestaram todos os equipamentos que usamos na primeira viagem.

Em 2014, entrou em vigor o projeto *The Documentation of Tuyuka*, financiado pelo *Hans Rousing Endangered Language Project* (HRELP-SOAS, Universidade de Londres), sob minha coordenação. Somaram-se então à equipe Jonas Prado Barbosa, o professor João Fernandes Prado Barbosa e a professora Lenilza Marques Ramos. Em virtude da boa vontade e competência das pessoas envolvidas no SOAS¹⁰, os equipamentos utilizados em campo foram entregues a mim antes do início oficial do projeto, ainda em 2013. Vale lembrar que os integrantes Adelson, Rosemir e João Fernandes são integrantes do grupo TAIS (Técnico em Áudio Indígenas) e tiveram capacitação oferecida pelo *Projeto Vídeo nas Aldeias*¹¹ e pelo PDPI. Graças a suas competências, eles contribuíram muito para o projeto, filmando eventos, como pequenas narrativas e festas. Em parceria, produzimos um acervo de documentos audiovisuais, trabalhamos na análise da língua Tuyuka, anotamos sessões e começamos a desenvolver um dicionário.



Figura 11: Equipe de documentação Tuyuka trabalhando na casa de apoio no projeto dos dicionários temáticos. São Pedro (2014).



Figura 12: Equipe de documentação Tuyuka liderando uma oficina sobre ELAN com a comunidade no acervo da escola. São Pedro (2013).



Figura 13: Equipe de documentação Tuyuka liderando debate em oficina acerca do fluxograma da documentação. São Pedro (2013).

Vários equipamentos, para filmagem, fotografia e gravação, comprados com uma doação da instituição suíça *Rolex Awards*,¹² foram deixados na comunidade para que os Tuyuka continuassem

9 Graças aos esforços de Bruna Franchetto, e de Mara Santos, coordenadora e gestora científica, respectivamente, do Projeto de Documentação de Línguas Indígenas (ProDoclin), no Museu do Índio, Funai-RJ..

10 Sob orientação da diretora do programa HRELP (Hans Rousing Endangered Languages Program), Mandana Seyfeddinipur, e das assessoras administrativas Jenny Martin e Sophie Salfner, com sede na *School for Oriental and African Studies* (SOAS) da Universidade de Londres.

11 Coordenado por Vincent Carelli.

12 Fomos contemplados com o prêmio *Rolex Awards for Enterprise 2014* (<https://vimeo.com/89134113>). Apesar de não termos vencido o último *round* de votação (único com comissão julgadora externa), a empresa, que não costuma gratificar quem não ganhou, se conscientizou da importância de colaborar com pesquisas de línguas ameaçadas e fez uma doação direta para o PDLT. Como parte dos termos desta doação, explícito que não há nenhum acompanhamento por parte da empresa doadora.

com a documentação, independentemente de minha presença. Além dos vídeos, a equipe produziu um grande acervo de análise da língua Tuyuka, que inclui reflexões metalinguísticas sobre o sistema fonológico e algumas estruturas gramaticais língua, como a quantificação. Destes registros linguísticos e culturais, inclusive com fotos e desenhos, começam a ser produzidos agora os primeiros dicionários temáticos da língua Tuyuka.

Moscardini (2012:382-384) afirma que a ‘Educação Escolar Indígena de qualidade’ leva em consideração estratégias citadas no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI - MEC/SEF 1998), como: (i) ser específica e diferenciada, levando em consideração as particularidades de cada povo; (ii) ser multilíngue, levando as gerações mais novas a continuar usando a língua indígena; (iii) ser intercultural, mantendo a diversidade; e (iv) ser comunitária, ou seja, conduzida PELA comunidade indígena, de “acordo com seus projetos, suas concepções e princípios” (Moscardini 2012:383).

Para serem guiados pela comunidade, os conteúdos da escola precisam envolver alunos e professores nas atividades de pesquisa participativa, lado a lado com pesquisadores não-indígenas, produzindo conhecimentos juntos. Assim, não se forma apenas o sujeito aluno através de conteúdos adquiridos, mas, sobretudo, um sujeito valorizado nos seus próprios conhecimentos e reflexões.

Visando a contribuir com os esforços da escola tuyuka, meu trabalho em campo procurava apoiar discussões coletivas sobre o processo de documentação, organizando não só um acervo de materiais que pudessem ser utilizados pela escola, mas também formando pesquisadores indígenas. Essa seria minha “contrapartida”, na integração de esforços e na superação dos objetivos iniciais e isolados de um pesquisador externo.

Deixem-me dar um exemplo. Quando estávamos discutindo a habilidade de fazer canoas, Adão, “capitão” da comunidade em 2013, queria me ensinar a fazer uma canoa¹³. Embora ele tivesse oferecido a ajuda dos amigos para carregar o pau de louro, os machados para fazer a fenda, o fogo para queimar a canoa e os pedaços de madeira para abri-la, bem como as instruções de como fazê-la, eu não fui capaz de fazer uma canoa. Reconhecemos juntos que embora todos esses instrumentos e as instruções constituíssem boas ferramentas, eu não detinha o conhecimento. Uma analogia foi feita entre a confecção da canoa e a documentação linguística: eu tinha ali computadores, livros, uma bagagem universitária e muitos equipamentos – mas o conhecimento linguístico e cultural estava nas mãos e nas cabeças deles. Somente juntos poderíamos construir um acervo. Juntos, os professores e alunos da escola Tuyuka me ensinaram seu sistema de trabalho. Aos poucos, meu saber acadêmico foi tomando uma forma que poderia ter aplicação na escola, maior objetivo de todos nós.

13 O processo de fazer uma canoa consiste em: cortar um pão-de-louro e fazer a fenda no meio deste. Nesta etapa também começa-se a ajeitar o ‘nariz’ da canoa. Depois, é hora de queimar a madeira e apagar o fogo, para colocar estacas nas laterais da fenda a fim de auxiliar na expansão da cavidade interna. Este processo é feito diversas vezes ao longo de dias, até que a canoa esteja do tamanho certo. Depois entram detalhes como fechar possíveis rachaduras de queimado com breu, colocar os bancos e ajeitar o ‘nariz’.



Figura 14: Adão colocando pedaços de madeira, após queimar a canoa, para expandir o tamanho da fenda, uma das etapas finais da confecção da canoa. São Pedro (2014).



Figura 15: Alunos da equipe de documentação linguística Tuyuka trabalhando com o programa WeSay. São Pedro (2013).

3.1 Produção de questionário sociolinguístico para um diagnóstico da vitalidade da língua

Uma das tarefas da equipe de documentação Tuyuka foi a de elaborar, com os professores, um questionário sociolinguístico. Isto implicou na produção do mesmo, sua aplicação e na análise dos resultados. Os questionários pré-existent não davam conta da complexidade linguística da região e incorreriam em erros de má-adequação à cultura local. Por exemplo, em muitos questionários podemos encontrar a pergunta “qual a sua língua materna?”. Se decomposermos a carga cultural que esta pequena pergunta armazena, entenderemos que ela não se adequa a uma região de políglotas em que as identidades étnico-linguísticas se estabelecem por via patrilinear. Ao invés de perguntar sobre “língua materna”, em nosso questionário, perguntamos (i) “qual a sua etnia?”, (ii) “você fala a sua língua?” e (iii) “quantas línguas você fala desde criança?”.

Assim como esta, outras questões foram objetos de debate, na construção do questionário. Não deixamos de lado perguntas levantadas em projetos anteriores de política linguística na região, como a língua que os indivíduos falam com seus parentes mais novos e com os parentes mais velhos (visto que a perda de uma língua se dá, muitas vezes, por gerações que falam a língua minoritária com os mais velhos e a língua majoritária com os mais novos – estes, por sua vez, serão uma geração de falantes passivos). Inserimos, por outro lado, perguntas relativamente inéditas em questionários deste tipo, como por exemplo, “que língua você fala quando bebe?”.

<p>muya ñemerõ wedeseimũ (você fala a sua língua)?</p> <p>() wedese masĩ niã (falo bem)</p> <p>() wedesea pero (falo pouco)</p> <p>() tuorodo tũã (só entendo)</p>	<p>Nokañe kũmarĩ kũogũ wedese nukari mũ (com que idade aprendeu) ?</p> <p>Deroti wedese masirĩ mũ (como aprendeu)?</p>
<p>Diye noñemeriapeye wedeseimũ (que outras línguas você fala)?</p> <p>() wedese masĩniã(falo bem)</p> <p>() wedesea pero (falo pouco)</p> <p>() tuorodo tũã (só entendo)</p>	<p>Nokañe kũmarĩ kũogũ wedese nukari mũ (com que idade aprendeu) ?</p> <p>Deroti wedese masirĩ mũ (como aprendeu)?</p>
<p>Apeye makarĩpũ nitoarĩ mũ me (já morou em outras comunidades)? nokañepe (quais)?</p>	<p>Pairi makãpũ nitoarĩ mũ me (já morou na cidade)?</p> <p>Di ñemero mũ wedesei sini kumugũ pairimakã,muya makarẽ (que língua você fala quando bebe na comunidade e na cidade)?</p>

Figura 16: Página 3 do questionário sociolinguístico (em português e Tuyuka) desenvolvido junto com os professores da Escola Indígena Tuyuka.

Nosso questionário sociolinguístico não chegou a ser aplicado em todas as comunidades da escola

Tuyuka, mas conseguimos entrevistar todas as 14 famílias de São Pedro. Verificamos casamentos entre Tuyuka e Yebamasa, Tukano, Desano e Bará, os ‘grupos cunhados’ previstos pela literatura. Nestes resultados de São Pedro, metade dos chefes de família relatou que em suas casas a língua predominante é ainda o Tukano, apesar dos esforços e conquistas da escola diferenciada. É inegável a importância da escola no processo de revitalização da língua Tuyuka, que, segundo depoimentos de toda a comunidade local, incitou toda uma geração de falantes passivos a usarem a língua com seus parentes mais novos, fortificando-a e valorizando-a.

3.2 Acervo multimídia com produção de DVD-teca indígena

A equipe do PLDT também produziu uma videoteca Tuyuka móvel. Um tocador de DVD ficou disponível na comunidade de São Pedro, no acervo da escola, e junto a ele uma coleção de DVDs composta de materiais de outras línguas e culturas indígenas e de materiais gravados e anotados pela equipe de documentação Tuyuka em campo. Na tabela (1), mostro a relação dos vídeos produzidos que já foram analisados¹⁴ e disponibilizados para a comunidade.

Tabela 1: Relação dos vídeos Tuyuka produzidos no PLDT, hoje integrados ao acervo da escola.

Título	Arquivo	Descrição em português	Descrição em Tuyuka
Narrativa da onça que quase comeu o caçador	tue-20130318-npv-ern-narrativadeonca (10min 31seg)	Contada por Ernesto, é uma narrativa de onça que traz um vocabulário pouco presente na língua do dia a dia.	<i>Ernesto kũ wedearige, tie nia yai kũ wakure kurige dokapuara ñemerõ burekori kõro wedeseya manire.</i>
Tutorial do ELAN	tue-20131122-glanpv-tuy-tutorialelan-rev (8min 58seg)	Escrito, dirigido, filmado, editado, atuado, transcrito e traduzido pela equipe de documentação linguística Tuyuka, com participação dos linguistas Nathalie Vlcek e Glauber Silva. É um tutorial que pode ser usado por diversas etnias para iniciarem o trabalho de documentação, pois ensina a usar o programa ELAN.	<i>Hoarige, tiwarige, iñanearige, padere, eñoarige, tibauanearige, hoasãrige sukã tie padeributu makarã dokapuaraye wedesere padebauanerã wedemasiõarige, wedesere ñemerõ makañe padera Nathalie Vlcek sukã Glauber silva. Padere wedemasiõware nia no nirabasoka ñemerõ makarã atie makañe pade nukã dugarare wede masiorono nia kenokuriro ELANmena.</i>
Testemunho sobre a resistência das tradições de dança	tue-20131126-pcmfrbjfbedi-hbm-resistencia (1min 54seg)	Contado por uma liderança, Higino Meira, o texto fala da importância da dança tradicional para a cultura e foi ponto de partida para uma grande festa.	<i>“Año pero kiti wedea yũ Higino Barbosa Meira, yũ tugeñaro poteoro suo basa yũ tinirore, Buri wisio niwũ tiropeha, tero bimipakari yubasa, keoro marinore headugaro mari basadikatiripura keoro watoawũme. Buri atie wedere hiredo wisioheha yũre, apera basa hirame kuakã hiya yuã hiya yue, basai basagupeha buri wedere higũ hiri hi buiia.”</i>

14 Os dados encontram-se em diferentes estágios de análise. A maioria já foi transcrita integralmente, grande parte traduzida para o português e com análise interlinear avançada. Todos contam com registro de metadados.

Uma história de cutia	tue-20140408-ade-edi-historiadecutia (1min 2seg)	Filmagens curtas de uma história de jabuti e uma história de cutia. Além do registro da língua e da cultura, o trabalho de transcrição ajuda na análise da língua.	<i>Iñanerige yoatieregã ku kiti ,bu kiti apeye wedesere ñemeri niretire watoare tie padere hoasãre tiapuhã wedeseriñemerõ iñabeseri.</i> <i>Dokapuara wedesere niromakañe nia, buri mari wedesera maridero wedeseretiro wedesero niha, añuro ñorire pe tirido mari wedesearigerena wedese kamesareno wa, tero bihira yoari wedesere niku wedeserapeha. Hoarapeha mari wedeseariro o ñoariro ñaro hoare niku. Atie hoarepera añuro wedemasio petia mari bueñarire.</i>
Uma história de Jabuti	tue-20140408-edi-ade-historiadejabuti (1min 30seg)		
Palestra sobre a trajetória Tuyuka	tue-20141108-tuy-leb-trajetoria (17min 23seg)	Filmagem e transcrição da fala de um colega colombiano sobre a trajetória de migração Tuyuka. Representa um registro do jeito de falar Tuyuka das comunidades da Colômbia e o texto impresso pode ser material de pesquisa e discussão nas escolas.	<i>Iñanerigepure mari ye wedegu colombia ditape maku dokapuara pamumuatirige makañe wedearigere hoasãre nia. Tope dero ku wedeseretire mena tie hoarige wionekoarige sãñamasiwareno tebiri bueriwipũ wedese kenokurenõ niã.</i>
Apresentação de cozinha	Tue-20130300-npv-hel-cozinha (5min 31seg)	Representando parte do saber cultural das mulheres indígenas, o vídeo mostra Helena, Tuyuka, apresentando sua cozinha para uma pesquisadora branca em sua primeira ida a campo.	<i>Pamuri basoka numiã niretire iñoro. Wedeseremena iñanero iñoa Helena, dokapuarayo, wedego tiyo ko padeyari wire, siko pekasõ saiña masiremena padego sikato heaha ko pade nukarore.</i>
Lista Swadesh	tue-20140410-tuy-tuy-swadesh (17min)	A lista Swadesh conta com 205 palavras em Tuyuka traduzidas para o português e para o inglês. É uma lista conhecida no mundo todo para trabalho comparativo de línguas, existindo em Tukano, Bará, Desano, Nheengatú, Kotiria e outras diversas línguas indígenas amazônicas. Esta é a primeira lista Swadesh filmada do Tuyuka.	<i>Swadesh kenokurigere bapakeonowũ 205 dokapuara wedesere, pekasaye, terobiri opekodia apeniña makara wedesere Ingê mena. Kenoku iñapoteã padenorige ati bureko tusesaro nira masire niã, nitoa daseaye, waipinoponaye, winaye, bekaraye, waimakaraye, terobiri apeye pee pamuri basoka ati sumeri dita nira wedeseremena. Ano basokaponari hoariraye nipetire wedesere hoaredo niã. Dokapuara kũã wedeseremena iñanerige, sũgeronira kũã padere niã.</i>

Na produção da DVD-teca, atuaram consultores e pesquisadores indígenas, desde a colheita até a análise dos registros. A formação oferecida nas oficinas de documentação linguística incluiu técnicas de transcrição de sessões filmadas, usando o programa ELAN, ferramenta bastante usada pelos mais jovens no registro dos saberes dos mais velhos.



Figura 17: Equipe de documentação Tuyuka trabalhando com a lista Swadesh. São Gabriel da Cachoeira (2014). Na foto (esquerda para direita): Adelson, Edilson, João Fernandes e Jonas.



Figura 18: Equipe de documentação Tuyuka trabalhando com transcrições e com dicionários temáticos. São Gabriel da Cachoeira (2013). Na foto (esquerda para direita): Edilson, Jonas, Josival e João Fernandes.

Este envolvimento permitiu não só a capacitação da equipe e uma voz interna de representatividade, mas também a passagem de gravações de situações induzidas para situações mais espontâneas. Em uma das oficinas com toda a comunidade, falamos sobre acervo e documentação, e tomamos decisões de acessibilidade e manejo de recursos. Obtivemos neste dia o relato de Higino Meira, liderança local, que falou da importância de registrar as danças tradicionais. Motivados pelo discurso (figura 19), organizou-se na maloca, no dia seguinte, uma festa de despedida para os pesquisadores brancos (Glauber Romling e eu), repleta de danças, com a honrosa presença de conhecedores e muitos adornos.



Figura 19: Alunos e professores da escola Tuyuka, engajados junto com a equipe, para produzir um texto a ser transcrito por eles juntos no ELAN. São Pedro (2013).



Figura 20: *Snapshot* de um vídeo produzido espontaneamente pelos membros da escola ao fim de uma oficina. São Pedro (2013).

Ao final de uma oficina, certa vez, obtivemos sessões como na figura 20, em que a câmera, que estava no tripé para registrar o evento, foi ligada espontaneamente por moradores de São Pedro e de outras comunidades, que assistiram e participaram do debate. Essas pessoas se apresentavam para a câmera falando sobre si, sua cultura, sua língua, sua vida.

3.3 Os Dicionários temáticos multimídia Tuyuka

Uma de nossas prioridades foi a elaboração de materiais linguísticos didáticos de consulta, mais especificamente: dicionários temáticos multimídia. Nossa ideia era construir um grande dicionário integrado, composto de diversas seções temáticas.

Havia na escola Tuyuka um exemplar do dicionário bilíngue Espanhol-Tuyuka (Tamayo, 1988), produzido com alguma assistência de Janet Barnes¹⁵. Este dicionário existia somente em versão impressa, o que dificultava seu uso. Na comunidade, ainda só havia um exemplar disponível, o que aumentava as limitações para o seu uso na escola. Além disso, sua organização era por ordem alfabética, e não por temas, com entradas que não correspondiam a noções nativas, como ‘carro’ - que obviamente não tem no alto Tiquié - e ‘formiga’, que corresponde, nos dicionários temáticos do PLDT, a uma categoria inteira. Essas duas questões são centrais para a formatação dos novos dicionários.

15 Barnes é autora das primeiras descrições da língua Tuyuka, entre as quais a do sistema de evidenciais em Tuyuka (1984) e dos classificadores nominais (1990).

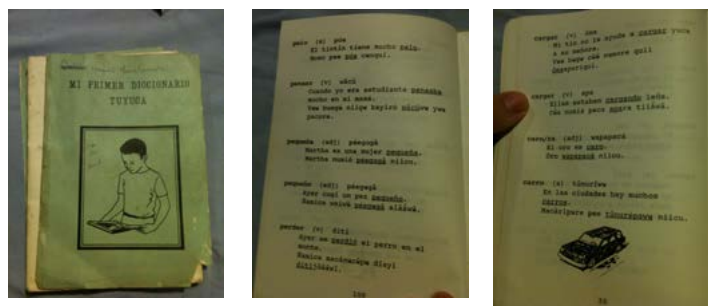


Figura 21: Fotos de páginas do dicionário de Tamayo (1988).

Seki (2012:13-14) afirma que no modelo atual de documentação linguística, o pesquisador não deve pensar no dicionário como um apêndice da gramática descritiva da língua que estuda – como muitas vezes se fazia no modelo clássico. Os dicionários são importantes fontes de informação sobre a língua, a história, o ambiente e seus seres, organização social, etc. Dicionários multimídia, além disso, podem incluir dados que ainda não foram submetidos à análise do linguista ou à reflexão dos falantes, podendo ser reproduzidos e transportados mais facilmente do que os impressos.

Lembremo-nos também que uma língua está profundamente inserida em um contexto histórico, social e cultural (Seki 2012:14). Desta forma, ao pesquisador de campo é dada a função abrangente de articular objetivos acadêmicos e não acadêmicos. Em termos da realidade Tuyuka, isso se traduz em duas grandes demandas. Se por um lado há um anseio por parte da comunidade em trabalhar políticas de autoafirmação de sua língua, através da produção de materiais e de pesquisas metalinguísticas, por outro lado, há também uma necessidade crescente de dominar o português por parte dos que buscam oportunidades de trabalho e de diálogo com a sociedade não-indígena. Por isso, o dicionário não pode ser apenas Tuyuka-Tuyuka, mas deve incluir traduções e definições em língua portuguesa. E não esqueçamos a exigência de ter noções de lexicologia como compreender os itens lexicais em sua constituição morfológica e fonológica (Fargetti 2013).

Em termos de organização de um dicionário, há de se pensar na macroestrutura e na microestrutura. A principal questão de macroestrutura está na decisão de organizar as entradas em ordem alfabética ou em campos semânticos. A escolha da organização em campos semânticos é propícia à ampliação do corpus e contrastes de sentidos, e traz questões relevantes (Seki 2012:18). Imaginem minha perplexidade, em uma primeiríssima viagem a campo, ao perceber que ao invés das categorias familiares de nossos dicionários brasileiros, como “mamíferos, plantas, lazer”, deparei-me com outras, tais quais “doenças e curas” e “trabalhos de homens”, sugeridos pelos membros da comunidade. Culturas diferentes categorizam seu respectivos universos de forma diferente. Assim, os seguintes temas foram identificados como relevantes para o dicionário Tuyuka:

- *Numiã padere*: trabalhos femininos
- *Diarige uko*: doenças e seus remédios
- *Umũã padere*: trabalhos masculinos
- *Dikayare*: arte de pescar e caçar
- *Bureko watotire*: relativo às mudanças do tempo
- *Waikura*: animais
- *Butua*: cupins
- *Utia makañe*: vespas e outros animais peçonhentos
- *Wãtiã wame*: espíritos da floresta
- *Ponature makañe*: relativo à maternidade e puericultura
- *Yukurika*: plantas que se acham no mato
- *Ote*: plantas cultivadas
- *Yuku wame*: árvores
- *Misĩ makañe*: cipós
- *Bauretire* (como percebemos o mundo) / *wametire* (como damos nomes), com diversos subtemas como: *poepa*: quedas, cachoeiras; *diari wame*: nome dos rios; *makari makañe*: nome de povoados, aldeias; *basoka ponari makañe*: grupos étnicos; *baseruge wame makañe*: nome das rezas; *opũwame makañe*: partes do corpo; *wadeapure makañe*: relações de parentesco, *keore makañe*: formas de medir.
- *Butira padebayanerige*: industrializados / produto ‘dos brancos’ / o que vem de fora
- *Basawi makañe*: relativo às festas e celebrações
- *Wi makañe*: arquitetura
- *Hinemo bui usenirẽ makañe*: coisas que acontecem quando a gente se encontra (apelidos e sentimentos)
- *Bueriwi*: vocabulário relativo à escola

Um dicionários multimídia permite que a base de dados seja acessada seja por temas (ideal para a comunidade), seja por ordem alfabética (mais fácil para os não-indígenas). No caso de imprimir o dicionário, o ideal é imprimir coleções distintas do dicionário para cada língua de origem. Programas como o *Lexique Pro* permitem ainda uma dupla categorização das entradas dependendo da língua fonte selecionada. Em outras palavras, os temas podem ser uns para o usuário Tuyuka e outros para o usuário falante de Português, a partir de uma mesma base de dados. Apesar do desenvolvimento de ferramentas computacionais, está a realidade das difíceis condições de manutenção de equipamentos em locais remotos e com alta humidade. No caso da escola Tuyuka, desenvolvemos uma pequena DVD-teca onde há acervos de CDs e DVDs executáveis em leitores apropriados, que exigem menor consumo de energia para recarregar baterias do que computadores, além de serem imunes a vírus e mais resistentes a poeira e umidade. Questões políticas internas, todavia, ainda dificultam a circulação destes itens para todos os membros da comunidade.

sena 🌿

[sɛ.nã]

Nome.

• *Abacaxi*



🌿 Yu senarẽ oteawu wesepu.

Eu plantei um pé de abacaxi na roça. 10/abr/2016

Figura 22: Captura de tela de uma página do Dicionário Temático Tuyuka.

Tendo decidido sobre os temas e sua apresentação, precisamos ainda pensar na microestrutura do dicionário. Segundo Seki (2012:19), a decisão mais importantes está na escolha entre entradas (itens lexicais) versus subentradas (derivações destes itens previsíveis pela gramática da língua). A inclusão de palavras derivadas pode gerar redundância de entradas, mas a sua exclusão omitiria restrições possíveis na derivação. Em Tuyuka optamos por múltiplas entradas. Por exemplo, classificadores nominais, como <-wi> para ‘edificação’, aparecem em verbetes como a palavra ‘maloca’, que em Tuyuka pode ser expressa por <basawi¹⁶> ou <yawi¹⁷>, dependendo do que irá se realizar nela, celebração ou uma refeição coletiva, respectivamente. Apesar de ser econômico inserir somente o classificador e não as duas palavras distintas para ‘maloca’, ao excluí-las não estaríamos contemplando distinções relevantes na cultura Tuyuka, nem tampouco garantindo aos leitores falantes de português o conhecimento dos termos que podem ser compostos com este classificador, que, por sua vez, não pode se combinar com toda e qualquer raiz verbal.

Ao idealizar um dicionário, também pensamos imediatamente na natureza da informação que devemos incluir. No caso de dicionários bilíngues, está em jogo a concepção de tradução, que traz à tona “a problemática que essas línguas, tão distintas estruturalmente de línguas indo-europeias e vinculadas a culturas igualmente distintas, colocam aos pesquisadores” (Seki 2012:13).

O pesquisador e a comunidade estão diante, nos casos de dicionários bilíngues como o Tuyuka-Português, de uma grande falta de isomorfismo entre os léxicos dessas duas línguas, bem distintas em sua tipologia. Embora para algumas palavras exista uma equivalência, há itens lexicais em Tuyuka para os quais há várias traduções possíveis em português. Pode também ser o caso de diversos itens lexicais em Tuyuka corresponderem a um só item em português (como <opare>, ‘carregar’ com o ombro e <omare>, ‘carregar’ com as costas). Há casos mais complexos, em que um campo semântico inclui itens com denotações diferentes dos itens que compõem o mesmo campo semântico em português, como é o caso dos termos de relações de parentesco. Por exemplo, <pakomak > teria como tradução primeira ‘filho da irmã da mãe’ e não ‘tia/tia materna’ (Cabalzar, A. 2009).

16 <basaw-> ‘celebrar’ + <-wi> ‘classificador de edifício’

17 <yaw-> ‘comer’ + <-wi> ‘classificador de edifício’

Outro caso recorrente de não correspondência biunívoca vocabular está nos elementos que se referem a seres que nós chamamos de ‘plantas’ e ‘animais’, cujo nome científico, para nós necessário, só pode ser identificado, muitas vezes, com a ajuda de um biólogo. Mesmo na ausência de um especialista, vale a pena manter a pesquisa em andamento, com o auxílio de fotos e definições, garantindo, assim, a possibilidade de o trabalho ser continuado no futuro. Além disso, a categorização e catalogação de certos itens por membros da comunidade pode gerar um movimento de revitalização e valorização de conhecimentos tradicionais, dada a necessidade de os mais jovens (atraídos pelas novas tecnologias a se envolverem em projetos de documentação) consultarem os mais velhos para resgatar saberes em via de esquecimento. No caso do dicionário Tuyuka, o tema “remédios e doenças” promoveu uma série de entrevistas e ainda é tema de debate nas oficinas, já que o saber das plantas medicinais estava sendo perdido nas comunidades Tuyuka do Brasil. O registro deste conhecimento, hoje na posse dos Tuyuka da Colômbia, fez com que ele pudesse ser resgatado para as gerações futuras.

O dicionário deve ser visto, pelo pesquisador e pela comunidade, como um processo em andamento e não como uma etapa a cumprir para se chegar a um produto final. É este o caso, também, de entradas que contêm morfemas gramaticais, como afixos modais, aspectuais, evidenciais, etc. Até o momento, ainda não decidimos como essas entradas aparecerão nos dicionários, mas as muitas descobertas a este respeito estão sendo registradas. Se até hoje ainda descobrimos construções ou repensamos estruturas em línguas amplamente estudadas, como o inglês e o francês, imaginem quantas coisas não continuaremos descobrindo em línguas cuja documentação está começando.

Os temas para o dicionário Tuyuka, selecionados pela comunidade, foram divididos entre os bolsistas do projeto e, com ajuda da antropóloga Flora Cabalzar, estes jovens se mobilizaram para a pesquisa e seleção vocabular. Cada um tinha um caderno em que anotava as palavras de seus temas, que deveriam ser pesquisadas com outros membros da comunidade, de preferência mais velhos. Com a minha participação, foi discutida a natureza da palavra e de seus elementos componentes, tais como a distinção entre raízes e sufixos, muito cara ao Tuyuka, uma língua altamente aglutinante.

Os pesquisadores indígenas registravam as palavras, com informações adicionais, no programa *WeSay*. Este programa – de interface simples, produzido para membros da comunidade sem treinamento prévio e que permite exportação para o programa *FLEX* – foi desenvolvido para linguistas comporem uma vasta e complexa base de dados que dialogue com programas de anotação de dados primários e com programas de dicionário. Juntos revisávamos e compilávamos no programa *FLEX* os exemplos obtidos no *WeSay*, acrescentando os áudios e as imagens e mapeando informações acerca de cada entrada. Ao fim de tudo, a base *FLEX* será exportada para o *Lexique Pro*, embora já tenha sido impressa para uso imediato através do próprio *FLEX*.

Muito embora eu acredite que nossa maior conquista foi o alto nível de treinamento de uma equipe de documentação linguística Tuyuka, já finalizamos dois temas do dicionário (<numiã padere> ‘trabalhos femininos’ e <umũã padere> ‘trabalho dos homens’), seja em mídia de CD ou em papel. Cada entrada é na ortografia Tuyuka, com, a seguir, transcrição fonética, tradução, imagem, anotações

pertinentes e áudio, além de pelo menos um exemplo da palavra em contexto de uso.

4. Onde estamos? Para onde vamos?

O PDLT iniciou-se, portanto, com a proposta de gerar alguns produtos como contrapartida. Ao longo do processo, revelou-se que a caminhada, a pesquisa junto à escola, o que chamamos de pesquisa participativa, era o maior objetivo. O que era processo, se tornou produto, e vice-versa. Dwyer (2006:50) afirma que, do ponto de vista ético, o trabalho de linguística de campo demanda “que o pesquisador alcance uma respeitosa e recíproca relação com a comunidade linguística e produza uma documentação de acordo com os padrões da comunidade acadêmica e dos órgãos financiadores”. Afinal, é preciso estar comprometido (i) com a produção de determinados produtos acadêmicos como apresentações de trabalhos e publicações; (ii) com uma tese (cujo principal objetivo é a descrição da língua); (iii) com a expansão da pesquisa de documentação no Brasil (que envolve o reconhecimento da urgência da documentação de línguas vulneráveis como o Tuyuka); (iv) com a construção de um acervo multimídia de dados a serem arquivados e disponibilizados. Por outro lado, também é preciso estar comprometido (v) com as necessidades da comunidade, dado que os Tuyuka esperam que o PDLT ajude a valorizar a língua e que lhes forneça mais ferramentas para a sua manutenção, incluindo o desenvolvimento de materiais didáticos.

O atual acervo Tuyuka conta com elicitaciones, eventos de fala provocada e eventos de fala espontânea. Encontrei na escola Tuyuka um conjunto inicial de materiais (e.g. Cabalzar, F. 2001; Resende & Cabalzar, F. 2004; Tenório, Ramos e Cabalzar, F. 2005; Tenório et al. 2007; Resende, Lima, Tenório e Cabalzar, A. 2009; Cabalzar F. 2012; Ramos 2012), mas era evidente, quando lá cheguei, a carência de uma assessoria continuada. Lembro-me de ter sido recebida com sorrisos e com a frase: “então você é bem-vinda, para nos ajudar a valorizar a nossa língua”.

Durante o desenvolvimento dos dicionários temáticos, várias questões de análise morfológica começaram a se delinear, como as que dizem respeito à categoria gramatical de evidencialidade (Vlcek, 2014). O Tuyuka possui um sistema de evidenciais, bem como construções para expressar evidencialidade (Vlcek, 2016), fenômeno ligado à relação entre o falante e a fonte da informação que ele veicula. Em (03) a categoria VISUAL, normalmente utilizada quando o falante é testemunha direta ou participante da ação que relata, ocorre numa construção de finalidade formada pela raiz verbal se ‘coletar’, nominalizada com marca do sujeito *-gi* (singular masculino) e complemento do verbo *~wa* ‘ir para longe’ sufixado pelo evidencial visual *-wi*, que concorda com o sujeito. Esta construção foi gerada como exemplo de uso da entrada ‘caibro, esteio’ para um dos dicionários temáticos. A figura 23 foi produzida como ilustração do exemplo (03).


(03)	<i>yubai botari seguwawĩ</i>				
	<i>ji=baí</i>	<i>bota-rí</i>	<i>se-gi</i>	<i>~wá-wi</i>	
	1SG-irmão menor	esteio-PL	coletar- NOM.SGM	ir-VIS.3SGM.PRF	
	'Meu irmão menor foi pegar esteios'.				

Figura 23: Ilustração da equipe de documentação Tuyuka para dicionário temático.

Ora, não aparecem esteios na imagem. Isso acontece porque o falante viu que o irmão saiu para fazer esta ação, mas não o viu *fazendo* a mesma. Isto corrobora a análise dos evidenciais não apenas como um paradigma de sufixos, mas também para seus valores dentro de construções, neste caso, uma construção complexa de finalidade (Vlcek, 2016).

Os trabalhos de documentação, de descrição e de realização de contrapartidas para a comunidade não devem ser vistos como atividades paralelas, mas sim como aspectos complementares de um mesmo processo. Mais do que isso, são atividades interdependentes, visto que é impossível fazer um bom trabalho de documentação que não envolva a reflexão e o empoderamento da comunidade, bem como é igualmente inviável auxiliar a comunidade em suas demandas sem se debruçar em diferentes esforços de análise. Este debate foi levado pelos membros da equipe de documentação Tuyuka (por escolha deles próprios) no evento CANOITA, que ocorreu em novembro 2014, em São Pedro, e reuniu diversas etnias da região do Alto Rio Negro, contribuindo para uma troca de avaliações metalinguísticas entre professores e pesquisadores. Neste evento, foram discutidas pelas comunidades as políticas de manutenção dos conhecimentos tradicionais amazônicos, dentre os quais, estariam suas línguas.

O movimento de documentação de línguas indígenas brasileiras (e.g. Seki 1976; Franchetto 1991; Gomez-Imbert 1997; Storto 1999; Meira 2007; Epps 2008; Maia 2010; Cruz 2011; Stenzel 2013; Chacon 2014, entre muitos outros) decorre da constatação da perda linguística no mundo. No entanto, infelizmente, este trabalho com línguas indígenas no Brasil não é suficientemente valorizado e os pesquisadores enfrentam grandes desafios ao optarem por esta linha de pesquisa. O evidente desconhecimento de uma riqueza tão grande parece ser um espelho da subvalorização dessas vozes. Não estou aqui afirmando que tal carência acadêmica seja um sinal de desleixo e destaco importantes iniciativas de apoio à documentação, no Brasil, em instituições como o Museu Goeldi e o Museu do Índio (Funai-RJ, com o Projeto de Documentação de Línguas Indígenas, em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Devem ser mencionados também os projetos vinculados ao INDL (Inventário Nacional da Diversidade Linguística – instituído pelo Decreto nº 7.387, assinado pelos Ministérios da Cultura (MinC), Educação (MEC), Planejamento e Gestão (MPG), Justiça (MJ), Ciência Tecnologia e Inovação (MCTI)). No cenário internacional, incentivos importantes vêm do apoio a projetos de documentação por iniciativas como NSF (*National Science Foundation*), DoBes (Programa de Documentação de Línguas Ameaçadas), HRELP, ELF e FEL.

O Brasil está em destaque pela sua diversidade linguística: somente no estado do Pará há cerca de 25 idiomas nativos, número semelhante ao de línguas faladas na Europa Ocidental inteira (Moore et al. 2008). Estima-se que no Brasil vivam hoje 235 povos indígenas falantes de cerca de 180 línguas (Ricardo & Ricardo 2011:07). Porém, assim como eu e meus colegas de mestrado, a grande linguista Yonne Leite (2007) conta como só ouviu falar em línguas indígenas brasileiras em um curso de verão nos Estados Unidos. Se a diversidade linguística no Brasil impulsiona demandas para a formação e o desenvolvimento da documentação de línguas ameaçadas, é este um campo em que há carência de pesquisadores, visto que cerca de metade das nossas línguas indígenas ainda espera por uma documentação e descrição completas ou avançadas (Moore et al. 2008). E não temos muito tempo para fazer isso. Estima-se que 21% das 150 línguas indígenas nacionais estão seriamente ameaçadas de desaparecer em curto prazo (Moore et al. 2008).

Crescente desde a década de 90, o movimento para o registro multimídia de línguas ameaçadas (Gippert, Himmelmann e Mosel 2006; Austin e Sallabank 2011; Stenzel 2008; edições da *LD&C - Language Documentation & Conservation*) dá nova roupagem ao trabalho de campo, com a participação das populações nas decisões e nos processos. A documentação linguística atual concentra grande parte dos seus esforços nos dados primários: coleta, acessibilidade, reprodução, armazenamento e anotação (Stenzel 2008:71,72). Não é o caso de se abandonar a descrição, mas sim de torná-la um produto científico que constitua também um acervo de reflexões e análises dos falantes a respeito de sua própria língua. Trata-se de aliar ao trabalho descritivo uma preocupação em manter ao seu lado um acervo que permita não só o registro da língua, mas sua possível análise por outros pesquisadores e o seu acesso a futuros membros da comunidade. Para isso, é imprescindível o pesquisador estar em campo – e estar equipado com gravadores e cartões de memória, além de ferramentas de anotação. A partir da revalorização da pesquisa de campo, desenvolveu-se uma metodologia para a documentação linguística com engajamento social. Assim, os trabalhos mais recentes produzem, paralelamente a suas análises, acervos multimídia organizados, duradouro e acessíveis, além de materiais para a manutenção e a afirmação das línguas minoritárias com que trabalham.

A partir de 2000, diversos agentes financiadores internacionais, já mencionados, entram no contexto brasileiro. As experiências realizadas na América do Sul provocaram debates e mudanças na política de utilização destes fomentos: o foco não é somente a gravação e o armazenamento digital de dados primários, mas “trabalhar com” (Franchetto 2007:23), sustentando uma parceria real, em que a documentação passa a fazer parte da experiência do povo parceiro. Esta concepção, além de incluir saberes mais tradicionais, também auxilia na formação de equipes indígenas para a atividade autônoma da documentação linguística. Podemos ler, hoje, as primeiras obras acadêmicas de autoria de pesquisadores indígenas.

Bruna Franchetto, no evento “Brasil de muitas línguas”, na UFRJ em 2016, retomou uma frase do movimento de revitalização do Euskera: *falar uma língua indígena é um ato revolucionário*. Apesar de não falar Tuyuka, considero-me parte deste ato revolucionário, lutando para que as línguas indígenas sejam estudadas, documentadas, e tenham o devido suporte em suas escolas e comunidades. Há sinais

que nos deixam otimistas: a produção acadêmica nas universidades está aumentando, sendo que ainda faltam quatro anos para encerrarmos a presente década, e já quase alcançamos o mesmo número de teses da década passada (Figura 24).



Figura 24: Gráfico com número de teses de mestrado e doutorado em línguas sul-americanas, disponível no site <http://etnolinguistica.org>, consultado em 15/06/2016.

Reconhecemos que a parceria do PDLT com a escola Tuyuka foi fundamental na história de fortalecimento da língua, e ressaltamos a importância de continuar a pesquisa participativa. A utilização do termo *colheita* de dados, ao invés de *coleta*, não é, portanto, gratuita – trata-se de considerar a ação conjunta de diversos agentes, sob a condição da própria maturação no tempo durante o qual trabalham juntos na documentação. Mas como, então, dar continuidade ao trabalho neste mundo de projetos e financiamentos esporádicos e precários? Os projetos são temporários e o período de quatro anos de doutorado não foi suficiente para formar toda uma equipe e renovar os recursos tecnológicos. Diria que todos os esforços acadêmicos aqui citados, bem como muitos outros, são modelos de luta contra um sistema caduco de pesquisa dissociado da realidade e caído diante de um país plural. A sensação é de estarmos num navio que naufragará se não desviarmos sua rota, mas, como dizem meus colegas do Tiquié, ‘*merda não afunda*’.

Bibliografia:

- AUSTIN, P. *Current issues in language documentation*. In: Austin, P. K. (ed.) *Language Documentation and Description Vol. 7*, 12-33. London: SOAS, 2010.
- AUSTIN, P. K. & SALLABANK, J. (ed.). *The Cambridge Handbook of Endangered Languages*. New York: Cambridge University Press, 2011.
- BARNES, J. *Evidentials in the Tuyuca Verb*. *International Journal of American Linguistics*. 50:255-271. 1984.
- BARNES, J. *Classifiers in Tuyuca*. In: Payne, D. L. (ed.), *Amazonian Linguistics*, Studies in Lowland South American Languages. Austin: University of Texas Press. pp. 273-292. 1990.
- CABALZAR, A. *Peixe e Gente no Alto Rio Tiquié: conhecimentos Tukano e Tuyuka, ictiologia, etnologia*. São Paulo: Instituto Socioambiental. 2005.
- CABALZAR, A. *Filhos da Cobra de Pedra - Organização social e trajetórias tuyuka no rio Tiquié (noroeste amazônico)*. São Paulo: Unesp/ISA; Rio de Janeiro: Nuti, 2009.

CABALZAR, A.; RICARDO, C. A. (orgs.). *Povos Indígenas do alto e médio Rio Negro: uma introdução à diversidade cultural e ambiental do noroeste da Amazônia brasileira* (mapa-livro). São Paulo: Instituto Socioambiental; São Gabriel da Cachoeira: FOIRN – Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro, 1998.

CABALZAR, F. (ed.). *Miñia dita. Iñanúsuse masirẽ*. Escola Indígena Tuyuka; FOIRN; Instituto Socioambiental – Brasília: MEC; SEF, 2001.

CABALZAR, F. (ed.). *Educação Escolar indígena do Rio Negro: relatos de experiências e lições aprendidas*. São Paulo: Instituto Socioambiental; São Gabriel da Cachoeira, FOIRN – Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro, 2012.

CABALZAR, F.; BAZIN, M. *Utapiņopona keore, saiņa hoa bauaneriputi (Guia para continuar pesquisando a matemática tuyuka)*. São Gabriel da Cachoeira: Associação Escola Indígena Tuyuka; Foirn; Instituto Socioambiental, 2004.

CHACON, T. C. *A Revised Proposal Of Proto-Tukanoan Consonants And Tukanoan Family Classification*. International Journal of American Linguistics, v. 80, p. 275-332. 2014.

COMRIE, B. *Language Universals and Linguistic Typology*, 2a Ed. Oxford: Blackwell, 1989.

CRUZ, A. *A língua geral falada pelos povos Baré, Warekena e Baniwa*. Amsterdã: LOT Netherlands Graduate School of Linguistics, 2011.

DWYER, A. M. *Ethics and practicalities of cooperative fieldwork and analysis*. In: Essentials of Language Documentation, Gippert, J, Himmelman, N. P. E Mosel, U. (orgs.), p. 31-66. Hague: Mouton de Gruyter, 2006.

EPPS, P. *A Grammar of Hup*. Mouton Grammar Library 43. Berlin: Mouton de Gruyter, 2008.

EPPS, P; STENZEL, K. *Introduction: Cultural and Linguistic Interaction in the Upper Rio Negro Region*. In: *Upper Rio Negro. Cultural and linguistic interaction in northwestern Amazonia*, Epps, P. e Stenzel, K. (eds.), (353-402). Rio de Janeiro: Museu Nacional, Museu do Índio-FUNAI http://www.museunacional.ufrj.br/ppgas/Upper_Rio_Negro.pdf. pp. 353-402. 2013.

FARGETTI, C. M. *Pesquisa de línguas indígenas - questões de método*. In: F. A. Del Ré, F. Komesu, L. Tenati, & A. Vieira (orgs.), *Estudos linguísticos contemporâneos. Diferentes olhares*. Araraquara: Cultura Acadêmica. p. 115. 2013.

FRANCHETTO, B. *Kuikuro: Fonologia*. In: *Fonética e Fonologia - Panorama Fonológico de algumas línguas do mundo*, Menezes, H. P. e Mollica, M.C. de M. (orgs.) Rio de Janeiro: Faculdade de Letras/UFRJ. pp. 69-71. 1991.

_____. *A comunidade indígena como agente da documentação linguística*. Revista de Estudos e Pesquisas 4(1), pp.11-32. 2007.

GIPPERT, J.; HIMMELMANN, N. P.; MOSEL, U. (2006) (orgs.) *Essentials of Language Documentation*. Hague: Mouton de Gruyter.

GOMEZ-IMBERT, E. *Force des langues vernaculaires en situation d'exogamie linguistique: Le cas du Vaupés colombien, Nord-ouest amazonien*. Cahiers des Sciences Humaines 27(3-4), pp. 535-59. 1991.

_____. (1997). *Morphologie et phonologie barasana: approche non-linéaire*. Tese (Doutorado em Linguística). Université Paris 8.

- _____. *Tukanoan nominal classification: The Tatuvo System*. In: Leo W. Wetzels (ed.), *Language Endangerment and Endangered Languages: Linguistic and Anthropological Studies with Special Emphasis on the Languages and Cultures of the Andean-Amazonian Border Area*. Leiden: Research School of Asian, African and Amerindian Studies (CNWS), Universiteit Leiden. pp. 401-428. 2007.
<http://etnolingustica.org> (consultado em 15/06/2016)
<http://nflrc.hawaii.edu/ldc/> (*Language Documentation & Conservation website*)
<http://www.eva.mpg.de/lingua/resources/glossing-rules.php> (LEIPZIG GLOSSING RULES)
<https://www.google.com/earth/download/> (Google Earth – site para *download* do aplicativo)
<https://vimeo.com/89134113>
- JACKSON, J. E. *The Fish People*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
- LEITE, Y. *Línguas indígenas brasileiras e a esperança de um future*. *Anais do IV Congresso de Letras da UERJ*. São Gonçalo (RJ), 2007. ISBN: 85-98924-16-4.
- MAIA, M. A. R. (2010). *The Structure Of Cp In Karaja*. In José Camacho; Rodrigo Gutiérrez-Bravo; Liliana Sánchez (orgs.). *Information Structure in Indigenous Languages of the Americas: Syntactic Approaches*, pp. 185-208. Mouton De Gruyter.
- MEC/SEF/DPEF (1998). *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental.
- MEIRA, S. *A Grammar of Tiriyó*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2007. Tese de Doutorado. Rice University, 1999.
- MOORE, D.; GALUCIO, A. V.; GABAS JR., N. *O Desafio de documentar e preservar as línguas Amazônicas*. *Scientific American (Brasil) Amazônia (A Floresta e o Futuro)* 3, pp. 36-43. 2008.
- MOSCARDINI, L. E. *Linguística aplicada em um texto argumentativo Juruna: análises para contribuições à Educação Escolar Indígena*. In: Fargetti, D. M. (2012). *Abordagens Sobre O Lexico Em Línguas Indígenas*. Organizadora Cristina Martins Fargetti. Campinas, SP: Curt Nimendajú. pp. 381-399. 2012.
- RAMOS, J. R. B. (org.). *Utapiuopona kuye poseminiã niromakaraye pássaros-adornos dos filhos da Cobra de Pedra (Tuyuka)*. Tradução para o português: TENÓRIO, H. P.; BARBOSA, G. T. J. F. São Paulo: Instituto Socioambiental; São Gabriel da Cachoeira, AM: AEITU - Associação Escola Indígena utapiuopona Tuyuka, 2012.
- RESENDE, J. B. A.; CABALZAR, F. (orgs.). *Histórias Tuyuka de rir e de assustar / histórias contadas por pais e crianças da AEITU*. São Paulo: Instituto Socioambiental; São Gabriel da Cachoeira : FOIRN – Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro: Associação Escola Indígena utapiuopona Tuyuka, 2004.
- RESENDE, J. B. A.; LIMA, J. B., TENÓRIO, G. P. E; CABALZAR, A. *Bureko Watotire, Wametire*. São Paulo: Instituto Socioambiental; São Gabriel da Cachoeira: FOIRN – Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro: Associação Escola Indígena Tukano Yupuri: Associação das Comunidades Indígenas do Médio Tiquié, 2009.
- RICARDO, B.; RICARDO, F. (ed. Gerais). *Povos Indígenas do Brasil: 2006-2010*. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2011.
- SEKI, L. *O Kamaiurá: língua de estrutura ativa*. *Língua e Literatura* 5: 217-27. 1976.

- _____. *Discutindo dicionários bilíngues: o caso Kamaiurá*. In: C. M. Fargetti (orgl), *Abordagens sobre o léxico em línguas indígenas - I encontro do grupo LINBRA*, pp. 13-36. Campinas: Curt Nimendajú, 2012.
- SORENSEN JR., A. P. Multilingualism in the Northwest Amazon. *American Anthropologist* 69, Pp. 670–84. 1967.
- STENZEL, K. (2005). *Multilingualism: Northwest Amazonia Revisited*. Paper Presented at the Second Congress on Indigenous Languages of Latin America, Austin, Texas. October. *Memorias del Congreso de Idiomas Indígenas de Latinoamérica II*. Available at: http://www.ailla.utexas.org/site/cilla2_toc_sp.html. p. 27–29. 2005
- _____. *Novos Horizontes da Documentação Linguística no Brasil*. *Revista de Estudos e Pesquisas - FUNAI* - vol. 5 n.1/2 , pp. 49-99. 2008.
- _____. Stenzel, K. *A Reference Grammar of Kotiria (Wanano)*. Lincoln: University of Nebraska Press, 2013.
- _____. *The pleasures and pitfalls of a ‘participatory’ documentation project: an experience in northwestern Amazonia*. *Language Documentation & Conservation* 8: pp. 287-306. 2014.
- STORTO, L. *Aspects of Karitiana Grammar*. Tese De Doutorado. Massachusetts Institute of Technology, 1999.
- SWADESH, M. *The Origin and Diversification of Language*. Edited Post Mortem by Joel Sherzer, p. 283 – Final. Chicago: Aldine, 1971.
- TAMAYO, C. *Mi primer diccionario: Español-Tuyuca, Tuyuca-Español*. Edición Preliminar. 1988. ISBN 958-21-009-5
- TENÓRIO, H.; MEIRA, H.; TENÓRIO, M.; REZENDE, J. B. A.; RAMOS, J.B. (orgs.). *Butoa masirẽe mamara tugeñare*. Belo Horizonte: Associação Escola Indígena utapinozona Tuyuka (AEITU), 2007.
- TENÓRIO, H. P.; RAMOS, J. B., (orgs.). *Utapinozona keore saiña hoa bauaneriputi*. São Paulo: Instituto Socioambiental; São Gabriel da Cachoeira : AEITU - Associação Escola Indígena utapinozona Tuyuka, 2004.
- TENÓRIO, H. P.; RAMOS, J. B.; CABALZAR, F. (orgs.). *Wiseri Makañe Niromakañe Casa de Transformação origem da vida ritual utapinozona Tuyuka*. São Gabriel da Cachoeira: AEITU - Associação Escola Indígena utapinozona Tuyuka; São Paulo: Instituto Socioambiental, 2005.
- UNESCO, Ad Hoc Expert Group on Endangered Languages (2003). *Language Vitality and Endangerment*.
- VLCEK, N. *Trabalhando com dicionários em comunidades indígenas: a importância da contrapartida*. *Revista Linguística Rio*. Rio de Janeiro, pp. 17 27. 2014.
- _____. *Documentação Linguística Utapinozona-Tuyuka: aspectos fonológicos e morfológicos* – Tese de Doutorado - Rio de Janeiro: UFRJ/PPGL, 2016.

Recebido em 30/03/2017

Aprovado em 24/04/2017

DOCUMENTAÇÃO LINGUÍSTICA, PESQUISA E ENSINO: REVITALIZAÇÃO NO CONTEXTO INDÍGENA DO NORTE DO AMAPÁ

Cilene Campetela¹, Gélsama Mara Ferreira dos Santos², Elissandra Barros da Silva³, Glauber Romling da Silva⁴

Resumo:

O artigo apresenta as ações de valorização e revitalização de línguas indígenas no atual processo de renovação do curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Federal do Amapá, na fronteira franco-brasileira, entre Oiapoque (Amapá) e *Saint-Georges-de-l'Oyapock* (Guiana Francesa). O curso se caracteriza por uma considerável diversidade linguística e cultural, com falantes de línguas das famílias Tupi-Guarani, Arawak e Karib, além da única língua crioula falada por indígenas no Brasil, o Kheuól. Baseados na perspectiva de que a documentação linguística subsidia a pesquisa e a pesquisa subsidia o ensino, discutimos metodologias de documentação, práticas de ensino e de pesquisa em projetos que envolvem as línguas Kheuól, dos Karipuna e Galibi-Marworno, e Parikwaki (Arawak), dos Palikur-Arukwayene.

Palavras-chave: Revitalização Linguística; Documentação Linguística; Ensino de Línguas Indígenas; Línguas Crioulas; Línguas Arawak.

Abstract:

This article presents the actions of enhancement and revitalization of indigeous languages, in the current process of renewal of the Intercultural Indigenous Undergraduate Course, at the Federal University of Amapá, French-Brazilian border, between Oiapoque (Amapá) and *Saint-Georges-de-l'Oyapock* (French Guiana). The Course is characterized by a great cultural and linguistic

1 Universidade Federal do Amapá
2 Universidade Federal do Amapá
3 Universidade Federal do Amapá
4 Universidade Federal do Amapá

diversity, with speakers of Tupi-guarani, Arawak and Carib languages, including Kheuól, the only creole language spoken by indigenous people in Brazil. Based on the perspective that the linguistic documentation underlies research and the research underlies teaching, we discuss documentation methods, teaching practices and research horizons in projects involving Kheuól, spoken by Karipuna and Galibi-Marworno, and Parikwaki (Arawak), spoken by the Palikur-Arukwayene.

Keywords: Linguistic revitalization; Linguistic Documentation; Indigenous Languages Teaching; Creole Languages; Arawak Languages.

0. Introdução

A Licenciatura Intercultural Indígena do campus binacional do Oiapoque, na fronteira entre Guiana Francesa e Brasil e no âmbito da Universidade Federal do Amapá, está sendo renovada com iniciativas de documentação linguística, pesquisas, ensino e extensão. Hoje, são prioridades a valorização e a revitalização das línguas indígenas do Norte do Estado do Amapá, faladas por povos da Terra Indígena Uaçá e da Terra Indígena Juminã, ambas situadas no município de Oiapoque.

Na primeira parte deste artigo, tratamos da questão do ensino no contexto universitário. Desenvolvemos e aplicamos métodos participativos de trabalho, tanto em sala de aula quanto fora dela, promovendo pesquisas voltadas ao fortalecimento da identidade linguística e indígena.

Na segunda parte, apresentamos o que se faz no Brasil em termos de documentação linguística, mais especificamente, nas Terras Indígenas do Norte do Amapá, citando os projetos em andamento que buscam revitalização e promoção das línguas indígenas dessa região, quais sejam: Kheuól, falado pelos Galibi-Marworno e Karipuna, língua crioula de base francesa, e Parikwaki, também conhecido por Palikur (Arawak), falada pelos Palikur-Arukwayene.

Na terceira parte, discorreremos sobre a importância do estudo de línguas crioulas como fonte de dados ímpar para a investigação científica em áreas como aquisição da linguagem, nascimento de uma língua e mudança linguística. Aqui, o pano de fundo são as variedades dialetais do Kheuól, língua crioula falada pelos povos Galibi-Marworno e Karipuna do município de Oiapoque, Amapá, na fronteira franco-brasileira.

Ao longo de todo o artigo, apresentamos experiências que tomam o tripé documentação-pesquisa-ensino como base para ações de valorização e revitalização linguísticas.

1. Ensino e revitalização na Universidade

Abordamos, aqui, brevemente, a questão do ensino e da aprendizagem no contexto do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena (CLII) da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) no Campus Binacional de Oiapoque. O Curso atende uma forte demanda de formação superior continuada,

exigência da política nacional brasileira de Formação de Professores para a Educação Escolar, política formulada, basicamente, pelo Ministério da Educação (MEC).

A UNIFAP criou, em 2007, o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena (CLII), com o objetivo de atender os povos Karipuna, Galibi-Kalinã, Galibi-Marworno, Palikur-Arukwayene e Wajãpi, no estado de Amapá, e Apalai, Wayana, Tiriyo e Kaxuyana, no norte do Pará. Trata-se de formação em nível superior de professores indígenas que atuam nas escolas de suas aldeias. Desde sua origem, o CLII é um complexo multicultural e multilíngue, em que distintos povos convivem, compartilhando o mesmo espaço e se submetendo a um processo de ensino e aprendizagem distinto do tradicional e essencialmente escolar. Nesse contexto de grande diversidade, se encontram falantes de línguas das famílias Karib (Apalai, Wayana, Tiriyo e Kaxuyana), Arawak (Palikur-Arukwayne) e Tupi-Guarani (Waiãpi), além de uma língua crioula de base francesa, o Kheuól, falada pelos Karipuna e pelos Galibi-Marworno⁵. Todos dominam, em maior ou menor grau, o Português, língua de comunicação entre eles e com os não-indígenas.

O CLII adota a pesquisa como base pedagógica da formação diferenciada dos seus alunos. A pesquisa articula permanentemente teorias, práticas e saberes locais, com vistas a uma melhor compreensão e avaliação do papel sociopolítico e cultural da escola dentro da realidade do cada povo. Estamos, assim, capacitando e instrumentalizando os discentes indígenas do CLII, incentivando-os a pesquisar e registrar suas culturas e línguas, o que contribui, positivamente, para a autoestima e para a valorização de sua identidade étnica.

Desde 2010, o CLII tem ofertado para seus alunos cursos e oficinas com o objetivo de apresentá-los às ferramentas de documentação e análise linguística e ao conhecimento teórico necessário para que eles possam implementar ações de documentação em suas próprias aldeias. Assim, realizamos oficinas de elaboração de dicionários bilíngues, em que os alunos tiveram contato com metodologias específicas; oficinas de vídeos para a documentação, com o objetivo de formar pesquisadores indígenas capazes de utilizar as ferramentas audiovisuais para a documentação de suas línguas e culturas; oficinas de treinamento para uso dos programas Elan⁶, Audacity⁷ e Flex⁸, amplamente usados, hoje, para a transcrição, tradução e análise linguística.

5 Embora na Guiana Francesa os Galibi-Kalinã sejam numerosos e preservem a língua indígena, no Brasil há somente dois grupos familiares com poucos idosos que ainda falam e/ou lembram a língua. Em suas aldeias, a língua corrente é o Português e nenhum dos alunos Galibi-Kalinã do CLII fala a língua de seus ancestrais.

6 <https://tla.mpi.nl/tools/tla-tools/elan/> [acessado em 28 de fevereiro de 2017].

7 <https://audacity.softonic.com.br/> [acessado em 28 de fevereiro de 2017].

8 <http://fieldworks.sil.org/flex/> [acessado em 28 de fevereiro de 2017].



Figura 1. Primeira Oficina de ELAN (foto Mara Santos, 2014)

Entre aulas, oficinas e cursos, começamos a fomentar a participação discente, discutindo, sobretudo, as contribuições da pesquisa para o ensino. Resultados dessas iniciativas começaram a surgir, ainda em 2010, com a implantação do **Programa Interinstitucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)**. À época, muitos bolsistas do PIBID eram também professores nas escolas de suas aldeias, falantes de Kheuól, e estavam incomodados com o desprestígio desta língua entre seus alunos e nas suas próprias comunidades. Com frequência relatavam que os espaços de uso do Kheuól estavam ficando mais limitados, restritos, quase sempre, ao ambiente familiar. Desde então, o CLII tem realizado ações com o objetivo de fortalecer os domínios de uso do Kheuól, tanto nas escolas indígenas quanto na Universidade.

1.1. Pesquisa para a revitalização

Levando em consideração a importância da pesquisa para os processos de documentação e de revitalização das línguas faladas nas Terras Indígenas do Uaçá e do Juminã pelos povos Galibi-Marworno, Karipuna e Palikur-Arukwayene, abordamos, aqui, a questão do ensino e dos métodos participativos desenvolvidos a partir do trabalho didático e pedagógico realizado tanto em sala de aula como em outros contextos de ensino e de aprendizagem, sejam oficinas, atividades vivenciais em campo ou estágios supervisionados.

Através do método que estamos chamando de “Participativo” (CAMPETELA, 2016), pretendemos que os estudantes indígenas se tornem protagonistas dos processos educativos do CLII e, como detentores do conhecimento linguístico e cultural, que são o foco das ações do curso, atuem ativamente e pessoalmente na criação, alimentação e manutenção do Acervo Digital Institucional da UNIFAP (cf. seção 2). Vamos relatar, a seguir, algumas experiências resultantes desta investida metodológica e acadêmica, que vem sendo desenvolvida e aprimorada ao longo dos últimos anos.

Uma das primeiras ações realizadas pelos professores indígenas e estudantes do CLII, no âmbito do Programa Instituição de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID), foi promover a autoafirmação

identitária e o fim do preconceito linguístico junto às suas comunidades. Com esse objetivo, na Aldeia Manga (Terra Indígena Uaçá), habitada majoritariamente por Karipuna, os professores indígenas e estudantes do CLII passaram a desempenhar um papel significativo durante eventos importantes, como as Reuniões de Lideranças e as Assembleias do Conselho de Caciques dos Povos Indígenas de Oiapoque – CCPIO. Nestes eventos, começam a ser ouvidos, cada vez mais, termos como *política linguística, valorização e documentação*.

No âmbito dessa tentativa de fortalecimento e promoção cultural, uma prática em desuso na Aldeia Manga foi retomada: os mutirões, que são momentos de reunião de várias famílias para o plantio da roça ou a limpeza da aldeia, espaços onde se fala e se canta em Kheuól. Dados linguísticos e culturais específicos estão sendo recuperados, sobretudo os que são vinculados às atividades da derrubada da mata, do plantio e colheita, da preparação do alimento e do caxixi.⁹ Os mutirões são hoje considerados como a concretização de uma política de preservação e valorização do Kheuól.

Mais recentemente, o professor Estácio dos Santos, estudante do CLII e bolsista PIBID, teve a iniciativa de realizar o Curso de Língua Kheuól, com professores indígenas do Oiapoque e da Guiana Francesa. O objetivo era ensinar o Kheuól para os outros professores, que não dominavam a língua, principalmente em sua modalidade escrita. Esses cenários reafirmam a importância do protagonismo do professor indígena, da sua autonomia como falante e pesquisador da sua própria língua e cultura.

A evidência do desenvolvimento de uma reflexão científica e acadêmica surge também em forma de pesquisa, por meio dos estudos e trabalhos de campo realizados pelos estudantes do CLII, resultando em artigos, monografias e documentários que também farão parte do Acervo Digital.

Sara Jane dos Santos, estudante e professora karipuna da Aldeia Santa Izabel, escreveu em seu texto *Grau de Bilinguismo e Uso de Kheuól na Aldeia Santa Izabel*, apresentado em 2016 como requisito para a conclusão do Curso:

Este artigo nos mostra que é verdade que a Língua Kheuól vem sendo cada vez menos usada pelas gerações mais novas. Isso pode ser um problema para a nossa memória coletiva, para a preservação dos nossos conhecimentos, pois através da Língua fazemos o registro, contamos tudo o que vivemos. Sendo assim, para aumentar o uso da Língua Kheuól na comunidade de Santa Izabel, nós pesquisamos políticas linguísticas que outras comunidades já adotaram e vamos fazer propostas com o objetivo de envolver a comunidade no compromisso de usar cada vez mais a Língua Kheuól.

Solange Forte Galiby, estudante e professora galibi-marworno, deixou a seguinte reflexão em seu trabalho de conclusão de Curso, intitulado *Oralidade e Escrita no Contexto Escolar da Aldeia Kumarumã*:

⁹ Caxixi é o nome regional para uma bebida fermentada a base de mandioca ou frutas locais, produzida e consumida, tradicionalmente, em contextos rituais.

Os professores da área de linguagem que atuam na Escola Camilo Narciso da Aldeia Kumarumã seguem o único material escolar para ensinar Kheuól. É a Gramática Kheuól (1984) da autora Ruth Montserrat. Essa gramática serve como “padrão” para atender as escolas do Karipuna e do Galibi-Marworno. O problema é que a escrita desse material é muito diferente do Kheuól Galibi-Marworno, da sua oralidade. Quando se trata de ensino, a língua escrita tem mais poder do que a língua oral, porque é mais usada no contexto escolar. O jeito de falar do Kheuól Galibi-Marworno, então, só é encontrado mesmo na oralidade, o que é uma questão problemática para a nossa comunidade que quer aprender a escrever com fluência, sem precisar aprender esse outro Kheuól que está presente na escrita do material escolar.

A formalização do conhecimento por meio de métodos participativos tem trazido bons resultados aos estudantes do Curso, mas também, e o mais importante, tem surtido efeito junto às suas comunidades, tem provocado discussões sobre a importância da identidade, da língua, da cultura, tem promovido políticas linguísticas fundamentais de autoafirmação, valorização e promoção das tradições indígenas.

Na próxima seção, trataremos dos projetos de documentação linguística do CLII que promovem a consolidação das práticas de ensino descritas.

2. A documentação linguística alimenta o ensino de Línguas

Os projetos de documentação linguística visam atender demandas explícitas e urgentes de comunidades indígenas falantes de línguas que se encontram em contextos específicos de situações de menor prestígio em relação, principalmente, ao português. Sobre documentação, Moore (2008:42) afirma que:

Documentação linguística, de qualidade variável, vem sendo feita desde o tempo dos jesuítas, em forma tradicional. Descrições científicas modernas completas, elaboradas por linguistas brasileiros, são recentes. A digitalização e anotação de gravações de amostras naturais de línguas estão em fase inicial, mas a demanda por documentação por parte dos grupos indígenas está aumentando rapidamente.

Himmelman (2006:1) assim define o que é ‘documentação linguística’: “A language documentation is a lasting, multipurpose record of a language”. Embora os registros audiovisuais de distintas e variadas manifestações de uma dada língua constituam, potencialmente, material de documentação, Galúcio (2004:111) ressalta que:

(...) não é suficiente realizar as gravações, mas é preciso que essas gravações sejam acompanhadas da sistematização do material coletado e acondicionamento correto desse material, inclusive da escolha da mídia de armazenamento que possibilite a manutenção do acervo, em uma larga escala do tempo.

No Brasil, há várias iniciativas de documentação linguística e cultural realizadas junto a comunidades indígenas. Dessas iniciativas resultaram grandes acervos digitais de línguas indígenas que estão salvaguardados, principalmente, no Museu do Índio da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), no Rio de Janeiro, e no Museu Paraense Emílio Goeldi (MPEG), em Belém do Pará.

O MPEG, por meio de sua Área de Linguística, é pioneiro no trabalho de documentação de línguas indígenas no Brasil, em especial, as da Amazônia. Seu acervo possui material de mais de 50 línguas (GALÚCIO, 2004:112), muitas das quais extremamente ameaçadas, como Kuruaya e Xipaya. Já o Museu do Índio se destaca com a iniciativa de criação do Programa de Documentação de Línguas e Culturas Indígenas (PROGDOC) que abrange um número significativo de povos indígenas atendidos, como é registrado no relatório final do projeto (Coqueiro, 2016).

Os resultados e produtos gerados tiveram um impacto mais amplo sobre os povos indígenas parceiros do Projeto, atingindo uma população superior a 35 mil habitantes, em mais de 130 aldeias situadas em 47 municípios de todas as regiões do país, beneficiadas, direta ou indiretamente, pelo registro de suas línguas em perigo de extinção e a valorização de suas culturas submetidas a contextos de rápidas transformações.

Atualmente, o Museu do Índio é o guardião do maior acervo digital de línguas indígenas do Brasil, contribuindo assim, para a preservação, valorização e fortalecimento do patrimônio cultural e linguístico desses povos. Projetos de documentação são muito importantes, mas uma iniciativa de documentação linguística somente apresentará bons resultados se for pensada e gerida com a comunidade falante. Assim, se para obtermos resultados mais imediatos e concretos as metodologias utilizadas nos projetos de documentação linguística devem acompanhar as inovações tecnológicas e hoje dispõem de uma série de ferramentas que possibilitam abreviar várias etapas de trabalho, faz-se necessário dar acesso e domínio de tais ferramentas para os próprios indígenas, o que pressupõe um processo contínuo de formação de pesquisadores locais.

Para atender essa demanda, é necessário fomentar o surgimento e a consolidação de novos centros de formação e estudo de línguas indígenas, principalmente em locais distantes dos centros já consolidados. Nessa direção, apresentamos aqui o trabalho de formação e documentação que está sendo realizado pela equipe do CLII.

A valorização do Kheuól e seu reconhecimento enquanto língua indígena é uma das ações do CLII. O projeto **Valorização das Línguas Crioulas do Norte do Amapá**, contemplado por recursos provenientes do Conselho Federal Gestor do Fundo de Defesa de Direitos Difusos (CFDD), do Ministério da Justiça (MJ), tem como objetivo principal produzir e promover conhecimentos sobre as línguas e culturas crioulas dos povos indígenas Karipuna e Galibi-Marworno.

Os recursos advindos do projeto são empregados na compra de equipamentos necessários para documentação em áudio e vídeo, como filmadoras, gravadores, máquinas fotográficas, e em oficinas

de formação de pesquisadores indígenas Karipuna e Galibi-Marworno, envolvendo-os no processo de valorização das línguas crioulas faladas nas suas comunidades, para que essas voltem a ocupar seus espaços de prestígio, hoje dominados pela língua portuguesa. Um vasto acervo digital inclui os registros áudio e vídeo de eventos de fala (repertórios de cantos, rezas, narrativas, fórmulas de cura) e de rituais que ainda resguardam traços linguísticos e culturais dos Karipuna e dos Galibi-Marworno. O projeto visa, além da formação de jovens pesquisadores indígenas, a produção de materiais didáticos e paradidáticos, com vistas ao fortalecimento do uso das línguas crioulas no contexto comunitário e escolar indígena.

O projeto de extensão **Língua Kheuól na Universidade** pretende oferecer o ensino da língua Kheuól para indígenas que têm o Português como primeira língua. Esta iniciativa visa a prestigiar o Kheuól e, por consequência, fortalecer a identidade étnica dos povos que a têm como língua materna para o enfrentamento do preconceito, da discriminação étnica e do viés “exótico” com que são tratadas as culturas indígenas no universo de Oiapoque. As aulas são ministradas por professores indígenas formados pelo CLII, que já atuam nas escolas de suas comunidades.

Complementando os projetos mencionados, a iniciativa de construção de um **Acervo Digital da Memória dos Povos Indígenas do Oiapoque** recebe apoio do Ministério da Cultura (MINC). O objetivo é criar um acervo digital etnográfico dos povos indígenas de Oiapoque a partir de documentos filmográficos (fotografias, cartogramas, mapas, desenhos, filmes) e textuais (relatórios, cartas, boletins, diários de campo, entre outros) referentes a línguas e culturas indígenas e que se encontram dispersos em diferentes instituições museológicas brasileiras desde o período da atuação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI, 1910-1967).

Sabemos que, hoje, o meio digital é a forma mais democrática de repassar conhecimentos e acessar informações. Portanto, a criação de um acervo digital da memória dos povos indígenas do Oiapoque irá contribuir para o seu fortalecimento cultural e linguístico. Nesse projeto estão envolvidos sete alunos bolsistas que trabalham na triagem de documentos, identificando-os e classificando-os por campos temáticos, para posterior análise e qualificação. A manipulação desses documentos, agora acessíveis, é um processo de (re)construção de histórias indígenas.

O conhecimento sobre bens culturais de natureza imaterial e material está sendo marginalizado pelo conhecimento dos não-indígenas, não tendo incentivos ou valorização. Esperamos que o acervo digital que está sendo construído propicie aos povos indígenas do Oiapoque a possibilidade de ter acesso a memórias do seu passado para uma nova visão do presente e do futuro.



Figura 2. Alunas do CLII registrando a cacica Dona Verônica da aldeia Curipi, Karipuna (foto Mara Santos, 2016)

A documentação linguística muitas vezes se torna o mote para a revitalização cultural. É o que está acontecendo entre os Palikur-Arukwayene. A documentação do Parikwaki vem sendo realizada há alguns anos através de projetos de pesquisa e extensão de professores do CLII. Em 2014, o projeto **Documentation of the Palikur (Arawak) Language** foi aprovado pelo Endangered Languages Documentation Programme (ELDP) da School of Oriental and African Studies (SOAS), sediado na University of London. O aporte financeiro possibilitou a compra de equipamentos básicos para a documentação e impulsionou novas atividades. À época, já havia uma pequena equipe de pesquisadores indígenas, cuja formação era realizada tanto nas aulas do CLII quanto em oficinas na Aldeia Kumenê, incluídas nas atividades do PIBID.

Os primeiros trabalhos foram realizados com vistas a coleta de listas de palavras para compor um pequeno acervo linguístico, destinado, inicialmente, a incrementar as atividades do CLII, principalmente as aulas da disciplina de Descrição e Documentação de Línguas. Contudo, logo passamos a documentar narrativas, sempre com narradores indicados pelos Palikur-Arukwayene. Eles também realizavam a gravação e, posteriormente, aprenderam a fazer a transcrição e a tradução dos materiais gravados. Em pouco tempo tínhamos uma coleção organizada de materiais, batizada de Acervo-Palikur¹⁰.

Paralelamente, a **Ação Saberes Indígenas na Escola**¹¹, vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Inclusão (SECADI) do Ministério da Educação, chegou aos Palikur-Arukwayene, com o objetivo de atender à demanda de acompanhamento e avaliação da implementação da educação escolar, além de promover a formação continuada dos professores indígenas e elaborar material didático em língua materna para as escolas nas aldeias, respeitando as especificidades da organização social e as características (multi)linguísticas e culturais. O SIE foi o impulso que faltava para a consolidação de um grupo de professores/pesquisadores indígenas envolvidos com atividades de documentação e ensino. Passamos a trabalhar, efetivamente, com 33 professores, 3 orientadores e 2 sábios, todos Palikur-Arukwayene. O envolvimento dos sábios, os mestres Manoel Antonio dos Santos (Wet) e Manoel Labontê, deu outra dinâmica e novos conteúdos às atividades de pesquisa e ensino.

10 Para mais informações sobre o Acervo-Palikur, conferir Barros, 2016, pág. 61.

11 A Ação Saberes Indígenas na Escola (SIE) foi instituída pela Portaria do Ministério da Educação Nº 1.061, de 30 de outubro de 2013.

A partir de suas narrativas, os professores/pesquisadores passaram a (re)descobrir histórias, memórias e saberes. As narrativas, com frequência, levavam o grupo a extensas reflexões, principalmente relacionadas com as mudanças no modo de vida, em seus costumes e tradições. As expressões e termos utilizados pelos sábios, desconhecidas aos mais jovens, mobilizavam a atenção de todos. Para cada “nova palavra”, eram necessárias novas explicações, e novas histórias. Voltamos à análise linguística, a segmentar as palavras “desconhecidas”, a buscar significados; criamos um glossário para as narrativas. Aos poucos, as traduções foram sendo refeitas, pois os Palikur-Arukwayene queriam priorizar os termos mais antigos no texto escrito, muitas vezes adotando as mesmas expressões que, de início, por desconhecimento, eles haviam recusado. Muitos passaram a ensinar na escola o que aprendiam com os sábios e durante as oficinas. Os materiais produzidos pela equipe do SIE e os livros de narrativas se tornaram materiais didáticos. Hoje estão sendo finalizados dois livros, e há outros dois em construção. O Acervo-Palikur conta com mais de cinquenta narrativas gravadas, que estão sendo transcritas e traduzidas pelos Palikur-Arukwayene. Após essa etapa, o ciclo recomeça, com novas gravações, discussões e oficinas, que resultarão em novos materiais, de acordo com as demandas da escola e da comunidade.

Na próxima seção, apresentaremos os principais horizontes de contribuição à pesquisa que as ações de documentação apresentadas podem subsidiar. Trataremos, especificamente, da contribuição que o estudo de línguas crioulas pode dar para questões centrais da linguística e como esse estudo é fundamental para o desenvolvimento de materiais didáticos específicos.

3. Kheuól: a única língua crioula falada por indígenas em território brasileiro¹².

A pesquisa e o estudo de línguas crioulas precisam ser fomentados não só para se desconstruir o lugar-comum, que envolve não somente o ambiente externo aos centros de pesquisa, de que essas línguas são “incompletas”, “misturadas” ou “defeituosas”, mas para defender que línguas crioulas, e talvez somente elas, podem prover dados excepcionais para o estudo de questões como a natureza da linguagem, a gênese de línguas e sua aquisição.

Ainda que a intenção não seja fazer um estudo de características tipológicas de uma língua crioula específica, mas tão somente levantar as principais razões para o estímulo e fomento de pesquisa de línguas dessa natureza no contexto da revitalização, tomamos como pano de fundo a língua Kheuól¹³ falada pelas populações indígenas Galibi-Marworno e Karipuna (Andrade 1988; Ferreira 1998; Ladham 1995; Montserrat & Silva 1984; Picanço Montejo 1996; Tobler 1983; Wittmann 1987), nas áreas indígenas situadas no município de Oiapoque, estado do Amapá, na fronteira franco-brasileira, e objeto dos projetos citados nas seções anteriores.

Línguas definidas como crioulas são aquelas que surgem de contextos de contato onde não há língua comum. Na primeira geração de contato há o surgimento de uma língua franca, chamada de *pidgin*,

¹² Alleyne & Ferreira, 2007.

¹³ Também conhecido como *Patois*, as duas variantes citadas também atendem sob o rótulo geral de *Amazonian French Creole* (Alleyne & Ferreira 2007).

uma língua de contato sem falantes nativos. Quando o *pidgin* se consolida e forma sua primeira geração de falantes nativos, surge uma língua crioula.

Em seu léxico, as línguas crioulas, geralmente, mostram fortes características de uma das línguas, o chamado *superstrato*. Os processos de crioulição mais documentados foram engatilhados por eventos de colonização e estes mostram que, em geral, o superstrato é formado pela língua do colonizador, de maior expansão e alcance no território invadido (Holm, 2000). Por esse motivo, boa parte dos trabalhos disponíveis sobre crioulos são provenientes daqueles de lexificador de base francesa, inglesa, espanhola, portuguesa, alemã ou holandesa. O *substrato* geralmente é formado por línguas de menor expansão e contribui para as características gramaticais da língua (Holm, 2000). O Kheuól apresenta como superstrato o Francês.

Línguas crioulas apresentam características gramaticais independentes das línguas que compuseram sua formação. Isso reforça hipóteses inatistas de que a Gramática Universal (GU) tem um papel importante na sua emergência (Roberts, 2007). Algumas características geralmente encontradas em línguas crioulas são: não ter flexão em nomes ou verbos, seus advérbios expressam relações temporais, não há cópula, não há marcador existencial do tipo “*there is*”, a marca de negação é pré-verbal, não apresentam complementizadores e, em quase todas, sua ordem vocabular é SVO (Siegel, 2008), como no exemplo (1) do Kheuól:

(1) Pyé dji pu ye li pa ka vãde -l

Pedro dizer para eles ele NEG IPFV vender -3.obj

‘Pedro disse para eles (que) ele não estava vendendo isto’¹⁴

Línguas crioulas apresentam pouca expressão morfológica, restrita a categorias funcionais como número em nomes, como nos exemplos (2) de Kheuól.¹⁵

(2a) kaz-la

casa-DEF

‘a casa’

14 O exemplo foi retirado de Tobler (1983: 55); no original “Peter said to them (that) he was not selling it”.

15 Os dados apresentados a seguir são provenientes da pesquisa em andamento sobre Kheuól, sob a responsabilidade de Glauber Romling da Silva.

(2b) kaz-iela

casa-DEF.PL

‘as casas’

As categorias funcionais de tempo, modo e aspecto são expressas com morfemas funcionais pré-verbais (Siegel, 2008). Em Kheuól, na ausência de morfemas explícitos pré-verbais, verbos dinâmicos têm leitura aspectual perfectiva (3a), já verbos estativos têm leitura imperfectiva¹⁶(4a). O aspecto verbal imperfectivo (IPFV) é marcado pelo morfema funcional *ka* (3b e 4b).

(3a) mo mãje kasab-la

eu comer beiju-DEF

‘eu comi o beiju/*eu estou comendo o beiju’

(3b) mo ka mãje kasab-la

eu IPFV comer beiju-DEF

‘eu estou comendo o beiju/*eu comi o beiju.’

(4a) tximun-la malad

criança-DEF estar.doente

‘a criança está doente*a criança esteve doente’

(4b) tximun-la ka malad

criança-DEF IPFV estar.doente

‘a criança está ficando doente’

¹⁶ O que é comum em línguas *tenseless* (ver Lin, 2010). Na tradução para línguas com *tense*, o aspecto perfectivo implica em tradução para tempo passado, e dos imperfectivos em tradução para tempo presente.

A categoria funcional de tempo geralmente é marcada por um morfema glosado como ‘anterior’ (ANT) (Siegel, 2008). Em Kheuól, o morfema *te* exerce essa função.

(5a) mo te mǎje kasab-la
eu ANT comer beiju-DEF
‘eu estive comendo o beiju’

(5b) mo te-ka mǎje kasab-la
eu ANT-IPFV comer beiju-DEF
‘eu estava comendo o beiju’

(6a) tximun-la te malad
criança-DEF ANT estar.doente
‘a criança esteve doente’

(6b) tximun-la te-ka malad
criança-DEF ANT-IPFV estar.doente
‘a criança estava doente’

As convergências tipológicas encontradas em línguas crioulas podem ser devidas, ao menos em grande parte, a propriedades inerentes ao período de aquisição. Então, se línguas crioulas têm certas convergências tipológicas, por que certos parâmetros específicos são afetados e não outros? Línguas crioulas são lacunares (imperfeitas) nos mesmos lugares?

Além de não exibirem morfologia funcional rica, não há línguas crioulas do tipo V2, ergativas, SOV, com sujeitos nulos referenciais ou que permitam inversão em perguntas indiretas (“saberia eu responder a essa pergunta?”) (Roberts, 2007). Por que isso nesses lugares da gramática e não em outros?

Em uma perspectiva gerativa (Rizzi, 1993, 2004), em que há três camadas principais - lexical, funcional e uma camada que mapeia operações no nível do discurso - todas as características supracitadas devem-se a mapeamento paramétrico acima do nível lexical. Línguas do tipo V2, ergativas, que permitem inversão em perguntas indiretas e que não são SVO (Kayne, 1994) exibem essas características pela mesma explicação: todas essas características tipológicas seriam epifenômenos de movimento engatilhado por traços marcados como fortes em nódulos de camadas acima do nível lexical¹⁷. Essa generalização levanta as seguintes questões: por que a aquisição de camadas acima do léxico (IP e CP) são mais afetadas nos contextos nos quais uma criança é exposta a uma língua ‘crioula’? Que papéis a natureza do *input* (PLD) e, por outro lado, da GU (criança em fase de aquisição), exercem, especificamente, para fazerem emergir tais convergências tipológicas?

Em uma teoria que propõe uma arquitetura sintática com interfaces conceptual-intencional e sensorio-motora, e recursividade como mecanismo inato (Chomsky, 1995; Hauser, Chomsky & Fitch, 2002), qual seria o papel de cada uma dessas interfaces externas na explicação da natureza do nascimento e da mudança de línguas? A morfologia é o *locus* da irregularidade e da excepcionalidade por excelência. A regularidade da tipologia sintática entre as línguas crioulas se explicaria por ser a sintaxe o que “sobra” de universal ou inato em um contexto de estímulo não apenas pobre, mas paupérrimo e variável?

O estudo das línguas crioulas pode ajudar na resposta para estas e outras questões centrais para qualquer teoria linguística. Como línguas nascem? Por que certos parâmetros parecem ser menos marcados, ou seja, mais fáceis de serem modificados?

A percepção na academia de que línguas crioulas podem dar grande contribuição para as questões levantadas vem se construindo aos poucos (Roberts, 2007) e, com isso, seu prestígio e protagonismo na arena de debate científico. Por outro lado, o entendimento dessas questões é de suma importância para o desenvolvimento de materiais didáticos voltados ao letramento em contextos específicos nos quais a língua crioula ou é a primeira língua (L1) ou é a segunda língua (L2). Além disso, tais materiais contribuirão para a desmitificação de um fenômeno cuja incompreensão leva não só à perda de oportunidades ímpares para a pesquisa linguística, mas também à disseminação de preconceitos para com falantes que as adotam como língua de identidade cultural.

4. Conclusões

A documentação linguística subsidia a pesquisa e a pesquisa subsidia o ensino. O fortalecimento dos elos desse ciclo é fundamental para quaisquer processos de revitalização que venham a lograr êxito. Uma língua ameaçada somente terá sucesso em seu esforço de revitalização se seus falantes aumentarem seu prestígio em relação à sociedade dominante. O prestígio passa a existir e a crescer quando a língua e seus falantes começam a ser reconhecidos (Crystal, 2000).

¹⁷ Sujeitos nulos referenciais são exigidos por imposição de EPP (Chomsky 1995), traço operado no nível do nódulo T(ense) (ou I(nflection) em outras abordagens). Ou seja, essa característica também tem a ver com condições de legibilidade.

As esferas de prestígio são interconectadas e devem alcançar domínios públicos amplos. Os mundos acadêmico, político, artístico-cultural e midiático são espaços a serem ocupados de maneira proeminente para o êxito de um processo de revitalização. Nos meios midiáticos, materiais para a internet, jornais, revistas e impressos devem ser produzidos e terem sua circulação fomentada. As expressões artísticas e culturais devem ser conhecidas e valorizadas através de exposições, mostras e publicações. Políticas linguísticas devem dar representatividade, promover a oficialidade e assegurar a preservação, reconhecimento e multiplicação do uso em espaços públicos para além dos domínios locais, através de legislações específicas e programas de governo (Crystal, 2000). No mundo acadêmico, as línguas, em sua natureza e usos, devem ser estudadas.

Ao apresentar, brevemente, algumas experiências surgidas no contexto do CLII da UNIFAP, com vistas à valorização e revitalização da línguas indígenas faladas na região do Oiapoque, defendemos que a metodologia de documentação linguística, aliada à pesquisa, é a base para o desenvolvimento de práticas de ensino que, de fato, cumpram a especificidade e os direitos contidos na Carta Magna do Brasil de 1988 (Artigo 210, § 2º), em que é “assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”¹⁸.

Na articulação de diferentes projetos, experimentamos uma filosofia e uma política de fortalecimento e revitalização ainda extremamente frágeis, se não ainda inexistentes, nesse canto extremo e fronteiro do norte amazônico. Estamos tirando uma língua, o Kheuól, da invisibilidade de um gueto. Algo inédito, talvez, cuja continuidade depende do apoio institucional, do entusiasmo de professores, pesquisadores e comunidades indígenas, da ampliação, com recursos humanos competentes, de uma equipe ainda insuficiente para o tamanho da tarefa e dos compromissos assumidos. Há condições, hoje, no Brasil, para a consolidação e o avanço de um programa como o que apresentamos e que está nos seus primeiros passos, em plena periferia geográfica e política? Não queremos ser pessimistas, nem desistir.

Referências:

ALLEYNE, M. C.; FERREIRA, J. A. S. Comparative perspectives on the origins, development and structure of Amazonian (Karipúna) French Creole. In: HUBER, Magnus, and VIVEKA, Velupillai (eds). *Synchronic and diachronic perspectives on contact languages*, vol. 32, p. 325-357. John Benjamins Publishing, 2007.

ANDRADE, J. de. 1988. *Cultura crioula e lanc-patúa no norte do Brasil: Culture créole e languepatúa au nord du Brésil*. São Paulo: GHG, 1988.

BARROS, E. A Língua Parikwaki (Palikur, Arawak): Situação Sociolinguística, Fonética e Fonologia. 2016. 198 f. Tese de Doutorado – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

18 http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm [acessado em 28 de fevereiro de 2017].

CAMPETELA, C. Aspectos do Ensino e da Aprendizagem de Primeira e Segunda Línguas (L1 e L2) em Escolas Indígenas. Segundo Congresso Internacional Los Pueblos Indigenas de America Latina, siglos XIX-XXI. Santa Rosa, Argentina. 20 a 24 de setembro, 2016.

CHOMSKY, N. *The Minimalist Program*. Cambridge: The MIT Press, 2005.

COQUEIRO, Sonia. Relatório de Progresso Final do Programa de Documentação de Línguas e Culturas – PROGDOC – 2016. Rio de Janeiro, 2016.

CRYSTAL, D. *Language Death*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

FERREIRA, J. S. O povo Karipúna do Amapá e a fala dele. Monografia de conclusão do Curso de Especialização Em Línguas Indígenas Brasileiras. Setor de Linguística, Departamento de Antropologia, Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1998.

GALÚCIO, A. V. Gravações e acervo a partir da pesquisa linguística e cultural, como um passo para a revitalização, fortalecimento e resgate cultural. In: MOREIRA, E.; BELAS, C.A.; et al (orgs.). *Propriedade Intelectual e Patrimônio Cultural: proteção do conhecimento e das expressões culturais tradicionais*, p. 109-115. (pdf). Belém do Pará, MPEG, 2004.

HAUSER, M. D., CHOMSKY, N., & FITCH, W. T. 2002. The faculty of language: What is it, who has it, and how did it evolve?. *Science*, 298(5598), 1569-1579.

HIMMELMANN, N. P. Language documentation: What is It and what is it good for? In: GIPPERT, J.; HIMMELMANN, N.; MOSEL, U. (eds.). *Essential of Language Documentation* Mouton de Gruyter – Berlin – New York, 2006.

HOLM, J. *An introduction to pidgins and creoles*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

KAYNE, R. S. *The Antisymmetry of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press, 1994.

LADHAMS, J. Investigating the background of Karipúna Creole French. In: BAKER, P. (ed.). *From contact to Creole and beyond*. London: University of Westminster Press. 115–120. 1995.

LIN, J. W. A tenseless analysis of Mandarin Chinese revisited: A response to Sybesma 2007. *Linguistic Inquiry*, 41(2), 305-329. 2010.

MOORE, D.; GALÚCIO A.V.; GABAS Jr, N. Desafio de documentar e preservar línguas. In: CAPOZZOLI, U. (org.). *Amazonia: destinos*, p. 36-43. (pdf). São Paulo: Duetto Editorial, 2008.

- PICANÇO MONTEJO, F. A língua kheuól do povo indígena Karipúna e Galibi-Marwono. In: *Boletim de Estudos Crioulos* [Suplemento de Papia] 3. 11–13. 1996.
- RIZZI, L. Some notes on linguistic theory and language development: The case of root infinitives. *Language acquisition*, 3(4), 371-393. 1993.
- RIZZI, L. On the cartography of syntactic structures. In: RIZZI, L. (ed.), *The structure of CP and IP: The cartography of syntactic structures*, 2, 3-15. 2004.
- ROBERTS, I. *Diachronic syntax*. Oxford: Oxford University Press, 2007.
- SIEGEL, J. *The emergence of pidgin and creole languages*. Oxford: Oxford University Press, 2008.
- TOBLER, S.J. *The grammar of Karipúna Creole* [Série *Lingüística* 10]. Brasília: SIL, 1983.
- WITTMANN, H. Substrat et superstrat dans le français créole des Indiens Karipouns. Communication, 7ème Congrès annuel de l'AQL, Université d'Ottawa, 19–22 mai. Résumé, *Revue québécoise de linguistique théorique et appliquée*, 6:1.26. 1987.

A TALE OF TWO LANGUAGES: INDIGENOUS LANGUAGE EDUCATION AND IDEOLOGIES IN AN URBAN CONTEXT

Sarah Shulist

Abstract:

This paper examines the implications of political and ideological formulations about language, Indigenous identity, and territory for school-based language programs. I consider two case studies from the city of São Gabriel da Cachoeira, Amazonas, where, despite a majority Indigenous population, multiple Indigenous languages spoken, and three Indigenous ‘co-official’ languages, language teaching in schools remains limited, both in form and quantity. I contrast the use and discourses about these two languages, one official (Nheengatú) and one non-official (Kotiria) to illustrate the central challenges surrounding Indigenous language revitalization movements in urban areas.

Keywords: Language ideology, language revitalization, language policy, urban Indigenous identity

Resumo:

Este artigo examina as implicações de formulações políticas e ideológicas acerca de língua/linguagem, identidade indígena e território para programas linguísticos escolares. Considero dois estudos de caso no contexto da cidade de São Gabriel da Cachoeira, Amazonas, onde, apesar de uma população indígena majoritária, da diversidade de línguas faladas e de três línguas indígenas ‘co-oficiais’, o ensino de línguas nas escolas continua limitado, tanto em formas como em quantidade. Comparo, contrastivamente, o uso e o discurso sobre duas línguas, uma oficial (Nheengatú) e uma não-oficial (Kotiria) para ilustrar os desafios mais importantes que dizem respeito aos movimentos de revitalização de línguas indígenas em áreas urbanas.

Palavras-chave: Ideologia linguística, revitalização linguística, política linguística, identidade indígena urbana

Introduction

Within the Indigenous political movement in Brazil, the demarcation of land and the right to specialized educational programs have been interconnected aspects of the central fight for material and cultural sustainability. The 1988 constitution brought about a fundamental change in relationship between Indigenous people and the state, and a new legal configuration of Indigeneity as a permanent category of identity rather than a transitional stage of development akin to adolescence (e.g. Ramos 1998; Graham 2002; Maybury-Lewis 2002). This shift has profound implications that are still being addressed, including in the area of Indigenous education; where historically schools have been sites in which Indigenous people were explicitly taught to become ‘civilized’ (in other words, no longer Indigenous), the possibility now exists to conceive of being educated while retaining not only Indigenous identity, but also language and cultural practice (López and Sichra 2008; Rockwell and Gomes 2009). The process of re-orienting state structures in light of this change has been slow and remains ongoing almost 30 years later, but pressure by Indigenous political organizations and allies has led to the formal demarcation of federally-protected Indigenous territories throughout much of legal Amazonia (Chernela 2006). Within these territories, it is understood that Indigenous cultures are to be allowed and even supported, including through the establishment of schools that are based in the transmission of Indigenous practices and that use, as much as possible, Indigenous languages (Weigel 2003; Akkari 2012; Cabalzar 2012). At the same time, questions about Indigenous identity and rights have also emerged outside of these territories. The movement away from overt assimilationist policies has allowed for the re-acknowledgment and awakening of Indigenous identities that have been long hidden from view in the Northeast and Southeast of the country (Warren 2001), and further, Indigenous people often migrate in to urban areas in pursuit of education, wage employment, access to health care, or as a result of climate change that threatens traditional livelihoods (Campbell 2015). In this context of changing and contested notions of Indigenous identity and territoriality, I will examine the complex structural and ideological conditions informing education for Indigenous people in the urban setting of São Gabriel da Cachoeira, Amazonas.

The main goals of Indigenous activism in Brazil fall into two main categories – the right to land on which to maintain their livelihoods, and the right to cultural autonomy and sustainability. The intertwining of these dual activist goals, however, circumvents an important question about how they relate to one another, and specifically, the extent to which the latter is predicated on the former. In other words, is the right to cultural difference associated with *individual identity*, or is it afforded to *communities* living in a particular place (Garcia 2012)? To what extent do Indigenous people living outside of demarcated territories, particularly in urban centres, have the right to education that supports their languages and cultures? In this paper, I will specifically consider how these debates can be seen in relation to efforts to revitalize and promote Indigenous languages. Language revitalization activism and scholarship has emerged as a vital concern among both minority communities and academic linguistics over the last few decades, as the threat of language loss has been recognized as a global problem (Hale et al. 1992; Nettle and Romaine 2000). While a number of terms exist to refer to efforts to respond to this threat by strengthening these languages, I use “revitalization” to best capture a range of activities that can be applied to languages in diverse sociolinguistic conditions, facing

different types and levels of threat to their continued existence. Revitalization activities therefore range from the attempt to produce strong descriptions of languages with very few remaining fluent speakers and develop teaching resources for future learners, to the granting of official status to Indigenous languages that are relatively widely spoken, but remain marginalized in contrast to colonial national languages (for example, Māori in New Zealand, or Quechua and Aymara in Peru). While there are obviously major differences between large Indigenous languages with hundreds of thousands, or even millions, of speakers and tiny languages with only a dozen elderly speakers remaining, the concept of language revitalization applies to any case where planning effort is exerted to return these languages to use in a full range of contexts, by an increasing number of speakers (Fishman 2001; Hinton 2001). In addition, improving the prospects for continued use and even growth of Indigenous and minority languages are also based in efforts to raise the status of the almost invariably marginalized groups that speak them (Dorian 1998). Language revitalization movements are therefore based in an ideological framework that serves not only to teach these languages, but also to act as one line of attack in a broader struggle against symbolic violence and oppression.

These efforts, at some point, almost always include the implementation of school-based language teaching programs, whether that means simply classes in the language or full-fledged immersion schooling; studying the politically charged and complex processes at work in these educational settings, then, becomes an important way of examining the challenges facing revitalization advocates. Schools, to be sure, are always important sites for analysis of how linguistic and cultural socialization is taking place. It is not coincidental that, in many conversations about how Indigenous and minority children are shifting toward the use of the dominant language, schools loom large as a figure of assimilation (McCarty 1998; Luciano 2012). The question of whether it is possible to use schools to reverse this trend is a contested one (May 1999; 2008; Hornberger 2008). As the example discussed in this paper illustrates, with the caveat that schools cannot *singlehandedly* address the problem of language loss and cultural revitalization, their undeniable power as institutes not only of social reproduction, but also as loci for creating and reinforcing symbolic capital means that they almost inevitably have to play some role in most language revitalization initiatives (McCarty 2008).

Context: Language and Culture in the Northwest Amazon

In this paper, I will discuss the relationship between Indigenous language revitalization efforts and schooling in the small city of São Gabriel da Cachoeira, Amazonas. This town constitutes an ideal site for examining these issues because it is home to the largest concentration of Indigenous people in all of Brazil (IBGE 2017). The town acts as the seat of a municipality of large geographical span, encompassing the Upper Rio Negro region and extending to the borders with Colombia and Venezuela, in which 95% of the population is Indigenous. Although the proportion drops somewhat in the urban area, where almost all of the region's non-Indigenous migrants from other parts of Brazil make their homes, approximately 80-85% of the city identifies as Indigenous (ibid). In addition, the cultural importance of language to the Indigenous groups of the Rio Negro basin creates a heightened set of stakes for discussions and actions related to language revitalization in this part of the Amazon. São Gabriel sits just downriver from the mouths of the Uaupés (Vaupes) and Içana rivers, the

traditional homelands of several groups of Tukanoan, Arawakan, and Nadahup peoples. Tukanoans are well known in anthropological and linguistic literature for their practice of linguistic exogamy, which uses language to define descent group membership, and according to which all people must marry someone from outside of their patrilineally determined language group (Jackson 1983). This practice has been understood to produce multilingual households as well as extraordinarily high levels of individual multilingualism as children are exposed, minimally, to the languages of each of their parents; the long-term stability of a high level of linguistic diversity among a fairly small population (approximately 50,000 in the Uaupés basin, in both Colombia and Brazil) is attributable to the centrality of language to the definition of identity and the organization of society in Tukanoan cultures (Sorensen 1967; Bruno 2010).

In addition to several Tukanoan languages, the municipality of São Gabriel is home to speakers of Arawakan languages (Baniwa, Kurripako, Tariana, and Warekena), Nadahup languages (Nadeb, Hupdah, Dâw and Yehupdeh), Yanomami, and the Tupi language Nheengatú, which was introduced to the region by Jesuit missionaries in the mid-17th century and has since come to be claimed as a mother tongue by a large number of Indigenous people of the region (da Cruz 2011). The status of this last language as ‘Indigenous’ remains contested, a point that will inform some of the discussion of educational policies and practices in São Gabriel, but that I discuss in more detail elsewhere (Shulist 2016a). While all of the Indigenous languages of the region can be considered endangered, and at risk of being replaced by Portuguese and/or Spanish, levels of vitality vary substantially among them. Baniwa, for example, has several thousand speakers in both Brazil and Venezuela, and levels of intergenerational transmission are high (Aikhenvald 2003a). Kotiria (Wanano), while having considerably fewer speakers (approximately 1500), remains the language of communication within its traditional territories along the Upper Uaupes on both sides of the Colombian/Brazilian border (Stenzel 2013). Tariana, by contrast, has been almost completely replaced by Tukano, and with less than 100 relatively elderly speakers remaining, is at very high risk of disappearing in the near future (Aikhenvald 2003b).

The demographic dominance of Indigenous people, and the centrality of language to their cultures and identities, means that the maintenance of linguistic diversity is a prominent topic of political discussion in the city. One example of these efforts is the local level language policy, established in late 2001, declaring three of the largest Indigenous languages of the region – Tukano, Baniwa, and Nheengatú – co-official alongside the national language of Portuguese (Oliveira and Almeida 2007). The motivations for and implications of this policy are complex, especially since it is widely understood to have remained “on paper” as the majority of its terms have not been put into practice by the municipal government (Sarges 2013; Shulist 2013). This policy does, however, inform the discourses and practices about the appropriate use of Indigenous languages in city schools in important ways. During my ethnographic research (2011-2012, with an additional short visit in 2014), the only Indigenous language with a curricular presence was Nheengatú, and even that was extremely minimal – one hour per week for students attending municipal schools up until 5th grade (5a serie), after which the second language requirement shifted to English or Spanish. In state, federal, and private schools, no Indigenous languages were taught at that time.

In the urban area of São Gabriel, educational settings for the revitalization of Indigenous languages include more obvious challenges than they do opportunities. At the same time, education and schools were by far the most frequently identified and targeted sites for the implementation of language revitalization. Almost every time I described the focal questions of my research – how Indigenous languages were being supported, or could be better supported, in the urban area – I was directed to talk to educators, educational administrators, education-based activists, or teachers’ organizations. In my ethnographic research, then, I conducted participant observation in several different sites focusing specifically on education, including not only schools, but also the municipal and state departments of education, the department of education within the political NGO Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN), and a group of Kotiria teachers whose goals included the establishment of a Kotiria-medium school in the urban area. In this paper, I will discuss how people discuss and advocate, in different ways, for the inclusion or strengthening of educational programs relating to two differently situated languages spoken in the city. First, I will outline how Nheengatú, one of the three municipal co-official languages, has come to be the only Indigenous language used in schools. Here, I consider how the historical introduction of this Tupi language to the region has affected its role in the city, and further, analyze how the very minimal presence of Nheengatú classes in the city’s schools relates to attitudes and processes about Indigeneity, “civilization”, modernity, and urbanity. Second, I will analyze the goals and motivations of the Kotiria teachers’ group, and consider their discourses and practical efforts to support their language through the establishment of a school in the city. Despite the fact that this group has been advocating for and organizing around this goal since the early 2000s, the legal, institutional, and financial challenges inherent in building a new type of school have prevented them from making more than minimal progress towards it. The group nonetheless remains committed to the school in particular as their central goal, rather than considering alternative or additional programs for revitalization of their language in the city. I argue that, in both cases, language ideologies, and underlying ideological conflicts, rather than overt political disagreement with or opposition to the project of Indigenous language revitalization, create the most significant barriers to these efforts. Further, these two different examples from the same social environment provide a useful case study for understanding the challenges of implementing language revitalization programs in urban areas, and especially of using schools to do so.

Background: Language ideologies, clarification, and revitalization

Language ideology is a central conceptual tool within linguistic anthropology that attempts to account for differing perspectives on what language is and how it relates to other social and cultural formulations. Irvine (1989:255) defines it as “the cultural system of ideas about social and linguistic relationships, together with their loading of moral and political interests”. Studying language ideologies, then, involves identifying beliefs and social concerns that often lie beneath the surface of linguistic forms and practices, and recognizing that, at their core, beliefs about language are never *only* about language (Woolard and Schieffelin, 1994:55). Contexts of language endangerment and revitalization have proven to be rich sites for the examination of language ideologies, not least because the extreme power imbalance created with colonial contact that has initiated the current trajectory toward global language endangerment throws these ideologies “into high relief” (Woolard and Schieffelin, 1994:56).

That basic observation has borne fruit as scholarship on language revitalization frequently addresses the role that language ideologies play in determining the conditions of endangerment (Granadillo and Orcutt-Gachiri 2011), in shaping the possibilities for language documentation and revitalization (Meek 2011; Nevins 2013; Debenport 2015), and in reconfiguring the communities in which these languages are or were once spoken (Avineri and Kroskrity 2014; Shulist 2016a; Davis 2016). A central theme of all of this work is the recognition that both endangerment and revitalization are profoundly political processes that must be understood in relation to locally specific meanings associated with language and languages. While they are influenced by globally circulating “discourses of endangerment” (Heller and Duchêne 2007), these discourses take hold in particular ways in different social contexts.

Language ideologies provide useful tools, then, not only for understanding these localized experiences of language endangerment, but also the nature of the political and social barriers to revitalization efforts. In analyzing their experiences working for more than two decades on efforts to revitalize Alaskan Native languages, Nora Marks Dauenhauer and Richard Dauenhauer (1998) suggest that the absence of “prior ideological clarification” had a serious impact on the efficacy of the programs they implemented. They observe that despite widespread vocal support for language revitalization, behaviours and social practices often worked against those interests and toward language loss, and that ideological clarification would have allowed discovery of these contradictions that required some type of resolution in order to move the languages forward. Paul Kroskrity (2009) expands on this observation and provides the concept of “ideological clarification” with additional methodological and theoretical grounding in order to make it a useful one for application to revitalization efforts. He describes the process as one designed to identify “issues of language ideological contestation... that can negatively impact community efforts to successfully engage in language maintenance and renewal” (73). These contentious beliefs may emerge as a result of pre-existing local ideologies or as a consequence of the introduction of colonial language ideologies. The achievement of clarification occurs after identifying these challenges, bringing them into conscious discussion, and, ultimately, working to resolve the differences among them, or, at least to “foster a tolerable level of disagreement that would not inhibit language renewal activities” (73).

São Gabriel is a town in which multiple intersecting language ideologies are present. This complexity emerges both as a result of the many different Indigenous peoples present and because of differences based on language(s) spoken, multilingualism vs. monolingualism, the positions of various state agencies, and distinctions between those born in the city and those who have migrated more recently from rural areas. Ideological clarification in this context is both necessary and extraordinarily difficult to accomplish, even if the process is narrowed to focus on just one of the many languages spoken there. In this paper, I illustrate the ideological disjunctures (Meek 2011) that characterize the two situations discussed here. These disjunctures hinge primarily on ideological frameworks that associate Indigeneity with rurality and tradition, and that establish a binary opposition with urbanity, modernity, and progress. Each of the cases offers different, but overlapping, insights for attempts to create an education policy that can be effectively used to promote increased use of Indigenous languages in the urban area.

Symbolic Presence and Civilized Indigeneity: The Case of Nheengatú

Given the high proportion of Indigenous people in São Gabriel, as well as the municipal language policy that officially recognizes three Indigenous languages, the most striking aspect of Indigenous language-in-education policies is their near complete absence from the classroom. Not only is Nheengatú alone in being offered as a curricular topic, but even that is only used in municipally-funded elementary schools – meaning a total of two schools out of ten, and only up to the fifth grade. In this section, I will consider how this policy is explained, justified, and understood by various actors. In their commentary on how the policy came about, what it means to have Nheengatú in these schools, and what can or should be done to improve upon the current situation, underlying ideological positions that ultimately weaken language revitalization efforts become apparent.

The use of Nheengatú in schools in the urban area is predicated on two interrelated goals – first, increasing the transmission of and exposure to the language itself, and second, valorizing the language and its speakers by incorporating it into a public educational context. While the first goal is given primacy by a number of advocates and teachers, nearly everyone involved (including administrators, teachers, parents, and even students), recognizes that the amount of time spent learning Nheengatú in the classroom is woefully insufficient to allow students to gain any significant degree of proficiency in the language. A contradiction emerges, however, in that despite their stated intent, few of the people who advocate for improvement on the existing policy argue that more time should be spent on Nheengatú language instruction. Most argued that the next steps in the development of São Gabriel's language-in-education policy should be the implementation of language classes in the other two co-official languages, allowing parents to choose which of them their child should attend. Nheengatú language teachers themselves highlighted the lack of support they received for preparing and teaching these classes, noting that they were not trained in second language pedagogy and that they had to develop their own teaching materials, but this problem is framed primarily as a labour issue, rather than a challenge to revitalization. In other words, these teachers' (clearly justified) complaints were about the imbalance in workload resulting from being assigned to teach Nheengatú classes in contrast to other teaching roles, not about the limited level of linguistic competence achieved by their students. These teachers have developed an informal support network through which they share teaching materials, address anxieties about their approach to teaching the language, and strategize to ensure that they were able to retain their jobs in upcoming years. Many of these teachers are hired on one year contracts, teach at multiple schools during morning, afternoon, or evening sessions, and may also be taking courses to upgrade their credentials. These conditions of personal financial insecurity, ongoing uncertainty, and challenging work requirements make it very difficult for teachers to prioritize considerations about the language itself, as their immediate economic needs are too pressing.

Further, while school administrators may verbally acknowledge support for Nheengatú language teaching, and Indigenous languages more generally, their actions demonstrate that the quality of these classes or learning experiences of their students is very low on their list of competing priorities. In interviews and informal conversations, I asked municipal administrative officials, principals and pedagogical coordinators about these classes, and they revealed that they were not a significant

concern. For example, in discussing staffing decisions, both principals and teachers recognized that these positions were often used as an opportunity to extend a favour to a friend or family member who was in need of employment, as long as they happened to be a speaker of the language. In one case, such a position was given to a woman with only passive knowledge of Nheengatú. Pedagogical coordinators stated that they did not have time to worry about supporting these classes by providing or supporting the creation of teaching materials, and that they weren't even sure what to suggest to a new teacher as to how to approach this task. Continuity of instruction from year to year was rarely sought. Almost all of the people in these positions during my fieldwork were themselves Indigenous, and most were members of the Baré ethnic group, within which Nheengatú is the primary Indigenous language (Shulist 2016a).

While these teaching and educational planning practices suggest a lack of real concern for language revitalization, the actual acquisition of the language is not the only goal of these classes. In fact, many understand the primary significance of the classes to be a matter of *symbolic valorization*, not only of Nheegatú itself, but of Indigenous languages and the associated cultures more generally. Their presence in the high status, “civilized” environment of formal schooling has great power in this regard. This idea is contested by many language advocates (both Indigenous and outsider) who believe that transmission of the language should be paramount, but it is brought forward openly and directly by some teachers and administrators. For example, one administrator at the municipal preschool, herself a Baré woman, told me that the purpose of having the languages in schools was to show “that we have a real language, that it is worth teaching”. These goals emerge in direct contrast to the historical importance of schools as a place in which Indigenous languages and Indigeneity were explicitly denigrated. This history includes both the mission-run *internatos*, which were, in many cases, characterized by the formal use of punishment and shaming tactics in response to the use of Indigenous languages (Cabalar 2012), as well as more informal, but equally effective, tactics of language suppression used in schools in the city throughout the 1970s, 80s, and into the 90s. Being heard to speak Indigenous languages, for example, would lead to both classmates and teachers asking if the student was “an Indian” or “a savage”. The inclusion of Nheengatú classes, then, is relevant not only because schools constitute high status social environments, but also because it speaks back against this history – not only is it *acceptable* to communicate using an Indigenous language, but it is *valued* as a curricular subject. This reversal symbolically affirms its relevance as a form of knowledge, rather than a state of ignorance.

This affirmation, however, is not without its complex underlying costs. As Perley (2011)) notes for school-based Indigenous language learning in a Canadian context, bringing Indigenous languages into the classroom entails, on some level, a process of rendering them controllable – in other words, rather than eradicating reliance on a binary between “civilized” and “savage”, this effort recategorizes certain forms of Indigeneity on the “civilized” side. Rendering the predominantly oral languages into writing is a central part of the process that Perley refers to as “domestication” – gaining control over the language by bringing it into public view and under public control, and thereby ultimately removing it from its use as a language of Indigenous home life (Perley, 2011:64). In São Gabriel, this process of domestication applies to Indigeneity as a whole, and its practices can be seen in several aspects of

language in education policy. First, the selection of only one Indigenous language from among the many works not only to simplify Indigeneity, but also to transform a multifaceted, multilingual set of identities into one that better matches the Eurocentric “one culture: one language” ideology (Bauman and Briggs 2003; Heller 2007). Second, the choice of Nheengatú to serve this purpose is far from neutral. As a result of both its colonial origins in the region and its status as a lingua franca for several centuries, the degree to which this language truly counts as “Indigenous” is unclear and contested (cf. Fleming 2010; Shulist 2016a for extensive discussion of this contestation). Historically, while Tukanoan, Arawakan, and other unquestionably Indigenous languages were explicitly prohibited in public institutions (including informal uses in schools), Nheengatú was tolerated in certain spaces. In addition, many of its speakers once identified with the label of *caboclo*, emphasizing their history of mixing with non-Indigenous settlers, adapting cultural practices to better fit in to non-Indigenous Brazilian society, and distancing themselves from the stigmatized “Indigenous” label (Maia 2009). The transition towards identifying as Baré, and reclaiming their Indigenous identity, has been a complex one, especially as the state’s perception of “acculturation” and what it means continues to shift (Shulist 2016b). Baré leaders have done considerable work to push back against essentialistic attitudes that reaffirm old perceptions that they no longer “count” as Indigenous as a result of their adaptation, but despite these efforts, both the Baré label and the Nheengatú language remain ambiguously situated in a semiotic space between Indigenous and non-Indigenous worlds. Baré educators themselves invoke images of civilization and domestication in discussing language, education, and aspirations for the city. In interviews, several such people, especially women in their 50s or older, emphasized that they were only willing to support the inclusion of Indigenous languages in their schools if it would not compromise the overall “quality” of their students’ education (with the level of quality seen as directly measurable through Brazil’s standardized testing system). The idea of “quality” was also linked to concepts like “civilization” and “cleanliness”, as for example, one principal who rejected the idea of including additional Indigenous languages for study in favour of a priority of proving to people that “this is not a city full of dirty Indians, of savages”.

This principal’s statement also demonstrates a pattern in which schools in the city orient themselves toward an external (non-Indigenous) gaze in determining how they should provide education to the city’s (predominantly Indigenous) population. Within discussions about how and whether to include Indigenous languages in educational curricula, educators, parents, and Indigenous leaders alike express concern about ensuring that students – particularly non-Indigenous children of military personnel – will not be unduly challenged by Indigenous language requirements. Nheengatú is often considered to be “easier” to learn for monolingual Portuguese speakers, both because of its grammatical structures and the frequency of borrowed words from Portuguese. This point becomes important for quelling the objections of temporarily stationed military parents, who already fear that the schools in this remote, poorly funded Amazonian municipality will not adequately prepare their children for entrance to prestigious and competitive Brazilian universities. The pedagogical focus, then, is on the needs of these students, who are not only a numerical minority, but also presumed to be using education to further their goals outside of the region itself. The minimal inclusion of Indigeneity and Indigenous languages in the urban schools is directly connected to this focal point, as is the selection of Nheengatú, which is viewed as a more accessible language than Tukano, Baniwa, or any of the non-official languages of the area.

The language-in-education policy at work in the urban area of São Gabriel, then, is one that is built on a framework of non-Indigenous pedagogies, while carving out very specific – and very limited – spaces for the inclusion of Indigeneity. Both the *amount* and the *form* of Indigenous language teaching, particularly the selection of Nheengatú as the one Indigenous language with curricular presence, are tempered by dominant ideologies about the (lack of) value of Indigenous languages within a modern city of mobile people. While it is widely recognized that the current framework for teaching Nheengatú is insufficient to allow anyone to actually learn the language, language acquisition is not, ultimately, the goal of these programs. Rather, they serve primarily to “valorize” Indigenous languages and Indigeneity through a mechanism that domesticates the languages and presents a form of Indigenous identity that is most easily accessible to outsiders. The role of Nheengatú language classes therefore becomes a matter of “civilizing” and modernizing *Indigeneity* rather than endeavoring to Indigenize modernity (Andersen and Peters 2013). The pattern is reversed in the case of Kotiria speakers looking to create a Kotiria-medium school in the city; the ideological barriers they face, however, are just as significant.

“I Don’t Have Time to Teach My Children Kotiria”: The Case of AIPOK

Kotiria (Wanano) is one of the Eastern Tukanoan languages whose speakers have traditionally participated fully in language group-based exogamy. While the total number of speakers is relatively small – approximately 1500 in Brazil and Colombia – within several remote rural communities along the Upper Uaupes, it remains the language of everyday communication and is still being transmitted to children (Stenzel 2013). Many Kotiria people have migrated out of these communities, however, and now make their homes in larger centres along the Uaupes, such as Iauaratê, where access to goods, education, health care, and wage employment options improve; an informal survey also counts approximately 35 Kotiria families who have moved to São Gabriel. Within these contexts, shift away from the use of Kotiria as a medium of daily communication within the home occurs very quickly, such that the second generation of children who are born in the city are very likely to be monolingual Portuguese speakers (Stenzel 2013; Shulist 2013). The long-term viability of the Kotiria language, then, depends on two parallel projects – efforts to quell the exodus out of the Upper Uaupes communities in which it remains strong, and efforts to strengthen its use and transmission in larger centres, including São Gabriel.

The organization discussed here was formed in order to address the latter need. The Associação Indígena do Povo Kotiria (AIPOK) was formally established in 2012, though the group had been informally working together for many years before that. Its membership is open to all Kotiria people, but the core organizers are a group of mainly urban-dwelling teachers who have united around the goal of creating a Kotiria medium school in Sao Gabriel. The idea originated in the late 1990s and early 2000s, when educational training programs attended by a few of the group’s leaders led them to recognize the implications and probability of language loss, as well as the significance of the right to language and specialized Indigenous education. AIPOK’s official charter outlines its broad aim of providing support for the preservation and promotion of the Kotiria language and culture, without specifying how or where, but because most of the organization’s executive and active members live in

the city and work as teachers, advocating for the urban school has remained the central focus of their efforts. This ambitious goal has persisted despite the fact that they have had little success, as any time they have garnered the attention of a politician willing to entertain the idea, nothing material has come of their conversations or promises. At the same time, despite their stated overall goal to maintain their culture and ensure their children can learn their language, language shift has continued unabated in their own homes, and the children of even the most committed AIPOK members are all monolingual Portuguese speakers. Their parents lament this state of affairs and use it in their arguments about why a school is needed – without it, they say, they “don’t have time to teach them” the language.

This group therefore frames language revitalization as *needing* to occur within a formal educational setting, which presents a particularly vexing challenge in light of the political and ideological structures present in the municipality of São Gabriel. As discussed above with respect to Nheengatú, support for the inclusion of Indigenous languages in urban schools is already minimal, and discussions of how to expand it focus only on adding classes in the other two official Indigenous languages. Neither classes in non-official languages nor the type of bilingual-bicultural education model the Kotiria teachers advocate are options that have any political traction. The Kotiria population in the city is also quite small, which means both that they have limited pull with politicians as a voting bloc, and that the total student body would be miniscule in contrast to the several hundred students attending other urban schools. Nonetheless, the members of AIPOK believe that this school is the only means by which they will be able to achieve their goals. On the one hand, this reflects the pragmatic limitations that characterize their lives. As teachers, they spend the bulk of their time away from their children, and their children spend much of their time in school; making both their own work environment and their children’s school environment a site for learning about the Kotiria language and culture is therefore a response to this reality. In addition, just as Nheengatú language classes are affected by precarious employment structures, Kotiria teachers also live based on short-term contracts, and constant anxiety about where they will be employed in the following school year. This economic uncertainty informs their view of why a school is necessary, as the differentiated education programs available in the rural territories require teachers that speak the relevant local languages. This policy, they note, ultimately harms speakers of smaller, non-official languages, as there are several schools and communities seeking Tukano speakers, but only a few where Kotiria speakers are needed. While they situate their argument within the discourse of language rights (May 2003; Skutnabb-Kangas 2000), one of their motives is to ensure that they, as Kotiria teachers, would gain reliable, long-term employment. The importance of being able to meet their basic needs leads to a near-exclusive focus on the effort to create a school, and several of the group members have little interest in engaging with other strategies for language revitalization that might act as preliminary steps in the implementation of a successful educational program.

Opposition to the creation of an urban Kotiria school, however, comes not only from non-Kotiria politicians and leaders, but also from rural Kotiria people. These people approach the maintenance of the Kotiria language and culture by focusing on efforts to keep young people living in the communities, where intergenerational transmission remains strong. The establishment of a Kotiria school in Caruru-Cachoeira (Oliveira, Trindade, and Stenzel 2012) has helped to limit out-migration,

but factors like climate change, limited access to electricity, market goods, and health care, and lack of wage employment opportunities continue to push some people out of these communities. As a result, some Kotiria leaders fear that if a school were established in the city, they would lose the one thing they have that makes people want to stay there rather than moving to São Gabriel – a strong language and cultural presence. The urban Kotiria face a double marginalization, then, in that they do not possess the kind of Indigeneity that urban leaders want to promote or preserve, but their urbanity means they are seen as a threat by other members of their own ethnolinguistic group.

An additional component of these teachers' feeling that they are unable to transmit the language in the absence of a school comes from ideologies about linguistic knowledge. Like other Tukanoan groups, the Kotiria conceive of language and linguistic knowledge as a holistic package, which makes it very difficult for them to imagine how one could be a partial speaker, for example. These ideas are rooted in language-based kinship and marriage systems, which require a strict policing of the boundaries between languages and make the possibility of pronunciation or grammatical errors both highly salient and strongly discouraged (Aikhenvald 2003a; Chernela 2013). As specific phonemic contrasts work to index differentiation between groups, mistakes in pronunciation, which might lead to confusion about which code is being used, can be very problematic. This socialization process has complex implications for revitalization, as many people who claim only passive knowledge of various languages may have a wide range of actual linguistic abilities, but lack confidence in their ability to speak them error-free. I rarely met anyone in São Gabriel who described their linguistic abilities in partial terms – they could either speak the language, understand but not speak, or not know the language at all. In examining possible means of revitalizing Kotiria through acquisition planning, I also came to realize that Kotiria speakers had no way of describing an adult learner of his or her own language. The Kotiria make a semantic distinction between linguistic ability based on ethnic identification, as one is said to speak his or her own language, but *imitate* the languages of other ethnic groups. While this *imitation* could be learned, when I asked Kotiria teachers which of the words they might use to describe someone learning to *speak*, the situation struck them as impossible and therefore indescribable. This conceptualization further solidifies the need for a school, as children are the only legitimate targets of language teaching.

These ideologies have also had an impact on the perception of writing and literacy as they relate to conceptualizations of what it means to know a language. As a result of school-based educational structures, along with documentary linguistic practices that form the backbone of revitalization efforts, and the particular relationship that Indigenous peoples of this region have to stories and texts (Fleming 2009; Hugh-Jones 2010), Kotiria speakers now discuss literacy as a part of this holistic package of linguistic knowledge. Members of AIPOK regularly expressed that their goal was to have their children know the language *completely*, meaning to speak, read, and write. This ideological framing also emerged after I spent some time trying to learn a few words and phrases in Kotiria. As I listened, I would transcribe what speakers were saying to me, and because of my training as a linguist, I was usually quite successful in writing the words down accurately. On different occasions, several Kotiria speakers responded to this ability by equating my (extremely limited) knowledge of the language to their oral fluency, because I could write but not speak, while they could speak but not

write. The school, then, truly becomes the only possible site for language acquisition, because of its centrality to the establishment, definition, and transmission of literacy. In this context, the notion that these teachers “don’t have time” to teach their children the language makes sense. Formal education has introduced a shift in thinking about language teaching and learning that has a particularly powerful impact in a context where people are reluctant to use the language in the absence of what they consider to be full knowledge. As the Kotiria case reveals, then, the emphasis on school-based revitalization programming for urban-dwelling Indigenous peoples, it also creates fundamental transformations to the relationship that people have to their languages and linguistic knowledge.

Conclusion

These two contrasting situations of language-in-education policy and advocacy help to illustrate the ideological and political complexity of schools as a site for Indigenous language revitalization, especially in an urban area. While the creation of a system of differentiated schools in Indigenous territories has undoubtedly been a major victory in the struggle for the recognition of Indigenous rights and support of Indigenous languages (Cabalar 2012), the legal framework through which they have been created is not without its limitations. The status of Indigenous people living in urban areas is a contentious question not only in Brazil, but all over the world (Gagné 2013; Peters and Andersen 2013; Alexiades and Peluso 2015); debates about schooling make manifest many of these points of contention. Schools serve not only as vehicles for the socialization of children and youth, but also as quintessential public institutions. In other words, they work not only to produce certain types of citizens, but also to define the public space (Gal and Woolard 2001; Page and Thomas 1994; Hill 1998). The form that schools take in a given place is therefore a question about the identity of the place itself as well as of the people in it. In São Gabriel, this concern revolves around what it means to be “the most Indigenous city in Brazil”, and the continued ideological formulation of Indigenous identities as inherently incompatible with urban modernity. On the one hand, this results in efforts to shape Indigenous inclusion in particular ways, and to define a relatively limited amount of public space in which that Indigeneity can be expressed. The product of these efforts can be seen in the ways that different actors explain the selection of Nheengatú as the only language taught in the city’s schools, as well as the limited amount of time, support, and attention it is given.

At the same time, many of the people involved in both of these language-in-education efforts situate their actions in terms of advocacy for the languages themselves, and requires us to consider the implications of that framework for understanding Indigenous education. The situation of AIPOK in particular exemplifies how discourses of endangerment (Heller and Duchêne 2007) fail to capture the actual experiences of individual language speakers or potential learners. The focus on revitalizing or maintaining the *language* itself implies that, as long as the language is sustainable *somewhere*, for *some* people, the risk is being appropriately mitigated. The nature of risk and the potential for loss is defined based on universalizing concepts and discursive tropes, including those that Hill (2002) and Errington (2003) cogently expose in their work. For example, Hill’s analysis of revitalization advocacy reveals the common use of concepts like “universal ownership”, in which languages must be preserved in order to fight against the possibility of losing knowledge that is of potential value to science, or to

humanity as a whole. The availability of resources supporting the use and continued transmission of Kotiria in the rural territories is sufficient to satisfy outsiders that this risk is being addressed. For the Kotiria inhabitants of São Gabriel, however, this outcome is insufficient because their sense of what is at risk and what matters about language loss is fundamentally different. AIPOK members, especially in their formal meetings, repeatedly reiterated to me that their “principal concern” was the fact that their children were being raised without knowledge of the language, and therefore, without knowledge of who they are as Kotiria people. “Universal valorization”, and a language revitalization framework that focuses on sustaining the language as an abstract entity detached from individual speakers, cannot help to meet that need. This distinction has material consequences – funding agencies for language revitalization assess the merits of various projects based on a specific understanding of what types of risk matter and must be urgently addressed, and there is no room to describe the deep sense of loss that is expressed by these people in considering what is happening to their children. Despite their commitment and involvement to language documentation and revitalization, then, this group of people has found themselves not only without support for their projects, but without access to discourses that they could use to generate that support. Both their own complicated ideological positions and the ideological positions of revitalization advocates in general leave them in limbo, a state that has, for the last 15 years, led directly to language shift toward Portuguese.

These two distinct stories run parallel to one another in demonstrating the multifaceted challenges to implementation of school-based language revitalization programs in an urban area, even one in which Indigenous people dominate demographically. Both ideologies and political structures limit the opportunities for Indigenous language education in the city, while at the same time, informing practices that focus on schools as the most significant sites for these endeavors. As each of the stories shows, there are a multiplicity of interests at play in discussions of Indigenous language education in São Gabriel, and language revitalization is only one of them. Moving forward with either educational reform or language revitalization strategies, a process of ideological clarification constitutes a necessary step. As it stands, despite the growing proportion of Indigenous people living in cities, discussing the possibility of language revitalization in these spaces remains a peripheral concern among language advocates; in order to develop effective strategies for these cases, we must examine the ways in which Indigenous language education in urban schools has a fundamentally different meaning from the same program in rural Indigenous territories. While it may be possible to continue to promote the growth of Indigenous languages without attention to urban settings, a substantial proportion of speakers, learners, and potential learners will be left out of the conversation as we do, and ultimately weakens these efforts.

References

AIKHENVALD, A. Y. *Language Contact in Amazonia*. Oxford: Oxford University Press, 2003a.

_____. *A Grammar of Tariana, from Northwest Amazonia*. Cambridge University Press, 2003b.

AKKARI, A. 2012. *Intercultural Education in Brazil: Between Conservatism and Radical Transformations*. *Prospects* 42 (2): 161–75.

ALEXIADES, M. N.; PELUSO, D. M. *Introduction: Indigenous Urbanization in Lowland South America: Introduction: Indigenous Urbanization*. *The Journal of Latin American and Caribbean Anthropology* 20 (1): 1–12. doi:10.1111/jlca.12133. 2015.

ANDERSEN, C.; PETERS, E. Conclusion: Indigenizing Modernity or Modernizing Indigeneity? In : *Indigenous in the City: Contemporary Identities and Cultural Innovation*, edited by Evelyn Peters and Chris Andersen, 377–87. Vancouver: UBC Press, 2013.

AVINERI, N., KROSKRITY, P. V. On the (Re-)Production and Representation of Endangered Language Communities: Social Boundaries and Temporal Borders. *Language & Communication, Reconceptualizing Endangered Language Communities: Crossing Borders and Constructing Boundaries*, 38 (September): 1–7. doi:10.1016/j.langcom.2014.05.003. 2014.

BAUMAN, R.; BRIGGS, C. L. *Voices of Modernity: Language Ideologies and the Politics of Inequality*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

BRUNO, A. C. dos S. Multilinguismo No Alto Rio Negro: Uma Interação Entre Língua, Cultura E Sociedade.” In: *Mobilizações Étnicas e Transformações Sociais no Rio Negro*, edited by Alfredo Wagner Berno de Almeida and Emmanuel de Almeida Farias Júnior. 2010.

CABALZAR, F. D. *Educação Escolar Indígena do Rio Negro 1998-2011*. 1a Edição. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2012.

CAMPBELL, J. M. 2015. Indigenous Urbanization in Amazonia: Interpretive Challenges and Opportunities: Indigenous Urbanization in Amazonia. *The Journal of Latin American and Caribbean Anthropology* 20 (1): 80–86. doi:10.1111/jlca.12136.

_____. Lex Talionis: Recent Advances and Retreats in Indigenous Rights in Brazil. *Journal of Latin American Anthropology* 11 (1): 138–53. 2006.

_____. 2013. “Toward and East Tukano Ethnolinguistics: Metadiscursive Practices, Identity, and Sustained Linguistic Diversity in the Vaupés Basin of Brazil and Colombia.” In *Upper Rio Negro: Cultural and Linguistic Interaction in Northwestern Amazonia*, edited by Patience Epps and Kristine Stenzel, 197–244. Rio de Janeiro, Brasil: Museu Nacional, Museu do Índio/FUNAI.

CRUZ, A. da. *Fonologia e Gramática do Nheengatú: A língua geral falada pelos povos Baré, Warekena, e Baniwa*. PhD Dissertation, Vrije Universiteit Amsterdam, 2011.

DAUENHAUER, N. M.; DAUENHAUER, R. Technical, Emotional, and Ideological Issues in Reversing Language Shift: Examples from Southeast Alaska. In: *Endangered Languages: Language Loss and Community Response*, edited by Lenore A. Grenoble and Lindsay J. Whaley, 57–98. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

DAVIS, J. L. Language Affiliation and Ethnolinguistic Identity in Chickasaw Language Revitalization. *Language & Communication*, v. 47 (March): p. 100–111. doi:10.1016/j.langcom.2015.04.005. 2016.

DEBENPORT, E. *Fixing the Books: Secrecy, Literacy, and Perfectibility in Indigenous New Mexico*. Santa Fe, New Mexico: School for Advanced Research, 2015.

DORIAN, N. C. Western Language Ideologies and Small Language Prospects. In: *Endangered Languages: Language Loss and Community Response*, edited by Lenore A. Grenoble and Lindsay J. Whaley, 3–21. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

ERRINGTON, J. Getting Language Rights: The Rhetorics of Language Endangerment and Loss. *American Anthropologist* v.105, n. 4, p. 723–32. 2003.

FISHMAN, J. A., ed. *Can Threatened Languages Be Saved? Reversing Language Shift, Revisited: A 21st Century Perspective*. Philadelphia: Multilingual Matters, 2001.

FLEMING, Luke. Indigenous Language Literacies of the Northwest Amazon. *Working Papers in Educational Linguistics* v.24, n.1, p.35–59. 2009.

_____. *From Patrilects to Performatives: Linguistic Exogamy and Language Shift in the Northwest Amazon*. PhD Dissertation, University of Pennsylvania, 2010.

GAGNÉ, N. *Being Māori in the City: Indigenous Everyday Life in Auckland*. University of Toronto Press, 2013.

GAL, S.; WOOLARD, K. A. (eds.). *Languages and Publics: The Making of Authority*. Manchester: Routledge, 2001.

GARCIA, O. Ethnic Identity and Language Policy. In: *The Cambridge Handbook of Language Policy*, edited by Bernard Spolsky, 79–99. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2012.

GRAHAM, L. R. How Should an Indian Speak? Amazonian Indians and the Symbolic Politics of Language in the Global Public Sphere. In: *Indigenous Movements, Self-Representation, and the State in Latin America*, edited by Kay B. Warren and Jean E. Jackson. Austin: University of Texas Press, 2002.

GRANADILLO, T.; ORCUTT-GACHIRI, H. A., (eds.). *Ethnographic Contributions to the Study of Endangered Languages*. Tucson: University of Arizona Press, 2011.

HALE, K.; KRAUSS, M.; WATAHOMIGIE, L. J.; YAMAMOTO, A. Y., CRAIG, C.; JEANNE, L. M., ENGLAND, N. C. Endangered Languages. In: *Language* v.68, n.1, p.1–42. 1992.

HELLER, M. *Bilingualism: A Social Approach*. Palgrave Advances in Linguistics. Basingstoke [England] ; New York: Palgrave Macmillan, 2007.

HELLER, M.; DUCHÊNE, A. *Discourses of Endangerment: Ideology and Interest in the Defence of Languages*. London: Continuum, 2007.

HILL, J. H. . Language, Race, and White Public Space. *American Anthropologist* v.100, n.3, p.680-89., 1998.

_____. 2002. “‘Expert Rhetorics’ in Advocacy for Endangered Languages: Who Is Listening, and What Do They Hear?” *Journal of Linguistic Anthropology* 12 (2): 119–33.

HINTON, L. Language Revitalization: An Overview. In: *The Green Book of Language Revitalization in Practice*, edited by Leanne Hinton and Ken Hale, p.3–18. San Diego: Academic Press, 2001.

HORNBERGER, N. *Can Schools Save Indigenous Languages? Policy and Practice on Four Continents*. New York: Palgrave Macmillan, 2008.

HUGH-JONES, S. Entre l’image et l’écrit. La politique tukano de patrimonialisation en Amazonie. Translated by Pierre Déléage. *Cahiers des Amériques latines* v.1 n.2 (63–64), p.195–227. 2010.

IBGE : Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Accessed March 17. Available at: <<http://www.ibge.gov.br/english/estatistica/populacao/censo2010/>>. 2017.

IRVINE, J. T. When Talk Isn’t Cheap: Language and Political Economy. *American Ethnologist* v.16, n.2, p.248–67. 1989.

JACKSON, J. E. *The Fish People: Linguistic Exogamy and Tukanoan Identity in Northwest Amazonia*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1983.

KROSKRITY, P. V. Language Renewal as Sites of Language Ideological Struggle: The Need for ‘Ideological Clarification.’ In: *Indigenous Language Revitalization: Encouragement, Guidance, and Lessons Learned*, edited by Jon Reyhner and Louise Lockard. Flagstaff, AZ: Northern Arizona University Press, 2009.

LÓPEZ, L. E.; SICHRA, I. 2008. Intercultural Bilingual Education Among Indigenous Peoples in Latin America. In: *Encyclopedia of Language and Education*, edited by Nancy Hornberger, 1732–46. New York: Springer US.

LUCIANO, G. J. dos S. *Educação para Manejo e Domesticação do Mundo entre a Escola Ideal e a Escola Real: Os Dilemas da Educação Escolar Indígena no Alto Rio Negro*. Ph.D. Dissertation, Universidade de Brasília. 2012.

MAIA, P. *'Desequilibrando O Convencional': Estética E Ritual Com Os Baré (Amazonas, Brasil)* - Paulo Roberto Maia Figueiredo. PhD Dissertation, Universidade Federal de Rio de Janeiro. 2009.

MAY, S. Language and Education Rights for Indigenous Peoples. In: *Indigenous Community-Based Education*, edited by MAY, S. p.42–66. Multilingual Matters: Clevedon, 1999.

_____. 2003. "Rearticulating the Case for Minority Language Rights." *Current Issues in Language Planning* 4 (2): 95–125.

_____. 2008. "Bilingual/Immersion Education: What the Research Tells Us." In *Encyclopedia of Language and Education*, edited by Nancy H. Hornberger, 1483–98. Springer US. <http://www.springerlink.com.proxy1.lib.uwo.ca/content/pj85556182584420/abstract/>.

MAYBURY-LEWIS, D. For Reasons of State: Paradoxes of Indigenist Policy in Brazil. In: *The Politics of Ethnicity: Indigenous Peoples in Latin American States*, edited by MAYBURY-LEWIS, D. 329–46. Cambridge, MA: Harvard University/David Rockefeller Center for Latin American Studies, 2002.

McCARTY, T. L. Schooling, Resistance, and American Indian Languages. *International Journal of the Sociology of Language* v. 132, p. 27–41. 1998.

_____. 2008. "Language Education Planning and Policies by and for Indigenous Peoples." In *Encyclopedia of Language and Education*, edited by Nancy H. Hornberger, 137–50. Springer US.

MEEK, B. A. *We Are Our Language: An Ethnography of Language Revitalization in a Northern Athabaskan Community*. Tucson: University of Arizona Press, 2011.

NETTLE, D.; ROMAINE, S. *Vanishing Voices: The Extinction of the World's Languages*. New York: Oxford University Press., 2000.

NEVINS, M. E. *Lessons from Fort Apache: Beyond Language Endangerment and Maintenance*. John Wiley & Sons, 2013.

OLIVEIRA, G. M. de; ALMEIDA, A. W. B. de. *Terra das Línguas: Lei Municipal de Oficialização de Línguas Indígenas*, São Gabriel da Cachoeira, Amazonas. Manaus, Brazil: PPGSCA-UFAM/Fundação Ford, 2007.

OLIVEIRA, L. A. A. de; TRINDADE, J. G.; STENZEL, K. Escola Indígena Kotiria Khumuno Wü'ü. In: *Educação Escolar Indígena Do Rio Negro 1998-2011: Relatos de Experiências E Lições Aprendidas*, edited by Flora Dias Cabalzar, p.287–305. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2012.

PAGE, H.; THOMAS, R. B. White Public Space and the Construction of White Privilege in U.S. Health Care: Fresh Concepts and a New Model of Analysis. *Medical Anthropology Quarterly* v.8, n.1, p.109–16. 1994.

PERLEY, B. C. *Defying Maliseet Language Death: Emergent Vitalities of Language, Culture, and Identity in Eastern Canada*. Lincoln, Nebraska: University of Nebraska Press, 2011.

PETERS, E. J.; ANDERSEN, C. (eds.). *Indigenous in the City: Contemporary Identities and Cultural Innovation*. Vancouver: UBC Press, 2013.

RAMOS, A. R. *Indigenism: Ethnic Politics in Brazil*. Madison: University of Wisconsin Press, 1998.

ROCKWELL, E.; GOMES, A. M. R. Introduction to the Special Issue: Rethinking Indigenous Education from a Latin American Perspective. In: *Anthropology and Education Quarterly* v. 40, n. 2, p.97–109. 2009.

SARGES, F. *A Lei Da Cooficialização Das Línguas Tukano, Nheengatu E Baniwa Em São Gabriel Da Cachoeira: Questões Sobre a Política Lingüística Em Contexto Multilingüe*. M.A., Manaus, Brazil: Universidade Federal da Amazonas, 2013.

SHULIST, S. *In the House of Transformation: Language Revitalization, State Regulation, and Indigenous Identity in Urban Amazonia*. Ph.D. Dissertation, London, Ontario, Canada: University of Western Ontario, 2013.

_____. 'Graduated Authenticity': Multilingualism, Revitalization, and Identity in the Northwest Amazon. *Language & Communication* v.47 (March), p.112–23. doi:10.1016/j.langcom.2015.04.001. 2016a.

_____. Indigenous Names, Revitalization Politics, and Regimes of Recognition in the Northwest Amazon. *The Journal of Latin American and Caribbean Anthropology* v.21, p.2, p.336–54. doi:10.1111/jlca.12189. 2016b.

SKUTNABB-KANGAS, T. 2000. Linguistic Genocide in Education, Or Worldwide Diversity and

Human Rights? New York: Routledge.

SORENSEN, A. P. "Multilingualism in the Northwest Amazon." *American Anthropologist* v. 69, n.6, p.670–684. 1967.

STENZEL, K. *A Reference Grammar of Kotiria (Wanano)*. Lincoln, Nebraska: University of Nebraska Press, 2013.

WARREN, J. W. *Racial Revolutions: Antiracism and Indigenous Resurgence in Brazil*. Durham & London: Duke University Press, 2001.

WEBSTER, A. K. Imagining Navajo in the Boarding School: Laura Tohe's No Parole Today and the Intimacy of Language Ideologies. *Journal of Linguistic Anthropology* v. 20, n.1, p.39–62. 2010.

WEIGEL, V. A. Os Baniwa E a Escola: Sentidos E Repercussões. *Revista Brasileira de Educação*, v. 22 (April), p. 5–13. 2003.

WOOLARD, K. A.; SCHIEFFELIN, B. B. Language Ideology. *Annual Review of Anthropology* v. 23, p.55–82. 1994.

PERFORMING FOR THE FUTURE. THE POWER OF ARTS AND THE MEDIA IN LANGUAGE REVITALIZATION

José Antonio Flores Farfán (CIESAS)

Resumo

Nesta contribuição, apresentarei um projeto em andamento no campo da revitalização da linguagem com várias línguas indígenas no México. O projeto, que tem estado ativo há mais de duas décadas, é intitulado Projeto de Revitalização, Manutenção e Desenvolvimento Lingüístico e Cultural (Revitalização da Língua e Cultura, Manutenção e Desenvolvimento) realizado em diferentes partes do México indígena por equipes de pesquisadores ativistas indígenas e não- indígenas, equipes interculturais. Seus principais objetivos são orientados para a capacitação e empoderamento de falantes de línguas indígenas mexicanas através de uma série de meios. Excepcionalmente, nos engajamos no desenvolvimento de métodos indiretos de revitalização da linguagem. Estes incluem o desenvolvimento de oficinas informais de audiovisual com as realizadas nas comunidades e nas línguas indígenas, especialmente com crianças. Nesses *workshops*, a idéia de revitalização indireta do PRMDLC baseia-se num modelo participativo informal, emergente e relacional. Revitalização indireta significa que o público tem a prerrogativa de intervir ativamente se a motivação assim o ditar, a qualquer momento, ainda que não seja obrigado. Desta forma, os oradores desenvolvem sua própria dinâmica com base na arte verbal indígena, incluindo trocadilhos, enigmas e outros gêneros literários orais que, por sua vez, foram produzidos em colaboração com eles em animações de alta qualidade que são apresentadas para desencadear a participação. Nesse sentido, os jogos de linguagem audiovisual permitem dinâmicas que vão além dos rituais escolares, geralmente repetitivos e desprovidos de conteúdos relevantes, tendendo a inibir o conhecimento, o que é conhecido como o ‘paradoxo escolar’. Assim, a produção de materiais de alta qualidade em diferentes formatos fornece *status* para a língua ameaçada, sendo os materiais produzidos em coautoria com equipes de artistas indígenas, com base em epistemologias locais e gêneros como enigmas, trava-línguas e contos. O projeto pretende inspirar um consumo cultural local, reunindo tradições antigas e novas em diferentes meios, favorecendo um processo de revitalização pelo menos incipiente, conferindo prestígio às línguas e culturas locais e potencializando a sua estética no mundo multimídia contemporâneo e circulando nos lugares apropriados das comunidade, como por exemplo, as famílias. Ao mesmo tempo, procura-se impactar a sociedade dominante, em uma dupla estratégia de empoderamento sociolingüístico e emancipação.

Abstract

In this contribution I will present an update of an ongoing project in the field of language revitalization with a number of indigenous languages in Mexico. The project, which has been active for over two decades, is entitled *Proyecto de Revitalización, Mantenimiento y Desarrollo Lingüístico y Cultural (PRMDLC)*. These include the development of informal audiovisual workshops with the communities in the indigenous language, especially children, based on an informal, emergent, relational model in which participation is the prerogative of the audience, allowing the dynamics to go beyond characteristic empty memoristic school rituals, which tend to inhibit knowledge. In this way the project pursues to inspire a local cultural consumption by bringing together old and new traditions in different media, in the end favoring a process of revitalization providing social prestige to the local languages and cultures by potentiating their aesthetics in contemporary multimedia formats that circulate on a community base level, while at the same time looking to impact mainstream society.

Keywords: Reversing language shift in Mexican endangered languages, Nahuatl, Maya, indigenous education and methodologies, arts and audiovisual media in language revitalization, coauthorships.

Introduction

In this contribution I will present an ongoing project in the field of language revitalization with a number of indigenous languages in Mexico. The project, which has been active for over two decades, is entitled *Proyecto de Revitalización, Mantenimiento y Desarrollo Lingüístico y Cultural: PRMDLC* (Language and Cultural Revitalization, Maintenance and Development Project) carried out in different parts of indigenous Mexico by teams of native and non-native research-activists, intercultural teams. Its main goals are oriented to the empowerment of speakers of Mexican indigenous languages through a number of means. Outstandingly, we have engaged with the development of indirect methods of language revitalization. These include the development of informal audiovisual workshops with the communities in indigenous languages, especially with children. In these workshops, the idea of indirect revitalization of the PRMDLC is based on an informal, emergent, and relational participatory model. Indirect revitalization means that the audience has the prerogative to actively intervene if motivation so dictates, at any time, and of course not obliged to. In this way speakers even develop their own dynamics on the basis of indigenous verbal art, including puns, riddles and other oral genres, which in turn have been collaboratively produced with them in high quality animations (cartoons) that are presented to trigger participation. The dissemination of high quality materials in different formats provide status to the endangered language and are produced in co-authorships with teams of indigenous artists, based on local epistemologies and genres such as riddles, tongue twisters and tales. In this respect, audio visual language games allow dynamics beyond characteristic empty repetitive school rituals, which tend to inhibit knowledge, conceived as the school paradox. Therefore the project pursues to inspire a local cultural consumption by bringing together old and new traditions in different media, in the end favoring a process of at least incipient revitalization, providing prestige to the local languages and cultures by potentiating their aesthetics in contemporary multimedia that are meant to circulate on community local key ambits as families while at the same time looking to

impact mainstream society, a double fold strategy of sociolinguistic empowerment and emancipation.

The Proyecto de Revitalización, Mantenimiento y Desarrollo Lingüístico y Cultural (PRMDLC)

This article seeks to present and discuss some of the main theoretical, methodological and empirical research questions to reverse language shift from a holistic, multidisciplinary perspective. Highlighting the powerful role of the arts and the media in language revitalization, based on an action research approach, not limited to Mexican languages ¹, the PRMDLC is developed in as many as possible indigenous regions in Mexico by teams of indigenous and intercultural researchers, film makers, painters and musicians and of course local groups of language activists and guardians. The PRMDLC has been active for over 2 decades in which span it has produced over 20 books in different indigenous tongues (Mexicano or Nahuatl, Yucatec Maya, Ñu Savi (Mixtec), among several others). Quantitatively, some of these books have even been selected by the national school system, with high runs that all together sum up to over 300,000 copies in notably 4 mayor Mexican indigenous languages (Mexicano or Nahuatl, Yucatec Maya, Ñu Savi (Mixtec), and Hñahnu (Otomi). It has also produced revitalization corpora in the form of a series of other materials available online, including audio, video, animation, documentary film, games, and most recently music (see <https://www.lenguasindigenas.mx>) ².

In the outset, let me stress that one of the main aims of the PRMDLC is to bridge the gap between (socio) linguistic research and revitalization. For this purpose, a research-action model, based on indigenous methodologies, with orally-rooted endangered languages is critically developed, aiming at advancing language reversal in different forms and formats and with different groups of people. In order to develop an efficient revitalization, maintenance, linguistic and cultural development of endangered languages in general and of those in the American continent in particular, specifically although not exclusively in Mexico, informal, innovative, emergent, even experimental indirect methods of revitalization which recover local epistemologies through the arts and the media together with local actors is conceived as strengthening the Mexican and other endangered linguistic threatened legacies. The efforts already displayed in several languages such as Nahuatl and Maya (mostly Yucatec, although some work has also been done in other Maya languages; cf. for instance Flores Farfán 2001, 2005, 2015) will be briefly reviewed, together with the recent developments of the PRMDLC. In sum, our approach is sustained on action research models, particularly on the idea of active or activist documentation (cf. Flores Farfán and Ramallo, 2010), grounded on indigenous methodologies, pursuing to bridge the gap between research and the development of language and cultural empowerment, most of all targeting linguistic revitalization ³.

1 And even other endangered languages in the American continent, as is the case with supporting an Ojibwe book, with versions in Kikapoo and Yucatec Maya, together with an online multilingual production which includes English and Spanish. For more details see: <http://www.linguapax.org/archives/gaye-giin-giganawaabamin-la-estrella-de-la-manana-3>

2 Also please visit https://www.youtube.com/channel/UCd0ZtAAIHPk_Qqlf-VY03Vg and <https://www.facebook.com/groups/348997718814172/?fref=ts>.

3 As we will see, in the PRMDLC researchers as myself are conceived as language revitalization facilitators, that pair with indigenous authors to produce tangible revitalization corpora, which recovers and array of complementary skills to produce significant culturally sensitive materials in minoritized languages.

Prior to talking of the project itself, at least some terminological clarification is needed. For instance the term “revitalization” stands out among a series of biological and medical metaphors that are non-critically assessed when talking about the work to favor the possibility of reversing language shift, a more accurate concept, while at the same time depicting a situation of language deprivation and loss. This term is applied indistinctly, at least in Mexico, to a number of very different situations in the reversing language shift praxis within a continuum of retention or displacement of endangered languages. It is important to notice that, if it is not to lose its meaning completely, strictly speaking the term revitalization should refer to situations where the language is in a critical position, although not reaching the tip of extinction, and at least some action can be taken in reversing language shift. This is opposed to a totally moribund or better dormant language where one or at most a handful of speakers exist, the so called last speakers of a language. In this case apparently at least it is most likely that only a more passive or received documentation effort can be carried out. Passive or so called comprehensive documentation is the dominant view in the field of language endangerment, even when it is indeed possible to revive a language. In the case of endangered languages a number of new phenomena historically emerge, such as neo-speakers, new types of individuals representing various language varieties related to the development of the language in different (re)vitalization contexts. Yet the topic of endangerment and revitalization alike is always a matter of degree. At times it is difficult to draw a clear cut line and in practical terms it is maybe not even necessary to distinguish between different types of endangerment, since in the same region often times (very) different degrees of displacement coexist in a not discrete and complex continuum. Even when the required or possible interventions and revitalization or reversal actions of course can vary, in our experience the same materials and approaches can be adapted to diverse situations of endangerment, ranging from so called moribund languages to tongues with still high degrees of vitality.

In general, in so far constrained to a comfortable zone, the recording of so called vanishing voices, not really albeit rhetorically thought for future generations, yet principally pursuing scientific aims, the received scope of language documentation is a pessimistic and even fatalist one, which often times even favors language shift. Commodification of linguistic data and their speakers is a usual practice in received documentary linguistics, reflecting different power differentials that in turn produce several different sociolinguistic arrangements in a complex set of relationships. For instance, in Mesoamerica last speakers of languages reach the point of becoming part of a linguistic market in which words become cash, competing for the authenticity of words and of course prices too. In such commodification context, ideologies of authenticity and purism are typically deployed as outstandingly manifested in lexical issues or lists of words. Importantly, this invites a most needed critique of such different ideologies that prevail even in the academic world and beyond, regarding for instance such set of terms as revitalization and approaches to endangerment such as documentation, which ultimately are part of institutionalized power differentials. For instance, the dominant approach towards endangerment is oriented to document and produce huge amounts of linguistic data of the threatened linguistic legacy of the world, with little involvement of the speakers of the language, while revitalization stresses the political interests of speakers in their languages beyond the languages themselves. This tension is one way to distinguish documentation from revitalization, although recently the documentation agenda is pursuing to bridge the gap between both agendas, speaking of documentation with revitalization in

mind (Amery 2009), or of an active or even an activist documentation and other similar approaches (cf. for example Flores Farfán and Ramallo 2010).

All in all, if we are to contribute to the future of endangered languages, it is evident that speakers should be at the core of our efforts. This invites reflecting on different issues, such as challenging the agenda of priorities and methods in linguistic and other social research practices. In this respect, our work inscribes itself in these and other paradigms along the lines of “committed linguistics” (Hale 1992) or “activist anthropology” (Hale Ch. 2008, 2006a). Not conceiving its revitalization practices as a bottom down perspective which often times is linked to a paternalistic empowerment (see Edwards 2006), such as the one eloquently associated to the Mexican State. On the contrary, as we will see, our approach departs from a bottom up actor engagement through a collaborative methodology in the form of co-authorships. Even when it is almost impossible to totally suppress power differentials, we pursue to level power relationships in the making of research while fostering micro language planning initiatives⁴. The comparison between e.g. prescriptive or descriptive, documentary and revitalization linguistics illuminates different approaches and (conflicting) interests as expressed in the making of linguistic research, pinpointing to different political agendas.

Some other ideas that inspire our work include important approaches and distinctions, such as a therapeutic (Fishman 1991) or even preventive linguistics (Crystal 2000); generally underdeveloped aspects in linguistic research to which we also propose to contribute with our work. Relatively speaking and inspired by Catalan and Basque theoretical and practical sociolinguistics, our work could qualify as *militant* or *activist sociolinguistics*, which in the case of Catalonia is manifested in a number of facts, such as writing in Catalan (cf. for instance the series of works published by Toni Mollà e.g. 1997) and the efforts oriented to “normalize” the language, such as putting the language in use in new domains, such as scholastic and administrative settings, in strategies here termed “inverse monolingualism” and referred to in the abovementioned contexts as processes of “normalization”.

Due to the complexity of the field, this article only invites an examination of some of the abovementioned issues, which I consider fundamental for an efficient linguistic policy with

⁴ What we could term the basic or permanent team of collaborators include two speakers of Mexican languages, Cleofas Ramírez Celestino (Mexicano or Nahuatl) and Alejandra Cruz Ortiz (Ñu savi or Mixtec), which in the institutional ambit are officially mentored by the author of these lines. From an administrative point of view, they are considered “bilingual technicians”, the label of the job description. Such an administrative profile of this “permanent” staff also means that we 3 receive a salary from the *Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social*, CIESAS (Centre for Investigations and Higher Studies in Social Anthropology), our workplace. In my case the bureaucratic figure is researcher professor, and coordinator of the Victor Franco laboratory of CIESAS. These bureaucratic figures and hierarchies have been very difficult to overcome, and actually constitute, in the case of the abovementioned speakers, part of a neocolonial legacy inherited from the very inception of the institution; 40 years ago, when they were merely eloquently considered “informants” of the “bosses” of the at that time recently installed linguistics program. Even when we inherited such structures, long term efforts to leave colonial legacies behind have included liberty of these speakers to define their own research agendas, monetary compensation in terms of royalties of some of the commercial books that we have also inserted in the global market, and recognition of their abilities on an equal footage with other participants, not to speak of other type of human relationships, such as ritual kinship and friendships. Many other participants are reimbursed or compensated (or both) in different ways, ranging for paid freelance participation (for example in the case of the animators which produced the Maya and Nahuatl cartoons utilized in the field as stimulus), restituting and dignifying different types of participation in several other forms, such as freely bringing back materials to the community base via the alluded workshops and direct donations. Apart from literate and collecting texts in her own language, Cleofas is a talented native painter of amates (bark wood paper, for examples see below) which have illustrated several materials of the PRMDLC; whereas Alejandra is actively engaged in collecting, transcribing and even creating several texts in her heritage language. My role in the project includes securing funds, coordinating and facilitating workshops, documenting and recreating oral and written genres, among other activities, such as promoting and conceiving new materials and revitalization initiatives, as those depicted more in detail in this article and elsewhere (see for example Flores Farfán, 2011). Other key participants of the project include Marcelo Jiménez Santos, a well-known Maya artist and cartoonist in Quintana Roo (a state which is part of the Yucatec Peninsula, in Mexico), Fidencio Briceño Chel, a Maya linguist, with whom we have produced 5 books (see references), with audio and animations, a kit used in the participatory model in action in the Yucatec region.

endangered languages, as suggested by contexts that differ greatly from the Mesoamerican one, such as the abovementioned ones. In this regard, the examples I present here are not reduced to the implementation and the promotion of an alleged necessity of a written tradition ---a very important language vindication bastion in the case of written cultures such as the Catalanian---, which has been the pulpit of official intervention regarding linguistic policies in many Latin American countries, and particularly in Mexico, together with a bottom down schooling approach, or what I call “the school paradox”, a reductionist approach to language planning (see Flores Farfán e.g. 2005, 2011).

Mutatis mutandis, in Mexico the introduction and, especially, the efficient use of writing in oral cultures have been historically circumscribed mainly to the sphere of organizations such as religious SIL-like proselytism. Although it has been limited to a group of key individuals in the dissemination of evangelical, babelic ideologies, it has had a crucial impact on transforming the communal relations within the communities themselves and, without oversimplifying the complex internal conditions of these communities, it has even given rise to critical conflicts within them, as for instance in San Juan Chamula, Chiapas, where some religious expulsions have ended in bloodsheds. Let us emphasize that such efficient introduction of the written script for religious proselytism has been a means for an oral practice and not for favoring yet alone establishing literacy as a social function in the numerous communities where the SIL has worked, not only in Mexico, but, we believe, worldwide.

With the purpose of elucidating or at least suggesting options to smooth the path for an efficient linguistic planning in such contexts, a number of significant examples will be presented which, in the light of our experience, reveal key issues for an efficient language planning that highlight the use and appropriation of the arts and the media in language revitalization. These examples include the Nahuas of the Alto Balsas, Guerrero, and the Mayas of Yucatan, groups with whom after 2 decades we are still currently working in the production and dissemination of a “revitalizing” corpus, recovering local epistemologies and recreating them in different formats together with the active collaboration of speakers themselves. Among the issues revealed by these case-studies are some complex, interesting questions such as how to efficiently involve the speakers in the reversion of language displacement, and which are the linguists’ responsibilities and roles in the maintenance or displacement of native languages. As suggested, I start from the assumption that models and methodologies for linguistic surveys and descriptions generally evidence the differences and most of all conflicts between the agendas of researcher and researched. Our approach seeks particularly to develop strategies to close the gap between native agendas as opposed to the received guidelines underlying research agendas, decolonizing anthropology and linguistics, thus mitigating political and ideological dissonances or sociolinguistic distance, pursuing leveling at times extremely asymmetrical power differentials (for a brief analysis of such power issues in field linguistics cf. Flores Farfán and Ramallo 2010).

All these issues deserve to be examined separately, and although in the academic sphere they confine us to outline a research program, they also invite us to reflect on useful ways of intervention for and most of all *with* speakers themselves. For instance, a product derived from this discussion would outline a research guide and a field intervention that motivate speakers to develop active or activist

documentation, and move them to recover and recreate specific endangered languages, as well as to retain and even develop their heritage languages through different creative means, as we will outline in the following review of our project.

The revitalization, maintenance, linguistic and cultural development project (PRMDLC)

The linguistic planning model related to the PRMDLC developed over 2 decades now (see Flores Farfán 2011) seeks to establish alternatives for the reversion of language shift, characteristic in different degrees all situations of most minoritized languages, not only Mexican. For this purpose, we posit a series of necessary yet never sufficient conditions for the reversion of language shift that are related to “empowerment”, understood as the speakers’ active participation and appropriation of the initiatives and strategies favoring the possibility of strengthening endangered languages and cultures. This means among other things increasing the number of activists involved in developing community based revitalization practices as well as facilitating the availability of culturally sensitive materials, together with expanding and recreating existing genres and creating new ones and even new linguistic varieties and domains of use. All of which impacts the social and political status of the threatened languages. In this context empowerment is not a static dichotomy where the researcher has power which s/he grants to speakers or where the speaker does not have any power. In this respect, in our experience setting communities of practice (cf. Meyerhoff, 2004) for the production of revitalizing materials produce empowerment effects in a number of ways that I will briefly touch upon in this paper.

As for one thing, endangered languages gain visibility when recovering and putting them in contemporary formats, overcoming ideas that heritage language are “things” of the “past”, which recreate native art in different media, including although not limiting such materials to the printed and written form, but rather appealing to a multimedia and multimodal approach which includes visual and audio means, recovering indigenous own favorite epistemologies. In this respect, we have for instance produced and are producing a library of picture books in several languages with audio which at the same time are audio coloring books for children (see some examples below). These audio-coloring-books are conceived under different premises which in turn are thought as having a number of positive implications. Picture books allow the written text to “breathe” and gain space, promoting “slow”, enjoyable reading, and thus highlighting its attractive, joyful nature, capturing and even seducing the users’ eyes. In so far the text is administered in low “dosages”, the child or other reader is not overwhelmed with the book, a fact especially valuable in oral cultures⁵. Briefness is conceived as a very interesting resource in oral (and even written) literature. In the PRMDLC such characteristics are productively recovered and constructively exploited in order to highlight the aesthetics and productivity of the languages, a feature deliberately recovered in the production of the audio-coloring books. Let us provide a couple of examples.

As I have pinpointed elsewhere (e.g Flores Farfán, 2008), notice how in for instance the tongue twister of the scissors (1.1.) one of the main features of the Nahuatl language is fully displayed, its polysynthetic nature. It will suffice to say that this is one of the main shifts in Nahuatl varieties

5 For some examples visit: http://books.google.com/books?id=VK8CZvY52gC&pg=PT43&source=gbs_selected_pages&cad=3#v=onepage&q&f=false.

which are losing ground and becoming highly endangered, reaching the tip of extinction, a powerful reason to vindicate them via these materials. Among other traits as reduplication and agglutination, polysynthesis has to do with resources such as incorporation, therefore with the possibility of Nahuatl lexical coinage, as these contemporary examples eloquently show:

1. Φ -*Pitso-naka-meka-kwitlax-kol-kimil-li* ⁶

3sg-pig-meat-cord-intestines-twist-bundle-abs

“Pig sausage”

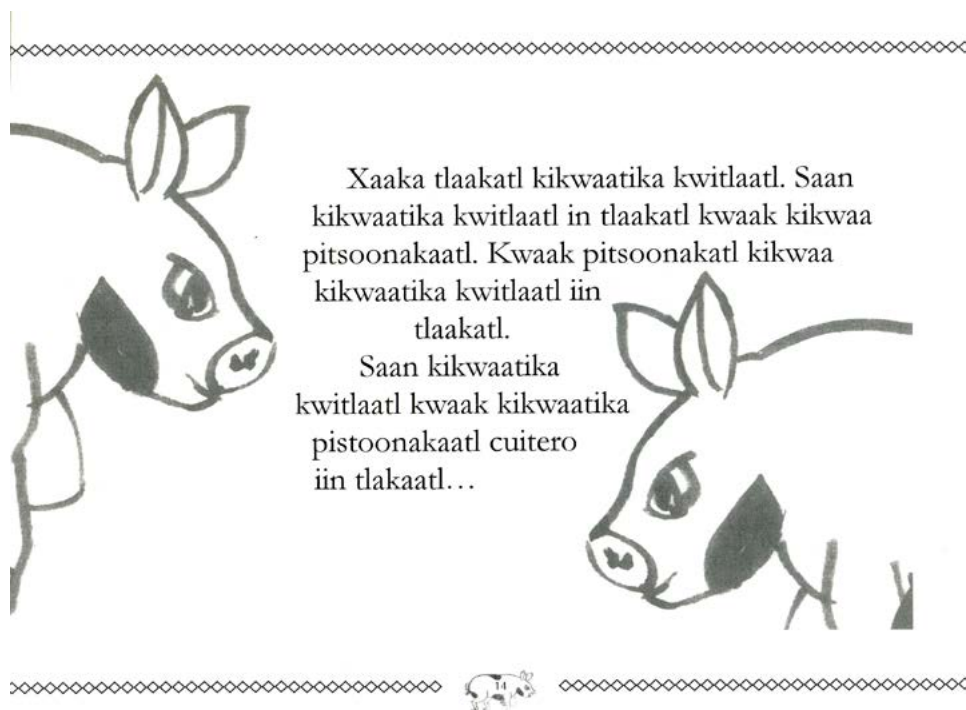


Illustration 1

Source: Flores Farfán, J.A. and C. Ramírez (2008) *Tsintsiinkirianteenpitskontsiin*, México: Obra Social Caixa Sabadell-Fundación Aurèlia Figueras-CIESAS-Ajuts Vila de Masquefa: 14.

⁶ I gratefully acknowledge *Yohualli Nezahualcoyotl*, Nahuatl speaker and activist from Tezcoco, in the State of Mexico, for providing me with this example.



Illustration 2

Source: Flores Farfán, J.A. and C. Ramírez (2008) *Tsintsiinkirianteenpitskontsiin*, México: Obra Social Caixa Sabadell-Fundación Aurèlia Figueras-CIESAS-Ajuts Vila de Masquefa: 15.

1.1.Φ-*Tsin-tsiin-kirian-tsiin-tsoon-kwaa-kwaa-φ*

3sg-Buttocks-dim-type of tree-dim-hair-red-eat=bite-abs⁷

What is a thing that has buttocks, a trunk like a tree, and bites the hair from you and me?

“Scissors”

⁷ Abbreviations are as follows: abs: absolute, aux: auxiliary, dim: diminutive, imp: impersonal, int: interrogative, li: ligature, obj: object, pres: present, red: reduplication, ref: reflexive, sg: singular.



Illustration 3

Source: Flores Farfán, J.A. and C. Ramírez (2008) *Tsintsiinkiriantsoonkwaakwaa...*, México: Obra Social Caixa Sabadell-Fundación Aurèlia Figueras-CIESAS-Ajuts Vila de Masquefa: 18



Illustration 4

Source: Flores Farfán, J.A. and C. Ramírez (2008) *Tsintsiinkiriantsoonkwaakwaa...*, México: Obra Social Caixa Sabadell-Fundación Aurèlia Figueras-CIESAS-Ajuts Vila de Masquefa: 19

(Notice that these tongue twisters are at the same time riddles and neologisms)

These language games have been around for several centuries –they were already in use in Prehispanic times. Their use at the community level is indeed an outstanding way to measure the vitality of the language and types of speakers. An example of an old tongue twister which is presented in the section of riddles of the Florentine Codex is:

2. *Zan zan tleino*

Only only int

Guess one and only one riddle!

Φ -*Tepetozca-tl* ϕ -*qui-toca- ϕ - ϕ*

3sg-valley-abs 3sg-obj-follow-pres-sg

ϕ -*Mo-ma-ma-tlaxcal-lo-ti-w- ϕ*

3sg-ref-red-hand-tortilla-imp-lig-aux-sg

Around the valley she strolls, like a woman making tortillas she flows!

Papalotl

“Butterfly”

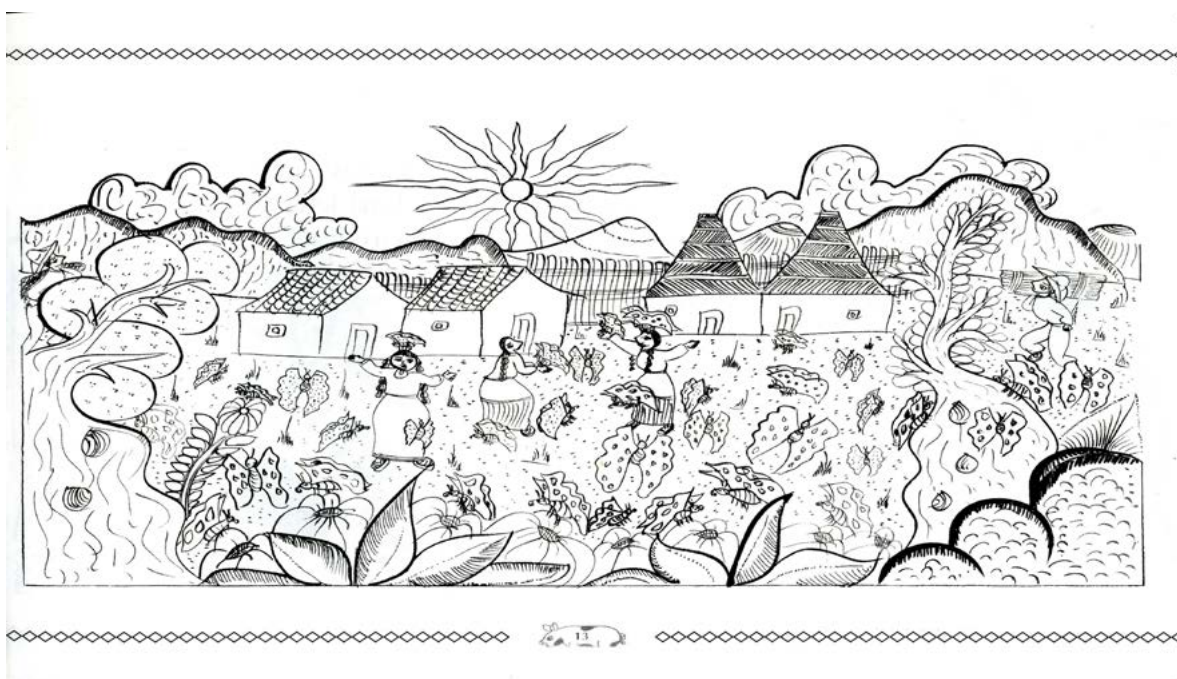


Illustration 5

Source: Flores Farfán, J.A. and C. Ramírez (2008) *Tsintsiinkirianteenpitskontsiin*, México: Obra Social Caixa Sabadell-Fundación Aurèlia Figueras-CIESAS-Ajuts Vila de Masquefa: 13

Bringing back to the communities and even recreating these types of materials is a basic aim of the PRMDLC, interrupting the colonial legacy which gate keeps this knowledge in the academic realm. In verbal art cultures of several Mexican communities, such short texts stimulate the development of native interactive linguistic games which are highly valued from an actors' perspective as speech 'contests' or shibboleths, native ways of enjoying linguistic abilities and genres. Against an ethnocentric (written or only-school oriented) perspective in which riddles or tongue twisters and the like are considered 'minor' genres, 'children' games, such genres constitute historical bastions of native socialization and reproduction of the native language and culture, identity games in practice.

Consider for instance that in Prehispanic times to become a Maya *Dz'ul* ('lord, prince') the potential candidate had to go through a series of passage rites, including solving riddles and quizzes that a *X-men* (Shaman) posed, such as 'find a fire fly licked by a jaguar': the potential young *Dz'ul* would have to come back smoking a cigar ⁸. Consider a Maya contemporary example:



Illustration 6

Source: Briceño Chel, F. et al (2013) *Adivinanzas mayas yucatecas. Na'at le ba'ala paalen. Adivina esta cosa ninio.* México: Artes de México: 11.

⁸ See Alfredo Barrera Vázquez and Silvia Rendón (1963).



Illustration 7

Source: Briceño Chel, F. et al (2013) *Adivinanzas mayas yucatecas. Na'at le ba'ala paalen. Adivina esta cosa ninio*. México: Artes de México: 12.

As suggested, at the same time such short, concise texts such as tongue twisters and riddles also pose the question of “poor vs. good”, “fluent”, “competent”, “best” speakers or even “owners”, “guardians”, “possessors” of the language. From the native perspective these types of speakers have their own denominations; highlighting their cultural salience and prestige: for instance in Balsas Nahuatl such a top speaker is a *Tentetl*⁹, literally a “lip-(ten-) rock (*tetl*)”, someone that has lips as a rock, figuratively speaking someone that has a “hard mouth”; namely, an outstanding, fluent, eloquent, speaker. In this respect, a whole typology of speakers is at stake from the point of view of the communities themselves, anchored in the performance of genres such as riddles and tales, not to speak of the highly respectful honorific speech¹⁰, which constitute clearly marked sociocultural behaviors differentiating speakers, indexicalizing sociolinguistic power as powerful ways of reproducing a sense of identity and prestige in predominantly oral cultures.

Other features that should at least be briefly elaborated as part of the presumed empowerment construction of the PRMDLC include favoring co-authorships, in which the work of native artists and speakers gains visibility and public recognition and economic income, even when remuneration

⁹ This Nahuatl word in Prehispanic times meant the precious turquoise jewel that members of the elite, priests, and of course the Tlatoani, ‘top ruler’, in so called Aztec culture, used to symbolize the power of discourse and the discourse of power in ancient Mexico.

¹⁰ For an example see Ramírez Celestino and Flores Farfán, 2008.

is not the principal motivation of these collaborative structures of participation, but rather the goal of maintaining and reinforcing the use of the heritage language and culture. In turn, often times invited audiences tend to appropriate and recreate in their own dynamics the workshops, nurturing them with new genres (e.g. performing children's songs) or developing their own tongue twisters or other linguistic games and activities.

Another evidence of good revitalization practices is the generosity of Maya activists and local authorities to develop the workshops; for instance, artist Marcelo Jiménez Santos, not only donates part of his work in the form of coloring versions of the full color books to produce the coloring versions; he directly organizes workshops in different Maya communities *ad honorem*, as does the other principal co-author of similar initiatives and materials, Fidencio Briceño Chel. The past (children's voices for the riddle animation ¹¹, from Tihosuco, a Maya town in the Yucatan) and recent additions of other Maya authors in the production of voice for as many as possible of the books produced for the Maya area ¹² suggest that the PRMDLC has reinforced inter-generational transmission at the household via at least some of the materials of the project. New directions in constructing good practices in Maya Yucatec revitalization, such as the production of classical music based on old Maya narratives as the *Chilam Balam* have also been achieved ¹³. Ongoing work in progress includes understanding and reinforcing the impact that new emergent musical genres, such as Maya Rap and Reggae, has in the revaluation and continuity of Maya Yucatec (for critical advances in this respect, see Cru, 2015).

Other interesting observed revalorization facets of the PRMDLC are the relatively independent life of a book (or any other product) that is launched to the field as cultural sensitive materials meant to revitalize the language on an independent basis, in so far entailing cultural sensitive 'artifacts' or cultural sensitive products, as the ones produced collaboratively with indigenous artists, linguists and activists, the user establishes an open relationship with the product itself; just as an infant does with a toy, depending on the actors' own prerogatives linked to their own agency in line with our open indirect revitalization methodology, which after all is open to speakers own constructions. As with the workshops, this is to say that the structure of participation is not meant to be imposed on the intervening actors. Even the definition of who can participate is quite open to different audiences and types of speakers, including among others owners of the language alongside with neo-speakers as represented by children and the youth. Books are thus thought of as stimuli to deploy open activities (individually or not), consonant with the local familiar language genres, and therefore frequently include kits of interactive materials such as the alluded coloring books, often with audio and animation referents too, both physical or online (see <http://lenguasindigenas.mx/libros/item/209-advdivinanzas.html>)

11 Cf. credits in <https://www.youtube.com/watch?v=fwmglUg0J0> This animation has almost 35,000 visits, only after the Nahuatl riddle animation, which was the first to be done –about 15 years ago– and reaches almost 45,000 visits. In it also voices from children and other speakers from San Agustín Oapan, a town which is a bastion of Nahuatl vitality in the Balsas region, can be heard, together with one of the two at the time very young female collaborators, daughters of Cleofas Ramírez Celestino, the Nahua *tlacuila* (painter) of the PRMDLC already mentioned. It is worthwhile recalling that since Felix Ramírez Celestino participated producing voice for these animations, she activated her speaking knowledge of Nahuatl, demonstrating that language revitalization is indeed possible. Today at her mid-30s, she works as a Nahuatl teacher and is an active speaker of Xalitla's variety of Balsas Nahuatl (for more details on the Balsas region see e.g. Flores Farfán, 1999).

12 Outstandingly, Flor Canché Teh, who enthusiastically also donated her work, together with producing a critical albeit positive diagnosis of the "preliminary" outcomes of the first decades of the project at the community level, evaluating them positively. Cf. Flores Farfán J.A. 2015.

13 Cf. <https://www.youtube.com/watch?v=KaEhJJoZvg>

Maya	Na'at le ba'ala' paalen: Juntúul maák ya'ab u xikin utia'al u yu'ubik tuláakal tsikbal.
✿	
Chuj	
✿	
Mam	Ay jun te' te' nab'a chikinnhej kilani, syab' masaniil ab'ix.
✿	
Tsotsil	Ju fa tse' aje ta xhkvi kyaqil ti'b' ntsatab'i' ila'ta kawb'e'ts to twi'.
✿	
Tzeltal	Yepal xchikin, buyuk cha'i lo'il.
✿	
Q'anjob'al	Ay itul lumalfik bayal ya yaay k'op ya yaay stoioil te mach'a ya yak' mantal.
✿	
	Jun te'ej tol txikineik'al chi yab'k'al tzet chi ali.

Pilich • Ate' wanakaste • Tse' wanakaste • Pit • Pit • Te' wanakaste

Illustration 8

Source: Briceño Chel, F. et al (2010) *¡Ach unin, nanab'eli!* México: CIESAS, CONACyT, Generalitat de Catalunya, Linguapax, ADLI: 8.

URL: <http://lenguasindigenas.mx/audios/item/270-cd.html>



Illustration 9

Source: Briceño Chel, F. et.al (coord.) (2010) *¡Ach unin, nanab'eli!* México: CIESAS, CONACyT, Generalitat de Catalunya, Linguapax, ADLI: 9.

URL: <http://lenguasindigenas.mx/audios/item/270-cd.html>

With these ideas in mind, a facet our intercultural team has also been developing materials to sensitize mainstream society regarding the value of first languages and cultures. This approach has a double positive effect on indigenous speakers, since valuing their language among mainstream society promotes respect among the wider population, contributing to change very common and most negative ideologies regarding indigenous people and their languages. Impacting both indigenous and Spanish-speaking population, the society as a whole, we have for instance developed a 3D high quality animation entitled *Las Machincuepas del Tlacuache*¹⁴ (The Opossum's Somersaults,) in which the opossum, the Mesoamerican trickster who donated fire for humanity to exist, tours through the Mexico City metro deciphering the Nahuatl names of a number of stations and introducing the lay man to the Nahuatl language and (ancient) culture. In this product also curiosity and self-study is stimulated, inasmuch the user is quizzed with a number of options to unravel on his-her own, always in a joyful spirit, posing "research" questions for the audience. An example is the origin of the word *gachupin* "Spaniard" in Mexican Spanish, which is a matter of debate. All this is done providing the user with a number of tips to learn Nahuatl based on his already existent knowledge of the several Nahuatl names that dwell in his Mexican variety of Spanish and urban (or not) sociolinguistic landscapes¹⁵.

Another such material is the *Axolotl*, "Water monster", an amphibian endemic to Mexico and parts of North America, which has neoteny, the capacity to reproduce as a larva, as one of its most astonishing features. This is a good example of a multi-cultural product which has a Nahuatl, Spanish, English and even Catalan versions online¹⁶. The Axolotl story is about the origin of the sun and the moon, one of the foundation myths of Mexican (indigenous) society in which one god, *Xolotl*, tried to escape from being sacrificed, becoming Axolotl when trapped by the god of the wind, *Ehecatl*, precisely in the water when trying to escape. In turn, this material introduces a documentary about the situation of the Xochimilco lake, to which Axolotl is emblematic of its endangered status since the Axolotl itself is in a critical condition due to the high levels of the lake's pollution and only breed in captivity¹⁷.

14 Cf. <https://www.youtube.com/watch?v=Drzu0eT8wUk>. An expanded printed version also exists, see <https://books.google.com.mx/books?id=iofH6jQqI-0C&dq=las+machincuepas+del+tlacuache&hl=es&sitesec=reviews> Creators of this material include animators and film makers, Jaime Cruz and his team of *Barlovento* Films, with whom we have produced 5 professional animations based on indigenous oral legacies, including *Tlakwatsin*, *el Tlacuache* (Opossum) *Aalamatsin*, *The Mermaid*, *Axolotl*, and two set of riddles in Nahuatl and Maya, respectively. All this material is available on line, and altogether has received over 100,000 visits (see: <https://www.youtube.com/user/LabLenguasY Cultura/> These materials have also been directly donated to community members in the form of VHS (when they were still in use, recall that the PRMDLC has about 20 years operating), and more recently DVDs, since in not all communities internet is available or is of a very poor quality.

15 Cf. <http://www.cieras.edu.mx/jaff/multimedia.html> or <http://www.youtube.com/watch?v=8epS5wqlq0E>

16 Cf. <http://www.youtube.com/user/LabLenguasY Cultura#p/u/14/ZD4mytVYG3o>. For more materials produced by our lab, including music and animations in indigenous languages, please visit <http://www.youtube.com/user/LabLenguasY Cultura>.

17 Cf. <https://www.youtube.com/watch?v=n0WPB6dZOSE>



Illustration 10

Source: Flores Farfán, J.A. (2017) *In Axolotl. El Ajolote*. México: CNDH, CIESAS, LINGUAPAX, ADLI.



Illustration 11

Source: Flores Farfán, J.A. (2017) *In Axolotl. El Ajolote*. México: CNDH, CIESAS, LINGUAPAX, ADLI.



Illustration 12

Source: Flores Farfán, J.A. (2017) *In Axolotl. El Ajolote*. México: CNDH, CIESAS, LINGUAPAX, ADLI.

These examples have shown that recovering the arts and the media to produce high quality materials in multimodal formats is an excellent way to influence the public life of endangered languages, based on emerging empowerment methodologies built with the actors of the processes themselves. For this purpose, our interventions not only include the production of the materials as an isolated effort, but rather develop strategic workshops to disseminate them both at the indigenous communities and mainstream society and favor revaluation and revitalization processes. The workshops are conceived as places for the innovative recreation of indigenous languages, from a relational, interactive, bottom up perspective. Our *Modus Operandi* is as follows. Preferably in especial community celebrations such as the Patron's feasts, in coordination with local authorities, we present ourselves offering showing a movie for the community, especially to children. The movies are animations of tales (e.g. *Tlakwaatsiin*, "The Opossum" *Aalamatsiin*, "The Mermaid") and *Saasaanilteh* "riddles" (all in Nahuatl, although we have also developed this activity in the Maya Yucatec area with similar products)¹⁸, of course all carried out in the indigenous language. Participation is open to all. Frequently children attend the workshops together with a sibling or even one of their grandparents, a unique opportunity to spontaneously favor the possibility of strengthening intergenerational transmission of the endangered language. The dynamics are quite simple. We (at least 3 leads, one operating the machines, a speaker conducting the workshop and one more supporting "staff") show the movie(s) and then ask for opinions in the case of the tales or answers in the case of riddles (or both). It is telling enough that at the beginning the children are pretty silent and behave as if they were attending school. Since participation is a prerogative of the audience and stimulated by granting the audio-coloring-books or the animated videos to those who reply to the riddles, provide new ones or share other versions or comments of the tales (or new ones), the audience swiftly changes from a school presentation of the self to a more open, own agency oriented, collaborative spontaneous and familiar

participation, which becomes an indirect way of revitalizing the language and culture. In turn, this provides status to the endangered tongue since all the products are on prestigious social media, shown on TVs monitors or on the internet, something fairly uncommon for indigenous children, triggering joy (in the form of e.g. smiles, laughter or comments), curiosity and enthusiasm, contributing to the reevaluation of the endangered language.

Without the active participation of speakers themselves such ‘empowerment’ exercises would not transcend the academic sphere, or be left as mere academicism or a patronizing practice, which can be analyzed as a part of the colonial legacy of societies, especially in the Mexican context. Empowerment is not necessarily or exclusively conceived as a process whereby the population is made aware of its endangered status. As the examples of the materials and the workshops suggest a more positive and optimistic view on endangered languages is possible, a proactive one. Even if it is taken for granted that research must turn first and foremost to the actors themselves, it must also be developed jointly and dialogically, even reaching beyond the group on which the “revitalizing” intervention is initially focused (e.g. reaching also mainstream society or groups of the community that are not involved at early intervention stages). For instance, an empowerment exercise could include favoring the use of stigmatized contact varieties such as indigenous Spanish with public purposes such as teaching indigenous tongues, a resource and not a problem approach (Ruiz 1984). Or linking these heteroglossic varieties to (written or not) literary or musical productions, which legitimizes marginal identities within prestigious institutions and media, as has become the case with Chicano speech or Afro-Americans ebonics in US universities, as is albeit marginally being explored in the Latin American context, in their use in the literary realm ¹⁹.

Often times from the (e.g. Mexican) States’ vision, linguistic empowerment is frequently conceived as a compensatory form which timidly or even obscurely justified on the acknowledgement of historical oppression and prejudices associated with colonization and injustice, a fatal conscience demanding to restore and at times even repatriate at least part of the pillaged heritage, as in the case of reservations for first peoples in the US or Australia. This concession implies a passivity ideology regarding ethnic minorities which ultimately perpetuates an unequal, paternal and colonialist conception denying the capacity and agency of the “weak”, looking to prevent and deny the oppressed from “solving” their own ethnolinguistic dilemmas. In this way, for instance schools are financed which will theoretically empower “unprotected” groups, reducing intervention to the possibility of writing and schooling endangered languages and their speakers, holding a deficit approach, all obsessions which originally belong to the colonizer and not in principle to the colonized. More often than not, in the case of the Mexican State this top down approach towards indigenous people in practice subordinates indigenous languages and cultures to translating the national standardized curriculum or the National constitution and singing the national anthem at schools, only allowing a couple of hours of the endangered language instruction per week. At the bottom line, such minimizations or reductions in practice introduce and foster schools as bastions of assimilation. No matter how intercultural or bilingual they are presumed to be, in Mexico and beyond schools have historically been THE place for paternalistic empowerment in modern ‘politically correct’ times or historically the *loci* of open assimilation. Of course leaving

out other forms of cultural and linguistic survival which in effect exist as active responses to the forces of assimilation and globalization of the groups involved and that could be incorporated in another type of (alternative) schools or learning approaches, such as most recently the use of social networks as Facebook to promote indigenous languages and cultures, as we will also see in more detail below when talking about the *amate*. All in all, recall Fishman's (1991) statement that there are more important spheres than others to reverse language shift, outstandingly the house hold, as opposed to school, with which we conclude that reversing language shift cannot be reduced to a formal educational 'empowerment', less yet isolated from the specific contexts that favor it in a holistic, more context sensitive ways (see Flores Farfán 2006).

As I have suggested, our approach to empowerment is based on a different conception, opposed to the compensatory paternalistic view, and is related to an intercultural conception that assumes the "powerless" to have and practice active responses against the assaults of the larger society –a counter power agency– which is frequently manifested in the way communities themselves independently mobilize against disruption projects designed from the outside with which a committed academia would relate consonantly as solidary activists. Maybe the best example of this is the case of the Balsas Nahuas, who successfully opposed the construction of a dam in their territory, not to mention the Zapatista movement, although they are by far not the only ones (cf. Hindley, 1999).

So far we have outlined some of the most outstanding characteristics of the groups with which we have developed a "revitalizing" intervention work, pinpointing some key starting points that guide the work of "empowerment" of endangered languages and cultures, especially regarding the role of the arts and the media. Our base is the assumption that a first step is to develop a reflection that allows us to identify the most conflicting points when comparing the agendas of researcher and researched, for which the appropriation of such aspects has been in our experience quite stimulating. On the contrary, as I have already suggested, we can assume that the interest in writing, and most of all in the development of written, prescriptive grammars, corresponds to a more academic ideology that often exerts epistemic violence on speakers (for a more detailed analysis of such power differentials cf. Flores Farfán and Holzschetzer 2010b). Rather, it is imperative to know the expectations, assessments and potential of speakers themselves regarding their linguistic and cultural heritage, so that the researcher's agenda will look to coincide, or at least be reflectively compared and approximated, as much as possible, to and most of all with the speakers' agendas. This touches, not just tangentially, upon the issue of the researcher's responsibility regarding his/her study "object", or more properly speaking, regarding the individuals that are jointly participating in the research ---*speakers*– hence the concepts of co-authorship and co-participatory methodology brandished by the PRMDLC. The examples of these co-authors have their own stories. More often than not types of (not only classic) neospeakers emerge, as within one recent book on the morning star produced in Ojibwe translated into other indigenous tongues, Kickapoo and Maya included, in which one of the Maya participants actually recovered his language as a second language ²⁰, a common feature of several types of neospeakers. She or he who has learned the indigenous language at a later stage of a lifetime at times happily even develop new repertoires and varieties, especially important in language revitalization, such as those which occur in

20 Cf. <http://www.linguapax.org/language/es/?s=Ojibwe>

social networks, producing new translinguistic varieties that among other things might contribute to a sense of linguistic unity and respect for linguistic diversity.

Coauthorships invite to reflect on the status of the researched in the research agenda and on the researcher's role in reversing language shift. One of the main question might be summed up in whether we are doing research about, with or for the involved subjects. The suggested joint participatory methodology which allows constructing communities of revitalizing praxis opens a space for the subjects to air their own methods, their ethnomethodology, constructively comparing it to the researcher's abilities and his/her linguistic and cultural skills, in a complementary manner. Power relations are much more balanced and even equitable, since participants of the products have their suitable credits explicitly stated for each of authors' contributions and their specific retribution, dignifying their work and personhood. Authorship is properly acknowledged and even facilitated in a bi or even multidirectional mode. At this point, the issue of who has the power and in which terms it arises is posed again. We may of course conclude that it is NOT a question of whether power is built and unequally distributed, not only unilaterally, from the researcher towards the researched. In other words, it is not a question of granting a voice to the researched, nor of conceiving them as "informants", but rather of developing alternative forms of knowledge and, in the field that interests us –bottom up language planning with endangered languages–, of jointly acting against language and cultural loss. In this regard, we should not only overcome the dichotomic reductionism powerful-powerless, but also build collaborative, gregarious forms where the researcher is only one and not the one and only one, just one among other active subjects of mutual collaboration against linguistic and cultural assimilation, some of which were already key independent creators, conceiving our abilities as complementary skills, pursuing to overcome received, reductionist (e.g. dichotomic) models of empowerment, moving a step further in the democratization of knowledge production in a collaborative manner, preferably in published, tangible forms, which in turn are disseminated at a community base by (co)authors themselves. As we have seen, this is the case for instance of work done in the Yucatec Peninsula (for a recent example cf. Briceño et al 2017).

The case-studies I have briefly alluded to start precisely by recognizing the ethic responsibility of developing a profound knowledge of the realities under investigation. This ratifies the role and value of research as it is part of the need to do justice to the facts described in the research itself, including vindicating the actors' own perspectives and agendas. Although at the same time it also recognizes the interventive side of every research, no matter how much one tries to minimize it. As suggested, reducing empowerment to formal education results in an excessive emphasis on school and writing which, at least in Mexico, summarizes the official political history towards indigenous languages (cf. Flores Farfán 2005). On the contrary, the approach we support to empower endangered languages is related to an emerging intercultural conception evidently opposed not only to the abovementioned paternalist biases, but also to such a segregationist views historically characteristic of education for indigenous people within the Mexican state. This approach implies recovering local perspectives of speakers themselves in terms of their counter power, highlighting the possibility of reverting power relations. In sum, ratifying the complementarity of the abilities of intercultural groups, we look to develop jointly participative methodologies for the production of a culturally sensitive revitalizing

corpus, for example via privileged media by members of the communities themselves, such as the oral and image means crucially explored. In this respect the example of the *amate*, the “bark painted paper” is eloquent. The Balsas Nahuas have captured the “taste” of tourists for “old” and “naïve” art to produce a series of fairly successful handicrafts that they have been able to introduce in the tourist market, producing considerable economic wealth for the communities while at the same time reinforcing their ethnolinguistic legacy. Adapting their aesthetic tradition linked to a very ancient practice of pottery production, transferring it to the *amate* and other materials, has not only demonstrated the capacity of this people to adopt and adapt to changing circumstances, but created a “new” tradition in which the Nahuas depict their everyday and ceremonial social life, strengthening their own cultural epistemologies, while at the same creating a huge production of amates together with the emergence of native artists, *Tlacuilos* “painters”. As stated, one such person is part of the PRMDLC since its inception, Cleofas Ramírez Celestino, with whom we have co-coauthored a series of books and developed workshops at the community level.

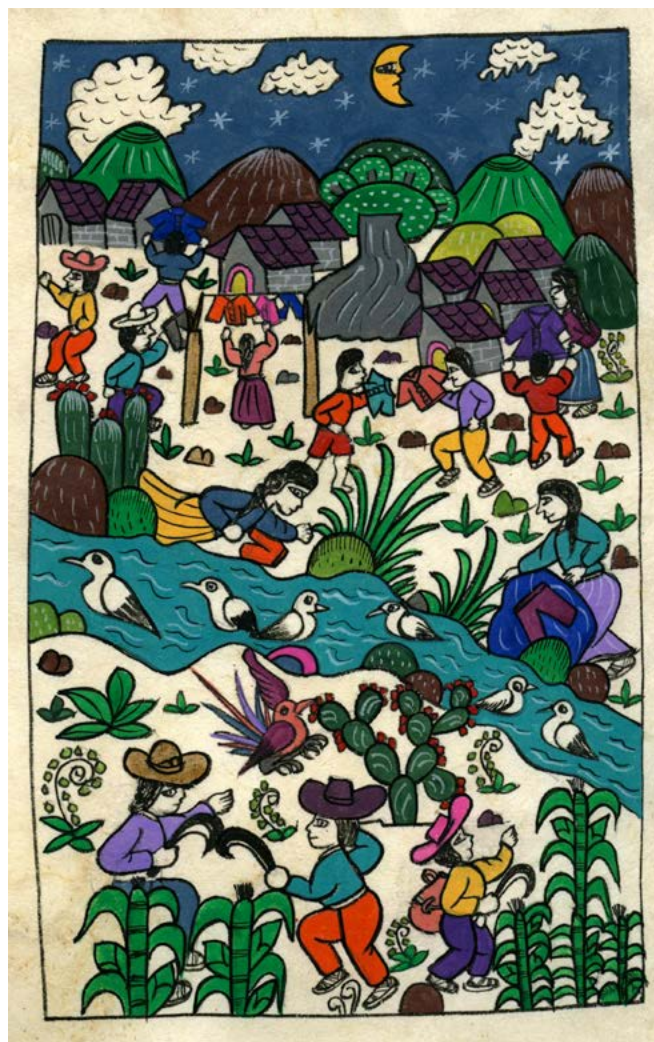


Illustration 13

Amate by Cleofas Ramírez Celestino

At the same time, these corpora has been recreated in different media that have presence and status in the communities, such as TV; DVDs and audio, more recently cell phones and of course social media.

Thus the premises that serve us as revitalization bases include the production of high quality materials recovering local art and the media, conferring status to endangered languages while at the same time recovering own local epistemologies. Tangible demonstrations of linguistic equity among languages even reversing hierarchies as when we position the minoritized language in the first place always or even produce monolingual materials result very inspiring work to (re)activate different competences, constituting solid, material bases which actually counteract dominant languages. Disseminating such materials through informal workshops and other related activities based on own models of socialization and entertainment of the communities, such as local celebrations, cannot be limited to school or even less to writing. In any case, at initial stages of language revitalization, writing is a medium that confers a symbolic status and constitutes another very important proof of language “equality”, which again of course has a very important demonstrative effect, useful in destroying at times very deep rooted stereotypes such as linguistic stereotypes and prejudices (e.g. indigenous languages cannot be written), even if in practice writing in the Roman script still constitutes a relatively alien, historically imposed reality among Mexican indigenous lay population in general.

Intervention is developed looking to relate to existing solidarity networks between local and external collaborators, an idea also related to the co-authorships methodologies, seeking to recover a performance approach for the reversion of language shift, which by the way coincides with a very old conception of indigenous peoples regarding the holistic expression of the arts which by no means separated artistic expression from other spheres of social life, such as ritual communication with the gods. The workshops in which materials are distributed of course emphasize the exclusive use of the indigenous language, a total immersion strategy that as we known is one of the most effective ways of (at times re-) learning a language, here termed “inverse monolingualism”, as a stage to open up to new forms of multilingualism. This is of course a paradox, a symbolic means of which language revitalization is nurtured, together with contradictions, conflicts and dilemmas.

The PRMDLC is also conceived as an ethno-therapeutic exercise where the speakers themselves are the key participants of their own linguistic reversion process, without reproducing the monolingual unilateral approach that conceives empowerment as something granted by the powerful to the unprotected, in a top down approach ²¹. Rather ratifying the local processes of adaptation and appropriation of external gazes by local gazes, where the question, as suggested with the *amate*, is “who studies who?” is given space, aired and recreated. As we have alluded to, the Balsas example serves to illustrate an interesting case of an ethnomethodological study of the “other”, which in this case expresses itself in the touristic handicraft market, where Balsas Nahuas have studied and understood the “touristic” appeal for handicrafts in order to successfully adapt their own artistic “tradition” to the imperatives of such market, captured on the *amate*, without destroying their own ethnolinguistic heritage. In the case of the Maya example, vigorous living traditions as expressed in language games such as tongue twisters, riddles or tales, favored by local Maya activists themselves, also of course require and pursue to reach appropriate audiences, looking to reinforce already existent consciousness of ethnolinguistic pride and unity, fostered by the value of local artists as activists as well.

21 A way that we have developed in this same direction is the autobiography as a genre allowing triggering this type of reflexivity identifying the differences between the agendas of researcher and researched, between observers and observed (see Flores Farfán et al. 2009).

All this can be summarized in terms of developing indigenous methodologies as strategies for cultural and linguistic survival and even cultivation, for which the PRMDLC has developed an intervention-research approach based on local empowerment strategies and epistemologies, recreating local cultures, language and imagery in prestigious, globally competitive media and the arts, keeping a distance from models that overemphasize literacy and schooling as the presumed only “solutions” to linguistic and cultural assimilation.

Final remarks

In order to advance and overcome some of the key gaps posed by the several dilemmas faced by endangered languages and most of all their speakers, favoring a different approach that goes beyond received models of language planning, I have suggested some specific courses of action which we have developed for over two decades in the PRMDLC. Pursuing to close the gap between differing agendas between observer and observed, researchers and researched, the development of co-authorships which recover media and the arts have proven to be very powerful means to vindicate endangered languages and cultures, becoming highly effective ways to empower speakers agency and their tongues, with products which are obviously not limited to the academic sphere, but rather designed to educate and impact different groups of the communities, especially children – who after all are the future of endangered languages---, while at the same time creating awareness among a broad public. This can be thought as an exercise of public anthropology or popular linguistics, claiming the right to a positive view of the “others”, celebrating linguistic and cultural diversity, creating, disseminating and recreating a “revitalizing” corpus through the arts and the media, while at the same time developing different paradigms in the making of research, with which we will hopefully see more positive outcomes in several years to come.

References

- ADLENGUASINDIGENAS *Kay Nikté* URL: <https://www.youtube.com/watch?v=KaEhJLJoZvg> [Accessed on 05.02.2017]. 2011.
- AMERY, R. Phoenix or relic? Documentation of languages with revitalization in mind in *Language documentation & Conservation* 3 (2), 138-148. 2009.
- BARLOVENTO FILMS *Las Machincuepas del Tlacuache*. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=Drzu0eT8wUk>. [Accessed on 17.02.2017]. 2011.
- BARRERA VÁZQUEZ, A.; RENDÓN, S. (eds.) *El Libro de los libros del Chilam Balam*. México: Fondo de Cultura Económica, Col. Popular, 42.
- BRICEÑO CHEL, F. et al (2017) *Consejas de un boxito*. México: CNDH, CIESAS, Linguapax, ADLI.

_____. *¡Ach unin, nanab'eli!* México: CIESAS, CONACyT, Generalitat de Catalunya, Linguapax, ADLI. 2010.

_____. *Adivinanzas mayas. Na'at le ba'ala paalen: 'adivina esta cosa ninio'* México: Artes de México, 2013.

BRIGGS, C. *Learning How to Ask*. Cambridge: CUP, 1985.

CRU, J. Bilingual rapping in Yucatán, Mexico: strategic choices for Maya language legitimation and revitalization in *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 2-16, DOI: 10.1080/13670050.2015.1051945. <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13670050.2015.1051945> [Accessed on 02.02.2017]. 2015.

CRYSTAL, D. *Language Death*. Cambridge: CUP, 2000.

EDWARDS, J. Players and power in minority-group settings in *Journal of Multilingual and Multicultural Development* v.27, n.1, p.4-21. 2006.

FISHMAN, J. *Reversing Language Shift*. Clevedon: Multilingual Matters, 1991.

Florentine Codex. General History of the things of New Spain. Translated by ANDERSON, A.J.O. ; DIBBLE, C.E.. University of Utah Press, Salt Lake City, 1950-1969.

FLORES FARFÁN, J.A. Na'at le ba'ala paalen Na'at le ba'ala paalen. Adivina esta cosa ninio. La experiencia de revitalización, mantenimiento y desarrollo lingüístico y cultural en México con énfasis en el maya yucateco. In: *TRACE*, n.67, junio 2015, p.92-120. 2015.

_____. Keeping the fire alive. A decade of language revitalization in Mexico in *International Journal of the Sociology of Language*, 212, SLSLC v.69, November, p.189-209. 2011.

_____. El proyecto de revitalización, mantenimiento y desarrollo lingüístico y cultural. Resultados y desafíos in *Estudios de Lingüística Aplicada*, v.9, n.53, Julio 2011, p.117-138. 2011.

_____. The Hispanicization of modern Nahuatl varieties, en T. Stolz, D. Bakker y R. Palomo (eds.), *Hispanisation. The impact of Spanish on the lexicon and grammar of the indigenous languages of Austronesia and the Americas*, p.27- 48. Berlin: Mouton de Gruyter, 2008.

_____. Alternativas a la educación formal con lenguas amenazadas. Reflexiones, acciones y propuestas, en G. Dalla-Corte Caballero y A. Lluís i Vidal-Folch (eds.), *Lenguas amerindias: políticas de promoción y pervivencia. Actas del III Fórum Amer & Cat de las Lenguas Amerindias*, p.154-169. Barcelona: Casa América Catalunya, 2006.

_____. Towards an intercultural dialogue in and around the school in Mexico. Problems, reflections and new perspectives, in W. Herrlitz & R. Maier (eds.) *Dialogues in and around multicultural schools*, p.119-132 Tübingen: Max Niemeyer Verlag, 2005.

_____. Culture and language revitalization, maintenance, and development in Mexico, *International Journal of the Sociology of Language* v.152, p.185- 197. 2001.

FLORES FARFÁN, J.A. coord. *Tlakwatsin. El Tlacuache*. México: CNDH, CIESAS, Linguapax, ADLI, 2017.

_____. *La Sirena y el Escuinclito*. México: CNDH, CIESAS, Linguapax, ADLI. 2017.

_____. *In Axolotl. El Ajolote*. México: CNDH, CIESAS, Linguapax, ADLI. 2017.

_____. *¿Qué sueños que adivinas? Ñu ma'na nivi ñuu*. México: CNDH, CIESAS, Linguapax, ADLI. 2017.

_____. *Gaye giin giganawaabamin. La estrella de la mañana*. México:CIESAS, Linguapax, ADLI. URL: <http://www.linguapax.org/archives/gaye-giin-giganawaabamin-la-estrella-de-la-manana-3> [Accessed on 06.02.2017]. 2015.

_____. Acervo Digital de Lenguas Indígenas. *¡Ach unin nanab'eli!*. México: CIESAS, Linguapax, CONACyT, ADLI. URL: <http://lenguasindigenas.mx/libros/item/209-adivinizas.html> [Accessed on 20.02.2017]. 2010.

_____. (2010) Acervo Digital de Lenguas Indígenas. *Adivinizas mayas*. México: CIESAS, Linguapax, CONACyT, ADLI. URL: <http://lenguasindigenas.mx/audios/item/270-cd.html> [Accessed on 20.02.2017]. 2010.

FLORES FARFÁN, J. A.; RAMALLO, F. Exploring links between documentation, sociolinguistics and language revitalization: an introduction in Flores Farfán, J.A & F. Ramallo (eds.) *New Perspectives on Endangered Languages*, p.1-11.. Amsterdam: John Benjamins, 2010.

FLORES FARFÁN, J. A.; HOLZSCHEITER, A. The power of discourse and the discourse of power in B. Johnstone, R. Wodak and P. Kerswill (eds). *The Sage Handbook of Sociolinguistics*. London: Sage Publications, 139-152. 2010b.

FLORES FARFÁN, J.A.; GARNER, M; KAWULICH, B. (2009) Bridging gaps: the quest for culturally responsive pedagogies in collaborative research methods in M. Garner, C. Wagner & B. Kawulich (eds.) *Teaching Research Methods in the Social Sciences*, Surrey: Ashgate, p. 205-215.

HALE, Ch. (2008) Introduction in Ch. HALE (ed.): *Engaging contradictions: theory, politics, and methods of activist scholarship*. Berkeley: University of California Press, 1-28.

- _____. Activist Research Versus Cultural Critique: Indigenous Land Rights and the Contradictions of Politically Engaged Anthropology in *Cultural Anthropology* 21, 1, p. 96-120. 2006a.
- HALE, K. (1992) On endangered languages and the safeguarding of diversity in *Language*, 68 (1), march 1992, 1-42.
- HINDLEY, J. (1999) Indigenous mobilization, development and democratization in Guerrero: the Nahua people vs. the Tetelcingo dam, en Wayne Cornelius, Todd A. Eisenstadt y Jane Hindley (eds.), *Subnational Politics and Democratization in Mexico*, La Jolla, University of California, San Diego, Center for U.S.-Mexican Studies.
- Laboratorio de Lengua y Cultura (s/f) URL: https://www.youtube.com/channel/UCd0ZtAAIHPk_Qqlf-VYO3Vg [Accessed on 06.02.2017]
- LABORATORIO DE LENGUA Y CULTURA (2010) *Adivinanzas mayas* URL: <https://www.youtube.com/watch?v=fwmgIaUg0J0> [Accessed on 05.02.2017]
- LABORATORIO DE LENGUA Y CULTURA (2010) *Axolotl. Ajolote en náhuatl* URL: <https://www.youtube.com/watch?v=n0WPB6dZOSE> [Accessed on 03.02.2017]
- MEYERHOFF, M. Communities of practice in Chambers (et al.) *The Handbook of Language Variation and Change*. Blackwell, Oxford, p.527-548. 2004.
- MILROY. *Observing and Analysing Natural Language*. Oxford: Blackwell. 1987
- MOLLÀ, T. (Ed.) *Política i Planificació Lingüístiques*. Alzira: Ed. Bromera, 1997.
- RAMÍREZ CELESTINO, C. and J.A. Flores Farfán *Huehuetlatolli náhuatl de Ahuehuepan. La palabra de los sabios indígenas hoy*. México, CIESAS. 2008.
- RUIZ, R. Orientations in language planning in *NABE Journal* 8, 15-34. 1984.
- TAIBO, P.I; MARCOS, Sub-comandante. *Muertos incómodos*. Barcelona: Ed. Destino, 2005.

REVITALIZAÇÃO DE LÍNGUAS INDÍGENAS NO BRASIL: O CASO DOS APYÃWA

Eunice Dias de Paula, Josimar Xawapare'ymi Tapirapé

Resumo

Este artigo aborda o cenário das línguas indígenas no Brasil em situação de risco. Esta situação está articulada a um panorama mundial que prevê a extinção de, pelo menos, metade das seis mil línguas faladas atualmente. Em nosso país, as medidas de manutenção ou de revitalização das línguas indígenas ainda são incipientes diante da demanda existente. Apresentamos o caso do povo Apyãwa (Tapirapé), no qual professores e a comunidade têm desenvolvido iniciativas exitosas de revitalização linguística.

Palavras-chave: Línguas Indígenas. Extinção de Línguas. Povo Apyãwa. Revitalização linguística.

Abstract

This article discusses the status of endangered indigenous languages in Brazil. The situation of indigenous languages in Brazil can best be understood in relation to a worldwide linguistic scenario that suggests at least half of the six thousand languages spoken today are under imminent threat of extinction. Globalization has contributed significantly to the acceleration of this process. In our country, initiatives directed at maintaining or fostering the revitalization of indigenous languages are still in their initial phases and are not adequate to meet the existing need. We present the case of the Apyãwa people (Tapirapé), in which teachers and the community have developed successful linguistic revitalization initiatives.

Keywords: Indigenous languages. Languages death. Apyãwa people. Linguistic revitalization.

Introdução

O Brasil é um país com uma considerável diversidade sociocultural e linguística. Segundo dados do último Censo (2010), a população indígena é de aproximadamente 897 mil pessoas, compondo 305 etnias e são faladas cerca de 274 línguas indígenas. Apesar dos inúmeros processos genocidas ocorridos desde o início da colonização europeia, que reduziram drasticamente a população indígena, o Censo aponta um aumento demográfico considerável deste segmento populacional.

A situação das línguas indígenas, entretanto, apresenta um quadro preocupante, pois, seguramente, o aumento estatístico apontado pelo Censo não corresponde à recuperação de línguas consideradas desaparecidas, mas de línguas até então não computadas nos dados de Rodrigues (1986) que apontava cerca de 180 línguas faladas. Segundo este mesmo autor (RODRIGUES, 1993), desde a época da chegada dos europeus, cerca de 85% das línguas aqui então faladas, desapareceram. Este processo continua em curso, pois basta observar que, ao número de etnias apontadas pelo Censo (305) corresponde um número menor de línguas faladas (274), o que nos leva a concluir que as línguas indígenas continuam desaparecendo e continuam ameaçadas (BRAGGIO, 2002). Embora estes dados numéricos sejam importantes, eles não nos permitem visualizar a situação real das línguas que ainda são faladas. Questões sociolinguísticas relevantes como: por quem são faladas; como são faladas; em que contextos são faladas; se há relações diglósicas com a língua portuguesa, não são abordadas pelo Censo e isso mostra o desconhecimento que temos sobre a real situação das línguas indígenas que ainda são faladas em nosso país.

Neste trabalho abordamos esta problemática destacando o cenário mundial das ameaças que pairam sobre as línguas, cenário no qual se inclui o Brasil, o que leva à necessidade de políticas linguísticas que visam a revitalização, sobretudo, das línguas indígenas. Focalizamos, em especial, o caso dos Apyãwa, povo conhecido na literatura linguística e antropológica como Tapirapé. Apyãwa é o etnônimo pelo qual eles querem ser conhecidos (PAULA, 2014).

1. As ameaças às línguas

O processo de extinção de línguas e culturas no mundo acelerou-se nas últimas décadas com o fenômeno da globalização. Os motivos que levam as línguas ao desaparecimento resultam de vários fatores tais como: relações com outros grupos étnicos marcadas por assimetrias sociopolíticas, econômicas e culturais; extermínio de povos; diminuição drástica da população de grupos minoritários por epidemias; escravização de grupos humanos e proibição das línguas originárias; escolarização compulsória feita na língua dos dominadores ou programas de educação bilíngue que têm como perspectiva um bilinguismo subtrativo; perda dos territórios ou deslocamentos territoriais que desenraizam os povos de seus locais tradicionais de moradia, distanciando-os de seus referenciais mitológicos estreitamente ligados aos ambientes em que viviam. Nettle e Romaine (2000, p. 148) apontam o processo de globalização como um fator importante que ameaça as línguas:

O século vinte tem sido o mais desigual da história da humanidade. Poucas comunidades têm alcançado um extraordinário progresso em tecnologia, o que lhes têm dado um poder absolutamente sem precedentes. Este poder tem muitas formas. Não é simplesmente um caso de domínio militar; é o poder para dominar o fluxo de informação...e dominar as políticas locais em todas as partes do mundo através da rica arma, do jogo do rico dinheiro das relações internacionais. Acima de tudo as comunidades metropolitanas têm o poder de mudar o ambiente.

Há, assim, um poder político, econômico e ideológico que atravessa fronteiras e, ao subordinar países e povos a este domínio, determina também quais serão consideradas línguas com prestígio, quais deverão ser apreendidas por todos os povos para se comunicarem com os detentores do poder. O panorama das línguas indígenas no Brasil se encaixa no cenário mundial, no qual se prevê o desaparecimento drástico de metade das seis mil línguas faladas no mundo dentro de um século (MAIA, 2006).

O perigo de desaparecimento das línguas indígenas é real, como alerta Franchetto (2013, p. 1):

No extremo de uma hierarquia complexa, estão, por exemplo, as 160 línguas indígenas ainda sobreviventes em território brasileiro, algumas das quais decretadas extintas nos últimos dois anos; o último (semi-) falante de Apiaká morreu no começo de 2012, apenas para dar um exemplo. Outras línguas contam com menos de 10 falantes, outras ainda se mostram vitais mas com variados sinais de declínio, como o abandono de artes verbais, de partes do léxico culturalmente cruciais, o uso do português como língua franca, o crescente bilinguismo língua(s) indígena(s)/português. As línguas nativas ‘ameaçadas’ são a maioria absoluta, são muito mais do que as oficialmente declaradas como tais, se adotarmos o critério internacional que define como ‘línguas em perigo’ as que têm menos de mil falantes.

A instauração de um novo paradigma a partir da promulgação da Constituição Federal em 1988 que, no Artigo 231, afirma a necessidade de a União respeitar e fazer respeitar não só as terras imemorialmente ocupadas pelos povos indígenas, mas todos os seus bens, entre eles as línguas e as culturas, não mudou substancialmente este panorama. Constatamos que “as ações de preservação e de revitalização de línguas, que demandam procedimentos sistemáticos complexos, são ainda raríssimas, incipientes ou mesmo praticamente inexistentes, no Brasil” (MAIA et.al., 2015). Neste contexto, processos de revitalização linguística revestem-se de extrema urgência, pelo menos para atender reivindicações de povos que querem manter suas línguas originárias ou recuperar línguas antes faladas, como os Apiaká e os Arara de Mato Grosso¹. Estes projetos dependem de ações conjuntas entre pesquisadores (linguistas, antropólogos, educadores) e os povos que demandam a recuperação ou revitalização de suas línguas bem como de ações políticas que deveriam ser desenvolvidas pelos governos. A sobrevivência dos povos indígenas e suas línguas e culturas é uma questão que afeta

¹ Comunicação pessoal durante a 1ª. Etapa do Curso de Pedagogia Intercultural oferecido pela UNEMAT (Universidade Estadual de Mato Grosso), em dezembro de 2016.

a todos os brasileiros e a toda a humanidade, pois quando uma língua desaparece, há uma perda de um modo único de se ver e de se pensar o mundo, há perda de uma gama de conhecimentos botânicos, zoológicos e geográficos que estão codificados na língua, o desaparecimento de valores e ideais societários. A língua, considerada pelos povos indígenas como uma forte marca de identidade, carrega consigo também a memória histórica, as narrativas míticas, os cantos rituais, aspectos importantíssimos na constituição do modo de ser dos diferentes povos:

A língua é sentida pelos povos que a falam como marca de identidade cultural, ou seja, o que os torna únicos aos olhos do outro. Não é incomum encontrar povos que perderam sua língua e que queiram aprender a língua de um outro povo indígena. Nesse sentido, a língua é o símbolo que marca a identidade cultural. Também é a língua que os remete ao seu passado e os projeta no futuro. Muito da história de um povo estará perdida se sua língua desaparece. O papel da língua, pois, para a definição da cultura e da memória histórica de um povo é primordial. (BRAGGIO, 2002, p. 13)

Estas afirmações são expressas também na concepção do professor Josimar Xawapare'yimi Tapirapé (2009, p. 01):

o meu sonho era sempre encontrar uma maneira de buscar a recuperação das palavras em nossa língua para ensinar aos mais jovens e assim, conseguir manter viva a nossa língua, porque a língua materna é a força de nossa identidade cultural.

A professora Mareaparygi Lisete Tapirapé (2009, 15) confirma estes sentimentos a respeito da própria língua:

A nossa língua materna é importante para nós, o povo Tapirapé. A língua materna é o nosso documento. Também a nossa língua traz todas as nossas tradições, costumes e a nossa organização social tradicional. E também, a língua materna, nós usamos para dar nome para as pessoas, para cantar, e colocar o nome das coisas para nós. Então, por isso é importante manter a nossa língua. Porque é na língua que nós praticamos os nossos rituais. Então, a nossa língua sempre fica junto com nosso corpo, tanto que nós vamos para qualquer lugar e a língua sempre vai junto para nós conversarmos na língua materna, chamar com o nome próprio e contar a história na língua materna para nós. Então a nossa língua sempre fica juntinho com nós.

Conscientes desta problemática, cada vez mais pesquisadores e professores indígenas vêm se empenhando em concretizar experiências de revitalização linguística em busca de fortalecerem as línguas originárias que estão em situação de risco frente ao Português, língua da sociedade dominante, como é o caso dos Apyãwa.

2. Breve histórico dos Apyãwa

Os Apyãwa vivem, atualmente, em duas áreas indígenas situadas na região nordeste de Mato Grosso, a saber: Terra Indígena Urubu Branco e Área Indígena Tapirapé-Karajá. Na primeira estão localizadas sete aldeias: Tapi'itãwa, Tapiparanytãwa, Towajaatãwa, Wiriaotãwa, Myryxitãwa, Inataotãwa e Akara'ytãwa. Na segunda há uma aldeia denominada Majtyritãwa, na qual a maior parte da população se identifica como Apyãwa (Tapirapé) e algumas famílias pertencem ao povo Iny (Karajá). Em outras duas aldeias localizadas nesta mesma área, Itxala e Hawalora, a situação se inverte: a maioria da população é Iny (Karajá), embora haja vários Apyãwa, casados com mulheres Iny, morando nestas aldeias.

A Terra Indígena Urubu Branco compreende porções territoriais dos municípios de Santa Terezinha (MT), Porto Alegre do Norte (MT) e Confresa (MT). Entretanto, o contato maior dos Apyãwa é com a cidade de Confresa, para onde se dirigem por causa de atendimentos médicos, internações hospitalares, serviços bancários, serviços de correio, aquisição de alimentos industrializados e roupas, entre outros motivos. Em Confresa estão localizados o Polo de Saúde Indígena, a CTL (Coordenação Técnica Local) da FUNAI e a Assessoria Pedagógica, instância da SEDUC-MT, órgãos com os quais os Apyãwa necessitam contatar quase que diariamente. O acesso à terra indígena, por via terrestre, também é feito a partir de Confresa, que dista 30 km de Tapi'itãwa, a maior aldeia dos Apyãwa. Já os Apyãwa, habitantes da Área Indígena Tapirapé-Karajá, se relacionam mais com a cidade de Santa Terezinha (MT), embora esta área também abranja parte do município de Luciara (MT). A sede do município de Santa Terezinha também dista cerca de 30 km da aldeia Majtyritãwa por estrada de chão.

A população soma hoje, aproximadamente, 960 pessoas², habitantes das aldeias acima mencionadas. São todos falantes de língua tapirapé como primeira língua e a grande maioria é falante também de Português como segunda língua. As crianças até por volta de cinco anos de idade podem ser consideradas como monolíngues em Tapirapé. A língua tapirapé é classificada por Rodrigues (1986) e Rodrigues e Cabral (2002) no sub-grupo IV da família Tupi-Guarani, do tronco Tupi.

A saga vivida pelos Apyãwa (Tapirapé) retrata a história do que acontece com muitos povos indígenas após o contato com nossa sociedade. Há pelo menos três séculos, eles empreenderam uma longa marcha em direção à região central do país, buscando refúgio contra os conflitos provocados pela presença dos colonizadores, presentes de modo intenso nas regiões litorâneas. Essa atitude revela um forte desejo de resistir às mazelas advindas com o contato como os aprisionamentos e a escravização compulsória (BALDUS, 1970; TORAL, 2006). Após se estabelecerem na região da serra do Urubu Branco, localizada no Nordeste do que hoje é o Estado de Mato Grosso, vivenciaram um período de relativa tranquilidade até o início do século XX, quando começaram a ser visitados por não indígenas. Iniciou-se, então, um processo de acentuado declínio populacional, pois doenças antes desconhecidas os acometeram de tal modo que, quarenta anos depois, chegaram a uma situação que beirou o extermínio. Sofreram também vários ataques dos Metuktire que raptavam mulheres e crianças para suas aldeias. Após um ataque particularmente violento, ocorrido em 1947, os sobreviventes se dispersaram, sendo reunidos dois anos depois pelo SPI (Serviço de Proteção ao Índio) junto ao Posto Heloísa Alberto

2 Fonte: Livro de registro de nascimentos e óbitos, mantido pelas Irmãzinhas de Jesus, religiosas católicas que convivem com os Apyãwa desde 1952.

Torres na foz do Rio Tapirapé, local da aldeia Itxala, do povo Iny (Karajá). Entretanto, conseguiram sobreviver e se afirmar novamente como um povo, fundando uma nova aldeia, Orokotãwa. A luta pela demarcação deste território fez com que pedissem a escola pois necessitavam dominar a escrita para o enfrentamento com os fazendeiros e com os órgãos estatais (PAULA, 2014). Após alguns anos, conseguiram a recuperação de parte do território ancestral, retornando em 1993 à Tapi'itãwa, região da serra do Urubu Branco, de onde haviam sido deslocados. Sapir (1974) afirma que a língua se constitui num índice bastante sensível da história e da cultura de um povo e, confirmando esta assertiva, constatamos que a retomada do uso do termo autodesignativo Apyãwa coincide com o retorno deles para Tapi'itãwa.³

Outro fenômeno sociolinguístico que marca a volta para o território tradicional é a retomada das trocas de nomes a cada passagem de idade da pessoa ou de seus filhos e filhas. Os Apyãwa sempre mantiveram este costume, mas a prática se intensificou consideravelmente nas novas aldeias fundadas na região da serra do Urubu Branco.

Atualmente, a sociedade Apyãwa pode ser considerada bilíngue no sentido apontado por Grosjean (1994) que considera o bilinguismo como o uso alternado de duas ou mais línguas, dentro de um *continuum* situacional que abrange desde o modo monolíngue de fala (quando um bilíngue interage com uma pessoa monolíngue usando a língua do seu interlocutor), até um modo bilíngue de fala, quando a interação acontece entre duas pessoas bilíngues, o que favorece o aparecimento de mudanças de código (*code switching*). O uso frequente deste recurso ocasionou uma grande presença de empréstimos advindos da língua portuguesa, que resulta numa “língua misturada”, como é denominado por eles este modo de fala. Não raras vezes, expressam um sentimento de inquietação quanto ao futuro da língua, pois percebem a forte pressão exercida pelo Português sobre a língua tapirapé (GOUVÊA DE PAULA, 2001).

Essas preocupações fizeram com que tomassem várias iniciativas para reverter o processo. Uma delas é o trabalho desenvolvido pelo professor Jeremy'i (Josimar Xawapare'yimi Tapirapé)⁴, que desde há alguns anos tem se empenhado no sentido de reverter o grande número de palavras portuguesas inseridas nas conversas diárias dos Apyãwa, recuperando palavras em desuso ou criando novos vocábulos a partir dos recursos que a língua oferece, como veremos nas próximas seções.

3. Recuperando as palavras da língua tapirapé

O professor Jeremy'i explica como surgiu a preocupação com a revitalização da língua tapirapé:

No trabalho do professor, é importante observar quais problemas que estão ocorrendo e que podem prejudicar a comunidade. Vendo um problema sério na sua comunidade, o professor precisa pensar, planejar e criar um jeito para trabalhar em cima disso e buscar soluções para recuperar de novo o bem-

3 Vários povos indígenas estão reivindicando o uso dos próprios termos autodesignativos e alguns já conseguiram, a exemplo dos Panará, MT, antes chamados de Krenhakarore. Os Karajá também estão reivindicando o reconhecimento do termo Iny para se referir a eles.

4 Este professor recebeu o prêmio “Professor Nota Dez” promovido pela Revista Nova Escola da Fundação Abril, edição de 2003, por causa do desenvolvimento do Projeto Língua Viva. Jeremy'i é o seu nome atual.

-estar da comunidade. Eu sou um professor que me preocupo mais na parte da linguagem, pois vejo muitas crianças falarem em português para nomear, principalmente, objetos dos não-índios. (TAPIRAPÉ, Josimar Xawapare'yimi, 2009, p. 01).

Não só as crianças, mas percebemos que muitas pessoas da comunidade estavam misturando palavras em Português, por exemplo: *_Pexe xibrincar!* 'vamos brincar', situação na qual aparece o prefixo da segunda pessoa do plural inclusivo e a forma verbal do verbo brincar em Português. Na língua tapirapé seria dito assim: *Pexe xixemaryj'yg!*

Em reuniões da comunidade, muitas pessoas falavam quase tudo só em Português. Percebemos que a língua portuguesa, cada vez mais, está ocupando o espaço da língua tapirapé, provocando um deslocamento linguístico das palavras existentes na língua indígena. Preocupado com esta situação, o professor Ieremy'i tomou uma decisão:

Então pensei assim: como eu sou educador que atua com as crianças, tenho o compromisso de trabalhar a língua dentro da sala de aula junto aos alunos e mostrar o esforço para minha comunidade, criando as palavras novas junto com os alunos e depois apresentar para as pessoas da comunidade, para eles saberem também. (TAPIRAPÉ, Josimar Xawapare'yimi, 2009, p. 01).

O trabalho realizado está dentro dos objetivos do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Indígena Estadual Tapi'itãwa, na Área de Linguagem, que é a valorização da Língua tapirapé. Neste PPP está registrado que os alunos da Escola também aprendem a língua portuguesa, mas isso é feito como a aquisição de uma segunda língua:

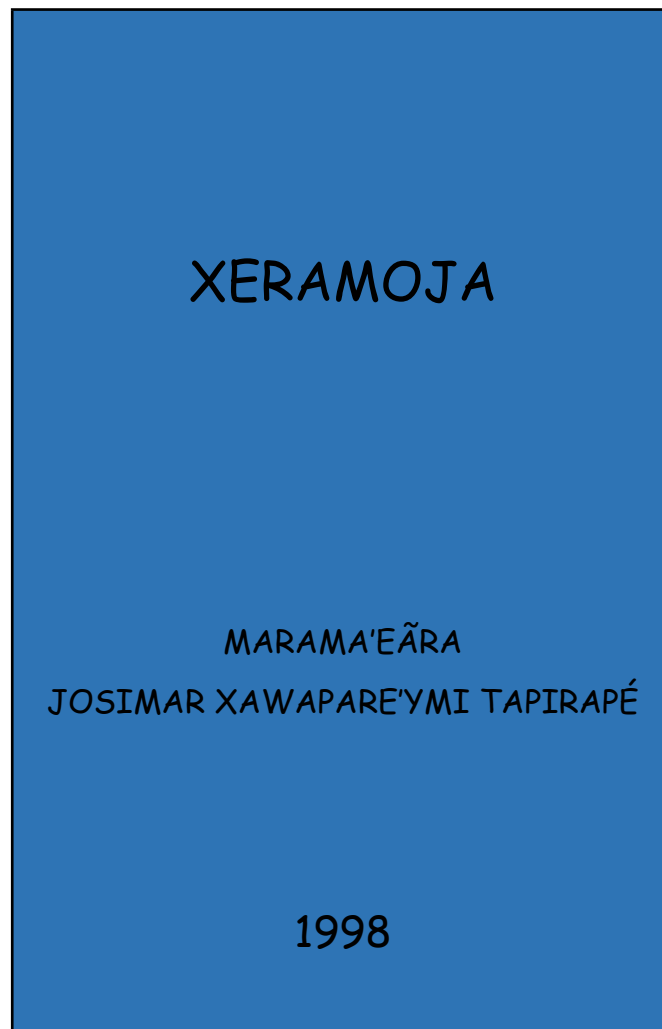
A língua é considerada, atualmente, pelo povo Apyãwa, um aspecto fundamental de sua identificação enquanto povo indígena. Ela é falada em todas as comunidades. Todas as crianças aprendem primeiramente a língua Apyãwa. A conscientização para a manutenção da língua tem se fortalecido, e a língua Apyãwa, desde o início do processo de escolarização, passou a ser objeto de estudo nas escolas. Os alunos aprendem a ler e escrever primeiro a nossa língua e, a partir da terceira fase do 2º ciclo, começam a estudar a segunda língua, que é a língua portuguesa. A língua é muito importante na vida de cada povo, porque a língua serve para nos comunicarmos. Utilizamos também para contar histórias, cantar, expressar nossos pensamentos e nossos sentimentos. A nossa língua é o nosso principal meio de instrução de crianças e adultos. A aprendizagem dos rituais, dos cantos, dos mitos acontece através de nossa língua. Não é possível realizarmos nossos rituais e ensinarmos as nossas crianças sem a nossa língua (...). Hoje, na escola, nós escrevemos a nossa língua e escrevemos a segunda língua, o português. E na escola valorizamos o conhecimento dos nossos idosos, porque, atualmente, os professores são todos Apyãwa. Por isso ensinam os alunos a sua tradição. (Projeto Político Pedagógico da EIE Tapi'itãwa, 2009, p. 54)

Assim, era necessário que os alunos percebessem como as palavras portuguesas estão entrando no idioma e fazer com que eles conhecessem como era possível dizer essas mesmas palavras na língua materna. Outro objetivo é que as crianças começassem a usar estas palavras novas da nossa língua, diminuindo o uso das palavras em Português: “o meu sonho era encontrar uma maneira de promover o uso de nossas palavras próprias da língua Tapirapé e também criar palavras novas para objetos dos não-índios que agora estão sendo usados pelos Tapirapé” (TAPIRAPÉ, Josimar Xawapare’yimi, 2009, p. 2).

O professor Jeremy’i descreve a metodologia utilizada para alcançar seus objetivos:

Até que, quando já estava bastante preocupado, eu me animei a enfrentar este trabalho. Cada dia que era realizada alguma cerimônia em nossa tradição, como caçada ou pescaria para o *Tataopãwa*, que é uma refeição comunitária para alegrar os espíritos, eu participava junto e, nessa viagem, acompanhava mais as pessoas idosas para prestar atenção e pesquisar a fala deles. Algum dia eu gravava a fala de cada pessoa ou então anotava na minha agenda e a partir dessas anotações é que planejava o trabalho a ser feito na sala de aula. Inicialmente, conversei com os alunos pedindo para que eles ouvissem e observassem como as pessoas estavam falando. E depois, a frase que eu selecionava misturada com palavras do português, preparava sobre ela um exercício de completar as frases com meus alunos. Na lousa passava as frases todas misturadas em Tapirapé com a língua portuguesa, do jeito que havia coletado na fala de uma pessoa. Então, eu pedia para cada aluno formar novas frases tirando as palavras portuguesas e escrevendo as palavras em Tapirapé, sem misturar palavras portuguesas na frase. Muitos alunos não conseguiam formar a frase inteira só na língua Tapirapé, encontravam muita dificuldade para completar a frase. Quando eles não conseguiam completar a frase, nós fomos para um exercício prático de dramatização. Eu chamava os alunos para ficarem todos em pé, em fila, sendo que cada aluno representava uma palavra da frase. Quando eu lia a frase, a fila começava a andar, mas se eu pronunciasse a palavra portuguesa, o representante dessa palavra saía da fila e outra pessoa, que representava a palavra Tapirapé, entrava na fila no lugar da pessoa que saiu. Então, a fila continuava andando acompanhando a leitura, até terminarmos. (TAPIRAPÉ, Josimar Xawapare’yimi, 2009, p. 03).

Desse modo, os alunos perceberam como a língua portuguesa está ocupando o espaço das palavras tapirapé. Quando os alunos perceberam isso, todos eles gostaram deste trabalho, começaram a se animar e foram pesquisar os mais velhos para descobrir mais palavras antigas que não conhecíamos e começaram a usar as palavras que aprenderam. Como apoio pedagógico para esse trabalho, o Prof. Jeremy’i produziu um livro intitulado *Xeramoja ‘meu avô’*, inserindo na narrativa palavras que estavam em desuso.



Capa do livro *Xeramoja* produzido pelo Professor Ieremy'i (Josimar Xawapare'yimo Tapirapé), 1998.

4. A criação de novas palavras

Além da recuperação de palavras em desuso, o professor Ieremy'i percebeu a necessidade de criar novas palavras diante do grande número de vocábulos da língua portuguesa que estavam sendo utilizados pelas pessoas:

Através deste trabalho, descobri uma forma de criar palavras na língua Tapi-rapé. Já criei bastantes palavras para os objetos que nós não temos na língua Tapi-rapé. As palavras que eu consegui criar foram feitas pelo significado ou pela forma do objeto. Por exemplo, bicicleta nós não temos na língua Tapi-rapé, então eu criei a palavra *yākopy* para significar esse objeto. *Yākopy* foi formada assim: *Yā-* : eu peguei da palavra *yāra* que significa meio de transporte e *-kopy* : porque a bicicleta tem dois pneus. Então, juntei essas duas partes de palavras para formar uma palavra só *yākopy*. E ficou ótima essa palavra, porque hoje todo mundo usa essa palavra. Isso até serviu para a comunidade não falar mais bicicleta na língua portuguesa. (TAPIRAPÉ, Josimar Xawapare'yimi, 2009, p. 03).

Muitas outras palavras foram criadas, como *tatayãroo* para barco a motor: *tatã-* significa fogo, porque o barco usa óleo diesel e esse óleo queima como fogo; *-yãra-* porque o barco é como uma canoa grande, é um meio de transporte; *-towoo* – significa grande. A junção de morfemas é um recurso presente na morfologia da língua tapirapé e esse processo mostrou-se muito produtivo na formação de novas palavras.

À medida que as palavras iam sendo criadas, foi elaborado um grande cartaz com as ilustrações dos alunos, listando os objetos novos que agora estão sendo usados e com os nomes que foram criados na língua materna:

Boné : Xapewakwy

Óculos : Itaxoeã

Bola : Kojapa'axiga

Moto : Tatayãkopy

Avião : Xixinyãra

Bicicleta: Yãkopy

Trator: Tatoyãra

Caminhonete : Takwerereyãra

Lápis : Paraxi

Ônibus: Amoewa'iyãra.

Esse cartaz ficou exposto na sala de aula para que todas as crianças pudessem ver sempre as novas palavras e saberem usar essas palavras. Os alunos também produziram textos usando essas novas palavras. À medida que outras palavras iam sendo criadas, também iam sendo expostas em cartazes.

Uma outra atividade desenvolvida foi a produção de um dicionário temático monolíngue, no qual os verbetes foram ilustrados e explicados pelos estudantes em língua tapirapé como podemos ver no exemplo a seguir no qual o aluno escreve sobre o nambuzinho dentro do tema *Wyrawyrã* 'aves':

INAMO'I KOME'OÃWA

Okapytyga Tapirapé

Inamo'i emĩ wyrã mō xepe, a'e mĩ akwãp xõ ropi, ka'ã ropi mĩ ikwãwi inamo'i ranõ. Inamo'i era mō mĩ a'owe Apyãwa irekawo ranõ.

Axetanã mĩ i'o koxamoko, marykwera, wajwĩwera, awa'yao axeakygetãxi ma'e mĩ a'o ranõ, Konomiwera, kotatajweragy xowe mĩ na'oj inamo'i. Ixokaãra xowe xyre'i'i, awa'yao konomiwera ranõ, epe gỹ eramõ mĩ axokã inamo'i.

Iãpaãra tanã koxywera, a'e mĩ ããpa mimõja ramõ, miyra ramõ, matãwa ramõ, mimaka'ẽ ramõ mĩ iapa ranõ. Imajpokomatãta ro'õ raka'ẽ mĩ imaka'ẽ, a'erẽ ro'õ raka'ẽ mĩ imaka'ẽre imaxyryry (AWAKOPY) xe irekawo. Koxamoko ro'õ raka'e mĩ awyrã'omatãta a'o inamo'i py, a'erẽ ro'õ raka'ẽ mĩ i'o amotee wyrãwyrã akwãpa. Inamo'i rewiapẽwa ro'õ raka'ẽ mĩ apa'a koxỹ imemyraye ymamã'e, a'erẽ ro'õ raka'ẽ m iapa kotataj rewiãpere, iewiãpepiypa ipype, a'e ro'õ mĩ ixãwie kotatãj nimemyrãyj. Inamo'i mĩ a'o itaã'yra, ywakojuera mĩ a'o ranõ



Fonte: Acervo pessoal do Professor Jeremy (Josimar Xawapare'yimi Tapirapé).

O trabalho de criação de novas palavras foi sendo assumido também por outros docentes e, em 2010, a Escola decidiu realizar um seminário para discutir políticas linguísticas para o povo Apyãwa. As pessoas das várias aldeias foram convidadas para discutir junto com os professores as novas palavras criadas, bem como para colaborar na criação de outras como *marakarenopãwa* 'fone de ouvido' ou relembrar palavras que já existiam e que entraram em desuso como *ywakapiãwa* 'foguetes'. Cerca de trezentos vocábulos foram discutidos durante o Seminário. Este Seminário produziu em todos os participantes um sentimento de alegria e de tomada de decisão coletiva sobre o futuro da língua como afirma MAIA (2006, p. 67): “naquele momento marcante, ao vermos nascer novas palavras, confirma que a tarefa de revitalização linguística não é apenas a de buscar preservar o que já existe,

mas também a de criar o novo”. O resultado deste trabalho encontra-se publicado no livro *Xe'egyao* ‘novas palavras’. A capa reproduz objetos introduzidos na vida dos Apyãwa, como tesoura, cegueta, espingarda, orelhão e abacate, todos renomeados na língua:



Fonte: Acervo da Escola Indígena Estadual Tapi'itãwa

5. Trabalho com músicas

Uma outra atividade desenvolvida pelo professor Jeremy'i refere-se à criação de músicas na língua tapirapé a partir de melodias de cantores sertanejos ou pertencentes ao repertório de músicas brasileiras que estão presentes no cotidiano das aldeias.

Por isso trabalhei a música na escola com meus alunos. Eu pego o ritmo daquela música que as crianças gostam mais de ouvir na aldeia e crio a letra da música na língua para que elas entendam a letra da música. Então eu crio a letra da música falando sobre brincadeiras, estudo ou acontecimento da aldeia. Depois passo a letra da música na lousa para os alunos copiar no caderno. Faço leitura com os alunos, discute a frase com os alunos. Faço ensaio com alunos e depois canto sozinho para eles ouvirem. Depois canto junto com eles e deixo só eles cantarem até pegar o ritmo. E também deixo trabalhar em grupo, para cada grupo tentar criar uma música e depois apresentar para as colegas. E assim ensino os alunos sobre a música. Depois, passamos em cada

sala para apresentar a música e cantar junto com os alunos. E assim todos os alunos aprenderam a música que criamos na língua. E daí essa música também foi apresentada para a comunidade com os cursistas de ensino médio. (TAPIRAPÉ, Josimar Xawapare'yimi, 2012, p. 19).

Como exemplo de uma das músicas criadas apresentamos a letra que fala do Projeto Aranowa'yao – Novos Pensamentos, Ensino Médio do povo Apyãwa⁵:

ARANO'YAO 'Ã 'OT
Axewyra xanewe ranõ
Aoxekato'i xanewe
Arano'yao aoxekato
Aranowa'yao
Akwaãp wakãri xanewe
Imanawo xanereka ymyni
Nene'ym raka'e xika'i
Ka'ã pe raka'ẽ xika'i
Aranowa'yao pe 'ã xikwaãp
Imanawo xereka'ymyni

6. Livro de Histórias em Quadrinhos *Marageta'ieyjete*

Destacamos, ainda, como uma iniciativa de vitalização linguística, a elaboração do livro *Marageta'ie'yjete* - Historinhas Divertidas - produzido pelos professores Apyãwa (Tapirapé) durante oficinas de formação continuada promovidas pela Universidade Estadual de Mato Grosso – UNEMAT. O livro foi publicado inteiramente em língua Apyãwa, com exceção de uma apresentação em Português. Contendo excertos de mitos, relatos de fatos reais ou histórias criadas pelos autores, *Marageta'ieyjete* introduz com propriedade a linguagem bem-humorada das histórias em quadrinho entre as publicações em *Apyãwa xe'ega*. O gênero História em Quadrinhos vem ao encontro de uma rica tradição cultural expressa em uma linguagem muito especial, condensada nas narrativas orais transmitidas de geração em geração. Assim, os ideofones, as falas especializadas, formas de tratamento e os valores da cosmovisão dos Apyãwa aparecem nas histórias, retomando o estilo das narrativas ancestrais.

A revisão do livro *Marageta'ieyjete* foi um exercício de autonomia do Povo Apyãwa sobre sua língua. Foram várias horas de discussão de cada historinha, no sentido de acomodar os textos às regras de ortografia que o povo quer tornar comum para todos, tornando a escrita da língua mais homogênea. Como a escrita alfabética permite várias possibilidades, no sentido de que a ortografia é uma aproximação da língua falada e nem sempre consegue registrar todos os recursos de que a fala dispõe, pode ocorrer variações na forma de os Apyãwa escreverem sua própria língua. No entanto, os registros individuais têm circulação relativamente restrita. A publicação de *Marageta'ieyjete*, planejada para uma circulação bem mais ampla, permite que a escrita revisada conjuntamente pelos

⁵ Em uma tradução livre, a letra diz: Aranowa'yao chegou aqui, Voltou para nós novamente, É muito bom para nós, Aranowa'yao é bom, Aranowa'yao, Nos faz saber, Levando adiante o nosso modo de vida, Como era o nosso modo de vida antigamente, Como nós ficávamos na mata, Atarvés do Aranowa'yao, estamos sabendo o nosso modo de vida antigo.

autores, de acordo com regras assumidas anteriormente, ajude a sedimentar uma ortografia mais unificada da Apyãwa Xe'ega, a língua Apyãwa, agregando maior solidez a esta língua fragilizada diante do Português.

Mais que um trabalho de cunho didático, o livro apresenta a refinada arte do desenho dominada pelos professores Apyãwa, transformada em historinhas que despertam o prazer da leitura em crianças e adultos, valorizando e fazendo circular a *Xanexe'ega*, a língua escrita do povo Apyãwa para além do espaço escolar.

História do Cacador: *Ataaramõ Haãwa*



Fonte: Livro *Marageta 'ieyjete*, 2016.

Considerações Finais

As línguas indígenas em nosso país, inegavelmente, encontram-se em situação de risco. Ao longo do processo colonizatório, muitos povos foram dizimados juntamente com suas línguas e culturas. Atualmente, a maioria das línguas ainda existentes apresentam um número reduzido de falantes, menos que mil, o que, na opinião de especialistas, constitui um risco potencial de desaparecimento.

Por sua vez, a língua portuguesa encontra-se numa posição de prestígio frente às línguas indígenas, o que configura uma situação diglósica na qual a assimetria pesa de maneira extremamente desfavorável para os povos indígenas. A globalização tem acelerado o processo de extinção de línguas e culturas em escala mundial. Em decorrência deste processo, as aldeias hoje estão inundadas de novos bens produzidos com tecnologias alienígenas que facilitam a expansão do Português. Televisões, celulares,

MP3, aparelhos de som, *tablets* veiculam a língua e os valores da sociedade dominante de modo exaustivo, colocando as crianças em contato com o Português cada vez mais cedo.

Embora preconizadas pela legislação instaurada após a Constituição Federal de 1988, as medidas de proteção e valorização das línguas e culturas indígenas são ainda incipientes diante da enorme e complexa tarefa de revitalização e manutenção que se fazem necessárias frente ao risco de desaparecimento.

Constatamos que as iniciativas de revitalização linguística têm surgido a partir dos anseios dos povos indígenas que sentem suas línguas como índices importantes de suas identidades étnicas e, para efetivar projetos neste sentido, buscam instituições parceiras como as Universidades. O caso dos Apyãwa, relatado neste trabalho, mostra que é possível desenvolver experiências exitosas, articulando a Escola e a comunidade, como conclui o professor Jeremy'i: “eu vou continuar trabalhando assim, porque eu vi que as crianças gostaram e que a comunidade também entendeu a importância de nós não perdermos a nossa língua”.

Referências Bibliográficas

BALDUS, H. *Tapirapé* – Tribo tupi no Brasil Central. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1970.

BERARDI-WILTSHIRE, A.; PETRUCCI, P.; MAIA, M. Revitalização de língua indígenas na Nova Zelândia: o caso exemplar das escolas do povo Maori. In: JANUÁRIO, E. e SILVA, F. (Orgs). *Cadernos de Educação Escolar Indígena*. Cuiabá, Editora Merireu, vol. 12, n. 1, 2015.

BRAGGIO, S. L. B. Línguas indígenas brasileiras ameaçadas de extinção. In: *Revista do Museu Antropológico* – UFG. v. 5/6, n. 1, jan/dez. 2001/2002.

ESCOLA INDÍGENA ESTADUAL TAPI'ITÃWA. *Projeto Político Pedagógico*. Aldeia Tapi'itãwa, Terra Indígena Urubu Branco, Confresa, MT, 2009.

FERREIRA, L. L. et al. (Org.) *Marageta'ieyjete*. Tangará da Serra: Ideias, 2016.

FRANCHETTO, B. *O monolingüismo é uma doença*. Texto acessado de www.wcaanet.org/events/webinar como parte do seminário virtual EASA/ABA/AAA/CASCA de 2013. Acessado em 20.02.2017

GOUVÊA DE PAULA, L. *Mudanças de Código em eventos de fala na língua Tapirapé durante interações entre crianças*. Dissertação de Mestrado apresentada à UFG – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO, 2001.

GROSJEAN, F. Individual bilingualism. In: *The encyclopedia of languages and linguistics*. Oxford:

Pergamon Press, 1994. p. 1656-1660.

MAIA, M. A revitalização de línguas indígenas e seu desafio para a educação intercultural bilíngue. In: *Tellus*, ano 6, n. 11, p. 61-67, out. 2006. Campo Grande, MS.

NETTLE, D. e ROMAINE, S. *Vanishing voices*. The extinction of the world's languages. Oxford, Oxford University Press, 2000.

PAULA, Eunice Dias de. *A Língua dos Apyãwa – Tapirapé na perspectiva da Etnossintaxe*. Campinas, Editora Curt Nimuendaju, 2014.

RODRIGUES, Aryon Dall'igna. *Línguas Brasileiras – para o conhecimento das línguas indígenas*. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

_____. Línguas Indígenas: 500 anos de descobertas e perdas. In: *Revista D.E.L.T.A.*, v. 9, n. 1, 1993.

_____ e CABRAL, A. S. A. C. Revendo a classificação interna da família Tupi-Guarani. In: CABRAL, A. S. A. C.; RODRIGUES, A. D. (Orgs.). *Línguas indígenas brasileiras. Fonologia, gramática e história. Atas do I Encontro Internacional do Grupo de Trabalho sobre Línguas Indígenas da ANPOLL*. Tomo I. Belém: Editora da Universidade do Pará, 2002.

SAPIR, Edward. Language. In: BLOUNT, B. G. *Language, culture and society: a book of readings*. Cambridge, Massachusetts: Winthrop Publishers Inc., 1974.

TAPIRAPÉ, JOSIMAR XAWAPARE'YMI. *Recuperando as palavras da nossa língua tapirapé*. Monografia de Conclusão do Curso de Licenciatura Intercultural da UNEMAT, Campus Barra do Bugres, Barra do Bugres, MT, 2009.

TAPIRAPÉ, JOSIMAR XAWAPARE'YMI. *Educação Escolar: palavras novas para o fortalecimento da língua Apyãwa*. Monografia de Conclusão do Curso de Especialização em Educação Escolar Indígena, UNEMAT, Campus Barra do Bugres, Barra do Bugres, MT, 2012.

TAPIRAPÉ, Mareaparygi Lisete. *O uso da língua tapirapé*. Monografia de conclusão do curso do Projeto Aranowa'yao, Ensino Médio, apresentada à Escola Indígena Estadual Tapi'itãwa, Aldeia Tapi'itãwa, Confresa, MT, 2009.

TORAL, André Amaral de. *O asfaltamento da BR 158 e os Tapirapé da TI Urubu Branco*. Estudo de Impacto Ambiental-EIA. São Paulo, 2006.

RESISTÊNCIA E RETOMADA DA LÍNGUA E DO PATRIMÔNIO CULTURAL KARAJÁ EM BURIDINA

Maria do Socorro Pimentel da Silva¹

Resumo

Neste artigo, abordarei aspectos da história de luta e resistência da comunidade Karajá de Buridina, situada no município de Aruanã-GO, para garantir a transmissão de seu patrimônio cultural e linguístico às gerações mais jovens, evitando, assim, que esses sejam deserdados dessas riquezas ancestrais em consequência das pressões externas. Apresento aspectos históricos da comunidade mencionada, o projeto de Educação e Cultura Indígena Maurehi, suas bases epistêmicas de fundamentação e duas de suas ações de revitalização linguística e cultural: (1) reconstituição dos lugares epistêmicos; e (2) letramento voltado para o fortalecimento da oralidade.

Palavras-chave: Revitalização, Lugares Epistêmicos, Letramento e Oralidade

Abstract

In this article, I will present aspects of the struggle and the resistance that are historical facts about the Karajá community of Buridina, located in the town of Aruanã– Goiás State, Central Brazil. Therefore, the aim of this study is to present the actions undertaken by the Karaja community to guarantee the transmission of their cultural and linguistic heritage to younger people in the indigenous community through the Maurehi Project whose epistemic bases and two actions of linguistic and cultural revitalization is presented, namely, 1) Reconstitution of the epistemic place and 2) Literacy as a basis of orality enhancement.

Keywords: Revitalization, Epistemic Places, Literacy, Orality.

1 smariapimentel@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

Neste artigo, abordarei aspectos da história de luta e resistência da comunidade Karajá de Buridina, situada no município de Aruanã-GO, para garantir a transmissão de seu patrimônio cultural e linguístico às gerações mais jovens, evitando, assim, que sejam deserdadas dessas riquezas ancestrais em consequência das pressões externas.

Em 1993, quando conheci os Karajá de Buridina, a reivindicação do cacique Maurehi, já falecido, era exatamente por um projeto de educação que pudesse contribuir com a vitalidade de sua língua e de sua cultura, compreendidas por ele como escudos de defesa de seu povo. Nessa época, os Karajá de Buridina somavam cinquenta oito pessoas apenas, vivendo em um território cercado pela cidade referida, uma cidade turística, situada à margem esquerda do belo rio Araguaia.

A separação que se faz entre um espaço e outro ocorre somente porque a aldeia localiza-se em área federal e a cidade em uma área municipal. Essa é a fronteira física entre ambas as localidades. Buridina é uma das mais antigas aldeias Karajá. Dados históricos mostram que já existia na região muito antes da cidade de Aruanã. Tal prerrogativa, no entanto, não lhe rendeu quaisquer privilégios; ao contrário, o movimento local era para tirá-la do território que tradicionalmente ocupa.

Krause (1943), em seu relatório para o Museu de Etnologia de Leipzig, no qual descreve a viagem a Leopoldina, atual cidade de Aruanã, já constata a presença da aldeia por volta de 1903. Ou seja, há notícias de sua existência pelo menos desde o início do século XX. Segundo seus habitantes, no passado, Buridina foi uma das aldeias mais populosas, animadas e alegres da etnia Karajá. Realizavam muitos rituais e recebiam seus parentes de outras localidades, os quais eram sempre acolhidos com festas.

É justo lembrar que os Karajá, antes de serem aldeados, viviam às margens do rio Araguaia, de Aruanã ao sul do Pará. Em períodos de seca, moravam nas praias; durante as cheias, nas margens do Araguaia e afluentes. Depois de aldeados, a maioria passou a viver na Ilha do Bananal, estado do Tocantins, ou em frente a essa Ilha, no estado do Mato Grosso.

A crescente e intensiva ocupação das áreas no entorno de Buridina deixou seus moradores acuados, fadados a serem vistos como não merecedores de ocuparem aquele espaço. Em decorrência da expansão da cidade, o território indígena foi drasticamente diminuído, chegando ao ponto de não se ter onde construir novas casas para os novos casais que se formavam. Esse fato, aliado à discriminação, às doenças e às mortes, principalmente infantis, provocou a diminuição drástica da população. Por força dessa realidade, os indígenas foram obrigados a abandonar progressivamente suas práticas culturais e a adotar a língua portuguesa como meio principal de comunicação.

Em 1975, o prefeito municipal de Aruanã descreve, em uma carta dirigida ao presidente da FUNAI da época, a triste situação de vida e saúde em que se encontravam esses indígenas. Referiu-se a esse povo como os últimos sobreviventes da empolgante e bonita aldeia Karajá. E, embora tenha ocorrido

a denúncia desse quadro de sofrimento, somente em 1993 começaram as primeiras discussões para a implantação de medidas para atender as demandas dos indígenas de Buridina, entre elas, o Projeto de Educação e Cultura Indígena Maurehi, nome dado em homenagem ao citado cacique.

As primeiras conversas relativas a esse projeto iniciaram-se em 1994. Seu começo foi muito difícil, pois a comunidade, embora demonstrasse interesse em lutar pela revitalização de sua língua e de sua cultura, parecia “desmotivada” e “desinteressada” por aquilo que estava reivindicando. Essa situação só mudou depois que participaram do *Hetohokỹ*, principal ritual de iniciação masculina, realizado na aldeia Hawalò, também conhecida por Santa Isabel do Morro.

A convivência dos Karajá de Buridina com Hawalò, aldeia localizada na Ilha do Bananal, foi de grande relevância na implantação do projeto. Despertou na comunidade de Buridina orgulho pela sua cultura e pela sua língua. Os mais jovens viveram momentos culturais muito importantes de uso da língua Karajá. Muitos deles, praticamente a maioria, nunca tinham participado de um ritual, nem mesmo o tinham visto. O uso da língua materna ancestral, em todos os momentos de interação, de informação e de transmissão de conhecimento, foi outro fator observado por eles. A beleza artística – pinturas, grafismos, peças de artesanato - encantou a todos, assim como as danças, cantos e adereços usados nos rituais.

O reencontro com parentes que há anos não viam foi um alívio para as dores sofridas por esses seres humanos. A alegria de abraçá-los, de lembrar dos antepassados, de contar histórias juntos, de comer juntos, determinou o começo de uma história de luta pelo bem viver, incluindo, nesse pacote, o desejo de proteger seus valores, suas tradições, a vida humana, a transmissão desse patrimônio para os filhos e netos.

No retorno para casa, estavam todos felizes, motivados e dispostos a colocar em prática o plano de revitalização cultural e linguística almejado. A partir desse momento, foi possível escrever o projeto e pensar emoções capazes de retomar o contato das pessoas com suas tradições, mas também de pensar como criar uma escola voltada para a aprendizagem da língua ancestral, acompanhada, evidentemente, dos conhecimentos produzidos e herdados de gerações passadas.

Naquela época, muitas crianças de Buridina tinham adquirido a língua portuguesa em situação de primeira língua, outras aprenderam as duas ao mesmo tempo, mas por força das pressões externas, haviam adotado o português como principal língua de comunicação, abandonando aos poucos o uso da Karajá, atitude que gerou uma situação de bilinguismo subtrativo na aldeia.

Nesse contexto histórico, os filhos dirigiam-se aos pais em português. Os pais respondiam a eles a princípio em Karajá, mas gradativamente foram também se acomodando ao diálogo familiar em português. Essas crianças estudavam na escola da cidade, local onde jamais se aceitaria a língua Karajá, muito menos os saberes que a acompanham. Essa escola era e ainda é de base monolíngue, monocultural e monoepistêmica.

Nessa situação de dor, de incertezas e de luta, iniciou-se o Projeto de Educação e Cultura Indígena Maurehi, sob nossa coordenação, que sempre fez da escuta, do desejo e das demandas dos indígenas de Buridina sua principal base de fundamentação. O ponto de partida e de chegada foi sempre como promover a autoestima dessa população. Meta alcançada, se considerarmos o espírito de luta e de resistência empregados para retomar o território perdido, com a ajuda da FUNAI. Hoje eles têm onde plantar e morar.

Todos/as têm orgulho de fazer parte desse projeto, chegando a dizer que, se as outras comunidades Karajá têm o *Hetohokỹ*, eles possuem esse projeto; um projeto que, além de ser de sustentabilidade cultural, incluindo a língua neste contexto, converteu-se em uma bela ação de sustentabilidade humana, de encontros e de compartilhamento cultural.

1. O PROJETO DE EDUCAÇÃO E CULTURA INDÍGENA MAUREHI E SUAS AÇÕES

Nesse tempo de aprendizado com o povo Karajá, foi fortalecida a ideia de que mais importante do que conhecer a realidade sociolinguística de um povo, sempre colocada na literatura como condição essencial para se começar um projeto de revitalização de línguas indígenas, é conhecer o sentimento desse povo com relação a essa demanda. O importante mesmo é prestar atenção ao fato de que questões relacionadas a políticas de vitalidade de língua e de cultura maternas não podem ser descontextualizadas das reivindicações dos principais interessados: o povo indígena, aqueles que podem indicar com conhecimento de causa, as perdas culturais e linguísticas que atingem a sua sociedade. Partindo desse pensamento, a base de fundamentação do projeto é a própria cultura e a força da comunidade.

Os estudos sociolinguísticos realizados na aldeia ajudaram a traçar caminhos mais apropriados e saudáveis de ancoragem das ações propostas. Nada mais do que isso. Quem tem feito e faz a revitalização cultural e linguística, na prática, são os indígenas.

O papel dos governos (federal, estadual e municipal) tem sido, além do apoio financeiro, o de criação de leis para proteção desse patrimônio, incluindo os fazedores desses saberes, ou seja, os próprios indígenas. A própria situação de substituição ou abandono linguístico tem a ver com as políticas linguísticas brasileiras, que tiveram uma trajetória, historicamente, direcionada para o monolinguismo. Apesar de a Constituição de 1988 ter, reconhecidamente, traçado um novo rumo para as atuações do Estado e da sociedade, visando à proteção da diversidade, isso não tem garantido na prática a vitalidade das línguas indígenas.

Posicionando-se diante dessa realidade, o cacique Maurehi tinha no seu horizonte um plano cultural e linguístico definido. Ele não sabia ler nem escrever em sua língua materna, mas desejou que seu povo conhecesse e tivesse acesso a esse bem. Para isso, reivindicou uma escola que seguisse o regulamento de seu povo. Uma escola que acompanhasse a vida de seu povo. Uma escola da retomada cultural, da reconstrução dos lugares epistêmicos, do fazer cultural, da luta para o bem viver.

Essas considerações foram colocadas como prioritárias desde as primeiras ações do projeto, assim percebidas: (1) reconstituição dos lugares epistêmicos; (2) criação de uma escola para promover atividades de usos orais e escritos da língua karajá; (3) melhoria de vida da comunidade; (4) uso da cultura para combater a discriminação do entorno; e (4) reestabelecimento do contato com os Karajá da Ilha do Bananal e das localidades vizinhas a essa.

O projeto investiu e investe, sempre, em atividades que valorizam o resgate das músicas, das danças, do artesanato, da arte, do uso da língua materna ancestral. Para colocar essas ideias em ação necessitou-se de várias medidas, como, por exemplo, promover a formação de professores e professoras Karajá, construir um prédio escolar e criar um centro cultural. Essas três medidas foram alcançadas com sucesso.

O Centro Cultural constituiu-se como um importante elemento de motivação para reconstituir os lugares de produção de artesanato, que são vendidos na loja desse centro. O Centro, além de uma fonte de renda, promoveu também a respeitabilidade dos Karajá diante da cidade de Aruanã, tendo se tornado uma grande atração turística. É o lugar mais bonito, além do rio Araguaia, que os turistas de todo mundo procuram para visitar em Aruanã.

2. BASES EPISTÊMICAS DE REVITALIZAÇÃO DA LÍNGUA E DA CULTURA KARAJÁ

A busca de fundamentação e de metodologias para a revitalização de uma língua em situação de grande ameaça, como era e ainda é a situação linguística em Buridina, exige um investimento no protagonismo indígena. Para os Karajá, revitalizar uma língua é ouvir as vozes dos seus antepassados, os conselhos, as músicas, relembrar histórias contadas pelos avós, pelos tios e tias. Nessas histórias, estão registradas partes da sabedoria desse povo.

Reviver a memória coletiva constitui-se para os Karajá de Buridina um paradigma importante na retomada de conhecimentos e na sua transmissão para os mais jovens. Certa vez, levei para essa comunidade o livro *Linguagem Especializada: Mitologia Karajá*², que foi produzido durante os encontros de professores, cantores, dançadores, pintores, ceramistas, historiadores Karajá, etc. O livro foi escrito em Karajá, nas falas masculina e feminina e em português. Distribuí o livro em todas as casas da comunidade e, no mesmo dia, à tardinha, voltei à aldeia. Para minha surpresa, muitas famílias estavam reunidas lendo e contando as histórias do livro para seus filhos e netos. Avós e pais se lembraram de outras histórias, recuperaram parte de histórias esquecidas, aqueceram a memória, sentiram saudades de muitos momentos de aprendizagem vividos com seus familiares que se encontram, segundo eles, em alguma morada celestial. Muitas dessas histórias contam sobre a origem do mundo, do homem, das pinturas; outras falam da origem da vida, da morte, de como aprenderam a agricultura, os rituais, os cantos, como também a caçar, a cuidar da natureza e preservá-la.

Recentemente, um Karajá, sabendo da existência desse livro, quis adquiri-lo com a intenção de conhecer as histórias nele registradas. Dei-lhe um exemplar. Dias depois, ele me ligou e me contou

2 Rocha, L. M. & Pimentel da Silva, M. do S. (Orgs.). *Linguagem especializada: mitologia Karajá*. Goiânia: Editora UCG, 2006.

que leu algumas narrativas para sua avó, e esta ficou muito feliz e entusiasmada, tendo ainda contado para ele outras histórias. O mesmo Karajá leu algumas histórias também para seus filhos que ficaram curiosos e queriam saber mais dos fatos narrados. Adormeceram com o pai contando as histórias. Este pai, que ainda é muito jovem, quer conhecer muitas outras histórias de seu povo. Um conhecimento que não aprendeu quando pequeno, mas agora deseja adquiri-lo. E, ao ter acesso a esse saber, terá conhecimento de uma parte muito especializada da língua materna.

A família e suas relações internas constituem, segundo Fishman (2001), o berço da língua materna. Reconstituir esse espaço do contador de histórias é então um passaporte para a reconstrução de outros lugares epistêmicos de comunicação especializada. Essas referências são relevantes para o projeto de Educação e Cultura Indígena Maurehi, que se fundamenta no fazer cultural, buscando a cada dia elaborar modelos alternativos de políticas de revitalização da língua Karajá e de reconstrução dos lugares epistêmicos. Para a reconstituição desses espaços em Buridina necessitou-se de um estudo para mapear os lugares epistêmicos em Hawalò, que à época mantinha esses espaços em pleno vigor. Essa pesquisa foi feita por mim em 1995.

Esse mapeamento forneceu as bases de reconstrução dos lugares epistêmicos na aldeia Karajá, não igual aos lugares de Hawalò, mas de acordo com as necessidades e as possibilidades de Buridina. Dussel (1977) chama esse estudo de “geopolítica do conhecimento”. Fanon (1967) e Anzaldúa (1987) o denominam de “corpo-político do conhecimento”. Já os intelectuais indígenas, envolvidos em projetos de descolonização dos seus saberes, preferem chamá-lo de retomada cultural, de renascimento cultural, de atualização cultural. Esses são paradigmas adotados pelo projeto Maurehi.

3. RECONSTITUIÇÃO DOS LUGARES EPISTÊMICOS EM BURIDINA

Um projeto de revitalização cultural que nasce do desejo dos indígenas é, com certeza, um projeto de tomada de consciência da realidade de desumanização enfrentada e do sentimento de retomada de seus bens culturais, que foram silenciados, subalternizados, e, praticamente, apagados, deixando a geração mais jovem quase deserdada. Como suas práticas culturais e a língua Karajá foram perdendo espaço até quase desaparecerem na história dessa comunidade, os conhecimentos não eram mais transmitidos em sua grande parte. Crystal (2000) afirma que a morte de uma língua é o sucumbir de uma cultura: morrem tradições, sentimentos, saberes e memórias.

Por outro lado, nos vinte e dois anos de vida do Projeto de Educação e Cultura Indígena Maurehi, são notórios os resultados alcançados. Resultados que nada têm a ver com a classificação do tipo de bilinguismo da comunidade, se subtrativo, passivo, ativo, etc, mas sim com contribuições, como: (1) os vínculos parentais de Buridina com outras comunidades Karajá; (2) a conexão com pessoas de sabedoria de outras aldeias; (3) o apoio dos professores e das professora Karajá de todas as localidades; e (4) as experiências de letramento em língua Karajá voltadas para o fortalecimento dos seus usos orais.

Todas as comunidades Karajá têm contribuído com esse projeto. Primeiro foi Hawalò, com a qual Buridina mantém relação de parentesco muito próxima. Depois foram Btoiry, Krehawa, Itxala, Hawalòra, Ibutuna e Macaúba. Todas se localizam bem distante de Buridina, mas, sem exceção, cooperam com a reconstrução dos lugares epistêmicos nesta aldeia. Parte dessa ajuda faz-se nos encontros anuais que acontecem todos os anos. Já aconteceram dezoito.

Conforme Pimentel da Silva (2009), o primeiro encontro feito em Buridina, em 1995, teve por meta iniciar a reconstrução dos lugares de narrar histórias, de produzir artesanato, de fazer os grafismos e as pinturas, de aprender e praticar as danças, de cantar. São lugares do fazer cultural e do falar em língua Karajá, mesmo em uma comunicação híbrida, de um bilinguajamento, um pensar entre línguas (MIGNOLO, 2003). Muitos desses lugares já foram reconstruídos e são fortalecidos a cada encontro. Neles, quando uma criança está aprendendo a confeccionar uma peça de artesanato, está aprendendo muitos outros conhecimentos ligados a esse fazer cultural.

Nesse sentido, é necessário destacar a perspectiva de conexão de saberes que possibilitam profundas interlocuções nesses momentos, como, por exemplo, cultura e natureza. O princípio da conexão de saberes é um dos paradigmas adotados no projeto Maurehi. Como explica Júlio Kamer Apinajé (2009 *apud* PIMENTEL DA SILVA, 2009, s. p.), “os velhos nunca ensinam uma coisa só, uma palavra só, pois nada está só no mundo”.

Dentro do Projeto, a atividade *palavras conectadas* é um exemplo. A palavra selecionada para iniciar a pesquisa atrai outras, como em ‘hetoku’ (*casa*, na fala feminina) ou ‘heto’ (na fala masculina), de maneira que todas as palavras ligadas a esse contexto vão se articulando na rede do saber Karajá. Este é um princípio pedagógico importante a ser considerado em programas de revitalização cultural e linguístico.

Em Buridina, a língua Karajá reapareceu e renasceu na vida da comunidade, às vezes, de forma quase microscópica como, por exemplo, quando as crianças aprendem brincar com a língua, como em *a* e *b*.

- a) Kotu ‘tracajá’
- b) Kotuni ‘tartaruga’ (kotu+ni). O morfema derivacional ni- significa *semelhante a* ou *do tipo de*
- c) Torini ‘anão’ [dori’ni]
- d) Torini ‘nome do tori’ [dori’ni]. O ni é um sufixo, mas é também uma palavra para designar nome.

A língua também aparece quando a criança aprende o nome de uma peça de artesanato, o nome de um animal, de uma pessoa, das lideranças de hoje e de tempos idos, dos modos de tratamento parental. Aparece quando as crianças e os jovens aprendem a agradecer e a cumprimentar nessa língua. Essa atitude linguística dos aprendizes é adquirida ao circularem pelos espaços de produção de saberes, quando entram em contato com a cultura. Atualizam-se a cada manifestação da bilinguagem.

A bilinguagem é vista como a expressão individual do bilinguismo (situação social na qual duas ou mais línguas estão em contato). A perspectiva dentro do Projeto nos permite considerar que cada indivíduo possui assim um grau de bilinguagem. A proposta, dessa forma, é que o ensino de línguas leve em consideração essa realidade sociolinguística. Ou seja, é necessária a criação de um ambiente bilíngue, mas de forma que a bilinguagem dos aprendizes possa ser respeitada.

Assim, aos poucos, os jovens foram percebendo o valor e a importância da língua que receberam como uma herança preciosa dos seus antepassados, e também dos saberes milenares construídos através de experiências de vida. Retomar, portanto, os espaços de produção especializada e cotidiana é garantir não só o uso da língua, mas também sua atualização, salvaguardando as experiências vividas entre as gerações.

À luz desse entendimento, têm sido realizados os encontros já citados e desenvolvidas as atividades escolares e não escolares de experiências de letramento voltadas para o fortalecimento da oralidade dos espaços do cotidiano, da arte, da musicalidade, das pinturas, da produção de peças de artesanato, das danças. Desde então, letramento e oralidade são duas ações bem articuladas em Buridina em favor da revitalização da língua e da cultura maternas.

4. EXPERIÊNCIAS DE LETRAMENTO EM CONTEXTOS DE REVITALIZAÇÃO LINGUÍSTICA

Os eventos de letramento criados com o objetivo de fortalecer a oralidade de línguas indígenas ameaçadas contextualizam-se em bases distintas de letramento focado na leitura e na escrita de línguas majoritárias. Assim, busco no remanescente deste texto apresentar algumas reflexões sobre práticas de letramento em Karajá, que passaram a integrar e movimentar as ações de revitalização dessa língua, tentando repensar alternativas para o letramento conectado com as matrizes de produção de conhecimentos da oralidade. Nesse entendimento, está incluído no conceito de letramento o de corporalidade, ou seja, compreender os textos que usam como suporte o próprio corpo, a memória, e o fazer da oralidade.

A estética do oral é a grande tecnologia de expressão, de movimento e de manutenção dos saberes indígenas. Esses povos sempre afirmam que a maior tecnologia de documentação dos seus saberes é o próprio fazer cultural. Nesse sentido, os eventos de letramento criados com a finalidade de fortalecer os conhecimentos da oralidade em sala de aula, na comunidade e em cursos de formação de professores almejam a retomada dos saberes indígenas em seu fazer, para que as gerações mais jovens possam ser envolvidas por esses conhecimentos e deles se apropriarem.

Para que os Karajá de Buridina colocassem em evidência propostas pedagógicas de vitalidade dos lugares epistêmicos, culturais e linguísticos, tornou-se necessário buscar fundamentos inovadores nos quais se insere a ideia de letramento para fortalecer o patrimônio das tradições da oralidade; um letramento revigorador das práticas culturais. Street (2003) considera a natureza do letramento,

focalizando não muito a aquisição de habilidades, como em outras abordagens, mas, ao contrário, o letramento é concebido como uma prática social. No caso de Buridina, a prática social de letramento é o movimentar o uso oral da língua na comunidade.

Assim, os eventos de letramento são programados para revitalização da língua Karajá e estão situados em contextos específicos, como, por exemplo: (1) nas atividades de sala de aula criadas para as crianças adquirirem essa língua materna aprendida, pela maioria das crianças, depois de falar o português; (2) na formação de professores específicos para as ações de revitalização; e (3) nas pesquisas e na documentação de saberes em língua Karajá feitas por professores/as e mães da comunidade envolvidas com essas atividades.

Esses eventos de letramento visam: (1) contribuir com a vitalidade da língua Karajá; (2) vitalizar os espaços culturais e epistêmicos; (3) documentar saberes ancestrais; (4) fortalecer a memória cultural; (5) transmitir saberes entre gerações; (6) relembrar conhecimentos; (7) guardar conhecimentos; (8) atualizar os saberes; (9) aproximar os jovens do corpo cultural; (10) promover pesquisas temáticas; (11) fortalecer a memória coletiva; e (12) criar contextos de usos da língua entre gerações e entre os aprendizes.

O letramento em línguas indígenas, segundo Pimentel da Silva (2016), não se enquadra nas tipologias dos gêneros textuais da língua portuguesa, por exemplo, mas em aumentar as potencialidades de seus usos entre gerações nos espaços cotidianos e especializados. O importante é que o indígena sinta dignidade e prestígio ao falar, ler e escrever sua língua ancestral.

Nesse sentido, é necessário buscar referências de letramento que correspondam a programas de enriquecimento das línguas indígenas e de um bilinguismo plural. Nessa percepção, cada palavra lida e escrita conecta-se com muitas histórias, com muitas lembranças, desperta o desejo de saber mais da cultura, do povo, de sua composição social. Assim compreendo que cada língua é parte do que torna seu conteúdo cultural uma herança intransferível, como defende Dorian (1999). Conforme Krashen (1995), quando alguém adquire uma língua assim, seu conhecimento torna-se mais enraizado. Daí ser importante a luta pela vida das línguas.

Ampliando o debate sobre *letramento em línguas indígenas* e sua função sociocultural na vitalidade e na manutenção do patrimônio cultural e natural dos povos indígenas, apresento duas experiências de letramento focado no prestígio da língua Karajá, no fortalecimento da oralidade e na possibilidade de colocar essa língua na comunidade e na vida das pessoas, ou seja, em circulação.

4.1. Atividades de letramento em políticas de revitalização da língua Karajá

As experiências de letramento em língua Karajá visam aproximar os jovens dessa língua, sendo este um desejo colocado pelos/as Karajá mais velhos/as, cientes da importância de lutar para que as gerações não percam esse patrimônio cultural. A esse pensamento acrescento o da UNESCO (2003, p. 02) de que “[...] a extinção de uma língua significa a perda irrecuperável de saberes únicos, culturais,

históricos e ecológicos”. Nenhum povo indígena merece passar por esse pesadelo, sendo justificável todo o empenho em prol da vida das línguas indígenas.

A meta com as experiências de letramento conectadas à reconstituição dos lugares epistêmicos é o de acessar o corpo de tradição cultural (arte, músicas, histórias, saberes diversos etc.) e colocá-lo à disposição de todos, aumentando ainda mais as possibilidades de os indígenas frequentarem a língua Karajá.

Em um programa de revitalização de uma língua, todas as atividades visam colocar essa língua em evidência. Isto pode acontecer por meio dos eventos de letramento de documentação de palavras culturais, por exemplo, de atividades lúdicas que dão suporte ao protagonismo da criança dentro do processo de aprendizagem da língua tanto na modalidade oral quanto da escrita. Devem ser sempre atividades que despertem a curiosidade e a imaginação no aprendiz. Nesse processo, qualquer aprendizado é uma grande vitória, especialmente, porque, como afirma Hinton (2001), em um processo de vitalização linguística, o alcance de um nível de aprendizado da língua motiva a busca de outros. Nesse sentido, é interessante promover atividades que favoreçam as crianças a falarem sobre a língua que está sendo adquirida.

Nesse sentido, a política de letramento em línguas indígenas reforça a afirmação de que seus falantes têm o direito em mantê-la, em conformidade com o que afirma a *Declaração universal dos direitos lingüísticos*, elaborada sob os auspícios da Unesco.

4.2. Formação de Professores e Professoras e Documentação de Saberes Indígenas

A formação de professor específico para atuar no projeto Maurehi iniciou-se com a participação de Albertino Wajurema em Hawalò, em um período de três meses. Já a formação da professora Karitxama aconteceu durante os encontros realizados anualmente em Buridina. Os demais professores Karajá que atuam hoje no projeto também recebem a formação específica nesses encontros.

A organização de uma escola para revitalizar a língua e a cultura maternas exigiu a participação, além de professor, de uma professora na medida em que se fazia a reconstituição dos espaços culturais. Nesse encaminhamento, considerou-se, em primeira instância, as diferenças entre as falas da mulher e do homem, como exemplifica o quadro a seguir:

Masculina	Feminina	Português
1- <i>Ko-ki</i>	<i>Koku-ki</i>	Em frente
2- <i>Arakre</i>	<i>Krakre</i>	Eu vou embora
3- <i>Utura</i>	<i>Kutura</i>	Peixe
4- <i>Byre</i>	<i>Bykyre</i>	Esteira
5- <i>Ijoi</i>	<i>Itxoi</i>	Grupos de homens
6- <i>Weryrybò</i>	<i>Wekyrybò</i>	Rapaz
7- <i>Ijadòòma</i>	<i>Ijadòkòma</i>	Moça
8- <i>Wariòre</i>	<i>Waritxòre</i>	Meu filho (a)

Essas diferenças linguísticas são apresentadas pelos homens e pelas mulheres como marcas identitárias com muito orgulho. Os exemplos 3 e 8 mostram que, em certos casos, as formas femininas assinalam uma sílaba CV medial a mais do que as masculinas equivalentes, composta pela consoante /k/, seguida de vogal e africada palato-alveolar surda /tʃ/. Os exemplos 1, 4, 6 e 7 revelam que, em certos casos, as formas femininas assinalam uma sílaba CV medial a mais do que as masculinas equivalentes, composta pela consoante /k/, seguida de vogal. Em 2, nota-se que na fala feminina há uma sílaba inicial complexa CCV. Na fala dos homens, essa palavra realiza-se com duas sílabas, uma simples V e uma complexa CV. A fala masculina apresenta, pois, uma sílaba a mais do que a feminina. No exemplo 5, a diferença entre as duas falas é marcada na sonoridade. Na fala das mulheres, a segunda sílaba é composta por uma africada palato-alveolar surda /tʃ/ e, na fala dos homens, pela sonora /dʒ/.

Essas diferenças estão profundamente enraizadas na organização social Karajá, isto é, presentes em toda a vida desses indígenas: na divisão de trabalho, na participação dos rituais, nos papéis ocupados pelos homens e pelas mulheres, nas categorias de idades, etc. Daí a necessidade de professoras e de professores karajá.

Além dos encontros citados, são feitas reuniões de estudos e oficinas de produção de material didático, de estudos da língua, de pesquisa e de jogos pedagógicos voltados para a formação docente. Em todos esses eventos, quase sempre coordenados por professores Karajá, é ressaltada a importância de revitalizar os espaços de comunicação, seja o de produção de conhecimento ou o de colocar a língua em circulação na comunidade. Isso ocorre para que os aprendizes adquiram essa língua tanto na modalidade oral quanto na escrita, com as crianças e os demais aprendizes podendo criar novos espaços de uso: brincadeiras, imitação, conjunto de palavras ligado à confecção de uma peça de artesanato, perguntas, respostas, nomeação da natureza (rios, lagos, peixes, flores, frutas, plantas medicinais, aves), ampliação do vocabulário, entre outros. O importante é que todos se orgulhem dessa língua que lhes ensinaram a desprezar.

Desde 2015, mais duas ações de formação foram incluídas no projeto de Educação e Cultura Indígena Maurehi: (1) os seminários de Iny Rybè (nossa fala em Karajá); e (2) a Ação Saberes Indígenas na Escola. O seminário é coordenado pelo professor Leandro Lariwana Karajá, da aldeia JK, situada na Ilha do Bananal. Ele é pesquisador da Ação Saberes Indígenas na Escola. Todos/as professores/as Karajá estão envolvidos/as neste estudo que já aconteceu em Buridina, JK, Itxala, Hawalòra, Ibutuna, Heryri Hawa (Macaúba). O objetivo é o acordo ortográfico entre todas as comunidades, uma ação que representa uma política linguística de prestígio atribuído à língua em sua modalidade escrita, mas também de guarda de saberes.

Os seminários de Iny Rybè constituem políticas linguísticas de re/vitalização da língua Karajá em todas as comunidades, mas também de aproximação e formação dos docentes Karajá de Buridina. O fundamental é que a língua chegue a um nível sustentável na aldeia. Para isso, é necessário um esforço intencional, contínuo, escolar e comunitário. Nesse sentido, a Ação Saberes Indígenas na Escola, um projeto em rede, traz significativas contribuições, como a pesquisa que oportuniza mais jovens aprenderem com os mais velhos.

O envolvimento de todos/as os/as professores/as tem um significado grandioso na vitalidade da língua Karajá em Buridina, mas também em todas as comunidades desse povo, tanto do ponto de vista da comunicação, como do vigor da memória cultural. Os primeiros professores de Buridina são hoje grandes sábios, pois são os mestres que ensinam aos novos professores.

As pesquisas da 'Ação Saberes Indígenas na Escola' abriram caminhos importantes em prol da revitalização da língua Karajá, um deles é a ideia de *alfabetização pelos conhecimentos indígenas*. Isso exige, necessariamente, entender como a criança interage com a realidade que a rodeia e como ela é educada. Desse modo, o saber reivindicado como fundamento da alfabetização ou de políticas linguísticas não é mais um conhecimento calcado no alicerce positivista de uma educação bancária, mas aquele que valoriza as experiências vividas pelas crianças em sua comunidade, por exemplo. Cabe assim ao docente planejar ações de letramento que possibilitem englobar práticas de oralidade de forma articulada e contextualizada. Não se trata apenas de mudar os referenciais teórico-metodológicos do ensino, trata-se de uma atitude frente às ações educativas, considerando o mundo da criança. Isso implica, obrigatoriamente, conhecer o *ciclo de vida e o conhecimento do cotidiano da criança*.

Dessas referências surgiram temas de pesquisa em busca de conhecimento do desenvolvimento infantil, dos processos próprios de ensino e aprendizagem, do universo cotidiano da criança; além da seleção dos temas para que as crianças também possam desenvolver pesquisas, ampliando ainda mais as chances de conviver com a língua materna de sua comunidade, ou, como afirma Gilson Tapirapé (2011), de frequentar a língua. Os falantes precisam frequentar a língua, segundo esse estudioso.

Nesse sentido, destaco uma das belezas das mães pesquisadoras de Buridina que se reúnem para emendar os conhecimentos, de maneira que as mais velhas ensinam as mais jovens em um diálogo em que muitos saberes reaparecem. Nessa prática de oralidade, o contexto maior é o das lembranças. Hoje já são muitas as lembradoras, uma prática rejuvenescida nos últimos anos. Com relação aos homens, adultos, jovens e crianças, estes fazem participações em eventos culturais na aldeia e fora dela, dançando e cantando músicas Karajá, realidade nem pensada em tempos atrás.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na medida em que o projeto se desenvolveu, novas ideias foram surgindo, novos comportamentos também, como a de que o mais importante é dar tempo para as crianças e todos/as aprenderem a amar uma língua que lhes ensinaram a desprezar. Daí ser crucial também adotar metodologias contextualizadas em paradigmas da retomada cultural, da resistência, da esperança, da felicidade e do cuidado com a pessoa e com a coletividade.

O desafio em trilhar os caminhos encontrados pelo projeto de Educação e Cultura Indígena Maurehi foi e é grande, mas eles foram achados e estão sendo construídos/reconstruídos continuamente. O desejo é que deles possam fluir e se ramificar diversas experiências educativas comunitárias e escolares, com a articulação destas duas agências em um destino melhor para a educação escolar

indígena e para as políticas de vitalidade das línguas indígenas; educação e políticas com mais qualidade, esperança e mais promoção do diálogo entre saberes.

Discutir letramento em línguas indígenas é um grande desafio. Um deles é o de colocar a escrita para exercer o papel social de vitalizar a oralidade das línguas indígenas. O outro, entre tantos, é o de atender a emergência de aumentar a autoestima dos falantes como um meio para retirar as línguas do risco de extinção.

Uma língua torna-se ameaçada de desaparecer quando está em via de deixar de ser aprendida pelos jovens. Uma língua fica forte quando sua transmissão é garantida, e, pelo que tenho percebido na atualidade, isso deve acontecer por meio das modalidades oral e escrita, mas sem dicotomias, e com ajuda da escola e da comunidade, criando possibilidades dessa língua ocupar novos espaços na comunidade e nos meios de comunicação utilizados, mesmo que seja entre os pares.

Em ações de revitalização cultural e linguística, a preservação dos espaços especializados/sagrados, dos lugares sobrevivência de uma língua em sociedades minorizadas dependerá, e muito, da situação sócio-histórica do povo, da luta pelo seu bem cultural. Dependerá também dos sentimentos que forem nascendo. De qualquer forma, reverter o declínio de uma língua requer muito esforço de todos os envolvidos. Além disso, é preciso pensar que a vitalidade de uma língua está simbolicamente ligada à sua cultura. Daí a importância da reconstrução dos lugares epistêmicos e de ações de pesquisa e documentação de saberes por meio do fazer cultural e também escrito em língua Karajá, despertando em todos e todas o desejo de aumentar o número de usuários da língua, os frequentadores: falantes, ouvintes, escritores, leitores, pesquisadores, cantores, historiadores, conselheiros, artesões e artesãs, entre outros.

Depois de muitas ações desenvolvidas nesses anos do Projeto, a autoestima alcançada pelos Karajá é o mais importante. Conforme afirma Karitxama, “hoje os Karajá de Buridina vão longe”, referindo-se à mudança enfrentada por eles e elas de desprezados/as a prestigiados/as, pois são convidados para eventos culturais, palestras em escolas do estado de Goiás, inclusive em Goiânia. A realidade de Buridina hoje é muito melhor do que no início do projeto. Os Karajá retomaram a alegria e o gosto de viver como Karajá.

6. Referências

ANZALDÚA, G. *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza*. San Francisco: Aunt Lute Books, 1987.

CRYSTAL, D. *Language Death*. Cambridge: Cup, 2000.

Dorian, N. C. Linguistic and ethnography fieldwork. In: FISHMAN, J. A. (Ed.). *Handbook of language and ethnic identity*. New York: Oxford University Press. p. 25-41. 1999.

Dussel, E. *Filosofia da Libertação na América Latina*. 2ª ed. Trad. Luiz João Gaio. São Paulo: Loyola/

UNIMEP, 1977.

FANON, F. *Os Condenados da Terra*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

HINTON, L. ; HALE, K. *The Green Book of Language Revitalization in Practice*. Berkeley: Academic Press, 2001.

KRASHEN, S. D. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press, 1995.

KRAUSE, F. Nos sertões do Brasil. *Revista do arquivo municipal*, São Paulo, n. 66/91. 1943.

PIMENTEL DA SILVA, M. do S. *Reflexões sociolingüísticas sobre línguas indígenas ameaçadas*. Goiânia: Editora da UCG, 2009.

STREET, B. *Abordagens Alternativas ao Letramento e Desenvolvimento*. In: Anais... Teleconferência UNESCO Brasil sobre Letramento e Diversidade, 2003. Disponível em: <<http://telecongresso.sesi.org.br/4telecongresso/download>>. Anexo. Acesso: 14 set. 2008.

TAPIRAPÉ, G. I. *Relatório das atividades de pesquisa realizadas –Projeto Processos de formação de palavras em língua Tapirapé (Observatório da Educação Escolar Indígena - CAPES)*. Goiânia: UFG/ Núcleo Takinahakÿ de Formação Superior de Professores Indígenas, 2011.

Recebido em 22/03/2017

Aprovado em 17/04/2017

LENGUAS INDÍGENAS EN LA ESCUELA: UNA MIRADA RETROSPECTIVA A LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN LA PROVINCIA DE CHACO (ARGENTINA)

Ana Carolina Hecht y Cristina Messineo¹

Abstract:

This article examines the policies of Intercultural Bilingual Education in the Chaco Province (Argentina) between 1987 and 2016. Two moments related to the legal framework and the treatment of indigenous languages in the school are analyzed. First, the visibility of ethnolinguistic diversity, the demands of bilingual literacy and the role of the indigenous teacher. Second, multilingualism, interculturality and indigenous access to higher education levels become relevant issues. The process is accompanied by a change in the sociolinguistic situation of indigenous peoples who claim a school involved in the revitalization of their languages.

Resumo:

O artigo examina as políticas de Educação Intercultural Bilíngue no Chaco (Argentina) entre 1987 e 2016. São analisados dois momentos vinculados com o marco legal e o tratamento das línguas indígenas na escola. Primeiro, a visibilização da diversidade etnolinguística, as demandas de alfabetização bilíngue e o papel do professor indígena. Segundo, o plurilinguismo, a interculturalidade e o acesso dos indígenas aos níveis educativos superiores tornam-se questões relevantes. O processo vai unido a uma mudança de direção na situação sociolinguística dos povos indígenas que demandam uma escola envolvida na revitalização de suas línguas.

Resumen:

El artículo revisa las políticas de Educación Intercultural Bilingüe en el Chaco (Argentina) entre 1987 y 2016. Se analizan dos momentos vinculados con el marco legal y el tratamiento de las lenguas

¹ CONICET y Universidad de Buenos Aires

indígenas en la escuela. Primero, la visibilización de la diversidad etnolingüística, las demandas de alfabetización bilingüe y el rol del maestro indígena. Segundo, el plurilingüismo, la interculturalidad y el acceso de los indígenas a los niveles educativos superiores se tornan cuestiones relevantes. El proceso va acompañado de un giro en la situación sociolingüística de los pueblos indígenas que reclaman una escuela involucrada en la revitalización de sus lenguas.

Palabras clave:

Indigenous Languages, Intercultural Bilingual Education, Legislation, Chaco (Argentina)

Línguas Indígenas, Educação Intercultural Bilingüe, Legislação, Chaco (Argentina)

Lenguas indígenas, Educación Intercultural Bilingüe, Legislación, Chaco (Argentina)

1. Introducción

En Argentina, a partir de la restitución de la democracia (1983), el acceso a una educación respetuosa del patrimonio étnico y lingüístico de los pueblos indígenas se ha convertido en un derecho innegable. Así, adquieren protagonismo los discursos de reivindicación sostenidos tanto desde los entornos legislativos y académicos como de los distintos movimientos sociales que interpelan al Estado a revisar las ideas homogeneizantes y a reconocer e incluir la pluralidad lingüística y cultural en la escuela. No está de más recordar que Argentina es un país que ha negado e invisibilizado históricamente su matriz multiétnica, especialmente, la vinculada con los pueblos indígenas. No obstante, el número de personas que se reconocen como indígenas supera las cifras de una nación imaginada como homogénea y monolingüe. Habitan actualmente en el territorio argentino más de 20 pueblos indígenas hablantes de al menos catorce lenguas² –con diferentes grados de bilingüismo– que estadísticamente representan el 2,4% del total de la población nacional.³

Dentro de los términos expresados en la legislación argentina, varias provincias con población indígena comenzaron a implementar acciones tendientes a incorporar la enseñanza de las lenguas indígenas en los planes de la educación formal. Así como también se revisaron los contenidos escolares tratando de reflejar los saberes que portan las diferentes comunidades y que hacen a la comprensión de la complejidad actual. Ahora bien, las interpelaciones que las diversidades étnica-lingüísticas impusieron a los modelos sociales establecidos fueron muchas y muy variadas e impactaron en diferentes esferas sociales y de la vida cotidiana.

Un caso de estudio por demás sobresaliente es el de la provincia del Chaco, destacada por ser una de las pioneras en el país en reconocer y regular la diversidad étnica y lingüística, y por su numerosa

² Las lenguas son: toba, pilagá, mocoví (familia guaycurú), wichí, nivaclé, chorote (familia mataguaya), tapiete, ava-guaraní, mbya, guaraní (familia tupi-guaraní), quechua, tehuelche y mapuche. Gracias a investigaciones recientes, se pueden agregar a la lista las lenguas vilela, considerada extinta desde la década de 1960 (Golluscio et al. 2005; y Golluscio, 2008) y chaná, oculta durante casi doscientos años (Viegas Barros, 2009).

³ Datos de la *Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas* (ECPI) realizada por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC) en los años 2004 y 2005.

y prometedora legislación al respecto. En Chaco, desde fines de la década del 80 y principios de los 90, se han otorgado derechos diferenciales básicos a sus tres pueblos originarios motivados tanto por la propia iniciativa de las comunidades toba/qom, wichí y moqoit/mocoví como por los dirigentes políticos de turno. Considerando eso, resulta un desafío plasmar en este trabajo algunos de los logros educativos iniciales y contemporáneos en la legislación provincial, así como las demandas pendientes en cuanto a la incorporación de las lenguas indígenas en el marco de la educación intercultural bilingüe (en adelante, EIB) durante el período 1987-2016.

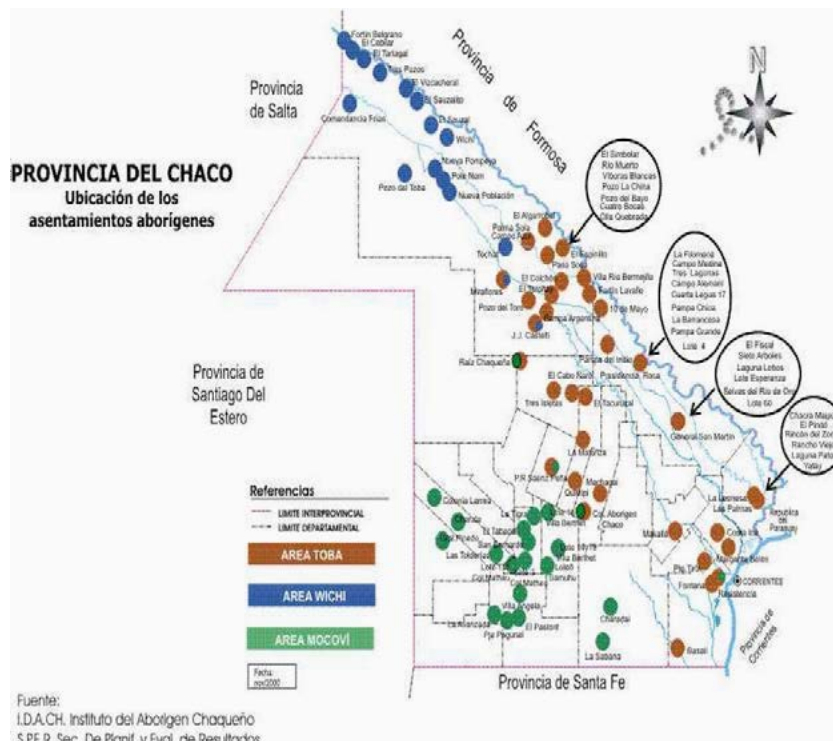
El trabajo se organiza de la siguiente manera. En la sección 1 se presenta un panorama de los pueblos y las lenguas indígenas de la provincia del Chaco. La sección 2 describe el marco legal general que dio inicio a la EIB en dicha provincia. En la sección 3 se analizan los cambios producidos en las primeras etapas de aplicación de las leyes y las principales demandas de los pueblos indígenas al sistema educativo; demandas ligadas fundamentalmente a la inclusión de las lenguas indígenas en la escuela y al rol del docente aborigen. La sección 4 registra una segunda etapa de la EIB signada por dos leyes fundamentales: la que oficializa a las lenguas indígenas de la provincia y la Ley de Educación del Chaco que permite la creación de escuelas gestionadas por las propias comunidades indígenas. Dicho marco legal, unido a un proceso de desplazamiento lingüístico genera demandas ligadas a la necesidad de preservar y revitalizar las lenguas indígenas en el contexto educativo. Por último, en las conclusiones, se presentan algunas reflexiones sobre cómo se está entendiendo al bilingüismo dentro de la EIB como política para la atención de la diversidad etnolingüística del Chaco.

2. Pueblos y lenguas indígenas de la provincia del Chaco

Chaco es una de las provincias de Argentina con mayor diversidad lingüística y cultural⁴. Según el último Censo (2010), el número de personas que se reconoce como indígenas asciende a 41.304 (el 3,9 % de la población total de la provincia). Los pueblos indígenas que habitan allí son oriundos de la región conocida como Gran Chaco⁵. El pueblo **toba (qom)** es el más numeroso: 29.000 personas distribuidas en el área centro-oriental de la provincia, especialmente en la capital y otras ciudades. La población **mocoví (moqoit)** se estima en 6.500; se halla asentada en comunidades del sur de la provincia. El mismo número de personas conforma la población **wichí** que se ubica a orillas del Río Teuco- Bermejo, en el norte del Chaco (Cf. MAPA).

4 Su población, además de indígena, está conformada por numerosos descendientes de inmigrantes de Europa Central y Oriental: checos, eslovacos, búlgaros, croatas, montenegrinos, italianos y españoles.

5 La región del Gran Chaco es una vasta llanura semi-árida con porciones boscosas que abarca parte de Argentina, Bolivia, Paraguay y Brasil. En Argentina, incluye la provincia homónima de Chaco, Formosa, el oeste de Salta, casi todo Santiago del Estero y el norte de Santa Fe.



Hacia fines de la década del 50, se inicia un proceso migratorio de la población indígena, especialmente toba, desde los asentamientos rurales hacia centros urbanos; migración que se acrecienta en las décadas siguientes hasta la actualidad.⁶ Así, varias familias migran a las grandes ciudades de la región, a Rosario (provincia de Santa Fe) y a Buenos Aires y se instalan en barrios marginales. Dicho proceso incide en el desplazamiento lingüístico, siendo la urbanización uno de los factores principales de la retracción de las lenguas vernáculas.

Las lenguas toba y mocoví pertenecen a la familia lingüística guaycurú y el wichí a la familia mataguaya. Su situación sociolingüística es diversa y compleja. La migración más o menos constante y estacional de las familias hacia los centros urbanos genera fenómenos de contacto e influye en la vitalidad de las lenguas. De esta manera, el rango de hablantes competentes en la lengua vernácula es muy variado: desde hablantes monolingües en la lengua indígena, pasando por bilingües receptivos, hasta personas que han abandonado por completo su lengua nativa. El trilingüismo resulta también muy común dada la frecuencia de matrimonios mixtos (por ejemplo, tobas que se casan con mocovíes o wichís).

La lengua toba ha sido desplazada por el español y su trasmisión, en algunos casos, se ha visto total o parcialmente interrumpida. La mayoría de los niños tobas que habitan en asentamientos urbanos son bilingües pasivos y adquieren el español como primera lengua. No obstante, si bien se trata de una lengua amenazada, el alto número de hablantes y el surgimiento de nuevos espacios de funcionalidad –como el culto religioso o los institutos de formación de docentes bilingües– favorece y fortalece el uso y la trasmisión de la lengua vernácula, aun en las grandes ciudades.

6 Ocasionado por la crisis de la industria algodonera, las inundaciones, la deforestación y la expansión de monocultivos y agronegocios, el tipo de migración hacia las grandes ciudades resulta en un desplazamiento constante conocido como “migración golondrina” (Attias y Lombardo, 2014).

Entre los mocoví, el 18,1% considera que su lengua materna es la indígena, el 16,3% habla habitualmente en su casa lengua/s indígena/s y el 26,9% habla o entiende lengua/s indígena/s. (VVAA, 2009). Gualdieri (1998) consigna que los mocoví establecidos en la provincia de Chaco han preservado con mayor éxito la lengua y la cultura vernáculas que los que viven en la provincia de Santa Fe, donde han experimentando un rápido proceso de abandono de su lengua desde mediados del siglo XX.

A diferencia de los otros idiomas, el wichí posee un mayor grado de vitalidad que se manifiesta en un elevado porcentaje de hablantes monolingües, especialmente mujeres y niños, y un pequeño porcentaje de préstamos en español.-

Es importante destacar que la situación sociolingüística de los aborígenes chaqueños no responde exactamente a un modelo de bilingüismo coordinado, en el cual las lenguas en contacto conviven armónica y equilibradamente, sino más bien a una situación de diglosia, en la cual esta relación es asimétrica y conflictiva (Fishman, 1967). Sin embargo, es en los ámbitos institucionalizados en donde se hacen más evidentes los conflictos del contacto entre lenguas ya que fuera de estos, el uso del español y el de la lengua vernácula –en sus variedades locales y regionales particulares – satisface las necesidades básicas de la comunicación oral.

La incorporación de sistemas de escritura para las lenguas indígenas del Chaco constituye un fenómeno relativamente reciente. Aunque los primeros textos escritos en lenguas vernáculas datan de la década del 50⁷, el problema de la escritura ha cobrado vigencia en los últimos años con la difusión de programas educativos que proponen utilizar la lengua materna como instrumento de alfabetización. Más allá de su real funcionalidad comunicativa, la escritura es concebida por los indígenas como un mecanismo de autoidentificación y cumple un rol importante tanto en la reivindicación cultural y política como en la revalorización y difusión de sus lenguas, muchas de ellas amenazadas o en peligro de extinción.

3. La EIB y el marco legal en Argentina

En la Argentina, el marco legal que reconoce los derechos indígenas comenzó a construirse a partir de la reinstalación de la democracia en 1983. La legislación establecida por la Organización Internacional del Trabajo (OIT)⁸ sobre asuntos indígenas sirvió de inspiración para que el Congreso de la Nación sancionara en 1985 la *Ley de Política indígena y apoyo a las comunidades aborígenes* (N°23.302) que en su capítulo V sostiene respecto de los planes de educación:

Es prioritaria la intensificación de los servicios de educación y cultura en las áreas de asentamiento de las comunidades indígenas. Los planes que en la materia se implementen deberán resguardar y revalorizar la identidad histórico-cultural de cada comunidad aborigen, asegurando al mismo tiempo su

7 La existencia de los primeros materiales escritos se debió, en gran parte, a la labor de misioneros que tradujeron la Biblia a los idiomas indígenas y confeccionaron vocabularios y notas gramaticales. A partir de ese momento, comenzaron a circular relatos tradicionales, cartillas de alfabetización, material informativo proveniente de distintas organizaciones indigenistas.

8 Particularmente el Convenio 169 (1989) "Sobre los pueblos indígenas y tribales en los Países Independientes" constituye el documento más importante que existe hasta ahora en relación con una garantía internacional de los derechos humanos de los pueblos indígenas. En nuestro país, la ratificación de dicho convenio fue aprobada en el Congreso Nacional por Ley No 24.071, en abril de 1992.

integración igualitaria en la sociedad nacional (Artículo 14).

La enseñanza que se imparta en las áreas de asentamiento de las comunidades indígenas asegurarán los contenidos curriculares previstos en los planes comunes y, además, en el nivel primario se adoptará una modalidad de trabajo consistente en dividir el nivel en dos ciclos: En los tres primeros años, la enseñanza se impartirá en la lengua indígena materna correspondiente y se desarrollará como materia especial el idioma nacional; en los restantes años, la enseñanza será bilingüe. Se promoverá la formación y capacitación de docentes primarios bilingües, con especial énfasis en los aspectos antropológicos, lingüísticos y didácticos, como asimismo la preparación de textos y otros materiales, a través de la creación de centros y/o cursos especiales de nivel superior, destinados a estas actividades (Artículo 16).

A partir de ese momento se suceden una serie de leyes provinciales⁹ hasta llegar a la *Reforma Constitucional de 1994* en la que se deroga el artículo 65 de la Constitución de 1853, que otorgaba al Congreso la facultad de mantener a los indios en reservas y convertirlos a la religión católica. Este se reemplaza por el artículo 75, inc. 17, que dice lo siguiente:

Corresponde al Congreso: Reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos. Garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural, reconocer la personería jurídica de sus comunidades y la posesión y propiedad comunitaria de las tierras que tradicionalmente ocupan; y regular la entrega de otras aptas y suficientes para el desarrollo humano; ninguna de ellas será enajenable, transmisible, no susceptible de gravámenes ni embargos. Asegurar su participación en la gestión referida a sus recursos naturales y a los demás intereses que los afecten. Las provincias pueden ejercer concurrentemente estas atribuciones.

Una de las consecuencias más importantes de la reforma legal mencionada es la creación y difusión de programas y experiencias educativas bilingües e interculturales a nivel nacional y provincial.

Paralelamente al surgimiento de leyes específicas de reconocimiento de los derechos indígenas, desde el advenimiento de la democracia a la actualidad, se sucedieron también reformas en educación que marcaron el rumbo de las políticas educativas en el país e incidieron en el desarrollo de la EIB. Entre estas, es necesario mencionar la *Ley Federal de Educación* (LFE, N°24.195/93) que apuntaló el proceso de transformación educativa llevado a cabo durante la década de los 90 bajo la presidencia de Carlos Menem (1989-1999) y la *Ley de Educación Nacional* (LEN, N° 26.206/06) sancionada durante el gobierno de Néstor Kirchner (2003-2007). Mientras que, en líneas generales, la LFE propició la contención de los sectores socialmente excluidos y la compensación de las desigualdades, la LEN propone un cambio de rumbo en las políticas neoliberales de los '90 en tanto concibe a la educación como bien público y como derecho social y destaca la centralidad del Estado en la garantía de este derecho. De esta manera, las políticas hacia los sectores más vulnerables en el campo

9 La Ley Provincial del Aborigen de Formosa No 4267/84, Ley N° 6373/86 de Salta, Ley 3258 /87 de Chaco, Leyes N° 2435/87 y N° 2727/89, de Misiones, Ley N° 2287/87 de Río Negro, Leyes N° 3657/91, 3623/91 y 3667/91 de Chubut y Ley N° 11078/93 de Santa Fe.

escolar –incluida la población indígena– desplazaron la preocupación por la equidad hacia una mayor preocupación por la inclusión, la igualdad y la necesidad de reinstalar políticas de inspiración universal (Feldfeber y Gluz, 2011).

En relación con la EIB, la diferencia más significativa entre la LFE y la LEN reside en que mientras la primera reconoce el derecho de las comunidades indígenas a preservar sus pautas culturales y al aprendizaje y enseñanza de su lengua y promueve la creación de programas de rescate y fortalecimiento de lenguas y culturas indígenas como instrumento de integración, la segunda incluye entre sus ocho modalidades a la EIB dentro del sistema educativo nacional. Es decir, institucionaliza la EIB a la vez que promueve la participación de los pueblos indígenas, sus organizaciones y comunidades, en los procesos educativos interculturales y/o bilingües. De este modo, a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional, se creó un mecanismo de participación permanente de los pueblos indígenas para definir y evaluar las estrategias de la EIB: el CEAPI¹⁰ (Consejo Educativo Autónomo de los Pueblos indígenas) que depende del Ministerio de Educación Nacional.¹¹

4. La EIB en la provincia del Chaco

La provincia del Chaco, junto con Formosa, Salta fueron pioneras en materia de legislación indígena y educación. En la provincia del Chaco, la educación bilingüe intercultural se enmarca en la *Ley Provincial De las Comunidades Indígenas* (N° 3.258) que fue sancionada por la Cámara de Diputados de la provincia del Chaco en mayo de 1987 en respuesta a los reclamos indígenas sobre adjudicación de tierras, educación y salud, entre otros. En su capítulo III reconoce que las culturas y lenguas aborígenes constituyen valores del acervo cultural de la provincia y que los aborígenes tienen derecho a estudiar su propia lengua en las instituciones de enseñanza primaria y secundaria (art.14). De este modo, determina que la educación impartida en los establecimientos escolares con población indígena se deberá realizar en forma bicultural y bilingüe (art.15). Por último, la ley propone la formación de docentes indígenas a través de planes adecuados de formación y capacitación (art.16).

A partir de aquí las reformas legislativas y educativas de la provincia siguieron, por un lado, las políticas estatales de la Nación Argentina; por otra, introdujeron modificaciones particulares que la hacen una de las provincias más innovadoras en lo que respecta a la educación indígena. En los siguientes apartados se exponen las dos etapas en las que la EIB cobró impulso en la provincia del Chaco. Además de un desarrollo cronológico, ambas etapas están claramente marcadas por políticas estatales diferentes –por no decir contrapuestas– que incidieron de manera particular en los lineamientos de la aplicación de la EIB en la provincia.

4.1 Primeros momentos: la visibilización de las lenguas indígenas y el modelo de transición.

10 El CEAPI está conformado por 29 miembros plenos y 2 con derecho a voz pero no al voto (estos últimos son referentes indígenas que forman parte del equipo técnico de la Modalidad de EIB Nacional).

11 Durante la elaboración de este artículo, en marzo de 2017, en el marco del retorno a un modelo neoliberal de aplicación de políticas de ajuste y desfinanciamiento del Estado, el Ministerio de Educación y Deportes de la Nación Argentina, acaba de suprimir la coordinación de la modalidad EIB del sistema educativo nacional, decisión que vulnera la Ley de Educación Nacional N° 26.206 y viola el derecho constitucional de los Pueblos Indígenas expresado en la Constitución Nacional. Esta acción implica también el desmantelamiento del Consejo Educativo Autónomo de Pueblos Indígenas (CEAPI), organismo que garantizaba la participación de los pueblos indígenas en el proceso educativo.

Los objetivos contenidos en la Ley Provincial N° 3.258 dieron lugar a dos acciones educativas en la provincia del Chaco: la puesta en marcha del Programa de Educación Bilingüe Intercultural (en adelante PROEBI) y la creación del Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (en adelante CIFMA) destinado a la formación de maestros indígenas.¹²

En este contexto, fueron varios los temas de preocupación y las necesidades que la nueva modalidad educativa debía atender: la formación docente y el rol de los maestros indígenas en la escuela, el problema de la escritura de las lenguas y la estandarización de sus alfabetos, la elaboración de gramáticas pedagógicas, la participación de la comunidad en la escuela, la creación de un nivel medio de educación para aborígenes y la carencia de una infraestructura educacional básica, entre otros (Hecht, 2015).

No obstante, previo a la sanción de la ley, la necesidad de una educación que incluya a los pueblos indígenas venía discutiéndose en asambleas organizadas por el denominado “Grupo de los Seis” –un movimiento étnico-político integrado por dos representantes de cada uno de los pueblos indígenas de la provincia. Uno de los principales temas de preocupación era la barrera lingüística existente entre los niños aborígenes y los maestros (Hecht, 2015), situación que se traducía en problemas de aprendizaje, repetición y deserción escolar.¹³

Cabe aclarar que el sistema educativo vigente no solo no contemplaba la diversidad étnica y lingüística de la provincia –la escolarización se realizaba exclusivamente en español– sino que respondía a un modelo de alfabetización normativo y homogeneizante, enfocado prioritariamente en el aprendizaje de la lectoescritura. Esta habilidad, concebida por los indígenas como una puerta de entrada al mundo no indígena, y en especial al mercado laboral, les era vedada a sus hijos a través de un sistema educativo altamente castellanizante.

Ahora bien, ¿cómo fue el mecanismo de incorporación de las lenguas indígenas al sistema educativo a partir de este nuevo modelo?

En los primeros años de desarrollo de la EIB, la documentación de las lenguas toba, mocoví y wichí era aún incipiente. Se sabía muy poco acerca de sus gramáticas, sus contextos sociolingüísticos así como de su diversidad dialectal. Las investigaciones lingüísticas en la región se habían iniciado entre los años 60 y 70, en un marco estructural-descriptivista y sus resultados tuvieron escasa difusión y continuidad. Recién a principios de los años 90 se advierte un progresivo aumento en la cantidad de estudiosos que se dedican al trabajo en terreno y que se destacan por el rigor en el análisis e interpretación de los datos lingüísticos.¹⁴ Aún así, la necesidad de una articulación entre investigaciones básicas del ámbito científico y académico y su aplicación a la EBI era inminente.

Al inicio del programa EBI en el Chaco, se convocó a especialistas en las lenguas de la región para

12 Aproximadamente en 1994 se crea la carrera para Maestro Bilingüe Intercultural para el nivel inicial y primario a cargo del CIFMA. Actualmente en la provincia del Chaco existen institutos terciarios que expiden el título de Profesor Intercultural Bilingüe para EGB 1y 2 (Medina, 2013).

13 Según un diagnóstico lingüístico educativo (Messineo, 1989) en escuelas con población toba y mocoví de la provincia del Chaco, el 75% de los niños aborígenes presentaban problemas de aprendizaje; el 64% repetía 2do grado y el 49% 3er grado. Eran muy pocos los que llegaban a terminar el 7mo grado de escolaridad obligatoria, alcanzando sólo el 2do o 3er grado para luego transformarse en repetidores crónicos o desertores.

14 Para una reseña sobre el desarrollo de los estudios de lenguas indígenas en Argentina, véase: Gerzenstein, Fernández Garay y Messineo (2001).

decidir sobre los lineamientos curriculares y el diseño de investigación a seguir. En lo que respecta a la investigación lingüística era necesario contar con:

- Diagnósticos sobre la vitalidad de las lenguas vernáculas en cada una de las comunidades rurales así como también en las áreas urbanas con población aborígen.
- Estudios sistemáticos sobre las lenguas toba, wichí y mocoví.
- Alfabetos consensuados y estandarizados de estas lenguas.
- Estudios etnolingüísticos que vinculen la lengua con sus contextos de uso.
- Recopilación y análisis de la literatura oral indígena.
- Elaboración de gramáticas pedagógicas y otros materiales didácticos que orientaran la tarea de los maestros bilingües.

Así también, frente a la heterogeneidad sociolingüística de la provincia del Chaco en relación con su población aborígen, las propuestas pedagógicas debían adecuarse a las situaciones particulares: desde lenguas con un alto grado de vitalidad, con niños y madres monolingües en lengua vernácula, como es el caso del **wichí**, hasta lenguas “en peligro” o fuertemente desplazadas, como el caso del **toba** en ciertos contextos urbanos.

Mientras tanto, en las escuelas los maestros debían adaptarse a los nuevos desafíos que implica la EIB. Por un lado, necesitaban capacitarse y por otro, aceptar al reciente integrante del sistema escolar: el auxiliar docente aborígen (ADA), cuya formación estaba a cargo del CIFMA y que trabajaría a la par del tradicional docente no indígena. En medio de un escenario plagado de incertidumbres y tensiones, la visibilización de las lenguas indígenas tanto en el ámbito escolar como a nivel de la sociedad global era uno de los principales problemas a resolver. Desde miradas prejuiciosas que les negaban su estatus de lengua hasta el desconocimiento absoluto de sus rasgos gramaticales y sus capacidades comunicativas, el toba, el mocoví y el wichí eran impensables como lenguas de enseñanza y alfabetización.

Los primeros acercamientos entre el mundo académico –fundamentalmente de lingüistas y antropólogos– y el ámbito educativo se plasmaron básicamente en la elaboración de documentos y diagnósticos sobre las lenguas indígenas y su situación sociolingüística (por ejemplo, Gerzenstein *et al.*, 1998) así como en el dictado de cursos y talleres para los docentes involucrados en la modalidad EIB. Estas acciones contribuyeron paulatinamente a derribar preconceptos y a tomar conciencia y valorizar la riqueza de las lenguas vernáculas. No obstante, su inclusión en las aulas como lenguas de enseñanza y alfabetización no fue una tarea fácil. La falta de un sistema de escritura consensuado, la diversidad dialectal y la necesidad de materiales didácticos en lenguas indígenas fueron los principales

temas de debate en las primeras épocas de la EIB chaqueña. A su vez, el problema de la escritura dejó de ser una preocupación de los traductores bíblicos para insertarse en un marco comunitario e institucional más amplio, lo que generó discusiones en torno a la selección y estandarización de los alfabetos vernáculos (Gerzenstein y Messineo 2002).

Fue en esta primera etapa que las lenguas indígenas funcionaron en la escuela como una suerte de “puente entre dos culturas”. Los encargados de llevar adelante la tarea de enseñar la lengua nativa fueron los auxiliares docentes aborígenes (en adelante ADAs), jóvenes elegidos por la propia comunidad, que poseían conocimientos de su lengua y/o cultura y que habían concluido el primer ciclo de educación primaria. Los ADAs conformaban junto con los maestros de grado lo que en el sistema educativo chaqueño se denominó la “pareja pedagógica”, figura que surge como respuesta a la necesidad de enseñar a niños indígenas que comparten el aula con otros que no lo son (Hecht y Zidarich, 2016).

No obstante, más allá de este perfil general, los jóvenes que ingresaban como ADAs a las escuelas de la provincia oficiaban muchas veces de ayudantes, secretario/as; traductore/as e intérpretes del maestro de grado. En el mejor de los casos, cumplían el rol de maestros especiales a los que se les asignaba una hora diaria de clase para enseñar su lengua y su cultura¹⁵. En pocas palabras, los primeros ADAs poseían lugares diversos e inciertos según la lógica de las instituciones que los incorporaban. Parte de esta situación se debía al hecho de que ser hablante de la lengua nativa o miembro de una comunidad indígena no necesariamente implicaba estar capacitado para su enseñanza. Esta situación perduró hasta 1997 cuando el Poder Ejecutivo de la provincia del Chaco sancionó el decreto N° 275 en el que se establecen las funciones de los auxiliares docentes aborígenes¹⁶. Entre tanto, las primeras cohortes de maestros egresaban del CIFMA y se incorporaban paulatinamente a las escuelas¹⁷.

Por otra parte, ya avanzadas las discusiones sobre la importancia de la escritura en lenguas indígenas surgió la necesidad de producir materiales didácticos, dado que la mayoría de los textos escritos en lenguas indígena que circulan en las comunidades provenían del ámbito religioso. Sin embargo, fue poco lo que se produjo al respecto y se cuenta con una producción escasa y discontinua.¹⁸

En síntesis, el modelo de EIB en Chaco estuvo en sus inicios centrado en los aspectos lingüísticos de la educación. Intentaba, por un lado, responder a los reclamos de los indígenas respecto de las barreras comunicativas entre niños indígenas y maestros no indígenas. Por otro, debía alinearse con

15 Para una descripción más detallada de los diversos roles del auxiliar docente aborígen en las primeras etapas de su inclusión en la EIB del Chaco, consultar el *Documento fuente sobre las lenguas indígenas de la Argentina* (Gerzenstein et al., 1998). elaborado para el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

16 Sus funciones son: 1) alfabetizar en lengua materna; 2) efectivizar la recuperación de la lengua indígena en caso de que sea la de menor uso; 3) desarrollar la tarea docente conjuntamente y bajo la dependencia del maestro de grado o sección; 4) participar en la elaboración del Diseño Curricular Institucional; 5) favorecer y acrecentar la participación de la familia aborígen en la vida escolar y 6) participar de las acciones de perfeccionamiento docente (Medina, 2014).

17 A partir del año 1995, cuando el CIFMA se constituye en un Instituto de Nivel Terciario, se forman los primeros maestros bilingües interculturales para la Educación General Básica (EGB) 1 y 2 y recién en 2000 se crea la formación del profesor intercultural bilingüe para la EGB 1 y 2 (Valenzuela, 2009). Estas dos titulaciones permitieron que los egresados puedan desempeñarse de manera autónoma frente a un grado y ya no como “pareja pedagógica”.

18 Según Artieda, Liva y Almirón (2011), entre 1992 y 2007 se elaboraron y editaron en el Chaco un total de veintitrés títulos bilingües y monolingües en los que participaron hablantes de qom, wichí y moqoit.

los requerimientos de las políticas nacionales y provinciales contenidas en la nueva legislación. Resultó así un modelo de *transición*, en el que la inclusión de las lenguas indígenas estaba previsto sólo para los primeros niveles de la escolaridad, para luego ir paulatinamente incorporando el español y propiciar su uso exclusivo en las instancias medias y finales de la escolaridad obligatoria (Fernández *et al.*, 2012). Dicho modelo responde a la idea de que las lenguas indígenas son insuficientes para desarrollar procesos educativos; estas son solo herramientas para lograr un acercamiento inicial a los contenidos curriculares y facilitar el aprendizaje de la lectoescritura en español de manera más rápida y eficaz. Si bien se conoce también como *bilingüe bicultural*, este modelo se basa en el preconcepto de que la cultura indígena no dispone de conocimientos científicos y de que es necesario recurrir a los esquemas lógicos y a las categorías de pensamiento de la cultura occidental.

Sin embargo, su aplicación en las escuelas del Chaco permitió, por un lado, la visibilización de las lenguas indígenas de la región de parte de los docentes no indígenas y la sociedad mayoritaria. Por otra parte, el hecho de incorporarlas a la educación formal derribó prejuicios, incitó a los docentes a conocer más sobre las lenguas y culturas vernáculas y a capacitarse en cursos y talleres especiales. Así también motivó a los propios indígenas a mandar a sus hijos a la escuela, lo cual permitió que se redujera el nivel de deserción y desgranamiento escolar. Con todas sus críticas, el modelo de transición bilingüe logró paulatinamente disminuir el analfabetismo y la desigualdad de oportunidades y sentó las bases para un modelo intercultural bilingüe aún en desarrollo.

No obstante, pese lo promisorio de la creación del PROEBI en el Chaco y las acciones mencionadas, las políticas educativas aplicadas a nivel nacional y provincial a partir de la década de los '90 se enmarcaron en un modelo neoliberal que profundiza las desigualdades bajo el amparo de un discurso respetuoso de las diferencias (Petz, 2002). Entonces, si bien este nuevo paradigma educativo para la población indígena cuestionó aspectos pedagógicos, cognitivos y lingüísticos de los modelos educativos asimilacionistas¹⁹, la EIB quedó reducida a los programas de políticas compensatorias²⁰ en educación que asimilan diversidad cultural con desventajas socioeducativas (Bordegary y Novaro, 2004).

4.2 Propuestas contemporáneas: entre la autodeterminación étnica y la revitalización lingüística

Los cambios más significativos en materia de educación indígena de la provincia del Chaco se producen como corolario de la Ley Nacional de Educación arriba mencionada.

En el año 2007 se sanciona la Ley N° 5905 que crea el “Programa de Educación Plurilingüe” y que define la educación plurilingüe como “aquella destinada a ampliar la construcción de capacidades comunicativas del sujeto y a la que contribuye cualquier conocimiento o experiencia de lenguas, en la que éstas en correlación e interactúan en la comunicación humana, a través de los distintos lenguajes Contempla las lenguas indígenas, regionales y extranjeras.” (Artículo N° 2). Es muy interesante la

19 Los modelos educativos asimilacionistas eran aquellos desarrollados por el Estado previamente al reconocimiento del derecho a la EIB, por lo tanto se educaba a todos los niños bajo pautas homogeneizadoras en donde no se contemplaban las variabilidades étnica y lingüísticas y la lengua única de la escolarización era el español.

20 Las políticas compensatorias constituyen un ejemplo paradigmático de intervención estatal, en la medida en que se proponen compensar las desigualdades de origen de los estudiantes. Se enfocan en el principio de equidad, que consiste en no dar lo mismo a quienes no son iguales (Feldfeber y Gluz, 2011).

ampliación que se realiza con esta propuesta ya que contempla la diversidad lingüística de la provincia, pone énfasis en el plurilingüismo como superador del mono/bilingüismo y desfocaliza así la mirada sobre los indígenas como únicos portadores y responsables de la diversidad.²¹ No obstante, si bien la propuesta es superadora ya que propicia el estudio y la difusión de las lenguas habladas en la provincia, no existe ninguna mención al problema de la interculturalidad. En este sentido, el foco continúa puesto en los aspectos lingüísticos de la EIB tal como sucedía en los primeros años de su implementación y desarrollo.

El término interculturalidad se instala recién en el año 2010 a partir de un decreto (N° 380) del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Provincia del Chaco que cambia el estatus del Programa Plurilingüe mediante la creación de la “Subsecretaría de Interculturalidad y Plurilingüismo” como organismo regulador de dicho Ministerio.

En ese mismo año se sanciona la *Ley Provincial N°6604* que declara como lenguas oficiales del Chaco a las lenguas toba, mocoví y wichí. Se trata de una legislación novedosa para Argentina, ya que es la primera vez que el Estado reconoce la oficialidad de otras lenguas además del español. Dicha ley crea el Consejo Provincial Asesor de Lenguas Indígenas - organismo técnico-político conformado por representantes de los tres pueblos indígenas de la provincia – cuya función es la de propiciar el reconocimiento efectivo, la protección y el desarrollo de los derechos lingüísticos, individuales y colectivos de los pueblos indígenas.

También en 2010, como corolario de la reforma educativa nacional (Cf. Ley de Educación Nacional N° 26206/06) se sanciona la *Ley de Educación del Chaco* (N°6691) que reconoce a la EIB como una modalidad educativa para los pueblos indígenas en todos los niveles de formación: primario, terciario y superior.²²

Un aspecto importante en esta segunda etapa, es que la Ley de Educación del Chaco permitió dar inicio al debate sobre las escuelas de autogestión indígena. En consecuencia, en agosto de 2014 se sancionó la *Ley sobre Educación Pública de Gestión Comunitaria Bilingüe Intercultural Indígena* (N° 7446) mediante la cual las escuelas así catalogadas debían otorgar su conducción a un indígena y al menos el 50% de su personal docente debía ser indígena. La aprobación de esta ley, enmarcada en enardecidos debates y desacuerdos entre los diversos actores involucrados (comunidades indígenas, autoridades estatales, gremios docentes y docentes indígenas y no indígenas) (cf. Medina 2014 y Medina y Hecht 2014) hace visible el reconocimiento de que la enseñanza de la lengua vernácula posee complejidades que deben ser tenidas en cuenta a la hora de implementar la modalidad EIB, como por ejemplo, las áreas en donde residen los educandos, el modo como se enseñará la lengua

21 Incluso, posteriormente, en el año 2012 esta ley incorporó la lengua de señas argentina por medio de la Ley N° 6975 (Medina, 2014).

22 Un ejemplo en esta dirección es el caso del “Programa de Pueblos Indígenas” implementado desde 2011 por la Universidad Nacional del Nordeste. Esta política de acción afirmativa tiene cinco líneas: Inclusión de alumnos aborígenes al aula universitaria; Diseño de una propuesta de formación para docentes indígenas de escuelas de nivel inicial, primario y secundario de la provincia del Chaco; Actualización y capacitación sobre pueblos indígenas para docentes, investigadores y estudiantes de la UNNE; Diseño y ejecución de Proyectos de Extensión en función de demandas de las comunidades y organizaciones de los pueblos indígenas de la región; y Promoción y consolidación de equipos de investigación intra e interinstitucionales sobre pueblos indígenas. En la actualidad incluye tutorías académicas y becas de ayuda económica para más de un centenar de universitarios indígenas.

vernáculo y la definición de los contenidos curriculares, entre otros.

Un ejemplo de esto es el caso del toba, cuya situación de desplazamiento y retracción se ha acentuado en los últimos años. Más allá de los esfuerzos por mantener la lengua y propiciar su uso en las generaciones de niños y jóvenes de parte de experiencias locales (cf. Messineo *et al.* 2007 y Messineo y Dell' Arciprete 2005), la migración y relocalización de sus hablantes en zonas urbanas constituye un factor decisivo de desplazamiento lingüístico en niños y jóvenes. Es conocida la existencia de comunidades tobas urbanas en las que los adultos son bilingües pero los niños son monolingües en español o, en el mejor de los casos, poseen solo una competencia receptiva de la lengua vernáculo (Hecht 2010 y Medina 2014). Es decir, se trata de situaciones en las que la lengua indígena ha perdido espacios de funcionalidad e incluso deja de ser la lengua materna de las generaciones más jóvenes.

Es así que en la escuela los docentes se enfrentan a una realidad diferente a la descrita en el apartado anterior. Los niños, niñas y jóvenes se reconocen como indígenas pero hablan el español como primera lengua. En este nuevo escenario, enmarcado por políticas de inclusión y empoderamiento de las comunidades indígenas, el rol que los padres le demandaban a la escuela en los comienzos de la EIB se ha transformado. El reclamo actual se enfoca más bien en la necesidad de que la escuela sea el espacio donde las lenguas sean recuperadas y resguardadas. Aunque es sabido que la revitalización de una lengua no puede reducirse al ámbito educativo, sino que implica estrategias sociales más amplias, la escuela es un espacio importante que no debería estar desligado de las actuales demandas.

Esta compleja situación abre nuevos desafíos a la cuestión de bilingüismo. Uno de ellos es la enseñanza de la lengua nativa como segunda lengua (Acuña 2010 y 2012, Unamuno 2012). No obstante, por el momento, el bilingüismo continúa funcionando como un modelo de transición entre dos lenguas, solo que en la mayoría de los casos se trata de un movimiento invertido, en el que el español parece servir como “puente” para la recuperación y el fortalecimiento de la lengua indígena, sobre todo en los contextos urbanos de la provincia (Hecht 2014 y Medina 2017). Como consecuencia de esto, los maestros indígenas reclaman por una formación específica que les permita acceder a las herramientas necesarias para la enseñanza de la lengua indígena como segunda lengua.

Por otra parte, en este contexto, el problema de la interculturalidad es de fundamental importancia ya que se trata de niños y jóvenes que si bien no son competentes en su lengua nativa, poseen un fuerte sentimiento de autoidentificación étnica, se reconocen y proclaman indígenas. Por ende, las políticas de EIB debieran contemplar acciones²³ que atiendan no sólo a las necesidades lingüísticas, sino también a los procesos de etnogénesis que caracterizan a la población indígena en la actualidad. Dichas acciones responderían a las actuales demandas de los padres a la vez que contribuirían a la recuperación de las lenguas vernáculos en niños y jóvenes indígenas bilingües pasivos/receptivos o monolingües en español.

23 Un antecedente de proyectos de revitalización lingüística que involucran el trabajo colaborativo entre investigadores y miembros de la comunidad son los talleres realizados durante 2000-2006 en el Barrio Toba de Derqui (Buenos Aires). A pesar del avanzado grado de desplazamiento de la lengua toba en esta comunidad, la participación y el compromiso de los propios indígenas en la documentación, enseñanza y transmisión de la misma arrojó resultados asombrosamente positivos. Proyectos de esta índole pueden servir de modelo para reflexionar sobre acciones posibles que permitan incluir a las lenguas en las escuelas (cf. Messineo *et al.* 2007).

A modo de conclusión

Los lineamientos y concepciones de la modalidad de EIB en el Chaco han ido de la mano de los procesos políticos nacionales, a la vez que fueron redefiniéndose y adaptándose a las demandas y problemáticas locales. Una síntesis del recorrido plasmado en este texto nos muestra que el eje de las discusiones en las primeras etapas de la EIB estuvo puesto en los aspectos lingüísticos de la escolarización; padres y docentes coincidían en que el bilingüismo era problemático y que la escuela debía salvar la barrera lingüística entre niños indígenas y maestros blancos, causante principal del fracaso escolar. Por otra parte, había que concientizar a los docentes y a la sociedad chaqueña en general de que las lenguas toba, mocoví y wichí eran “lenguas en su justo derecho”, que poseían una gramática organizada y un léxico suficiente para expresar todo lo que se podía expresar en español. Aún más, hubo que convencerlos de las riquezas tipológicas de estas lenguas, capaces de expresar con mayor precisión que el español sutilezas espaciales o detalles de evidencialidad, por ejemplo. Poco a poco las lenguas se hicieron visibles en el espacio escolar, en gran parte, gracias a la labor de los ADAs cuyo rol fue definiéndose cada vez más en el transcurso del tiempo. No obstante, conforme a un modelo bilingüe de transición, en las primeras etapas de aplicación de la EIB las lenguas indígenas oficiaron de puente para la alfabetización en español.

De este modo, y en el marco de políticas compensatorias neoliberales, fue instalándose la idea de que la EIB era un asunto privativo de los pueblos indígenas, de los maestros indígenas y de sus lenguas nativas.

Con la reforma educativa de 2007 y bajo el signo de un gobierno con políticas más inclusivas, la EIB se institucionaliza dentro del sistema educativo nacional y promueve la participación de los pueblos indígenas en su organización y gestión. En este contexto, la provincia del Chaco declara oficiales a las tres lenguas indígenas que allí se hablan y propicia una mirada plurilingüe sobre el escenario educativo. Desde ya, la amplitud de esta mirada abre también la puerta a la complejidad y dificultad que presenta el panorama sociolingüístico de la provincia, incluida la situación de desplazamiento y retracción de las lenguas indígenas, en especial, de la lengua toba. En este contexto la escuela se ve interpelada no ya como espacio de visibilización e inclusión de las lenguas indígenas, sino como responsable de la revitalización de las mismas. En todos los casos, la mirada queda circunscripta al ámbito lingüístico y, más específicamente, a la cuestión indígena.

Aún en el presente, la EIB sigue siendo un asunto que atañe solo a la población indígena. Las escuelas chaqueñas con esta modalidad no logran aún abrirse a la sociedad global e incorporar así la dimensión intercultural que esta implica. La implementación de la EIB en zonas de contacto interétnico –como es el caso de la provincia del Chaco– no consiste meramente en solucionar la barrera lingüística entre lengua nativa y español, utilizando la primera como vehículo para un aprendizaje más rápido y eficaz de la segunda. El camino contrario, que incorpora la enseñanza de las lenguas indígenas como segundas lenguas en contextos de desplazamiento, tampoco permite abordar la complejidad del problema en su total magnitud. Una educación bilingüe debe estar enfocada dentro de los criterios de una educación global que contemple no sólo los parámetros socioculturales de los niños a quien va

dirigida, sino también los modos de socialización por medio de los cuales ellos adquieren su lengua y cultura. En este sentido, la interculturalidad implica no solo incorporar contenidos relativos a la cultura y cosmovisión indígena y sus modos de aprendizaje y transmisión, sino también ponerlos en diálogo con los contenidos y modelos sociales hegemónicos.

Por lo tanto, es fundamental recordar que hablar de educación bilingüe en áreas de contacto interétnico significa hablar de educación intercultural y su objetivo será la integración de un conjunto de formas (lingüísticas, sociales y culturales) que le permitan a los niños y niñas indígenas desenvolverse con soltura y sin inhibiciones dentro de una realidad multilingüe y pluricultural.

Referencias bibliográficas

ACUÑA, L. Lenguas propias y lenguas prestadas en la EIB. Hirsch, S. y A. Serrado (comp.) *La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina: Análisis antropológicos de experiencias en comunidades indígenas*. Buenos Aires, Argentina. Novedades Educativas, p.78-92. 2010.

ACUÑA, L. Lenguas en contacto en el aula de la Educación Intercultural Bilingüe. Unamuno, V. y Maldonado A. (eds.) *Prácticas y repertorios plurilingües en Argentina*. Buenos Aires: Universidad Autónoma de Barcelona, p.251-272. 2012.

ARTIEDA, T.; LIVA, Y.; ALMIRÓN, S. Textos escolares para la Educación Bilingüe Intercultural: omisiones estatales y empeños indígenas (Chaco, Argentina, 1987-2007). *Boletín de Antropología y Educación* 3, p.27-34. 2011.

ATTÍAS, A.; LOMBARDO, R. Población originaria de la Provincia del Chaco. Territorios, dominación y resistencias. *Revista THEOMAI Estudios críticos sobre Sociedad y Desarrollo*, v.30, p.65-80. 2014.

BORDEGARAY, D.; NOVARO, G. Diversidad y desigualdad en las políticas de Estado. Reflexiones a propósito del proyecto de Educación Intercultural Bilingüe en el Ministerio de Educación. *Cuadernos de Antropología Social*, v.19, p.101-119. 2004.

FELDFEBER, M.; GLUZ, N. Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de "nuevo signo". *Revista Educação & Sociedade*, 32, p.339-356. 2011.

FERNÁNDEZ, C.; GANDULFO, C.; UNAMUNO, V. Lenguas indígenas y escuela en la provincia del Chaco: El proyecto Egresados. *V Jornadas de Filología y Lingüística*, La Plata, UNLP, p.1-18. 2012.

FISHMAN, J. Bilingualism with and without diglossia; diglossia with and without bilingualism. *Journal of Social Issues*, 23, p.29-38.1967.

GERZENSTEIN, A.; FERNÁNDEZ GARAY, A.; GOLLUSCIO, L.; ACUÑA, L.; MESSINEO, C. *La educación en contextos de diversidad lingüística y cultural. Documento fuente sobre las lenguas indígenas de la Argentina*. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 155 p. (edición en formato electrónico). 1998.

GERZENSTEIN, A.; FERNÁNDEZ GARAY, A.; MESSINEO, C. “Los estudios de las lenguas indígenas en la Argentina. Situación actual y perspectivas” *I Congreso de la Federación Internacional de Estudios sobre América Latina y el Caribe*, Moscú, 25-29 de junio de 2001 GERZENSTEIN, A.; MESSINEO, C. De la oralidad a la escritura: examen somero de su problemática en lenguas del Chaco. *Simposio Internacional “Lectura y escritura: nuevos desafíos”*, (en colaboración con A. Gerzenstein) 4,5 y 6 de abril de 2002, Fac. de Educación Elemental y Especial, Cátedra Unesco, Universidad de Cuyo. 2001.

GOLLUSCIO, L. *et al.*, “Documentación de lenguas amenazadas en su contexto etnográfico”, en Bein, R. y Vázquez Villanueva, G. (eds.) *Actas Congreso Internacional “Políticas Culturales e Integración Regional”*, Buenos Aires: Instituto de Lingüística, Universidad de Buenos Aires, 2005.

GOLLUSCIO, L. La documentación de las lenguas amenazadas en la Argentina y la investigación colaborativa: una experiencia piloto. *Cuadernos del Instituto de Pensamiento Latinoamericano*, v.2, 25-45. 2008.

GUALDIERI, B. *Mocovi (Guaicuru): fonología e morfossintaxe*. Campinas, Unicamp, 305. 1998.

HECHT, A. C. “*Todavía no se hallaron hablar en idioma*” *Procesos de socialización lingüística de los niños en el barrio toba de Derqui, Argentina*. Múnich: LINCOM EUROPA, academic publications, 282, 2010.

HECHT, A. C. Educación Intercultural Bilingüe en Argentina: el caso del Chaco entre 1987 y 2014. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, v.9, p.129-144. 2015.

HECHT, A. C.; ZIDARICH, M. Fascículo 11. “Educación Intercultural Bilingüe en Chaco: qom y wichí”. Buenos Aires, *Colección Pueblos indígenas en la Argentina*. Historias, culturas, lenguas y educación del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, v.35. 2016.

MEDINA, M. *Prácticas educativo-lingüísticas en la modalidad de EIB: Una aproximación etnográfica a las clases de qom la'aqtaqa en una escuela periurbana del barrio Mapic (Resistencia, Chaco)*. Tesis de Maestría en Antropología Social. Posadas: Universidad Nacional de Misiones, 118, 2014.

MEDINA, M. Descripción etnográfica de los usos lingüísticos de la comunidad de habla qom del barrio mapic de la ciudad de Resistencia provincia del Chaco (Argentina). Resistencia, UNNE, 230. 2017.

MEDINA, M.; HECHT, A. C. Voces en debate en torno a la Educación de “Gestión Social Indígena” y de “Gestión Comunitaria” en el Chaco. *XXXIV Encuentro de Geohistoria Regional, Instituto de Investigaciones Geohistóricas*. Resistencia: UNNE/CONICET. p.1-21. 2014.

MESSINEO, C.; DELL'ARCIPRETE, A. (comp.) *Lo'onatacpi na qom Derquil'eipi. Materiales del Taller de Lengua y Cultra Toba*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 120. 2005.

MESSINEO, C.; DELL'ARCIPRETE, A.; CÚNEO, P.; HECHT, A.C. Lingüística y etnografía: un proyecto de investigación colaborativa en la comunidad toba de Derqui (Bs. As.)”. *Signo y Señal*, v.17, p.229-245. 2007.

UNAMUNO, V. Bilingüismo y Educación Intercultural Bilingüe: miradas en cruce. Unamuno, V. y Maldonado A. (eds.) *Prácticas y repertorios plurilingües en Argentina*. Buenos Aires: Universidad Autónoma de Barcelona, p.235-250. 2012.

VALENZUELA, E. M. Educación Superior Indígena en el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA): génesis, desarrollo y continuidad. En: Daniel Mato (coord.) *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO- IESALC), p.79-102. 2009.

VIEGAS BARROS, P. “Misia jalaná: Una frase charrúa a la luz de los nuevos datos de la lengua chaná”, Cuadernos de Etnolingüística, Serie Notas, N° 1, disponible online. 2009.

VV AA. Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América latina. Cochabamba: UNICEF y FUNPROEIB Andes. 2009.

Recebido em 16/03/2017

Aprovado em 18/04/2017

KAURNA RECLAMATION AND RE-INTRODUCTION¹

Rob Amery² (University of Adelaide)

Abstract

Kaurna, the language of the Adelaide Plains, bore the brunt of British Colonisation in 1836. The language was lost within two or three decades. Fortunately, written records compiled by German missionaries have enabled a remarkable revival of the Kaurna language over the last 25-30 years. Kaurna now has a visible and audible presence in Adelaide. Re-establishment of intergenerational transmission is within reach and there is strong demand for teachers of Kaurna within schools. Kaurna is at the forefront of language revival efforts in Australia, showing what is possible with minimal records and resources to re-introduce a sleeping language once considered long extinct.

Keywords: Kaurna, language reclamation, language re-introduction, language revitalisation, language revival, Australian Aboriginal languages, language and identity

Resumo

Kaurna, a língua das Planícies de Adelaide, foi atingido pelo impacto violento da colonização britânica em 1836. A língua foi sendo perdida ao longo de duas ou três décadas. Felizmente, registros escritos por missionários alemães têm permitido uma notável revitalização da língua Kaurna nos últimos 25-30 anos. Kaurna tem, hoje, uma presença audível e visível em Adelaide. O reestabelecimento da transmissão entre gerações está sendo alcançada e há uma forte demanda por professores de Kaurna nas escolas. Na Austrália, Kaurna está na frente dos esforços de revitalização, mostrando o que é possível fazer, a partir de um mínimo de registros e de recursos, para reintroduzir uma língua adormecida que foi considerada extinta há muito tempo.

Palavras-chave: Kaurna, reclamação linguística, reintrodução linguística, revitalização linguística, renascimento linguístico, Línguas Aborígenes Australianas, língua e identidade.

¹ This article is dedicated to Dr Alitya Wallara Rigney who passed away on 13th May 2017. Ngarrpadla (Auntie) Alice was a much respected Kaurna Elder, who was intimately involved in Kaurna language revival from the very beginning and every step of the way. She strongly believed that "language is power", seeing Kaurna as a tool of empowerment for the younger generation, whom she encouraged and nurtured in the language. She was also very generous in sharing and teaching her language to achieve reconciliation. We are forever indebted to Ngarrpadla Alitya for her passion, enthusiasm and warrior spirit in breathing life back into the Kaurna language.

² rob.amery@adelaide.edu.au

1. Background

Australia has arguably the worst record of loss of Indigenous languages world-wide. Of the original 250 to 300 languages, comprising 600-800 dialects, only 13 languages are still reasonably healthy, that is, are still being acquired by children through normal transgenerational language transmission (Marmion et al, 2014: xii). This is five fewer languages than reported in the first national survey (McConvell et al, 2005: 3), a significant decline over a period of just nine years.

Kaurna, the language of the Adelaide Plains, is just one of many Australian languages located at one end of the spectrum, having been lost at an early stage in Australia's colonial past. But fortunately, it was one of a handful of languages documented reasonably well in the early to mid-19th century. Sadly, a number of Australian languages have been lost almost without trace, whilst for many, only wordlists remain. Kaurna is one of the few Australian languages lost early in the colonial period for which a reasonable grammar remains. Despite the absence of sound recordings, this written documentation has formed the basis for a sustained language revival movement over more than 25 years. Kaurna language reclamation is at the forefront of numerous efforts across the length and breadth of Australia where Aboriginal peoples are attempting to reclaim or re-invigorate their languages (see Amery & Gale, 2008).

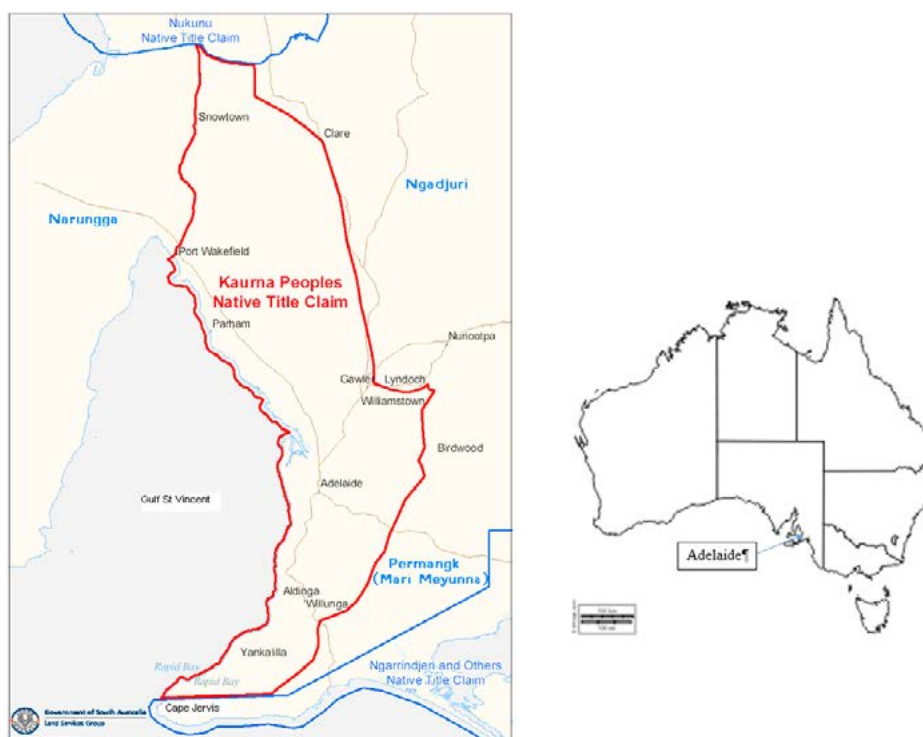


Plate 1. Map of Kaurna Lands

By world standards, Australian Aboriginal languages are small. No Australian language spoken today (leaving aside two creoles that have arisen and distinctive varieties of Aboriginal English) has more than 5,000 or 6,000 speakers. The largest languages today probably have more speakers now than they ever had. Many languages were always very small, perhaps having no more than 100 speakers. Aboriginal Australia was highly multilingual. In northeast Arnhemland, for instance, one must marry into the

opposite moiety, which means necessarily marrying a speaker of a different language. To marry someone speaking the same language is tantamount to incest. So, children in northeast Arnhemland would grow up most likely with four grandparents speaking four different languages. Acquiring knowledge of a range of languages continues throughout life and gives prestige. Similar multilingual ideologies probably also existed in southern Australia, but this is difficult to reconstruct.

2. Introduction

Historical records indicate that there were approximately 700 Kurna people at the time of colonisation, though numbers may well have been considerably higher prior to smallpox epidemics in the mid-1820s and possibly also in 1879 following the introduction of smallpox with the convict colony in Sydney, New South Wales. Smallpox spread down the river systems via the trading networks reaching the Kurna well ahead of colonisation. Teichelmann & Schürmann (1840: 34) write in their vocabulary under *nguya* ‘smallpox’:

“They universally assert that it came from the east, or the Murray tribes, so that [it] is not at all improbable that the disease was at first brought about the natives by European settlers on the eastern coast. They have not suffered from it for some years; but about a decennium ago it was, according to their statement, universal; when it diminished their numbers considerably, and on many left the marks of its ravages, to be seen at this day”

Following contact with sealers and whalers in the early nineteenth century and with colonisation in 1836, additional diseases were introduced including influenza, typhoid and venereal diseases. Unusually, men outnumbered women three to one and there were relatively few children (Teichelmann & Moorhouse, 1841: 34). The population plummeted.

The colonists encouraged people from the River Murray districts to come to Adelaide so they could see black and white live together in harmony. The remnant Kurna population withdrew to localities outside Adelaide to avoid violence with their traditional foes who preyed upon their women. By the early 1860s, within less than three decades, Kurna probably ceased to be spoken on an everyday basis and the Kurna population was reduced to a very small number.

Fortunately, Kurna was reasonably well-documented in the early-mid 19th century by German missionaries, C.W. Schürmann and C. G. Teichelmann, who compiled a vocabulary of 3,000 to 3,500 words and wrote a 24-page sketch grammar (Teichelmann & Schürmann, 1840), henceforth referred to as T&S. Unfortunately, there are no sound recordings of the language as it was spoken in the 19th century. Various other observers recorded wordlists ranging from just 14 body parts (Earl, 1838 in Lhotsky, 1839) to 651 items including terms for a number of plants and insects etc that the German missionaries (T&S; Teichelmann, 1857 (henceforth TMs)) had overlooked (Wyatt, 1879). There are at least 20 primary sources, but the German missionaries were the only ones to write a grammar and they recorded hundreds of phrase and sentence examples, some of them chosen to illustrate complex

grammatical structures. A number of other observers recorded some simple sentence examples, but all other 19th century sources (Wyatt, 1879, Williams, 1840; Koeler, 1843, Robinson, nd, ca 1837) record only Pidgin Kurna sentences. Only Black (1920) records a small number of simple sentences of up to four words in length of the true Kurna language, which confirm aspects of T&S's (1840) grammar, but reveal nothing new.

Kurna is a fairly typical Pama-Nyungan language. It has an inventory of 20 basic consonant phonemes, with 6 places of articulation, three laterals and three rhotics, but a complete absence of fricatives. There are just three short vowels (i, a, u), three long vowels (ii, aa, uu), which only occur in the first syllable and then not often, plus three diphthongs (ai, au, ui). Kurna roots are typically two syllables, often three syllables and rarely monosyllables. There are only a few syllable types, most often CV or CVC, rarely CVCC and possibly also #V, #CRV and #CRVC. Like other Pama-Nyungan languages, Kurna has no articles or counterparts of the verb 'to be'. It employs case suffixes, as opposed to prepositions. Word order is free, with all possible orders found within the historical corpus, though SOV predominates. Kurna is strictly suffixing and short form pronouns function as clitics. Enough of the basic grammar has been recorded to allow us to express a wide range of ideas, but there are still many gaps and areas of uncertainty.

3. Kurna language reclamation

3.1 Early Beginnings

Efforts to reclaim the Kurna language began in 1989-90, in an era in Australian linguistics when the prevailing ethos espoused by RMW Dixon (1989) maintained that attempting to revive a 'dead' language was "an impossible dream" and purely a political exercise. Furthermore, Dixon argued that government funds should not be directed to language revival, but rather, reserved for the documentation and maintenance of language that still had fluent native speakers.

In 1989, an Australian Commonwealth Government-funded project began to look at the potential for language revival in Adelaide. Awareness-raising workshops were held with the main focus on Ngarrindjeri and Narungga originating from the nearest missions and reserves to the east and west of Adelaide. But Kurna was also included. This project culminated in a songwriting workshop in March 1990 and the production of a songbook, *Ngarrindjeri, Narrunga and Kurna Songs* (Ngarrindjeri, Narrunga and Kurna Languages Project (1990)). Out of the 33 songs published, seven were either written in Kurna or included Kurna language alongside of Ngarrindjeri, Narungga or English. In writing these songs we had to look through the 2,000-word wordlist and 24-page sketch grammar in T&S. This was a painstakingly slow task, as there was no English-Kurna listing nor could we search the wordlist electronically in those days.

3.2 The Trail of Discovery

In 1991 Jane Simpson gave us an electronic version of the TMs wordlist in backslash codes. This greatly expanded the available vocabulary. This vocabulary was gradually added to with words from other sources such as Wyatt (1879) and Williams (1840). From 1995 – 1998 I undertook a detailed and systematic study of Kurna sources as part of a PhD project (Amery, 1998) whereupon several additional minor sources of vocabulary were identified, as well as a number of letters written by Kurna children in the Kurna language. All in all there are over 20 primary sources for the Kurna language, but the German missionary sources (T&S; TMs and Teichelmann, 1858) are the main sources. With the exception of Black (1920), they are also the best quality transcriptions and the only grammar. Unfortunately, Black (1920) is very limited with just 66 words, eight phrases and 20 short sentences recorded from Ivaritji, the so-called ‘last speaker’ of the Adelaide language (Kurna).

3.2.1 Recovering the Sounds of Kurna.

In the absence of speakers and any sound recordings, how do we know how to pronounce Kurna words? We can begin by reading the brief descriptions that were sometimes written by observers (T&S, 1840: 1-3; Black, 1920: 76-81). Most importantly we can use records of neighbouring closely related languages. In the Kurna case, ‘remembers’ of the Nukunu language, to the immediate north of Kurna, were documented by linguist, Luise Hercus in the late 1960s and early 1970s. Whilst we know far less about the Nukunu language than we do about Kurna, there are 197 out of 428 words listed by Hercus (1992) which are cognate with Kurna. In most cases, the pronunciation of these Nukunu cognates is most likely to be exactly the same as Kurna, though the form of the present tense suffix in the citation form of Nukunu verbs, *-tya* is different to Kurna *-ndi* (*-nthi*). In just two cases the Nukunu rhotic *r* has been lenited to *y* as in *kara* vs *kaya* ‘spear’. Despite this sporadic lenition, there is no reason to believe that the sound system of Nukunu is any different to that of Kurna. Other related languages, including Adnyamathanha, Barngarla, Narungga, Ngadjuri and Wirangu also serve as a point of comparison.

It is evident that Kurna and Nukunu (N) distinguished between three rhotic phonemes: a trill (*rr*), tap (*rd*) and glide (*r*). In T&S rhotics were sometimes written *r* and at other times *rr*. The single *r*-spelling is usually a tap (*rd*), but the *rr* is equally likely to be a rolled (*rr*) as a glide (*r*). On several occasions T&S spelt pairs of words with contrasting rhotics in exactly the same way (eg *wirri* ‘club’ (= N. *wirri*) vs *wirri* ‘scapula’ (= N. *wiri*); *karko* ‘red ochre’ (= N. *karrku*) vs *karko* (= Adnyamathanha *arlku*)).

The German missionaries failed to systematically distinguish between interdental, alveolar and retroflex consonants representing them as *t*, *d*, *n* and *l*. In a handful of instances they wrote an interdental *th* and on numerous occasions wrote retroflex consonants *rt*, *rd*, *rl*, though these same consonants were often written *t*, *d*, *n* and *l*.

3.2.2 The Lexicon

Three thousand or so Kurna words were recorded in historical sources. Of course, the Kurna

lexicon would have been much, much larger than that. Some areas of the lexicon, such as body parts, are well-documented, but others are poorly documented. Even concrete domains which were a core part of Kurna life, such as fish terms, were poorly documented, let alone more abstract domains. And of course, the world has changed radically since the early to mid-nineteenth century when Kurna was documented as a vibrant language.

3.2.2.1 Filling the Gaps

Some lexical gaps have been addressed as the need arises, often in the context of developing a language resource such as the learner's guide (Amery & Simpson, 2013). For instance, no word for 'worm' of any sort was ever recorded, nor is there a word in historical Kurna sources for iconic species such as koala, echidna or platypus. *Wumi* 'worm' has been borrowed from English, the original Dharuk (Sydney language) form *kuula* 'koala' has been adopted, *naalha* 'echidna' has been borrowed from neighbouring Nukunu whereas *kauwilta* 'platypus' has been encoded as a reduced compound (*kauwi* 'water' + *pirлта* 'possum'). Koalas have since been re-introduced and echidnas are still relatively common on the Adelaide Plains. Numerous freshwater fish species were adopted as descriptive compounds by Kurna Elder Lewis O'Brien and I working together with the Native Freshwater Fish Society, who contributed their knowledge of the fish species. What's more, of the vocabulary that was recorded, many terms are very imprecise to the point of being unusable except as names, unless we arbitrarily assign meaning. There are four terms recorded for unknown species of ducks, but a dozen species known to be indigenous to the Adelaide Plains. There is a term for 'mushroom' plus another four terms for unknown species of fungi. Without assigning more specific meaning to these terms, they are all but useless in Revived Kurna.

3.2.2.2 Lexical Expansion

Fortunately, in excess of 100 neologisms are contained within the Kurna legacy materials. They illustrate a range of processes that Kurna people used in the 1830s and 1840s to encode new concepts, such as *nurliti* 'key' (lit. twisting thing) and *tipukardla* 'matches' (lit. spark fire). These processes were documented and analysed in Amery (1993). They include semantic extension, compounding, backformation, onomatopoeia, derivation through the application of several different suffixes, reduplication and a combination of reduplication and suffixation. These processes have been used to expand the Kurna lexicon. The very first neologisms to be developed in revived Kurna were *karrikarriti* 'airplane' and *padnipadniti* 'motor vehicle' by analogy with *tikathikati* 'chair' and *pakipakiti* 'knife' being derived through reduplication of the verb root plus addition of the nominalising suffix *-ti*. Since then, many terms for household items, cooking implements, introduced foods, fishing gear, sports terminology, occupations and so on have been adopted. We even developed some metalinguistic terminology with terms such as *mudliwarra* 'noun' (lit. thing word), *wapiwarra* (lit. do word) 'verb', *yitpiwarra* 'meaning' (lit. seed/spirit [of the] word) and *wapiwarrarla karrpa* 'complex sentence' (lit. verb-DUAL sentence) (Amery & Simpson, 2013).

3.2.2.3 Lexical Semantics

Unsurprisingly, Kurna words extend their meanings in different directions to English. Kurna semantic structure mirrors that found in other Aboriginal languages. For instance, the meaning extensions of *tirntu* ‘sun’ to ‘day, time, clock’ and *kardla* ‘fire’ to ‘firewood’ are found in languages of central and northern Australia. Using this knowledge, we can with some confidence draw on the extended meanings of better documented languages to find counterparts for English words that may not appear in the definitions given in the historical corpus. For instance, we extended the meaning of *tura* ‘shade, shadow’ to ‘image, picture’ since we know that similar words are extended this way in other languages. Sometimes, the definitions given in the historical corpus are difficult to interpret. For instance, T&S (1840: 21) have *marrawakka* ‘double hand’ and *marrawakkandi* ‘to hold the double hand’. But what does ‘to hold the double hand’ actually mean? When I ask my students or audiences to demonstrate, they come up with all sorts of explanations from holding the hands together in prayer, or holding the hand with the fingers doubled over, or clasping the hands together, or shaking hands and so on. Further exploration of TMs (1857) reveals *marra wakka* ‘both hands formed into a basin’. Cupping the hands in this way would have been the way in which Kurna people habitually drank water from a stream. But without the later TMs (1857) source, we would never know.

3.2.3 Recovering Kurna Grammar

As a general principle, the Kurna recovery grammar should be in keeping with the historical record. However, just a few decisions have been made intentionally in the full knowledge that the resultant forms and structures are different. For instance, in traditional Kurna grammar, non-singular nouns did not take ergative case (marking the subject of a transitive verb). Because word order is free, this means it is impossible to see which NP serves as the subject and which serves as the object. Prior to European contact, Kurna, like most languages in the world, was unwritten, thus communication in the Kurna language was strictly face-to-face. Non-singular subjects have a much lower functional load than singular subjects, and any potential confusion was probably disambiguated in context. However, in written communication, this ambiguity often remains. To avoid this potential ambiguity we have applied the ergative case suffix to non-singular transitive subjects and have developed ergative forms for non-singular pronouns and demonstratives.

It is clear from example sentences that there were several different verb classes in Kurna, but because every verb is listed in the T&S vocabulary with an invariant *-ndi* (= *-nthi*) present tense suffix, there is no way of recovering these verb classes. Furthermore, because T&S did not adequately distinguish between interdental, alveolar and retroflex consonants, the nominalisation, prohibitive suffix and indefinite past tense are often all written *-tti*, whilst sometimes the prohibitive is written *-rti*. It could well be that each of these suffixes (especially the prohibitive and indefinite past tense) have several allomorphs. However, in revived Kurna we have adopted a simple contrast *-ti* ‘NOML’, *-rti* ‘PROHIB’ vs *-thi* INDEF.PST. The original system could well have been more complex.

3.2.4 Kurna Idiom

Like all languages, Kurna would have had a rich repertoire of idioms. Just a few appear in the

historical corpus. For example:

parnu tia wortangga tarkaringa

Sing according to his mouth (tooth); ie imitate the singer (T&S: 58)

This idiom can be analysed in revised spelling as follows:

Parnu tiya warta-ngka taaka-rri-(i)nga

his tooth behind-LOC sing-RECIP-PL.IMP

(ie sing behind his tooth)

We know that body parts play a central role in the semantics of Aboriginal languages and Kurna is no exception. The liver (*tangka*) is the seat of emotions, the lungs (*wingku*) are the seat of anger and a number of emotion terms are based on these and other body parts.

3.2.5 Discourse

Little can be said about discourse structure in 19th century Kurna for want of records. As English is now the first language of all Kurna people, in reviving Kurna, the text or discourse is often formulated in English first, then translated into Kurna. The alternative would be to gain inspiration from discourse structures of Aboriginal languages elsewhere, but because the closest neighbours are not well-documented, these would necessarily be somewhat distant.

4. Re-introduction of the Kurna language

The re-introduction of the Kurna language began in schools and in the public sphere. It seems that it is much easier to begin to speak a language in public than it is in the home where English is well-entrenched. However, when a language is lost, it is the private domain where language hangs on longest, sometimes going underground in the face of repressive policies and negative attitudes.

4.1 Kurna Naming Activity

Re-introduction of the Kurna language began in 1980 with the naming of an alternative school in Adelaide by Kurna/Ngarrindjeri Elder Auntie Leila Rankine. The name Warriappendi (meaning ‘to seek or find’) was taken directly from T&S (1840: 54). Since 1980 many have drawn on the historical record of the Kurna language, and especially from T&S, as a source of personal names for themselves and their children, for names of their pets, names of buildings, rooms, organisations, programs, events, publications, parks, walking trails, streets, previously un-named geographical features, even businesses, devices, boats, a bus, a tram, a frost chamber for testing frost resistance

in wheat, an allele and so on. Many requests for Kurna names are made to the Kurna language organisations, Kurna Warra Pintyanthi (KWP) and Kurna Warra Karrpanthi (KWK). There have been well over 1,000 instances of Kurna naming since 1980.

In 1996 I developed a Kurna placenaming proposal in conjunction with Kurna people in response to a request from a Kurna woman Ms Dot Davy (Goldsmith) then working as Community Development Officer at Adelaide City Council. Whilst it took some years to adopt in entirety, all of the parks and squares in the city of Adelaide now bear Kurna names, some of them dual names alongside their English names. The state of South Australia passed dual-naming legislation in 1991. The first Kurna dual name to be adopted under this legislation was Karrawirra Pari (lit. the redgum forest river) for the River Torrens which flows through the centre of the city of Adelaide. Dual naming only applies to original names of geographical features. Thus it is not possible to officially acknowledge names like Pathawilya ‘swamp gum foliage’ for the seaside suburb of Glenelg or Yartapuulti ‘land (of) sleep (or) death’ for Port Adelaide or any location that has a postcode under dual naming legislation.

4.2 Kurna in the Public Domain

Kurna names are not the only ways in which the Kurna language is used in public. The Kurna language may be heard in speeches of welcome and acknowledgement of Kurna country and cultural performance and is seen in public artworks, publications and of course on the internet.

4.2.1 Speeches of Welcome to and Acknowledgement of Kurna Country

Speeches of Welcome to Kurna Country are now accepted protocol at major public events such as the Adelaide Festival of the Arts, the Fringe Festival and Womadelaide (an annual world music festival), as well as numerous conferences and local Indigenous events. The first speech of welcome in the Kurna language was given in 1991 (Amery, 2016: 211). Since then they have increased exponentially. Now there are many hundreds of speeches of welcome or acknowledgement of Kurna country given in the Kurna language every year. This practice has spread across Australia and is now commonplace in the local languages in all of Australia’s capital cities. Australia’s Prime Minister, Malcolm Turnbull gave an acknowledgement in the Ngunnawal language of Canberra, Australia’s national capital prior to delivering the 2016 Closing the Gap statement.³ Here in Adelaide, the Vice Chancellors of both The University of South Australia (UniSA) and the University of Adelaide have used words of acknowledgement in the Kurna language.

4.2.2 Dance Performance

The revival of the makanthi ‘thigh shaking’ dance performance in the early 1990s is now performed by three Kurna dance troupes, all bearing Kurna names (Paitya ‘deadly’, Taikurtinna ‘family’ and Kuma Kaaru ‘one blood’), and is accompanied by introductions in the Kurna language. They have also incorporated singing into their performances and significantly increased the Kurna language

³ *The Australian* (10 Feb. 2016). <http://www.abc.net.au/news/2016-12-15/learning-wiradjuri-overcome-agoraphobia-language-revolution/8118758>

input over the last few years.

4.2.3 Public Artwork

The first public artwork both to bear a Kaurna name and incorporate Kaurna text was the Yerrakartarta installation at the entrance to the Hyatt Hotel on North Terrace in the heart of Adelaide. This artwork as created in 1995 by Daryl Milika Pfitzner, a Kukatha man together with Ngarrindjeri/Kaurna artist Muriel van Der Byll with input from Kaurna Elder Kauwanu Lewis Yerloburka O'Brien. The artists took a sentence from T&S: 67: *Natta atto nanga; yakko atto bukki nakki* 'Now I know (or understand) it; formerly I did not know'. To this they added the words *Kaurna yerta* 'Kaurna land' to the front of the expression resulting in 'Kaurna land, now I know it, before I didn't.' Surprisingly, no English translation is provided in or to accompany the plaque. Various Kaurna words, such as Warriparri 'Milky Way', Wirnta 'spear', Tarnda 'red kangaroo', Kari 'emu' etc. Now, there are many works of public art across the Adelaide metropolitan area, but especially in the centre of Adelaide, which incorporate words, phrases and titles in the Kaurna language.

4.2.5 Kaurna in Cyberspace

In 1995 there was just one hit for 'Kaurna' with a Google search. That was for the Kaurna holdings in the ASEDA electronic archive at the Australian Institute of Aboriginal and Torres Strait Islander Studies (AIATSIS). Now there are 194,000 hits and searches on other Kaurna words, such as *pangkarra* 'territory inherited from the father' also yield sizable numbers (15,900 hits on 14 March 2017) largely through its use in the wine and food industries.

The KWP web pages at the University of Adelaide (www.adelaide.edu.au/kwp) were established in 2005 and in 2006 the Kaurna Placenames website was launched (www.kaurnaplacenames.com). Since 2012 the KWP project at the University of Adelaide has been producing YouTube clips to facilitate the learning and use of the Kaurna language. The Pirltawardli puppet show⁴ is oriented towards children, whereas the Kaurna Language Learning series⁵ is accessible to all, with clips that introduce golfing and football terminology. There are now 30 YouTube clips on the web and many of these clips have been viewed by hundreds and thousands of viewers. Others have established their own websites and all three Kaurna dance troupes have a Facebook presence. Numerous organisations acknowledge the Kaurna land and people through the use of Kaurna language on the web.

5. Learning and teaching Kaurna

During the 1990s the school programs were the powerhouse for Kaurna language revival. We began with a songwriter's workshop in early 1990 followed by annual workshops held at Kaurna Plains School (henceforth KPS) and with early childcare workers. Participants were drawn from the education sector. In 1992 KPS adopted the Kaurna language for its school language program,

4 Pirltawardli Puppet Show on Kaurna for Kids web pages: <http://bit.ly/kaurna2>

5 Kaurna Language Learning Series: https://www.youtube.com/channel/UChOOYOnJuEeydJK0QjN_Fpw

despite being encouraged to adopt Pitjantjatjara, a strong Aboriginal language from the north of South Australia with many native speakers.

When Kurna was first taught in schools there was a widespread belief within the school sector that it was quite impossible to teach a 'dead' language and we had to work hard to demonstrate that Kurna was a language of substance and that it was possible to develop the resources needed to support a teaching program. In 1994 an accredited senior secondary Kurna language program was introduced at Elizabeth City High School and Elizabeth West Adult Campus in the far north of the Adelaide metropolitan area. Kurna was amongst the first few Indigenous languages, along with Pitjantjatjara and Yolngu Matha from the far north of Australia, taught at senior secondary level in accredited programs under the Australian Indigenous Languages Framework (AILF) (see Mercurio & Amery, 1996). Prior to 1994, some 34 migrant languages were taught in accredited programs in schools, but not one of Australia's many Indigenous languages.

The original Kurna language teachers have all long since retired or passed on and the non-Aboriginal support teachers have been transferred to other schools. In 2006, a young Kurna man, Jack Kanya Buckskin began learning Kurna with me in an adult evening class. After team-teaching the course with me in 2008 I handed the course over to Buckskin in 2009. He was the main teacher of Kurna in schools for a number of years, teaching at KPS, Adelaide High School, Salisbury High School and LeFevre High School spread across the central, western and northern metropolitan area. Buckskin now has a young family of his own and has left the school sector to work in adult education at Tauondi College, Port Adelaide. Young Kurna woman, Taylor Tipu Power-Smith, along with Buckskin, are the only two graduates of the TAFE⁶ Certificate IV course 'Teaching an Endangered Aboriginal Language (Kurna)'. Power-Smith has been teaching Kurna at Gilles Street Primary School in the city since 2014 and in 2017 also commenced teaching Kurna at Challa Gardens Primary School in the mid-northern suburbs.

The success of programs in the 1990s has generated huge demand within the school sector for teachers of Kurna. Many schools across metropolitan Adelaide would like to run a Kurna language program. However, few Kurna people have the knowledge, skills and confidence to teach Kurna. There is no longer any professional development within the education department for teachers of Aboriginal languages, though the department provides some funds through partnerships with Aboriginal organisations, such as KWK, to produce their own resources and organise their own professional development activities if they see this as a priority. Training of teachers of Aboriginal languages, and especially Kurna, is an urgent priority to meet the unmet demand. In 2017, Buckskin introduced the TAFE Certificate III course 'Learning an Endangered Aboriginal Language (Kurna)' at Tauondi College and is working with teachers and parents from KPS. We hope to recruit many more to this course over the next few years.

6 Technical and Further Education (TAFE) is Australia's government run adult education sector.



Plate 2. Kurna TAFE Course Participants, 2014: Kneeling at Front from left: Jack Kanya Buckskin, Trevor Tirritpa Ritchie; Middle Row from left: Dr Mary-Anne Gale, Cherie Warrara Watkins, Frank Wangutya Wanganeen, Dr Lewis Yerloburka O'Brien, Dr Alitya Wallara Rigney; Back Row from left: Taylor Tipu Power-Smith, Dr Rob Amery, Stephen Gadlabarti Goldsmith, Garth Agius, Jenny Wright.

6. Re-establishing intergenerational transmission

One of the major success stories of the Kurna language movement has been the progress made towards the re-establishment of intergenerational transmission. In 2000 we decided that the development of words and expressions for use by parents and caregivers of babies and young children was a priority. We held a series of workshops to that end (Amery & Gale, 2000) where we identified functions (such as comforting or warning) and situations (such as mealtimes and bath times) for language use with young children. We translated or found alternative Kurna expressions for a range of utterances as suggested in English by the participants. In the process we needed to develop several new words, such a *warnupaltha* 'nappy or diaper' and *tadlipurdi* 'soap' (lit. foaming stone). Little more happened over the next few years until Jack Kanya Buckskin came along (as discussed above). Buckskin, whose story is told poignantly in the documentary *Buckskin*, made a concerted effort to learn Kurna. In addition to teaching the language and working on Kurna projects recording sound files for loading onto the web, he began to talk to his dogs in Kurna, and only in Kurna. When his daughter was born in March 2011 he talked to her consistently in Kurna so that she is now at least a semi-native speaker of Kurna. Some concepts she knows only in Kurna, others she knows only in English and some that she knows in both languages. When I speak to her in Kurna (eg *Waa ninkai?* 'Where's your mother?' or *Mapa mapakurungka ngatpanthu!* 'Put the rubbish in the rubbish bin!') she understands perfectly, but responds in English. Her English is dominant, as her mother, who spends most time with the children, speaks only English. It will be very interesting to see the future language development between the three siblings when her brothers (born in May 2014 and December 2016) grow up a little.



Plate 3. Jack Kanya Buckskin with daughter Mahleah Kartanya

7. Kurna as an auxiliary language

The Kurna language is emerging as an auxiliary language for Kurna people used alongside English. It will never replace English, nor is there any desire that it replace English. But Kurna people have embraced the Kurna language as an embodiment or a pillar of their identity. A small number have actively embraced the language making impressive efforts to learn and use it for a wide range of topics. Some use it emblematically in more restricted ways. Others draw pride from seeing members of their community use it and inevitably some jealousies arise, but that too is a sign of linguistic vitality.

Re-engagement with their Indigenous languages builds self-esteem and, for some, is a source of culturally-affirming employment. This has positive implications for health and well-being. This is portrayed vividly in the *Buckskin* documentary, where engagement with Kurna language and culture was the path to recovery following the suicide of Jack Buckskin's sister. For Buckskin and others, the Kurna language has given people a real sense of purpose. These experiences are repeated elsewhere. Geoff Anderson (2010) from central New South Wales shares his account of personal and social healing through engagement with his Wiradjuri language, which like Kurna is being reclaimed and taught in schools. Anderson reveals further how engaging with the Wiradjuri language helped him overcome agoraphobia, the aftermath of a mental breakdown following severe physical injury.⁷

The cost of treating a severe mental illness or of incarceration is high (\$100,000 to \$300,000 per year in direct costs) apart from the indirect costs to family, friends and of course, the individual. In cold, hard economic rationalist terms, we can see that turning just one person's life around means that investing in language revival is a good investment. We can do a lot with \$100,000 per year.

⁷ ABC News 3 January 2017 <http://www.abc.net.au/news/2016-12-15/learning-wiradjuri-overcome-agoraphobia-language-revolution/8118758> (accessed 17 March 2017).

The Kurna people, at least those active within KWP/KWK circles are keen to share their language with wider society in order to break down the barriers between Indigenous and non-Indigenous society and achieve reconciliation. Many understandings emerge from a study of Kurna. Certain understandings about Kurna country, its fauna and flora, climate and weather emerge. For instance, Kurna has a term *pukarra* for the hot northwest wind, well-known by every Adelaidean, that blows around November marking a distinct change in the weather pattern. There is no term in English for this phenomenon. A study of the language also affords insights into early contact history with recorded sentences such as:

Pulyunna meyu yakko yailtyatti pindi meyu budnitina

The black men had no idea that the Europeans would come (T&S, 1840: G20)

Kurna also brings insights into aspects of Kurna culture as we have seen. Along with other Aboriginal languages, it has a particularly rich inventory of kinship terms with distinct terms for the four grandparents and their reciprocal grandchildren, terms for a range of deceased kin, such as *kutarri* ‘a late elder sister’, and bereaved relatives, such as *wikanti* ‘father whose children are dead’ or *wilu* ‘a man whose brothers and sisters have died’. A study of Kurna also helps us understand Nunga English, a distinctive form of English spoken by Aboriginal people in southern South Australia. For instance, Nunga English uses the term ‘deadly’ to refer to both dangerous or venomous things, as well as to something which is really good. The Kurna term *paitya* shares this same range of meanings. Through the language, even though it was only partially documented, people begin to recognise a complex and beautiful culture which challenges long-held negative stereotypes about Indigenous languages, cultures and people.

7. Language planning considerations

As a researcher of the Kurna language in the early 1990s, I often received requests from members of the public and sometimes from Kurna people themselves for Kurna names, translations and information about the Kurna language. As a non-Indigenous linguist, I often felt uncomfortable about providing this information. I provided the information but advised the requestor to consult with Kurna Elders. I was seldom sure that they did. We needed a process to ensure that Kurna people were involved at every step in the development of their language.

7.1 Kurna Warra Pintyanthi (KWP)

In 2002, following a series of workshops on developing Kurna funeral liturgy, Kurna Elders, Dr Alitya Wallara Rigney and Dr Lewis Yerloburka O’Brien and I formed KWP. KWP was a committee of Kurna language Elders, enthusiasts, linguistics, teachers and researchers which met on a monthly basis to deal with requests for Kurna names and translations, to promote the Kurna language, to oversee the development of Kurna language resources and provide guidance to researchers. Its brief was specifically language matters. Requests of other kinds (for example permission to use the Kurna shield) were referred to the other Kurna organisations. KWP met initially at the University of South Australia where I was working at the time, then at the School of Languages, and since 2004, at the

University of Adelaide which hosts KWP's web pages, KWP research projects and auspices KWP's finances. But KWP is not a department of the University.



Plate 4. KWP Team and Elders: Front: Dr Alitya Wallara Rigney and Dr Lewis Yerloburka O'Brien. Rear: Stephen Gadlabarti Goldsmith, Jack Kanya Buckskin, Rob Amery, Dot Goldsmith, Trevor Tirritpa Ritchie, Taylor Tipu Power-Smith, Gerhard Rüdiger, Chester Schultz.

7.1.1 The Memorandum of Understanding (MoU) between the University of Adelaide and KWP.

In 2013 following protracted discussions, a memorandum of understanding was signed between KWP and the University of Adelaide. The MoU commits the University, amongst other things, to the ongoing teaching and research of the Kurna language. The MoU at the University of Adelaide came on the back of a MoU signed in 2003 between Kurna Elders Dr Lewis Yerloburka O'Brien, Dr Alitya Wallara Rigney and myself and the University of South Australia (UniSA). The MoU with UniSA related specifically to Kurna course materials which I had developed with Kurna people at the University of Adelaide. When I shifted to UniSA and took the course with me, it was a clear case of them inheriting the course. They had not actually invested any of their own resources in developing the course. In fact, when I developed the course at the University of Adelaide in 1997, I was a PhD student, not an employee of the University, though a technician and the recording studio were used.



Plate 5. Signing of the MoU between KWP and the University of Adelaide: Dr Lewis Yerloburka O'Brien, Prof. Warren Bebbington and Dr Alitya Wallara Rigney.

7.2 Kaurna Warra Karrpanthi (KWK)

KWP was never incorporated. In an effort to put the Kaurna language movement more centrally in the hands of Kaurna people, a sister organisation, Kaurna Warra Karrpanthi (KWK) 'supporting Kaurna language', was formed and incorporated under the Office of Registration of Indigenous Corporations (ORIC) in 2013. KWP and KWK are essentially the same people working towards the same ends. KWP now focusses on language research and resource production, whereas KWK provides the service arm now hosting the regular monthly meetings that deal with requests for names and translations and provide training.

8. The way forward

Whilst remarkable progress has been made over the last 25-30 years, the Kaurna language movement is still highly vulnerable and dependent on a very small number of individuals. Like other early language revival programs in Australia, we are in an era of generational change. The way forward is clearly a focus on recruiting others to the Kaurna language movement and building capacity within the Kaurna community to run and expand their own language programs and resource development. We still have a long way to go in raising language proficiency within the community. Clearly there is significant demand for knowledgeable and skilled Kaurna language teachers and performers. Career paths need to be developed, to ensure recognition of the TAFE training by the school sector and to provide adequate remuneration and working conditions.

9. Lessons learnt

Is the Kaurna experience able to be copied and reproduced? In our experience, every language, every community, every situation is different. The legacy materials for Kaurna are very different to the legacy materials associated with all of the neighbouring languages. There is a vast body of texts of variable quality that have been recorded in Ngarrindjeri to the east, whilst Kaurna legacy texts

are almost non-existent, though, there is a comparable grammar (Meyer, 1843) written by T&S's colleague. Very little has been recorded of Narungga, Ngadjuri and Nukunu, the other members of the Miru subgroup which are most closely related to Kurna. No historical grammars were ever written for these languages and little can be extracted from the handful of recorded sentences and complex verb forms that have been recorded. A recovery grammar has been written for Narungga (Eira, 2010), but this grammar relies on Kurna to complete pronoun and other grammatical paradigms.

The extent to which languages can be reclaimed and reconstructed depends on the extent to which closely related languages have been documented. If the language is a linguistic isolate, this severely limits the possibilities.

On the sociolinguistic front, with six state capitals and a national capital city, Kurna is one of just seven Indigenous languages associated with a capital city. Of these languages, Kurna is by far the most comprehensively documented. There are many more opportunities for use of a reclaimed language if it does belong to a capital city than if it is associated with a sparsely populated regional centre. More than 80% of the schools in the state of South Australia are located within Kurna country, though there are some 40-50 languages Indigenous to the state, including Pitjantjatjara which is still relatively strong, being spoken by all generations.

For reclaimed languages like Kurna, I have proposed the Formulaic Method (Amery, 2001; 2016: 237-242) whereby it is introduced alongside English in well-formed chunks of language, or speech formulas, beginning with high frequency one-word utterances and slowly building up in complexity. This method exploits code-switching, allowing them to use what they know, even if they don't yet understand the grammar.

There is a tendency for members of the public, and even for some linguists, to accept the language used by an indigenous person as being correct. As a result, many errors go unchallenged. However, until a cohort of native-speaking children emerge, the measure of what is 'correct' Kurna must be the historical record (see Amery, 2013), which is, of course, open to interpretation.

The reclamation and re-introduction of a language like Kurna, which belongs to a small and disenfranchised community, is shaped dramatically by the personalities, interests and skill sets of the individuals involved. The Kurna language movement has made significant progress, though some areas have actually regressed. Kurna is still highly vulnerable, but despite this, the Kurna language movement has provided a vision for the future. We have developed a range of innovative strategies and are working towards the formation of a sustainable language movement. I believe this will become a reality as my expectations for the language are constantly pushed further forward.

References

AMERY, R. *Warraparna Kurna: Reclaiming an Australian Language*. Adelaide, University of Adelaide Press, 2016.

_____. 'Authenticity and correction of errors in the context of language reclamation' *History and Philosophy of the Language Sciences*. <http://hiphilangsci.net/2013/08/28/authenticity-and-the-correction-of-errors-in-the-context-of-language-reclamation>. 2016.

_____. Language Planning and Language Revival. *Current Issues in Language Planning* 2(2&3): p.141-221. 2001.

_____. Warrabarna Kurna! Reclaiming an Australian Language from Written Historical Sources: Kurna Case Study. PhD Thesis. University of Adelaide. 1998.

_____. Encoding New Concepts in Old Languages: a case study of Kurna, the language of the Adelaide Plains. *Australian Aboriginal Studies* v.1, p.37-47. 1993.

AMERY, R.; GALE, M. Language Revival in Australia. In William McGregor (ed.) *Encountering Aboriginal Languages: Studies in the History of Australian Linguistics*, Pacific Linguistics, p.339-382. 2008.

_____. Kurna Warra Pintyandi. Ngadluko Perko. Kurna Language Workshop Report. Kurna Warra Yellakaitya- Developing the Kurna Language for Contemporary Situations. Interim Report. Enfield: Aboriginal Education Unit, Enfield, 2000.

AMERY, R.; SIMPSON, J. *Kulurdu Marni Ngathaitya! Sounds Good to me! A Kurna Learner's Guide*. Kurna Warra Pintyanthi in association with Wakefield Press, Kent Town, 2013.

ANDERSON, G. Introducing Wiradjuri Language in Parkes. In John Hobson, Kevin Lowe, Susan Poetsch & Michael Walsh (eds.) *Re-Awakening Languages. Theory and practice in the revitalisation of Australia's Indigenous languages*, p.67-74. Sydney: Sydney University Press, 2010.

BLACK, J. M. Vocabularies of four South Australian languages, Adelaide, Narrunga, Kukata, and Narrinyeri with special reference to their speech sounds. *Transactions of the Royal Society of South Australia* 44, 76-93. 1920.

DIXON, R.M.W. The original languages of Australia. *VOX* 3, 26-33. 1989.

EIRA, C. *Fragments of Budderer's Waddy: a new Narungga grammar*. Canberra: Pacific Linguistics, 2010.

HERCUS, L. *A Nukunu dictionary*. Canberra: The author, 1992.

KOELER, H. Einige Notizen über die Eingebornen an der Ostküste des St. Vincent – Golfs, Süd – Australien; 1837 und 1838. Mitgeheilt durch Herrn Ritter. *Gesellschaft für Erdkunde in Berlin*. Stück 1. April, Mei, Juni und Juli 1841, p.42–57. 1842.

- LHOTSKY, J. Some remarks on a short vocabulary of the natives of Van Diemen Land; and also of the Menero Downs in Australia. *Journal of the Royal Geographical Society of London* 9, p.157-162. 1839.
- McCONVELL, P.; MARMION, D.; McNICOL, S. *National Indigenous Languages Survey Report 2005*. Canberra: Department of Communications, Information Technology and the Arts (DCITA). 2005.
- MARMION, D.; KAZUKO, O.; TROY, J. *Community, identity, wellbeing: the report of the Second National Indigenous Languages Survey*. Australian Institute of Aboriginal and Torres Strait Islander Studies, Canberra. 2014.
- MERCURIO, A.; AMERY, R. Can Teaching Languages at Senior Secondary Level Help to Maintain and Strengthen Australia's Indigenous Languages. p.25-57 in Jonathan David Bobaljik, Rob Pensalfini & Luciana Storto (eds.) MIT Working Papers in Linguistics, Vol. 28 *Papers on Language Endangerment and the Maintenance of Linguistic Diversity*. 1996.
- MEYER, H.A.E. *Vocabulary of the language spoken by the Aborigines of the southern and eastern portions of the settled districts of South Australia*. Adelaide: James Allen, 1843.
- NGARRINDJERI, N.; KAURNA LANGUAGES PROJECT. *Narrunga, Kurna & Ngarrindjeri Songs*. Elizabeth, SA: Kurna Plains School, 1990.
- ROBINSON, G. A. (n.d.). Papers held in Mitchell Library, Sydney. A7085(6).
- TEICHELMANN, C. G. *Dictionary of the Adelaide dialect*. MS 4vo. pp. 99 (with double columns). No. 59, Bleek's Catalogue of Sir George Grey's Library dealing with Australian languages, South African Public Library. 1857.
- TEICHELMANN, C. G. *Of the verb*. MS 8vo. pp. 3. No. 57, Bleek's Catalogue of Sir George Grey's Library dealing with Australian languages, South African Public Library. 1858.
- TEICHELMANN C. G. & MOORHOUSE, M. Report on the Aborigines of South Australia. Presented to the Statistical Society in Adelaide. *Register* (Adelaide), 8 January 1842. 1841.
- TEICHELMANN, C. G.; SCHÜRMAN, C. W. *Outlines of a grammar, vocabulary, and phraseology, of the Aboriginal language of South Australia, spoken by the natives in and for some distance around Adelaide*. Adelaide. Published by the authors at the native location. 1840.
- WILLIAMS, W. The language of the natives of South Australia. *South Australian Colonist* 1, 19, 295-296. 1840.
- WYATT, W. Some account of the manners and superstitions of the Adelaide and Encounter Bay tribes. In Woods (Ed.), pp. 157-181. Original MS with corrections in Barr Smith Library Special Collections, University of Adelaide, 1879.

PRIMEIROS PASSOS DA REVITALIZAÇÃO DA LÍNGUA GUATÓ: UMA ETNOGRAFIA

Bruna Franchetto¹, Gustavo Godoy²

Resumo

Apresentamos um relato etnográfico do início de uma experiência de revitalização e documentação do guató, a última língua das terras baixas do Pantanal (Brasil). Esta iniciativa foi desencadeada pelos próprios Guató, que reivindicam uma Terra Indígena no estado de Mato Grosso, na região do alto rio São Lourenço. A viagem para os Guató de Mato Grosso, em 2016, foi antecedida por um exaustivo trabalho documental e resultou na organização de uma oficina, onde foi produzida uma primeira ‘cartilha’, a ser usada dentro e fora da TI Bahia dos Guató. Como não encontramos nenhum vestígio da língua falada e nem muitas lembranças sobre a língua em Mato Grosso, prosseguimos com nossa empreitada em Mato Grosso do Sul, onde, até poucos anos, havia ainda meia dúzia de falantes. Encontramos dois deles: o já conhecido Vicente e Eufrásia, ambos com mais de setenta anos. Na segunda parte do artigo, descrevemos esses encontros e o trabalho desenvolvido em seguida, com novas informações sobre os últimos murmúrios antes do Guató ser calado.

Palavras-chave: Guató, Revitalização, Língua Guató, Índios do Pantanal

Abstract

We present an ethnographic account of the beginning of a revitalization and documentation experience of the last language of lowland Pantanal (Brazil), known as Guató. This initiative was triggered by the Guató themselves, which claim an Indigenous Land in the state of Mato Grosso, in the region of the upper São Lourenço river. The trip to the Guató of Mato Grosso in 2016 was preceded by an exhaustive documentary work and resulted in the organization of a workshop, where a first ‘cartilha’ was produced, to be used inside and outside the Indigenous land. As we did not find

1 Bruna Franchetto é professora titular da Universidade Federal do Rio de Janeiro, docente dos programas de pós-graduação em Antropologia Social e em Linguística e pesquisadora bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

2 Gustavo Godoy é doutorando no programa de pós-graduação em Antropologia Social do Museu Nacional, UFRJ.

any vestige of the spoken language and not many memories about the language in Mato Grosso, we continued with our work in Mato Grosso do Sul, where even a few years ago there were still half a dozen speakers. We find two of them: the already known Vicente and Eufrásia, both older than 70 years. In the second part of the article, we describe these encounters and the activities that followed them, as well as new information on the last murmurs before Guató is silenced.

Keywords: Guató, Revitalization, Guató Language, Indigenous People of Pantanal

Os Guató devem exclusivamente à natureza da região que habitam, onde os lagos e os braços de rios lhes oferecem milhares de abrigos ocultos, o terem podido evitar o desastroso contacto com a cultura europeia, por influência da qual as tribos suas vizinhas desde cedo sacrificaram a sua individualidade ou desapareceram da superfície da terra, não deixando sequer o seu nome.

(Max Schmidt, 1942 [1905]: 135)

A língua deles é rápida. Quando estão dois a conversar, nada se ouve senão monossílabos ou palavras curtas que sucedem de um a outras alternadas e breves. O *sim* é uma forte inspiração seguida de um som gutural.

(Florence, 1948 [1875]: 153)

1.Introdução: os Guató e sua língua

As áreas inundáveis da região do Pantanal³, no centro da América do Sul, já foram habitadas por vários povos de diferentes línguas. Sua ocupação remonta a 8.000 anos atrás, tendo se consolidado, com o aumento do número de aterros⁴, há 3.000 anos. Além do manejo da geografia e da vegetação, o Pantanal apresenta uma das mais antigas e mais duráveis tecnologias ceramistas fora da Amazônia (cf. Bespalez, 2015: 47-51; Oliveira, 2004: 37-57). Desta longa história indígena no Pantanal, restam, hoje, como grupo étnico, apenas os Guató.

As fazendas de gados pisotearam os Guató, expropriando suas terras e apropriando-se de seu trabalho. Foi entre 1940 e 1950 que o esbulho se acelerou e dispersou os Guató pelas águas. Nesta época, o Serviço de Proteção aos Índios, órgão governamental brasileiro, oficializava sua pretensa extinção.

Em 1976, a missionária salesiana Ada Gambarotto encontrou os Guató em Corumbá e, em 1977, a linguista Adair Palácio foi em busca da língua destes canoeiros. Nesta época, no recém criado Estado de Mato Grosso do Sul, começou o processo de reivindicação da Terra Indígena Guató, onde, hoje, vivem 419 pessoas, conforme censo realizado em 2014 (SIASI/SESAI).

3 O Pantanal é um bioma constituído principalmente por uma savana, alagada em sua maior parte, com 250 mil quilômetros quadrados de extensão e altitude média de 100 metros. Está situado no sul do estado de Mato Grosso e no noroeste do estado de Mato Grosso do Sul, além de estender-se para o norte do Paraguai e para o leste da Bolívia.

4 Os aterros (*ma-rábohə*, em guató) constituem um “tipo de sítio arqueológico de interior, a céu aberto, que se apresenta na paisagem como elevação de terreno [...] que normalmente ocorre em áreas inundáveis” (Oliveira, 1996: 26). Trata-se de “estruturas monticulares total ou parcialmente artificiais [...] que no Pantanal também são mencionados como aterrados, capões-de-aterro, aterros-de-bugre, capões-de-mato e cordilheiras” (Oliveira, 2008: 17)

Em 1984/5, durante a demarcação da Terra Indígena no Mato Grosso do Sul, foi registrada a presença de Guató no rio Perigara (Barros, 2000). Dispersos pelos caminhos das águas do Pantanal, bugrados e misturados nos adventícios pantaneiros, os Guató não se recompuseram com a demarcação da Terra Indígena Guató. Continuam, até hoje, em várias outras localidades, como na ainda não homologada Terra Indígena Bahia dos Guató, no Estado de Mato Grosso, e em pequenas e grandes cidades de ambos os Estados, com diferentes formas de se relacionar com uma ‘identidade guató’.

Nos anos 2000, os estudos de identificação para uma terra indígena guató em Mato Grosso foram retomados. Nesta época, estes Guató definiam seu local como aldeia São Benedito (nome de uma fazenda), no município de Barão de Melgaço. Em 2012, os trabalhos de demarcação só foram concluídos com a proteção da Polícia Federal, mas, até hoje, não houve a homologação definitiva desse território. Mais de uma centena de Guató ocupa e reivindica este pedaço de terra na beira do rio Cuiabá e próxima do rio São Lourenço. Os dois grupos guató, o sul-mato-grossense e o norte-mato-grossense, não mantém contato entre si.

Os Guató foram obrigados primeiro a esconder, depois a esquecer a sua língua, pouco a pouco, nas relações de exploração e humilhação às quais foram submetidos desde que os colonizadores entraram em seus territórios.

A primeira lista de 164 palavras da língua foi coletada por Castelnau (1949 [1851]). O etnólogo alemão Max Schmidt analisou alguns fenômenos da língua e deixou listas de palavras e frases. Em 1901, ele esteve durante três semanas entre os Guató, nas lagoas Gaíva e Uberaba (Schmidt, 1905). Em 1910, foi para o rio Caracará, braço do São Lourenço, anotando algumas poucas palavras (Schmidt, 1914) Em 1928, esteve novamente coletando dados linguísticos, montando uma segunda lista de tamanho considerável (Schmidt, 1942b). Schmidt notou a relutância dos Guató:

Somente usando de muita paciência pude convencer os Guató, que são sob outros pontos de vista muito agradáveis, de comunicar-me alguns trechos na sua língua com tradução portuguesa. (Schmidt, 1942a: 283)

Outras duas pequenas listas foram registradas por Rondon (1938) e por Wilson (1959), com 201 e 106 palavras, respectivamente. A tese de Adair Palácio (1984) é a única descrição de aspectos da gramática guató, posteriormente publicados em diferentes artigos (Palácio, 1986, 1991, 1996, 2004). Em sua dissertação, Adriana Viana Postigo (2009) redescreveu a fonologia. Há ainda muitas lacunas no conhecimento da gramática e do léxico, insuficientemente documentados.

A partir dos trabalhos de Palácio, podemos sintetizar um quadro da língua⁵. O Guató conta com 17 fonemas consonantais /p, b, t, d, tʃ, dʒ, k, g, kʷ, gʷ, f, v, h, m, n, ɾ, j/ e oito vocálicos /i, ĩ, u, e, o, ε, ɔ, a/, estes com cinco contrapartidas nasais /ĩ, ã, õ, ê, ã̃/⁶. A língua se caracterizaria por ter contrastes de tom (alto e baixo). O padrão silábico é (C)V.

5 Palácio apresentou sínteses da gramática guató em vários trabalhos (Palácio (1984: 21-3, 1986, 1991, 2004)).

6 Como existe apenas um par mínimo que opõe vogal oral à nasal em ambiente idêntico, Postigo (2009) sugere que existiria um suprasegmento nasal, com assimilação nasal regressiva, em palavras não compostas, e progressiva na consoante palatal em fronteira morfológica de palavras compostas.

Aos radicais nominais podem ser prefixados morfemas ‘determinativos’ (*ma-/go*) ou marcas de pessoa. O possuidor precede o possuído no sintagma nominal possessivo. Os demonstrativos adnominais precedem o substantivo: *gíne* ‘próximo do falante’, *mani* ‘próximo do ouvinte’ *mahĩ* ‘distante dos interlocutores’ (Palácio, 1984: 80). O sistema numeral é de base quinária até vinte, quando passa a ser decimal; Palácio reconstruiu valores muito altos com seus dados sobre numerais (Palácio, 1984: 82-5, 1996). O guató apresenta cinco preposições locativas.

Os verbos transitivos apresentam marcação de pessoa que indexa sujeito (A) e objeto (O), enquanto os verbos intransitivos apresentam uma série de afixos de flexão de pessoa que é similar à série que codifica o objeto do verbo transitivo. Há incorporação do objeto a verbos transitivos e a expressão de propriedade é dada por verbos estativos (“descritivos” em Palácio).

A ordem de constituintes na sentença foi descrita por Palácio como sendo de verbo inicial, sendo que a construção com sujeito antes do verbo seria resultado de topicalização.

A língua guató foi incluída no hipotético tronco Macro-Jê, em um primeiro artigo de Rodrigues (1970: 4035), que não apresenta maiores comentários sobre os dados utilizados e suas correspondências com outras línguas aparentadas. Já com os dados da tese de Palácio, Rodrigues (1986: 50-1, 55) apresentou cinco cognatos hipotéticos que o Guató compartilharia com outras línguas do tronco, com um rápido comentário sobre as mudanças sonoras (pp. 53-4). Posteriormente, Rodrigues (1999) ofereceu, em um capítulo sobre Macro-Jê, algumas das características gramaticais do guató, sem avanço nos dados comparativos. Em uma nova busca de dados na tese de Palácio, Ribeiro & Voort (2010: 546-7) observaram que, dada a ausência de cognatos, o guató não deveria ser considerado como Macro-Jê, mas, sim, como uma língua isolada. Por fim, Martins, (2011, 2013) defendeu a hipótese de Rodrigues, apesar da distância que separa o guató das outras línguas do tronco.

Não resta dúvida que sem a contribuição de Adair Palácio não teria sido possível rever a classificação do guató, nem o desenvolvimento da fonologia por Adriana Postigo, ambos os trabalhos frutos dos ensinamentos de alguns dos últimos falantes. Com esta bagagem, foi iniciado um novo e, talvez, derradeiro capítulo sobre a língua guató, respondendo a um chamado dos próprios índios. Este artigo é uma etnografia de nosso encontro com os Guató ressurgentes e com os dois últimos falantes.

2. Prólogo a um experimento de revitalização

Um dramático apelo chegou dos Guató de Mato Grosso até nós, em 2013, através de Francisca N. P. de Ângelo⁷. Francisca – conhecida como Chikinha Paresi – os conhecia já há bastante tempo. Em 2009, em uma aldeia bakairi, ela tinha conversado com Sandra Guató, por ocasião de um encontro de mulheres da associação indígena Takinã, sobre a necessidade de uma escola que se contrapusesse ao êxodo ribeirinho. Estando novamente em um encontro da Takinã, agora nas terras reivindicadas pelos

⁷ Francisca Navantino é funcionária da Secretaria Estadual de Educação e membro do Conselho Escolar Indígena de Mato Grosso, atualmente doutoranda no programa de pós-graduação em Antropologia Social do Museu Nacional (UFRJ) com projeto sobre a educação escolar em povos indígenas de Mato Grosso.

Guató de Mato Grosso, Chikinha se comprometeu a ajudar na criação de uma escola que deveria atender, principalmente, à demanda de revitalização da língua esquecida.

Entre os dias 8 e 11 de julho de 2016, Alessandra Guató e Chikinha organizaram uma reunião de preparação da “oficina de revitalização” e, concomitantemente, da criação da escola. Foi reafirmado o que diziam desta instituição obrigatória, que faz com que as pessoas se sintam “sem conhecimento”, que reproduz aleatoriamente a necessidade de lermos e escrevermos e sermos “educados”, e causa dispersão: a necessidade de uma educação escolar é condição do abandono das terras e da migração para as cidades.⁸



Reunião de preparação da 1ª Oficina de Revitalização da Língua Guató, Fazenda Coqueiro, MT, julho de 2016 (acervo de Francisca N. P. de Ângelo)

Os pais, em sua maioria sem escolaridade, deslocam-se para as cidades próximas em busca de escola para seus filhos. Em vários casos, o pai permanece no Pantanal como trabalhador de fazenda, enquanto a mãe se estabelece com seus filhos na cidade, para que estes possam frequentar uma escola, e consegue algum sustento como empregada doméstica ou isqueira.⁹

Para as lideranças guató (matogrossenses), a defesa e a garantia do território são expectativas ligadas à escola e, agora, ao resgate da língua, como expressarm as falas ouvidas durante reunião na Coordenação Regional da Funai em Cuiabá:

Seu Antônio fala que “...muitos filhos, netos e sobrinhos foram pra cidade porque não tem escola na aldeia, e que temos lutado pra ter essa escola, e encontramos dificuldades com as autoridades, mas agora vejo que as coisas estão começando a andar, a caminhar...”

8 Já houve intervenções do Conselho Tutelar exigindo que as crianças encontradas na área indígena fossem imediatamente escolarizadas na cidade.

9 Isqueiro é quem ganha dinheiro com a coleta de iscas vivas vendidas para turistas pescadores, atividade que só foi legalizada há poucos anos em Mato Grosso, sendo permitida há mais tempo em Mato Grosso do Sul.

Depois a palavra foi dada para o Romeu que se manifesta: “prá nós Guató a criação da escola na aldeia é a nossa maior conquista depois do território, nosso objetivo é tirar mesmo essas crianças que ficam nas cidades, passando necessidade, suas famílias sem condições de trabalhar pro sustento, a cidade tá ficando pesada, muita violência e perdi um sobrinho de 16 anos, jovem ainda, de forma violenta, fico preocupado com meus filhos, e o retorno deles pra aldeia, garantir o convívio com suas famílias e com o nosso modo de ser Guató”.]

Karine também fala: “a escola não será só boa para as crianças, mas também para os jovens e adultos que precisam se alfabetizar, e agora o sonho de revitalizar o idioma, a gente não vai mais passar vergonha perante outros parentes, teremos uma cultura mais fortalecida, com uma escola, com o território demarcado, e a revitalização da língua.”

(Trecho da Ata da reunião redigida por Alessandra Arruda, 13 de julho de 2016)

Além da expropriação já sofrida quando seu ambiente foi pisoteado pelo gado e cercado por fazendas, foi e é a escola que os retira de suas moradas. São a terra e a identidade os motivos do desejo de resgate da agonizante língua guató, que conserva apenas restos de vocabulários e de gramática em dois anciões, desconhecidos pelos Guató matogrossenses.

Expropriados de seus aterros, escaramuçados pelas águas, desaterrados de seu idioma. A própria ideia de uma “língua guató” é algo virtual entre estes índios, que citam somente algumas palavras bororo. Na retomada da consciência de direitos territoriais, as lideranças guató ouviram, não poucas vezes, opiniões contraditórias: de um lado que eles são “menos índios” por não falarem mais a língua que já foi de seus antepassados, do outro lado que “o idioma indígena não presta”. Durante a oficina, Dona Zita, comentou a variedade de português falada pelos Guató: “Criança indígena nasce falando muito embolado, é como se fosse idioma de índio”.

O guató foi incluído no Projeto “Línguas Indígenas ameaçadas: pesquisa e teorias linguísticas para a revitalização”, encaminhado ao CNPq pela coordenadora Bruna Franchetto, em função do Edital Universal 2014. O apoio financeiro recebido do CNPq e do Museu do Índio (FUNAI, RJ) permitiu a realização de três viagens a campo e de uma primeira oficina de revitalização.¹⁰

3. A primeira viagem: Terra Indígena Baía dos Guató

A primeira viagem foi para os Guató de Mato Grosso e aconteceu em agosto de 2016, no alto rio São Lourenço, na ainda não garantida TI Baía dos Guató, então rebatizada de aldeia *Miji* (‘palmeira acuri’). Atualmente, o centro de organização da TI Baía dos Guató mudou da fazenda São Benedito para a fazenda Coqueiro, que fica às margens do corixo do Bebe.¹¹

¹⁰ O projeto foi concebido e elaborado por Bruna Franchetto, Lívia Camargo Souza e Rafael Bezerra Nonato, inspirados pelos conhecimentos e pelas experiências acumulados numa missão de três meses na Austrália, em 2014. A missão, fruto de intercâmbio internacional entre a Fundação Nacional de Apoio ao Índio (FUNAI) e o Australian Institute for Aboriginal and Torres Strait Islander Studies (AIATSIS), nos permitiu visitar os principais centros de documentação e revitalização de línguas nativas na Austrália. Resultados e relatórios parciais do projeto podem ser acessado em <http://nupeli-gela.weebly.com/revitalizaccedilatildeo.html>

¹¹ Agradecemos Alessandra Arruda pela ajuda e a amizade, e Carlos Henrique Arruda por ter nos guiado para a TI Bahia dos Guató. Agradecemos o apoio de Benedito César Garcia Araújo e de todos os outros funcionários da FUNAI de Cuiabá.

Alguns Guató que conhecemos na Baía dos Guató, como outros pescadores da região, trabalham como isqueiros. Em outros tempos, trabalhavam mais com a venda de peixes, inclusive de peixes secos. A principal isca é a tuvira (*Gymnotus sp.*), pega com a armadilha chamada ‘jiqui’, e, como se trata de um peixe noturno, o cupim é “regado” na armadilha nas noites de céu escuro. Com a tuvira são pegos peixes carnívoros maiores, como o pintado, o dourado e a cachara. Outros Guató trabalham em barcos de turismo: o estrangeiro é, portanto, o turista consumidor de bens e serviços produzidos pelos ribeirinhos.

Conhecemos o velho Domingos, que teria mais de cem anos¹² e apontado como alguém que lembraria de algo da língua. José Manoel e Amélia do Rosário, pais de Domingos, moravam na região do Caracará, de onde mudaram-se para a região de Capivaras (Barros, 2000: 104). Três famílias nucleares, parentela de Domingos, habitaram no Aterrado do Bananal, agora reocupado por seus descendentes. Segundo Domingos, ele morou por volta de vinte anos neste lugar, entre as décadas de 1920 e 1940 (Oliveira, 2002: 337). De lá, foram para o capão da Alegria – na fazenda Baía dos Guató – e, então, para a fazenda São Benedito, (Barros, 2000: 105-6). Nada conseguimos com Domingos, surdo e numa cadeira de rodas, nem um resquício de um fragmento de guató, mas a sua alegria nos fez dar umas boas risadas.

Conhecemos outros atores importantes da retomada da terra e da língua: Zita e o cacique Euclides, sobrinhos de Domingos; Quitita, prima de outra linha colateral de Euclides e Zita; Romeu e os outros filhos de Quitita.

Sandra da Silva, de fala calma, incisiva e articuladada, merece algumas palavras a mais. Filha dos Guató Mariana Oliveira da Silva e Antônio José da Silva, que moraram na região onde hoje está a TI Baía dos Guató, nasceu em Corumbá em 17 de maio de 1958. Quando jovem aprendeu a arte da olaria, que ainda pratica, e, graças a dons espirituais, se comunica e divide sua fala e percepção com dois Guató falecidos: uma menina e uma pajé antigo.

Seus pais trabalharam na Baía dos Guató para coronéis, sendo que naquela época uma irmã mais velha veio a falecer e foi enterrada no Aterrado, não muito distante da atual casa de Sandra. Os pais fugiram para Corumbá. Aos quatorze anos, Sandra deixou a mãe e foi para a Baía dos Guató. Casou-se com um não indígena, com quem estabeleceu família, morando com ele durante 36 anos e trabalhando para proprietários de fazendas da região. Sua família sofreu pressões, uma tentativa de emboscada e destruição de bens pessoais.

A volta dos Guató de Mato Grosso para a Baía dos Guató e a volta da língua são uma missão de Sandra, que a considera como além de suas vontades pessoais. Mesmo em momentos em que quis se retirar da região, teve que persistir, pois não era algo que dependeria apenas de sua vontade individual. Por isso, foi uma das principais articuladoras das reivindicações territoriais e seus filhos, Carlos Henrique e Alessandra, desempenham um papel crucial na defesa da garantia da Terra Indígena.

12 O atual documento de identidade diz que Domingos é um Guató nascido em 1900.

Voltamos à fazenda Coqueiro, ocupada para ser o novo centro da TI. Foi lá onde aconteceram a oficina de revitalização e as reuniões para erguer a escola. A sede da fazenda, que se tornará o lugar da escola, abrigou parte dos Guató de moradas mais distantes e das cidades e que pretendem se estabelecer na área indígena.



Participantes da 1ª Oficina de Revitalização da Língua Guató, Fazenda Coqueiro, MT (Foto: Bruna Franchetto, 28 de agosto 2016)

Para essa primeira oficina de revitalização, preparamos e levamos cópias de quase todos os materiais escritos (de Schmidt em diante) e gravados, com dados de guató, e que deixaríamos com eles antes de nossa partida.¹³ Além da gravação em vídeo de entrevistas com alguns dos Guató presentes, contando sobre suas biografias, bem como sobre a expropriação e o esquecimento da língua, o resultado mais impactante foi uma primeira cartilha de iniciação à língua guató, para os que não mais a falam, como primeiro passo para o seu possível parcial resgate. A cartilha acabou contendo um vocabulário com palavras e frases básicas, apresentadas através de desenhos, feitos pelos participantes da Oficina, que encenam pequenos diálogos ou representam animais, plantas e objetos, ou através de fotos.¹⁴

13 Recolhemos todas as gravações disponíveis contendo dados linguísticos graças a inestimável colaboração de Adriana Postigo e de Joel Pizzini, diretor do filme “500 Almas” (2004). Os bolsistas de Iniciação Científica Wladimir Lamenha Lins e Walter Alves trabalharam na identificação, catalogação e edição do material áudio. Dayane Pontes substituiu Wladimir neste ano de 2017 para continuar, com Walter, esse trabalho.

14 Agradecemos a preciosa assessoria de Luiz Amaral, da Massachussets University em Amherst, com a sua competência na produção de materiais para ensino de segunda língua, alfabetização e revitalização.



Página da 1ª Cartilha de Revitalização da Língua Guató, 2016

O novo guató escrito pode ser considerado uma nova variedade, simplificada se comparada ao guató um dia falado; procuramos manter algo de sua melodia tonal grafando o tom alto com acento agudo. A letra <y> representa uma vogal alta não arredondada e não anterior; a letra <x> representa uma consoante africada surda, como na pronúncia de <ch> no dialeto ‘cuiabano’; a letra <j> representa uma consoante africada sonora, como na pronúncia do <j> no mesmo dialeto.¹⁵

Gravamos uma leitura da cartilha, que foi rapidamente copiada para os celulares. Quando partimos, vimos uma menina ouvindo e repetindo incessantemente palavras e frases. Soubemos que este exercício espontâneo está se difundindo aos poucos entre jovens e adultos da TI Bahia dos Guató.



Lendo e ouvindo a cartilha guató, Aterradinho, MT (Foto: Gustavo Godoy, 28 de agosto 2016)

Satisfeitos com a recepção da cartilha, continuamos insatisfeitos por não ter conseguido encontrar nenhum falante ou “lembrante” da língua guató. A segunda viagem foi em outubro de 2016. Gustavo Godoy chegou ao baixo rio São Lourenço, onde mora [dʒog^wápɔ], Vicente, último refúgio da língua guató. Descendo o São Lourenço, em Corumbá, Gustavo descobriu Eufrásia, que há algumas décadas já não falava em guató.

4. A segunda viagem: Barra do rio São Lourenço e Corumbá

Uma hora me falou que não sabia ler nem escrever. Mas seu avô era o Chamã daquele povo lhe ensinara uma Gramática do Povo Guató. Era a Gramática mais pobre em extensão e mais rica em essência. Constava de uma só frase: Os verbos servem para emendar os nomes. E botava exemplos: Bentevi cuspiu no chão. O verbo cuspir emendava o bentevi com o chão. E mais: o cachorro comeu o osso. O verbo comer emendou o cachorro no osso. Foi o que me explicou Rogaciano sobre a Gramática do seu povo. Falou mais dois exemplos: Mariano perguntou: – Conhece fazer canoa pessoa? – Periga Albano fazer. Respondeu. Rogaciano, ele mesmo, não sabia nada, mais ensina essa fala sem conectivos, sem bengala, sem adereços para a gurizada. Acho que eu gostasse de ouvir os nadas de Rogaciano não sabia. E aquele não saber me mandou de curioso para estudar linguística. Ao fim me pareceu tão sábio o Chamã dos Guató quanto Sapir.

(M. de Barros, 2006)

A língua dos índios Guató é múrmura: é como se ao dentro de suas palavras corresse um rio entre pedras.

(M. de Barros, 2010)

4.1. Júlia, Veridiano, Vicente: a última família a falar guató

Na manhã do dia 02 de abril de 2012 morreu Júlia Caetano, teria 111 anos. Era índia guató, habitante das redondezas do morro do Caracará. Seu nome indígena era [tʃĩritu]. Uma reportagem indica que seu nome seria traduzido por “Flor do Mato” (Andrade, 2011); em seu nome podemos identificar o morfema /ti/ ‘flor’ ou ‘florecer’ (cf. Palácio, 1984). Já estava cega e com problemas de audição; por isso, necessitava dos cuidados de seu filho Vicente. Morria, naquele momento, mais uma língua ameríndia. Júlia era a pessoa que mantinha o último laço familiar que sustentava a transmissão e o uso do guató – derradeira língua indígena das terras inundáveis do Pantanal.



Júlia Caetano - Foto: TV Morena (MS, 2012)

Em 1984, a linguista Adair Palácio observava que as famílias de falantes que conhecera na década anterior já estavam desestruturadas. A família de Júlia, com a peculiaridade de ter três homens solteiros – dois irmãos e seu filho – foi a última família a utilizar o idioma

A finada Julia era filha de João Caetano, antigo chefe guató e informante do etnógrafo alemão Max Schmidt, quando este esteve no vale Caracará, em 1910. Dois de seus irmãos moraram por perto: o finado Veridiano e o finado José. Júlia e o marido, o finado Mané Vicente, moravam rio acima, perto dos sogros de Júlia – a um dia de remo por um percurso sinuoso a partir do Morro do Caracará, próximo do qual Júlia está enterrada e onde hoje mora apenas seu filho Vicente, com pouco mais de 70 anos.

Após a morte de Mané Vicente, Júlia quis ir embora. Mudaram-se para a boca de um riacho, perto da morada atual de Vicente, túmulo de Júlia, em terras de fazendeiro. Damião morreu, Vicente foi trabalhar em fazendas a jusante, os outros irmãos foram embora e deles Vicente não tem mais notícias.



Vicente, ḍʒogʷápo. Baixo rio São Lourenço (Foto: Gustavo Godoy, 10 de outubro 2016)

Algumas pessoas descrevem Vicente como arisco e “sistemático”, tendo já sido aversivo a pesquisadores. Gustavo chegou até ele em 6 de outubro de 2016.¹⁶ Vicente mostrou-se simpático e bom conversador nos dois primeiros dias, disposto a ensinar algo do guató que, até alguns anos atrás, estava na ponta da sua língua. Ainda saudável e forte, garante sozinho sua própria subsistência. Já tinham passado um pouco menos de cinco anos desde a sua última conversa em guató, que afirmava “ser um idioma muito enrolado” – quando ele falava muito rápido e Gustavo pedia para repetir algo de modo a poder gravar e transcrever.

Vicente ensinou seu nome guató: “meu nome é Djoguapó”, [ad̥zéro-jo d̥zogwápo] ‘ter.nome-1SG d̥zogwápo’. Vicente nasceu, provavelmente, no final dos anos 1940 (Oliveira, 2002: 359). Desde criança fala português: “aprendi misturado com o idioma”.

Embora seja um falante nativo (ou melhor, tenha sido), ele é, hoje, um esquecente. No decorrer das elicitções, por vezes, esquecia algumas palavras (como o nome para “tartaruga”) ou construções (como a tradução da subordinada “quando era jovem”). Outras palavras tinham sumido de seu vocabulário, como a palavra para “chicha” (a bebida fermentada que os Guató faziam com a seiva ou o palmito da palmeira acuri).

Ao tentar coletar com ele pequenos relatos, Vicente soltava um clique de decepção, abaixava o olhar, buscava as palavras perdidas e soltava um “Porra!” em tom de fracasso. Concluía que suas sentenças não estavam corretas. Seu pensamento brotava antes em português do que em guató, embora rapidamente se corrigisse, quando falava algo errado. Começava a falar em português, abortava a sentença e tentava novamente em guató.

Já era a segunda vez que Vicente esquecia a língua. Quando foi trabalhar rio abaixo, longe da família, em um barco freteiro e em fazendas, sua fala guató foi enfraquecendo. Tendo voltado a morar com sua mãe, a finada Júlia, o desempenho linguístico voltou. Agora, Vicente não voltará a conversar. Em sua casa de pau-a-pique, mora sozinho ou, melhor, com quase vinte gatos, três cachorros e alguns mutuns semi-domésticos, afora os outros bichos que passam por lá.

Diariamente enche as couraças de jacaré que tem em seu pátio para alimentar seus xerimbabos. Tem uma roça de mandioca; plantava milho, mas agora o solo está muito seco; tinha melancias, mas agora faltam sementes. Vicente se locomove usando uma canoa velha, remendada com latão e argila, que movimenta com seu remo de ponta fina. Sai para pescar de manhã e costumava caçar bastante capivaras, mas hoje o número destes grandes roedores diminuiu no Pantanal. Onças e jacarés não faltam nesta região. Em um dos galhos da mangueira perto do porto de sua casa, encontram-se zingas, arpões e varas de pescar, um velho bodoque, com o arco quebrado. Manteve boa parte dos utensílios que compunham a cultural material guató de outros tempos. Hoje caça também com uma arma calibre 22. Ouvimos dizer que foi a proibição da caça que dispersou os Guató: alguns foram parar na cidade e nela ficaram perdidos, deslocados do seu modo habitual de viver.

16 Agradecemos a administração do Parque Nacional do Pantanal Matogrossense, do Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade (ICMBIO), pela acolhida e pelo apoio em sua sede na beira do rio São Lourenço, e a Florêncio Marques da Silva, descendente guató e funcionário do Parque, pela sua generosidade.

Na primeira conversa com Gustavo, bem amigável, ele concordou em falar e ser gravado. No segundo dia, a pesquisa começou de verdade, com a gravação de palavras não registradas nos trabalhos existentes, cada palavra, em seguida, contextualizada em frases. “Se você ficar aqui, vai aprender a língua” disse Vicente, quando me perguntou algumas palavras do guarani paraguaio, sobre o qual comentou: “É uma língua bem diferente, né?”.

na-g^wa-d̂zo-jo g-évú g-ítuvu¹⁷

IND-PROG-ver-1SG DET-mulher DET-bonita

‘vi mulher bonita’ (melhor: estou vendo mulher bonita)

da-mú-gurru go-kúd̂zafé it̂já g-óvu

DD-muito-INTENS DET-escorpião dentro DET-casa

‘tem muito escorpião dentro da casa’

da-mú-gurru go-pag^wad̂zéd̂zave óvi-ru

DD-muito-INTENS DET-carrapato perna-1SG

‘tem muito carrapato na minha perna’

No terceiro dia, Vicente avisou que iria rio abaixo para entregar um cabo de machado encomendado. Gustavo ficou preparando listas com palavras não conhecidas, paradigmas verbais, possíveis termos de parentesco. Tentaria estimular a produção de uma narrativa. Já planejava prolongar a estadia com Vicente, mas, no terceiro dia, encontrou-o de cara amarrada. Estendeu a palma da mão em um gesto de impedimento: - “Para aí! Para aí! vou trabalhar hoje. Chega de encheção de saco”. “Posso voltar amanhã ou outro dia?”, perguntou Gustavo - “Não. Foi só isso.” Perdemos Vicente, talvez consigamos reencontrá-lo um dia.

Nas proximidades da morada de Vicente, está o morro do Caracará, que em sua face oriental apresenta vários petroglifos, marcas da antiga ocupação indígena na região pantaneira. No sopé do morro foi a antiga casa do finado Veridiano e do finado José, tios de Vicente. José morreu no final de 1999 e foi sepultado no morro, Veridiano abandonou o local e sua morada virou sítio arqueológico, outro derradeiro recanto onde foi usada a língua guató.

17 São as seguintes as glosas usadas na interlinarização de dado guató, conforme Palácio (1984): IMPERF-imperfeito; IND-indicativo; PROG-progressivo/durativo; 1SG-1ª pessoa singular; DET-determinativo; INTENS-intensificador; DD- descritivo dimensional.



Veridiano /d̥ʒɔd̥ʒɔtɔga/ (acervo pessoal de Adriana Postigo)

Foi Veridiano – cujo nome guató é /d̥ʒɔd̥ʒɔtɔga/ - que acompanhou Adair Palácio e o finado Celso – liderança guató – até a Funai de Brasília, na época da retomada da identificação étnica, em agosto de 1978 (Palácio, 1984: 15). Foi em julho de 1978 que Palácio conheceu a família Caetano (*id.*: 13).

Nas margens do Rio São Lourenço (local 1) morava Júlia Caetano, uma mulher de uns 60 anos, Guató e viúva de Guató. Vivia com seu filho mais novo, Félix, de 20 anos, e dois irmãos, José, que tinha uns 58 anos, e Veridiano, uns 55 anos. Eles estavam acabando de voltar àquele local depois da última cheia e estavam construindo uma casa. Essa família só falava guató entre si.

Na ilha Ínsua, Veridiano morou até morrer, em 2011, não sem tentar ensinar algo de guató na escola de lá e para Adriana Postigo poder redigir sua dissertação de mestrado.

5. A terceira viagem: Corumbá

Gustavo Godoy descobriu Eufrásia em Corumbá, de volta do rio São Lourenço e do não tão bem sucedido encontro com Vicente. Com Eufrásia, Gustavo esteve em 11 e 12 de outubro de 2016 e em fevereiro de 2017, agora com Walter Alves, aluno de Iniciação Científica. Sentimos que não poderíamos perder tempo e sabíamos que Eufrásia estava, de alguma maneira, nos esperando. Havia um propósito mais definido para o segundo encontro com Eufrásia, além de continuar documentando e gravando o possível e aprender mais sobre o fim do Guató: elicitare frases com numerais e quantificadores. Incluímos, sob o título ‘terceira viagem’, os dois curtos períodos de convivência com Eufrásia.

5.1. A ruptura na transmissão do guató

A lancha Guató I atraca regularmente no porto de Corumbá, vinda da Ilha Ínsua. Nas portas dos banheiros, lia-se: “Madéé ELE” e “Gohadja ELA”¹⁸. A ortografia deve ter sido criada por Dalva Maria S. Ferreira, uma não índia que “assumiu a identidade” dos canoieiros (cf. o filme *500 almas* [Pizzini, 2004]), esposa do ex-cacique, Severo Ferreira.¹⁹ Veridiano e Dalva elaboraram o *Pequeno dicionário da língua guató: Guató-Português Português-Guató* (2002), fonte do ensino de algumas palavras e frases em guató escrito na escola da TI em Mato Grosso do Sul.

Depois de conversar um tempo com os Guató no porto de Corumbá, soubemos de Porfírio, filho de Francolina Rondon, conhecida como dona Negrinha, outra personagem da pesquisa de Palácio. Ele nos levou para a sua casa, na periferia, uma construção de tábuas irregulares, com dois cômodos e apontou, na vizinhança, descendentes de Guató, falando de famílias e indivíduos guató espalhados pelos bairros pobres de Corumbá.



Na casa de Porfírio, foto dos pais, Dona Negrinha à direita. (Foto: Gustavo Godoy, 12 de outubro 2016)

Domingas, mãe de Francolina, conheceu Manoel Rondon na fazenda onde trabalhava.²⁰ Para pedi-la em casamento, Manoel foi até um cacique guató. Domingas deixou de falar correntemente a língua guató enquanto ficou na fazenda e o esposo não gostava de ouvir. Na fazenda nasceu Francolina, que só aprendeu guató mais tarde (Postigo, 2009: 22), convivendo com a avó e crianças indígenas. Dizem que a sua competência linguística era impressionante. Eufrásia, “índia pura”, acabou casando com um filho de Francolina, que deixou por causa do vício (dele) da bebida.

Fazia tempo que Porfírio não visitava Eufrásia. Mostraram a casa onde Francolina morou nos últimos anos de sua vida, com manguieras do tipo bourbon e remédios do mato, como cana brava e colônia. Eufrásia conseguiu falar guató para Gustavo. Ela e Vicente são, acreditamos, os últimos a lembrar. Outros apontados como prováveis conhecedores de fragmentos da língua, se recusariam a

18 Em 2017, a lancha foi reformada e pintaram a porta do banheiro, apagando as palavras.

19 A mãe de Severo era Josefina, a guató que a missionária italiana Ada Gambarotto conheceu em Corumbá e a que mais ajudou Adair Palácio.

20 Ver o resumo de uma entrevista com Francolina no trabalho de Ribeiro (2005).

dizer qualquer coisa, comportamento ou reação já comentados por Max Schmidt no começo do século passado.



A cruz da sepultura de Francolina Rondon. Cemitério Santa Cruz, Corumbá-MS (Foto: Gustavo Godoy, 11 de outubro 2016).

5.2. Eufrásia: dispersão de parentes

Uma senhora magra passou pela porta: “Aquela bugrinha ali é a Eufrásia, que o senhor está procurando”, apontou Porfírio. Nascida em 17 de outubro de 1946, Eufrásia Ferreira iria completar em breve 70 anos, de gestos inquietos e com seus cabelos meio brancos e meio pretos sempre presos em um coque. Ela lembrava dos nomes dos seis pais em guató: Sabina [muk^wave] e Joãozinho [dʒog^wuíta], este último significando ‘carangueijo’. Seu próprio nome, não lembrava.



Eufrásia escutando Vicente (Foto: Gustavo Godoy, 11 de outubro 2016)

Eufrásia não ouve direito. Foi na fazenda que uma égua recém-parida deu-lhe um coice na orelha. Eufrásia ficou por um tempo no poder de sua mãe, que morreria de sarampo, mas logo se amigou com Davi, irmão por parte de mãe de Porfírio. Foi por esta época que começou a esquecer o guató. Seu ex-marido, Davi, era filho de Francolina. Quando Porfírio perguntou se o finado David falava, Eufrásia exclamou: “Não! De uma vez!²¹ Não falava nada!” Seu filho, igualmente, não falava em guató, nem tinha nome guató.

O irmão de Eufrásia, Cipriano, falecera no dia 05 de setembro de 2015, em um asilo, pouco antes de conhecermos a sua irmã. Memórias guató perdidas. Foi na casa de Francolina que Adair Palácio (1984: 13) o conheceu, um jovem de 25 anos. Geraldo, amigado com Eufrásia há uns trinta anos, lembrou entusiasmado das conversas entre os dois irmãos: “Eu fiquei quieto escutando [...], faz um tempinho, antes dele (Cipriano) morrer... Eu falei: “Mas que que bonito!”. Eu nunca tinha visto. Eu nunca tinha visto não. Eu já via a língua de paraguaio, em guarani, né. Mas de índio eu nunca tinha visto. Mas aí eu achei muito bonito. É mais bonito do que em guarani.” Geraldo nunca tinha ouvido o guató antes deste acontecimento.

Francisca, irmã de Cipriano e de Eufrásia, morreu atropelada; quando criança falava guató, mas tinha menos competência que seus irmãos.

21 Sinônimo de: “de modo algum”.



Francisca, em quem a língua guató se perdeu antes que seus irmãos. (Foto 3x4 que Eufrásia guarda como recordação de sua finada irmã)

Afirmando que há tempos não conversava, Eufrásia conseguiu ouvir algo das gravações de Vicente e logo exclamou: “Oh! [gog^wák^wá], pacu!”, mas os pequenos fones de ouvido que tinham sido levados não ajudaram. Envergonhada, disse que estava esquecida mas lembrava alguns nomes de bichos.

Quando voltamos pela segunda vez na sua casa, sempre bem recebidos, Eufrásia nos ensinou, durante vários dias, palavras e frases da língua que já falou.

ma-ro-jo mani g-itó dúni mani gátʃóni

IMPERF-comer-1SG esse DET-cutia dois esse hoje

‘comi duas cutias hoje’

dúni g- opígá g^wá-káni mani go-dzáho

duas DET-onça PROG-andar esse DET-mato

‘duas onças estão andando no mato’

Foi por ocasião do segundo encontro com Eufrásia que conhecemos Brandina, irmã mais velha de Porfírio e filha de Francolina Rondon. Viúva de um irmão de Caboclo, morou durante muitos anos na aldeia Uberaba, na TI Guató de Mato Grosso do Sul. Foi lá que criou seus filhos. Seus irmãos, quando jovens, viram a mãe usando a língua guató, mas nada ficou. Ouviam a mãe conversando com a avó: “Estas duas não sabem falar direito”. As crianças riam-se da mãe e da avó. “Criança é besta, né” comentou Brandina. Nem Davi, cujo pai era guató, aprendeu. Nenhum dos filhos de Francolina Rondon aprendeu, de besteira de criança, de dispersão de suas famílias.

A língua não é, para os Guató do Mato Grosso do Sul, uma voz tão remota, embora seu silêncio já tenha sido declarado. Vários conheceram falantes, outros não aprenderam quando crianças, alguns sabem algumas palavras e algum contato com a ideia de revitalização já existiu. Alguns encontraram, esporadicamente, o “sistemático” Vicente. Hoje, algumas palavras ainda afloram, em algumas pessoas. Maiara, uma menina da Lancha Guató, afirmou só saber a palavra para ‘onça’. O novo cacique, Luis Carlos, nos disse que a “língua étnica” é uma de suas prioridades e que tinha esperança em aprender. Reclamam que só sabem algumas palavras, mas não conseguem formar nenhuma frase.

E agora?

Percorremos, em 2014, os pontos de *language reclamation* e de resgate de línguas nativas na Austrália. Voltamos ao Brasil convencidos da inadmissível falta, no país, de qualquer política linguística consistente voltada para populações indígenas, o que dificulta a própria concepção e implementação de projetos de revitalização, apesar da crescente demanda que vêm de muitos lugares. Resolvemos fazer algo.

Aprendemos, não apenas com os Guató, que a língua está profundamente vinculada à terra, à garantia dos direitos territoriais constitucionais. Vimos como a escola pode ser de algum modo reapropriada não mais para aniquilar, mas para abrigar uma língua ou línguas que não sejam a dos colonizadores. Além disso, a revitalização e uma outra escola são reivindicadas por duas preocupações básicas: a afirmação como indígenas e como contraponto ao êxodo e à desterritorialização, que além de dispersar o povo, expõe os jovens aos perigos da cidade.

Voltamos das três viagens aos Guató com um considerável material de pesquisa que começa a ser analisado.²² Uma nova tradução do capítulo da obra de Max Schmidt dedicado à língua guató, com uma re-escrita fonológica e interlinearização dos dados nele incluídos, está para ser publicada, sobretudo para que seja acessível aos próprios Guató. Queremos produzir mais um documentário em vídeo, agora dedicado a Vicente e a Eufrásia. Os pedidos para realizar uma segunda oficina e uma segunda cartilha de revitalização se fazem mais contundentes. Será possível propiciar um encontro entre os Guató separados, em Mato Grosso e em Mato Grosso do Sul, com a presença dos últimos falantes? Não seria um desafio muito além de nossas capacidades e limites?

22 Os dados digitais brutos – armazenados no Museu do Índio – contabilizam, para a primeira viagem, 10,5 horas de vídeo e 6 horas de áudio; para a segunda viagem, 4,8 horas de gravação em áudio e 2,7 horas de gravação em vídeo; para a terceira viagem, 5,5 horas de gravações de áudio e 49 minutos de filmagens.

Referências

- ANDRADE, S. “Flor do mato”: Índia guató de 110 anos escapa de incêndio. *Correio Do Estado*. URL: <http://www.correiodoestado.com.br/noticias/india-guato-de-110-anos-escapa-de-incendio/119171/>. 2011.
- BARROS, E. P. de. Laudo pericial histórico-antropológico. 2000.
- BARROS, M. de. *Memórias inventadas: A segunda infância*. São Paulo: Planeta, 2006.
- BARROS, M. de. Ensaio fotográficos [2000]. In *Poesia completa / Manoel de Barros* (pp. 377–396). São Paulo: Leya, 2010.
- BESPALEZ, E. Arqueologia e história indígena no Pantanal. *Estudos Avançados*, 29 (83), p.45–86. 2015.
- CASTELNAU, F. de. *Expedição às regiões centrais da América do Sul*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1949.
- FLORENCE, H. *Viagem fluvial do Tietê ao Amazonas de 1825 a 1829. [1875]*. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1948.
- MARTINS, A. M. S. *Uma avaliação da hipótese de relações genéticas entre o guató e o tronco macro-jê*. Universidade de Brasília, 2011.
- MARTINS, A. M. S. O morfema ϵ do Guató : De uma possível marca de ergatividade. *Revista Brasileira de Linguística Antropológica*, 5(2), p. 435–451. 2013.
- G1 MS. Indígena da etnia guató morre aos 111 anos em Corumbá, MS. *G1*. URL: <http://g1.globo.com/mato-grosso-do-sul/noticia/2012/04/indigena-da-etnia-guato-morre-aos-111-anos-em-corumba-ms.html>. 2012.
- OLIVEIRA, J. E. de. *Da pré-história à história indígena: (Re)pensando a arqueologia e os povos canoeiros do pantanal*. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2002.
- OLIVEIRA, J. E. de. *Arqueologia das sociedades indígenas no Pantanal*. Campo Grande: Ed. Oeste, 2004.
- OLIVEIRA, J. E. de. *Arqueologia pantaneira: história e historiografia (1875-2000)*. Dourados: Editora UFGD, 2008.

- OLIVEIRA, J. E. De. *Guat6: Argonautas do Pantanal*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.
- PALÁCIO, A. P. *Guat6: A língua dos índios canoieiros do rio Paraguai*. Tese de Doutorado, Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, 1984.
- _____. Aspects of the morphology of guat6. In B. F. Elson (Ed.), *Language in global perspective*. p.363-374. Dallas: Summer Institute of Linguistics. 1986.
- _____. Flexão em Guat6. *Investigações - Lingüística e Teoria Literária*, 1, 7-18.1991.
- _____. Sistema numeral em guat6. *Abralin - Boletim da Associação Brasileira de Lingüística*, (19), 51-56. 1996.
- PALÁCIO, A. P. Alguns aspectos da língua Guat6. *Liames*, p.161–168. 2004.
- PIZZINI, J. 500 almas. Filme de 108 minutos. 2004.
- POSTIGO, A. V. *Fonologia da língua guat6*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. 2009.
- RIBEIRO, E. R.; VOORT, H. Van Der. Nimuendajú was right: The inclusion of the jabutí language family in the macro-jê stock. *International Journal of American Linguistics*, 76(4), p.517–570. 2010.
- RIBEIRO, M. da S. Uma Ilha na História de um povo Canoieiro: O Processo de desterritorialização e reterritorialização dos Guat6 na região do Pantanal, (Século XX). Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. 2005.
- RODRIGUES, A. D. Línguas ameríndias. In *Grande Enciclopédia Delta- Larousse* (pp. 4034–4036). Rio de Janeiro: Editora Deltar, 1970.
- RODRIGUES, A. D. *Línguas brasileiras: Para o conhecimento das línguas indígenas*. São Paulo: Edições Loyola, 1986.
- RODRIGUES, A. D. Macro-Jê. In: AIKHENVALD, A. Y.; DIXON, R. M. W. (Eds.), *The amazonian languages* p. 165–206. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- RONDON, F. *Na Rondônia ocidental*. São Paulo; Rio de Janeiro; Recife; Porto Alegre: Companhia Editora Nacional, 1938.
- SCHMIDT, M. *Indianerstudien in Zentralbrasilien: Erlebnisse und ethnologische Ergebnisse einer*

Reise in den Jahren 1900 bis 1901. Berlin: Dietrich Reimer (Ernst Vohsen), 1905.

SCHMIDT, M. Die Guato und ihr Gebiet. Ethnologische und archäologische Ergebnisse der Expedition zum Caracara-fluss in Matto-Grosso. *Baessler-Archiv: Beiträge Zur Volkekunde*, 4(6). 1914.

SCHMIDT, M. Resultados da minha expedição bienal a Mato-Grosso: De setembro de 1926 a agosto de 1938. *Boletim Do Museu Nacional*. 1942a.

SCHMIDT, M. Resultados de mi tercera expedición a los guatos efectuada en el año de 1928. *Revista de La Sociedad Científica Del Paraguay*, v.5, n.6, p.41–75. 1942b.

WILSON, J. Guató word list. Summer Institute of Linguistics. 1959.

PATXOHÃ: A RETOMADA DA LÍNGUA DO POVO PATAXÓ

Anari Braz Bomfim¹

Resumo

Desde 1998, um grupo de professores e pesquisadores do povo Pataxó (sul do estado da Bahia) realiza, autonomamente, pesquisas documentais e de campo resgatando registros históricos e memórias dos anciões com o objetivo de retomar sua língua originária, dada por extinta em meados do século passado. Este artigo relata esse trabalho, seus sucessos e impasses, mostrando como a auto-determinação de um povo indígena pode fazer ressurgir uma língua, que é emblema de identidade étnica e que acompanha outra retomada, a dos territórios tradicionais pataxó, invadidos e tolhidos ao longo de toda a história colonial no Brasil, e que continua até hoje. A língua retomada foi batizada como ‘Patxohã’.

Palavras chaves: Pataxó, Patxohã, revitalização linguística

Abstract

Since 1998, a group of teachers and researchers from the Pataxó people (south of the state of Bahia) has been conducting, autonomously, documentary research and field work, retrieving historical records and memories of the elders, with the aim of retaking their original language, considered extinct in the middle of the last century. This article reports on this work, its successes and impasses, showing how the self-determination of an indigenous people can bring about a resurgence of a language that is emblematic of ethnic identity and that accompanies another recovery, that of traditional Pataxó territories, invaded and stalled along all colonial history in Brazil, and which continues to this day. The retaked language was baptized as ‘Patxohã’.

Keywords: Pataxó, Patxohã, linguistic revitalization

¹ Anari Braz Bomfim é mestre em Estudos Étnicos e Africano, pela Universidade Federal da Bahia (2012), doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Museu Nacional, (Universidade Federal do Rio de Janeiro) e membro do grupo de professores e pesquisadores pataxó.

Introdução: terra e língua

O povo Pataxó, atualmente com uma população de cerca de 20.000 pessoas, habita 44 aldeias, nos municípios de Porto Seguro, St^a Cruz Cabrália, Prado, Itamaraju, no estado da Bahia, e nos municípios de Carmésia, Arassuaí, Açucena e Itapeçerica, em Minas Gerais. A língua Pataxó, hoje nomeada de Patxohã, pertence à família Maxakali, tronco Macro-jê (Rodrigues,1986:56).

A população pataxó sobrevive da venda do artesanato, agricultura, pesca, etnoturismo, entre outras atividades. No cotidiano, o povo Pataxó usa o português, que, hoje, é a sua primeira língua; entretanto, através do processo de retomada da língua originária, que começou em 1998, os Pataxó se fortalecem e estão reaprendendo, novamente, resultado de um movimento coletivo de mobilização pela valorização da sua cultura e pela afirmação de sua identidade ‘pataxó’.²

Não é possível falar da retomada da língua, sem falar da luta pela terra. Os Pataxó do extremo sul da Bahia, assim como os outros povos indígenas no Brasil, continuam defendendo a sua sobrevivência e o seu território. A primeira Terra Pataxó foi demarcada, como posse permanente, pelo governo federal brasileiro, somente em 1982³, após conflitos e massacres que aconteceram a partir da criação do Parque Nacional de Monte Pascoal, em 1943, em terras tradicionais Pataxó. Hoje, os Pataxó lutam pela ampliação da Terra Indígena Pataxó Barra Velha, desde 1999, aguardando expedição de portaria declaratória. Outras áreas no entorno do Monte Pascoal, como a TI Comexatiba, no município de Prado, foi identificada e delimitada, mas os Pataxó lá vivem em conflito com os não índios, grandes empresários, fazendeiros e donos de pousadas, interessados na exploração econômica e turística da região. Está sendo reivindicada a ampliação e retomadas de outras áreas, como é o caso da Terra Indígena de Coroa Vermelha, localizada no município de Coroa Vermelha, demarcada em 1997, uma pequena área de 1492 há, onde a população cresce rapidamente. Outras áreas são objeto de retomadas, como Nova Coroa, Novos Guerreiros, Itapororoca, Txihi Kamayurá e Aldeia Aratikum.

2 O presente artigo tem como base parte do primeiro capítulo da minha dissertação *Patxohã, língua de guerreiro: um estudo sobre o processo de retomada da língua pataxó* (2012).

3 A Terra Indígena Pataxó Barra Velha, no município de Porto Seguro, foi homologada por meio da portaria nº 1.393, com uma pequena área de 8.627ha.



Figura 1. Fonte: Superintendência de Assuntos Indígenas de Porto Seguro (2013)

Este brevíssimo relato mostra como os Pataxó resistiram ao longo de 517 anos, apesar da violência que os atingiu e é mais um exemplo das consequências da chegada dos europeus, que tomaram os territórios indígenas em prol de interesses econômicos e do chamado “desenvolvimento” da “nação brasileira”⁴. No processo de resistência, os Pataxó tiveram muitas vezes que lutar para retomar seu

⁴ Primeiro, com a chegada dos colonizadores, na intenção de implantar as colônias e vilas para se apropriarem das terras já habitadas pelos povos indígenas, causando conflitos, expulsando-os de seus territórios por meio de armas e doenças, e outras estratégias de dominação, como as tentativas de aldeamento, para facilitar o projeto da colonização e da exploração econômica. Com relação a esses conflitos com os Pataxó, Cancela (2008) traz referências de 1764, quando foi fundada a Vila de Prado, e mostra que o principal objetivo era servir de barreira contra os índios do sertão de Monte Pascoal, referindo-se aos Pataxó que habitavam aquela região, que, conforme Vilhena (1969), citado por Cancela (2008), situavam-se em 12 aldeias, “centro de habitação destes bárbaros, que infestam toda grande comarca de Porto Seguro”. Outra situação é a de 1861 (Carvalho, 1977, p.80) quando o Diretor Geral dos Índios emitiu um parecer favorável à implantação de um novo aldeamento nas margens do rio Corumbau, tendo como principal objetivo amansar e catequizar os índios bravos, livrando assim os nacionais dos ataques constantes dos indígenas e liberando as vilas para a exploração econômica. Além dos Pataxó, nesses aldeamentos também se reuniram outros povos, como Maxacali, vindos do interior, Botocudos, Tupiniquins de Vila Verde e Kamkás-meniã de Belmonte (Carvalho e Sampaio, 1992), prevalecendo o etnônimo pataxó, provavelmente por estarem em maior número. Os Pataxó sempre se mantiveram na região do entorno do Monte Pascoal e tiveram que se unir a outros grupos indígenas com os quais tinham contato ou refugiados, garantindo assim sua sobrevivência e construindo suas vidas (Bomfim, 2012)

território e reconstruir-se novamente para a sua sobrevivência. Assim, a língua pataxó representa um processo dinâmico, coletivo, que atravessou a história da vida e da luta do povo pataxó, durante mais de quinhentos anos e que, agora, é retomado.

Por muito tempo, a língua pataxó foi dada como extinta. Em 1939, Loukotka afirmara, desconhecendo a existência dos Pataxó:

O número total de palavras que temos a nossa disposição atinge a 95: 90 colhida por Wied, 2 por Martius e 3 obtidas através de uma análise científica. Com toda probabilidade a tribo e a língua dos pataxós já se acham extintas. Meu amigo brasileiro, Prof. José Oiticica, sustenta, em verdade, que em certas regiões do Espírito Santo vivem ainda índios chamados Patachos, mas essa informação não foi comprovada. Carece especialmente de uma exata indicação do lugar. Mas, admitindo-se que vivam realmente nessas regiões alguns Patachos, será talvez inteiramente impossível obter qualquer material lingüístico deles. Provavelmente estarão desnacionalizados. (Loukotka, 1939:6)

Em 1938, o etnólogo alemão Curt Nimuendaju encontrou na Reserva Caramuru Paraguaçu 16 pataxós, entre os quais havia falantes da língua e que não se comunicavam em português.

Esse contingente seria o que havia persistido dos cerca de cem pataxós que, durante os últimos dez anos, haviam sido capturados pelos administradores do Posto, e estava, então, dividido em dois grupos. O primeiro era composto de três homens, três mulheres e três crianças que moravam em um alpendre aberto para um lado e cercado com um muro, junto à cozinha do Posto. Não falavam português, ou pelo menos não eram capazes de se comunicar nessa língua, e viveriam ociosamente, elaborando, de modo negligente, arcos e flechas, as únicas armas que possuíam, à época, o que ele imputava à “confraternização com o pessoal neo-brasileiro”. O segundo grupo era formado por uma jovem mulher que havia abandonado o marido índio para viver com o cozinheiro do Posto, sua filhinha mestiça, dois rapazinhos e três moços que, ao contrário do outro grupo, falavam regularmente o português e muito pouco a língua indígena. Além disso, não cultivavam uma única planta sequer, não teciam e não conheciam nem canoas nem a arte cerâmica. Os seus recipientes para água e mel eram sacos de couro de macaco. Carregavam bagagem em aiós de cordas de envira. A primeira expedição que, a partir do posto, foi ao seu encontro, ainda se deparou com um acampamento de 15 ranchos de cumeeira, cobertos com casca de árvore, circulando uma praça aberta na mata com uma árvore no centro, ao redor da qual parecia que dançavam (Nimuendaju, 1938, apud Carvalho e Souza, 2005: s/p).

Bahetá, uma das últimas falantes da língua desses grupos mencionados por Curt Nimuendaju, dos chamados Pataxó setentrionais (Pataxó Hãhãhãe), faleceu em 1992. Ela pertencia ao grupo pataxó encontrado entre as regiões de Contas e Cachoeira, na Bahia, grupo aldeado à força na Reserva Catarina Paraguaçu, criada em 1926 pelo SPI (Serviço de Proteção aos Índios) (Bomfim, 2012). Bahetá, deixou

para a geração mais nova um pouco do seu conhecimento linguístico, em uma lista de 129 palavras registradas por Greg Urban e Aracy Lopes da Silva, em 1982 (Rodrigues e Silva, 1982). Por outro lado, nos grupos do sul da Bahia, já se falava uma variedade do português local, que os Pataxó tinham vergonha de usar diante da população do entorno, temendo “não saber falar direito”, como muitos chegam a afirmar. Porém, a língua pataxó continuou sendo falada por alguns “línguas” que sabiam “cortar língua”, os quais se comunicavam com outros povos, também chamados de “tapuyo”, provavelmente Maxakali, com quem os Pataxó mantinham contato por possuírem línguas parecidas. “Corta língua” era a expressão usada pelos mais velhos, antigamente, para identificar aqueles que conversavam um com outro na língua pataxó ou a traduziam (Arawê, 2010). Com o tempo a língua pataxó sobreviveu apenas na memória dos mais velhos, no uso cotidiano de palavras e nos cantos.

Desde 1998, os Pataxó desenvolvem um trabalho de “retomada da língua”, resultado de um esforço coletivo. Como terras podem ser retomadas, na luta, assim línguas podem ser retomadas e isso começou a acontecer antes de 1998. Já havia uma preocupação das lideranças e dos mais velhos pelo fortalecimento da cultura pataxó, inclusive da língua. Assim, num primeiro momento, foi sendo experimentado o ensino do Pataxó nas escolas das comunidades de Barra Velha, com um primeiro professor de “Língua e Cultura” conhecido como Antônio Arauê, e na escola da comunidade de Carmésia, em Minas Gerais. Zabelê, em Cumuruxatiba, foi uma dos últimos “línguas” preocupados com a transmissão de conhecimentos linguísticos e culturais para seus filhos e netos, fora da escola. O processo de “retomada” da língua se acentuou e tomou novos rumos a partir de 1998, com uma forte mobilização de jovens e de professores pataxó da Bahia, que elaboraram o *Projeto de Pesquisa e Documentação da Cultura e Língua Pataxó*, formando um grupo de pesquisadores indígenas motivados pelo desejo de reaprender a língua e de fortalecer a “cultura” Pataxó. Significativamente, essa iniciativa se articulou com a luta pela criação da Reserva Pataxó da Jaqueira, área de preservação ambiental da Terra Indígena Pataxó Coroa Vermelha, retomada em 1997.

O estudo e a pesquisa documental e de campo, realizados pelos pesquisadores Pataxó, tiveram como resultado uma proposta de escrita, condição da elaboração de uma gramática e do registro de novas palavras (vocabulário), tudo aprovado pelo conselho de caciques Pataxó em 1999 e socializado nos encontros entre as aldeias. Com o apoio das lideranças, os professores Pataxó passaram a ensinar a língua que foi batizada com o nome de “Patxohã” (língua de guerreiro). Hoje o Patxohã é ensinado nas aldeias Pataxó da Bahia, de Minas Gerais e entre os Pataxó Hãhãhãe.

A língua pataxó no tempo de antigamente

Até o momento, o documento com dados linguísticos mais antigo de que se tem notícia, é o vocabulário coletado pelo príncipe alemão Maximiliano de Wied-Neuwied durante uma expedição ao Brasil, entre 1815-1817. Além da língua pataxó, ele registrou listas de palavras de outros povos, como, Botocudos, Machacaris, Malalis, Maconis, Camacãs de Belmonte, Camacãs ou Mongoiós da Capitania da Bahia. As palavras registradas eram escritas da maneira como Maximiliano entendia a sua pronúncia, para dar ideia do som, conforme a escrita do alemão. Para o registro do vocabulário

das línguas coletadas, quando não dispunha dos próprios falantes, Maximiliano (Wied-Neuwied, 1989) recolhia dados junto a outros povos indígenas, que conheciam essas línguas, ou dos não-índios que possuíam alguma informação. Ele também afirmava que não era fácil recolher esse repertório com os próprios falantes, pois, destaca, era difícil “fazer os selvagens repetirem várias vezes os nomes dos objetos, o que, no entanto, é absolutamente necessário para se representar com exatidão os sons bárbaros” (Wied-Neuwied, 1989:499; palavras sublinhadas pela autora). Os Pataxó só tiveram conhecimento do material registrado pelo Príncipe Maximiliano quando os pesquisadores indígenas se interessaram em reunir documentos sobre a língua Pataxó, de maneira a poder usá-los na ampliação do repertório lexical.

Segundo Loukotka (1939), a lista de palavras Pataxó registrada por Maximiliano foi de noventa palavras; porém, na versão traduzida do livro por Mendonça e Figueiredo encontrei somente 87 palavras. Martius (1867) em seu *Glossário de diversas lingoas e dialectos, que falla os Indios no imperio do Brasil* registra 63 vocábulos Pataxó, dos quais 60 referem-se a lista do vocabulário recolhido por Maximiliano, tendo sido acrescentadas as seguintes: *aqua (água) – tiäng; hostis (inimigo) – nionaikikepá*, reescrita por Loukotka (1939) como *nio-naikipepá*; *imo (sic sane) – man; ignis (fogo) – côa*, sendo esta última identificada também no vocabulário da língua dos Maconi por Maximiliano como *coen*.

Descobrimos os registros que se sucederam. Listas de palavras dos Pataxó Hãhãhã, que habitam o sul da Bahia, foram coletadas pelo Cel. Antônio de Medeiros entre os *Ranranrans* (sic) do PI Paraguaçu, no Rio Colônia, em 1936, com o informante Tsitsia, de 45 anos. Descobrimos o vocabulário pataxó coletado por Nimuendaju no Posto Indígena Paraguaçu, com os informantes Tamani e Bekoy, em 1940. Robert E. Meader (1976), em *Índios do Nordeste: Levantamento sobre os Remanescentes Tribais do Nordeste Brasileiro* deixou um vocabulário pataxó colhido por Wilbur Pickering em 1961, novamente com Tsitsia, no Posto Indígena Paraguaçu, em Itaju. Em 1982, Greg Urban e Aracy Lopes coletaram palavras graças a já mencionada Bahetá. Em 1970, Pedro Agostinho compilou outra lista lexical entre os Pataxó do extremo sul, com 171 palavras, na Aldeia Barra Velha, sendo os principais informantes Vicentina e Tururim Pataxó.

Pela memória de alguns anciões, principalmente da aldeia Barra Velha, considerada como “Aldeia Mãe”, localizada entre os rios Caraíva e Corumbáu, no município de Porto Seguro, e que ainda estão vivos, foi possível recuperar mais informações acerca da língua Pataxó, no tempo de antigamente. É importante observar que, no processo de retomada, a língua foi voltando aos poucos, graças à memória de antigas práticas comunicativas vivenciadas, no passado, por esses anciões. Devemos a eles o fato do Pataxó não ter acabado por completo e ter começado a ganhar força anos mais tarde, com a criação do grupo de pesquisadores pataxó.

Assim, mesmo com todos os fatores de caráter social, histórico, político que contribuíram para que a língua antiga se enfraquecesse, nem tudo foi esquecido, como afirma seu Tururim: “*eles não perderam a metade e nunca perdeu a idioma deles*”. E acrescenta: “*foi o idioma português que fez a gente esquecer mais a metade da língua*”.

Quem era os “línguas” que “cortavam língua”?

Os “línguas”, que sabiam “cortar língua”, eram os Pataxó que tinham o domínio do Pataxó e sabiam usá-lo para se comunicar. O termo “língua” foi usado durante muito tempo no chamado “Brasil colônia” para referir-se aos intérpretes indígenas. Maria Hilda Paraíso escreveu a propósito da trajetória histórica do povo Botocudo:

era constante o uso do “língua” (intérprete indígena) para que realizasse o trabalho de convencimento dos demais, atraindo-os para as “benesses da civilização”. Como afirma Guimarães (1990), “o língua atuava decisivamente na estrutura interna do grupo: manipulando as lideranças, incorporando os valores concebidos pela sociedade dominante introduzindo no grupo “bens” (objetos cortantes, utensílios e adornos). (Paraíso, 1992: 418)

O “língua” pataxó era também mediador na relação de contato com outros indígenas, ou *tapuyas*, e, mais tarde, passou a ter outra função, a de contribuir para a afirmação da identidade pataxó e para a luta pela terra.

São poucos os mais velhos de hoje que chegaram a conhecer os “línguas” antigos; através de seus relatos foi possível trazer referências a alguns deles. Maria Correa, a mãe do tronco velho dos Ferreira, era considerada “língua” e chefe; era ela que mantinha contato com outros índios, que vinham da mata e se encontravam no lugar chamado Céu, na aldeia Barra Velha. Antonio Arawê, que é bisneto da Maria Correia, lembra do que ouviu do seu pai:

Eu sou bisneto do João Vicente e da Maria Correia. E aí que ela, e essa Maria Correia que era a chefe que fazia o awê do céu. Ela era chefona, fazia todas as comunicações. Meu pai mesmo, contava dizia, condo tava pra chegar esse povo, ela ía lá, fazia os apreparo dela, ela ficava assim toda banhada de urucum, pra mudar de cheiro, que incluía com os cheiros deles, né. Que ela não podia assim com outros cheiros diferente, porque eles lá tava sabendo que ela tinha o contato com outras pessoas diferente, então ela fazia todo esse apreparo, ía lá fazer os beiju com o luá, né, pra tomar, e aí eles trazia pedra, diamantes, aquelas coisas bonitas e fazia aquela roda e eis ía brincar o awê deis lá, né, nesse céu. Então o céu é um lugar de história. Quer dizer que eles dão o nome de céu, porque dali eles via oceano dali da frente, né, via o oceano, por isso que tem o nome do céu (...) (Entrevista com Arawê na aldeia Barra Velha em janeiro de 2011.)

Seu Palmiro da Aldeia de Barra Velha, filho de Epifânio e bisneto de Maria Correia, diz que seu pai contava que esses grupos indígenas que mantinham contato com Maria Correia “*chegava cantando zabelê (pássaro da região), eles dava caça a eles e os índios daqui pescava e dava peixe pra eles*”. Seu Palmiro diz que eles “*vinha pelos rios de Prado, passava pelo pé do Monte e descia o rio Corumbáu*”.

Seu Adalácio, que mora na aldeia Barra Velha, fala de outra anciã chamada Marculina, mãe de Maria Antônia, mulher do João Nascimento:

Era parteira.. era uma pataxó antiga legítima mesmo. Ela recebia esses índios na Conzinha Veá. Esses índios que hoje em dia mora em Maxacali, era quem atacava aqui em Barra Velha, depois como bem começou a escravidão, eles correro. Naquela época os Maxacali era da Imburana, eles correro para Imburana e hoje mora no Maxacali. Mas ele não quer que o parente dele fale que ele é pataxó, porque ele é pataxó também, o maxacali.

Anari - E a vea Marculina falava no idioma?

Adalácio – Falava. É mesmo que Zabelê.

Anari – O senhor conheceu a Veá Marculina?

Adalácio: - Conheci demais

Anari - O senhor chegava a ouvir falar algumas palavras no idioma?

Adalácio: - Via, mas, naquela época não prestava atenção. Eu era criança ainda naquele tempo.

(Entrevista com Adalácio, na aldeia Barra Velha, em fevereiro 2012)

Além da Marculina, seu Adalácio, como outros mais velhos, menciona seu Zé Graciano, que era considerado o rezador naquela época.

Adalácio - Tinha dia que Zé Graciano sentava no meio do terreiro assim, e cortava língua pra todo mundo aí.

Anari - E vc escutava?

Adalácio - A gente escutava, mas naquela época a gente não sabia o que era, NE. Ele sozinho, ele que sabia, ele cortava língua ensinando o povo ali, óh. Ele inda dizia, ainda: oh meu fi, vem tempo que essa língua aqui, essa que estou explicando pra você, todo mundo vim fazer procuração por essa história minha.

Anari – Hum! ói, tá vendo agora eu estou procurando. (risos)

(Entrevista com Sr. Adalácio na Aldeia Barra Velha em fevereiro 2012)

A respeito dos grupos indígenas que vinham da mata, Arawê Pataxó, da Aldeia Barra Velha, explica:

Ela (Maria Correia) caminhava, saía da aldeia Barra Velha e fazia essas viagens daqui a Mucuri com outros povos indígenas tomém. Os índios que vinha, esses índios vinha do sertão, vinha da região de Minas lá. Eles vinha do litoral, dos rios. Porque naquele tempo, num tinha estrada, porque os rios que descia pro mar, aí eles sabia que ia sair na praia. Então, eles pegava as região dos rio, então por isso que (eles virava) os rio Mucuri, o rio Jequitinhonha, o rio aqui de Porto Seguro, né. Eles viajava litoral rio pra chegar a praia.

Então aqui era passagem dos encontros, que passava esses povos, agora as triba, as triba deis que ninguém tinha bem o conhecimento quem era. Que chamava não era triba, que naquele tempo chamava era tapuy, né, andava tudo pelado, era tapuy e que esses tapuy andava aqui, e aí que fazia todo esses encontros tomém, tinha briga deis que não se dava assim a triba com outra.
(Entrevista com Arawê, na aldeia Barra Velha em janeiro 2011)

Podemos perceber, nos relatos dos mais velhos, que a língua do povo pataxó ainda estava presente nessas relações com os índios que vinham da mata e que, provavelmente, entendiam o Pataxó, embora estes antigos já falassem um português local. É importante considerar esses contatos para entender o que temos, hoje, da língua pataxó. A análise realizada pelos pesquisadores pataxó identificou a existência de palavras comuns a outros povos que habitavam a mesma região.

A partir das informações dos mais velhos, provavelmente os *tapuyos* ou *índios brabos* eram “maxakali”, como afirma seu Adalício, ou da mesma família linguística.

O contato entre Pataxó e Maxakali não é recente, já que se trata de povos que conviveram nas mesmas regiões, seja por afinidades de parentesco ou até mesmo alianças, e é possível identificar alguns elementos culturais e linguísticos semelhantes a partir dos registros sobre ambos. A presença de Pataxó e Maxakali também foi observada nos sertões de Alcobaça, Prado e às margens do rio Jucuruçu, na Bahia (Wied-Neuwied, 1989:171-214). Em sua passagem seguindo ao norte do rio Jucuruçu, na região de Prado, dirigindo-se à margem do rio, Maximiliano descreve os aspectos linguísticos dessa convivência e das afinidades entre Pataxó e Maxakali:

a “uma mulher da tribo dos machacaris, que entendia perfeitamente a língua dos Patachós, coisa muito rara.; porque sendo os últimos, de todas as tribos aborígenes, os mais desconfiados e reservados, é difícil a uma pessoa, que não pertença a tribo, aprender-lhes a linguagem” (Wied-Neuwied, 1989:275).

Os Maxakali de hoje lembram dessa proximidade. Numa conversa, uma mulher maxakali contou que os mais velhos falam da chegada de um Pataxó, de cerca 15 anos, chamado Justino, que veio da Bahia para Minas. Não se sabe exatamente quando da chegada, mas há ainda netos e bisnetos de Justino entre os Maxakali. Um canto ritual homenageia a chegada deste Pataxó: “era pajé, chegou com furo no berço, com um cocar na cabeça e um colar no pescoço; o cocar era feito com pena de gavião”. Por outro lado, com Justino os Maxakali aprenderam o canto do *Putuxop* (canto do papagaio), cujas palavras eles entendiam, e que é executado no ritual homônimo realizado entre os Maxakali até hoje. A mulher com quem conversei afirmou “*é um canto antigo com uma língua antiga que hoje já não fala mais, ele fica só registrada no canto, porque hoje mudou muito a língua (...) a língua não mudou muito não, só mudou um pouco o sentido, sabe?*”.

Além dos Maxakali, outros grupos indígenas mantinham contato com os Pataxó, visto que a terra indígena pataxó Barra Velha tornou-se um lugar de passagem, de encontros e de refúgio para várias etnias, o que resultou em casamentos interétnicos e, conseqüentemente, em empréstimos linguísticos.

O príncipe Maximiliano, quando teve no Brasil entre 1815 e 1816, localizou os Pataxó e os Maxakali nas regiões às margens do rio São Mateus, do Espírito Santo até Porto Seguro, também frequentadas pelos “Cumanacho e outras tribos”. Na região do Mucuri, “habitada principalmente pelos Patachós”, também perambulavam “os botocudos por esse trecho da costa” (Wied-Neuwied, 1989:176). Além destes, outras ramificações dos Tapuias se encontravam “nos limites de Minas, como os Maconi, os Malalis e outros vivendo em povoados fixos” (Wied-Neuwied, 1989:176). E por fim “os Capuchos, os Cumanachos, Machacalis e Panhamis também andavam por essas matas” (Wied-Neuwied, 1989:176). Ao tratar desses últimos grupos, Maximiliano afirma que essas “quatro tribos se aliaram com os Patachós para que assim unidos possam fazer frente aos Botocudos, mais numerosos” (Wied-Neuwied, 1989:176).

Ao confrontar alguns dados antropológicos e históricos sobre Pataxó e Maxakali, Paraíso (1992) reforçou “a ideia da unicidade dos dois grupos”, os quais, juntamente com os Amixocori, Monoxó, Kumanoxó, Kutatoi, Malali e Makoni, seriam subgrupos de uma mesma nação: Tikmu’un. Segundo Paraíso (1992), os Maxakali que moram hoje em Pradinho - MG, seriam originários da região do Jucuruçu.

Alguns velhos Pataxó lembram, por outros nomes, de povos que poderiam ser alguns dos mencionados nas fontes históricas: *gamelão*, *toleteiros*, *índios formigas* ou *bakirá*.

Sobre os “Gamelão”, Seu Nana Pataxó, da Aldeia de Barra Velha, traz da memória oral o seguinte relato:

Nana- “esses índios *gamelão* foi aparecido aqui, porque aqui era um deserto, só convivía era nós e chegou esses índios, não sei se corrido, sei lá, topou esse aberto aí, essa mata medonha esse hãhã e aí entremistiro com a nação pataxó. E aí truxeram essa linguagem, que prá lá acho que já existia bebida. E aí os pataxó aprenderam a falar esse negócio de *kayboka*⁵, *gropijop*⁶. Mas aqui não existia isso não.

Anari - De onde eles vieram?

Nana - Eles vieram daqui do sul, papai falava que eles vieram do sul. Dois casal, eles vieram do sul porque aqui era um deserto, aí ficaram por aí e intremistiro com os pataxó e aí eles truxeram essa língua deferente da nossa. Esse povo dos véi, não existia bebida nenhuma aqui não, nem conhecia.

(Entrevista com seu Nana, na Aldeia Barra Velha - Porto Seguro, em fevereiro 2011)

Provavelmente esses índios *gamelão* eram os Botocudos, pois é possível encontrar o termo *gamela* referindo-se a este povo, no século XIX. Além disso, palavra semelhante a *gropijop*, citada por Seu Nana, também é encontrada no vocabulário dos Botocudo (*joóp* ou *jióp*; Wied-Neuwied, 1989:501). Os Botocudos são os Krenak que vivem hoje em Minas Gerais, que sempre guerreavam, principalmente com os Pataxós e os Maxakali. Maximiliano (1989) registrou a sua presença desde as regiões do rio Doce, Jequitinhonha, São Mateus, Pardo, Santo Antônio, Mucuri e Prado.

5 *Kayboka* quer dizer ‘cachaça’.

6 *Gropijop* quer dizer ‘bebida’.

Havia também outros grupos indígenas conhecidos por alguns Pataxó como índios *toleteiros* porque andavam com *toletes* de pau como armas, sem arco e flecha, como afirma Seu Adalício:

Adalício - Tinha os índios botocudo e os toleteiro também.. eles vinha aqui aparecia ninguém sabe da donde é que eles vinha. Eu arcansei eles ainda. Eles era uns índios assim, curto, tudo baixinho que nem o pessoal de Tururim. Vi eles aqui no Angelim, nós morava aqui no Angelim, era.

As vez, nós vinha..Meu pai dizia: Ôh, os meninos vocês vão lá na Juerana. Quando a gente chegava no Angelim eles corria em cima de nós. Aqueles índios né?... pegava aquelas bostas, cagava, melava aquele pau de bosta, cabá jogava tudo nim nós. A gente tinha medo deles, eles jogava pau, passava bosta e jogava nim nós.

Anari – Por que que chamava de índios toleteiro?

Adalício - Foi porque eles andava com um pedaço de pau desse tamanho assim oh (faz gestos). Eles usavam um tolete de pau, aquilo que era as armas deles mesmo, era.

(Entrevista com Adalício, na Aldeia Barra Velha em fevereiro, 2012)

Em Cumuruxatiba, região de Prado, alguns mais velhos falam da presença dos índios *formiga ou mavão*. Eram chamados assim porque andavam por debaixo do chão. Provavelmente são o mesmo grupo conhecidos pelos mais velhos da aldeia de Barra Velha como *bakirás*. Sobre esses índios, Seu José Ferreira Guedes, bisneto desses índios *formiga ou mavão*, traz na memória a história de sua família:

Foi o seguinte: O pai do véi Orelino, o avô de Jovita, ele pescando aqui fora.. Meu avô contava essa história, né? Ai chegando ali nessa direção dali de Cumuruxatiba, tava uma menininhazinha na praia, tinha mais ou menos dois anos assim, né? Lá perdida, ai os índios voltaram e esqueceram dela lá. Ele encostou, panhou, botou ela na canoa e levou embora, né? Ai eles viram e sentiram falta, voltaram. Quando eles voltaram, ele já tava lá fora (no mar). Ai eles pegaram bater a mão pro lado dele pra ele voltar pra trazer a menina, e eles acompanharam e foram até o Cahy. Quando chegou no Cahy, ele disse: Ôh, eles vão me cercar lá diante. Ai cortou pra fora de mar adentro, até que sumiu lá pra eles não vê ele mais. Ai voltaram... Ai ele levou ela para o Corumbau. Ai criou ela, que é minha bisavó. O nome da minha bisavó chamava Indiara. A mãe de Gregória. Ai levaram prá lá, foi indo casou, teve minha vó... só ela, filha única... Ai levaram ela pra lá e criou ela, depois ela casou com meu bisavô que não alembro agora o nome. E foi criada pelo véi Orelino, que até Jovita tem consideração com os meus tios, ela faz parte da gente, que são parentes da gente, que foi o avô dela que criou minha Vó que depois casou com Pedro Ferreira de Jesus. Uns tempo ele foi embora, o pai dela foi pa' minas, né? Lá, levaram um casal, quando chegou lá o menino morreu e morreu a esposa, a minha bisavó. Da vez de uma seca que deu pra lá de Minas. Ai meu bisavô pegou minha vó, a Gregória enganchou no pescoço e veio embora... ela era pequena. Ai veio parar aqui de novo. Ai foi criado com véi Orelino, junto com Maria

Paraju, que era uma índia que existia aqui na região. Aí foi criada com a finada Maria Cristina, né?... Aí ficava passando na casa de um, na casa de outro, até que ela ficou moça... ela casou com meu avô Pedro Carro. De parentesco aqui na região de irmão só tinha ela, né?... o outro morreu lá pro lado de Minas. Aí ficou a gente ficou parente da Jovita, além da nação que é a mesma da gente e criado junto com o pai dela, o avô dela, criou minha vó. Era índia purinha mesmo, do cabelo estiradim mesmo, baxinha. Era daqueles índios que andava por debaixo do chão, né?, chamava os índios formiga, né?..

(Entrevista com José Ferreira Guedes, Cumuruxatiba, fevereiro)

Ao tratar da língua desses índios formigas, o mesmo afirma que eles não tinham muito contato com os Pataxó, “*mas tinha contato assim, mas era muito pouco. Era uma nação de índio mais brabo, era. Até a língua deles meu avô contava que os pataxó não entendia bem. Pouca coisa que eles entendia*”.

Além desses grupos, houve também casamentos com famílias remanescentes dos Tupiniquins ou Tupinambá, que viviam ou passaram a viver na região, misturando-se com os Pataxó. Mesmo havendo esses casamentos interétnicos, os Pataxó não marcam nenhuma distinção com relação a essas famílias, pois passaram a pertencer ao povo Pataxó. Não é este o caso nos Pataxó Hãhãhãe do sul da Bahia, que, apesar do processo de aldeamento forçado no passado, ainda hoje se reconhecem como compostos de grupos distintos, como os Kariri Sapuyá, Tupinambá, Hãhãe, Kamakã, Baenã e Pataxó, embora o etnônimo abrangente seja, atualmente, Pataxó Hãhãhãe.

Nessa longa história de contato linguístico com outros povos, várias palavras entraram no léxico da língua pataxó; a identificação dessas palavras provindas de outros povos aflora à consciência de alguns velhos, apesar de ser negada por outros.

Com base em nossas pesquisas junto aos anciões, foi possível identificar no vocabulário registrado por Maximiliano (Wied-Neuwied,1989) palavras originárias de outros povos, possivelmente, em alguns casos, empréstimos linguísticos:

Português	Vocabulário Pataxó	Wied-Neuwied 1815-1816	Povo
água	miãga	magnán	Botocudo
casa	kijeme	kijém	Botocudo
fogo	jõpek	chompäck	Botocudo
mulher	jokana	jóknang ou jókunang	Botocudo
onça	kuparaka	kuparack	Botocudo
velho	makiami	makiniam	Botocudo
comida	mãgute	nungcút	Botocudo
cavalo	kamãdu	cawandó	Malali
		camató	Macon e Maxakali

Com a morte desses antigos *línguas* que *cortavam na língua*, nesse contexto de contato com outros índios, a língua pataxó, com o tempo, passou a se enfraquecer. Restavam apenas os filhos daqueles velhos, morando em Barra Velha e que já estavam falando uma variedade do português. No entanto, descobrimos que alguns velhos ainda lembravam um pouco da língua, principalmente os filhos da Maria Correia, como afirma Dona Isabel, que morava na Aldeia de Coroa Vermelha, falecida em 2016. Ela chegou a conhecer a sua avó, Maria Correa, quando criança; “*fazia muita rede pra botar os netos pra dormir*”. D. Isabel afirma não ter aprendido a língua com sua avó, que era um dos *línguas*, mas afirma que seu tio Macelo, Emílio, tio João Vicente e Epifânio, filhos da Maria Correia, “*sabia alguma coisa; era, mas ninguém aprendeu, né? Eles falavam a língua deles. Mas eu num acerto mais não. A língua dos índios véio*”.

Seu Tururim, liderança e também bisneto da Maria Correia, da Aldeia Barra Velha, diz ter aprendido o idioma com seu tio Emílio, João Vicente, Epifânio, Vicentinho “*os véi que já acabou, eles tudo sabia o idioma deles*”. Seu Tururim juntamente com Zabelê e Vicentina, ainda são lembrados como os últimos *línguas* que sabiam *cortar na língua*.

Certamente, podemos afirmar que a língua pataxó conhecida pelos mais velhos também era resultado do processo de relações de contato entre povos indígenas no Território Pataxó, desde antigamente. Quando pensávamos que a língua pataxó estaria adormecendo, com a morte dos mais velhos, ela começou a reviver a partir do momento em que os Pataxó empreenderam uma viagem, na década de 40, a Imburana, onde viviam os Maxakali, o que contribuiu com que a língua, como afirma Zabelê, “*inteirou mais com as de cá*”.

A viagem aos Maxakali: *deixe eles entrar, são parentes seus*

“Aí uns diz que essa língua, uma língua que eu sei umas, num é do Pataxó, é do Maxacali, mas eu sei ar do Maxacali também, eu sei” (Zabelê, 2010)



Figura 2: Zabelê Pataxó. Fonte: Acervo cedido por Paulo de Tássio, 2017

Zabelê Pataxó nasceu na aldeia Barra Velha, onde viveu parte da sua infância e adolescência. Após o *fogo de 1951*⁷, passou a morar em Cumuruxatiba no município de Prado. Antes de falecer em 2012, morou na Aldeia Tibá, localizada no município de Prado. Zabelê descreve, no trecho reproduzido abaixo, a viagem a uma aldeia em Imburana para visitar os Maxakali, a convite de um não índio chamado Adão, juntamente com seu pai Emílio, sua mãe Maria Salvina, seu irmão Patrício, Vicentina (também conhecida como Neném) e Manoel. Zabelê ainda não era casada, pois afirma que nessa época tinha mais ou menos 10 anos de idade.

Anari - Então conta a sua história pra lá, por que que a senhora resolveu ir pra lá?

Zabelê - Porque tinha um homem que chamava Adão, né... Veio de lá de Cachoeira do Mato. Quando chegou em Barra Velha, ele disse: ói, vocês querem conhecer seus parente? [Falou isso] com o pessoal meu, os mais véi, né]. Ai meu pai disse: Eu eu quero conhecer.

Ele disse [Adão]: vocês conhece eis? Não... eu conheço mais eles já foram daqui pra lá..no Maxacali. Eles é parente da gente já foram daqui pra lá...

⁷ As expressões “fogo de 51” ou “massacre de 51” se referem a um evento ocorrido em 1951, quando policiais de Porto Seguro e de Prado atacaram os Pataxó da aldeia de Barra Velha, destruindo casas, matando animais, perseguindo e prendendo os índios, perpetrando toda sorte de violência. O desespero e o medo levaram os Pataxó a fugir e se dispersar. O ataque foi motivado por uma acusação de roubo a um comerciante de Corumbau. A perseguição aos Pataxó só parou depois da acusação se revelar infundada. Algumas famílias voltaram aos poucos para Barra Velha, outras, traumatizadas, nunca mais voltaram. Os Pataxó estavam reivindicando o direito de permanecer em sua terra tradicional, incluída na área do Parque Monumento Nacional de Monte Pascoal, criado por decreto-lei em 1943 para rememorar o descobrimento (conquista) do Brasil e do qual os índios deveriam ser expulsos. Os Pataxó continuaram a lutar até que em 1999 uma pequena área (a TI Barra Velha) foi demarcada dentro do Parque.

que eles sumiram na mata aí, sumiro e foram embora. Aí [Adão] disse: Pois é, tem uma aldeia lá, vocês querem ir lá conhecer? Eu levo vocês lá. Aí pai disse: Nós vamos. Aí arrumô lá as coisas logo e fumo embora mais ele, meu pai, minha mãe, Patrício e a mulher de Patrício. E fumo embora mais o Adão. Aí foi levar lá, dormia na estrada, outro dia caminhava e chegava dormia, cansava pelas mata. Não tinha carro, não tinha estrada boa. Era uma triinha assim... por dentro da mata assim, só vê aqueles cavadinho de onça assim na estrada. Chegava num lugar, numa abertura, tinha uma roça. Aí nóis pedia agazai, tem veis que o homem nem queria dar, o dono da casa, com medo da gente. Aí ele (Adão) disse: Não, eles não faz nada não. Não mata ninguém não. Aí eles dava uma casa pra nóis dormir. No outro dia saia de novo até cheguelo em Cachoeira do mato. E (Adão) disse: agora vou levar vocês lá. Aí, a fia dele também queria ir mais nóis. Pegou amizade comigo.... Aí ele saiu amontado mais ela no burro né, eu fui amontado ni um e ela foi amontanda ni outro. Aí eu amontado mais ela, até cheguelo na aldeia Imburana. Lá tinha um dela lá, ela ficou. Aí o pai, foi levar os restos dos índios lá na aldeia.

Anari - Esse homem, Adão, era índio?, A menina era índia?

Zabelê - Não, era não. Era branco o homen.(...) Aí cheguelo lá, ela iá pra casa de uns tio dela que morava lá na Imburana. Ela ficou. Ela queria que eu ficasse mais ela. Aí mãe disse: Não sei, ela que sabe, quiser ir mais nóis ela vai. Aí o pessoal foru embora e eu fiquei mais sa menina e os tio dela. Aí fiquemos. Aí disse: [ele] levo eles lá, depois seu pai vem cá buscar você. (...)

(....)Aí depois quando nóis tava lá, aí chegou um índio. Chegou um índio com uma lança assim. Aí chegou foi caçar lá no rio. Aí o home perguntou: aonde é que cê vai? Aí [o índio]: **eu vai na miãga, nukoemi a kapirñã**, o homem perguntou pra ele, né? Aí eu disse é o que: **Eu vou nukoemi kapirñã**. [Que ele veio de lá caçar né, pra matar a capivara no rii e levar lá pra aldeia]. Aí ele saiu po rio caçar. Aí depois meu pai vei buscar eu. Eu fui embora atrás. Quando cheguelo lá, nóis, mais tanto índio na cancela. Aí eu fiquei com medo, aí eu falava uma coisa, eles falava outra eu não sabia de nada. Eu disse: vão me comer agora nessa viagem (risos) E minha mãe já tava lá, na aldeia lá. Aí eles falava uma coisa e falava outra. Aí nós chegamos na casa que ela tava. Aí encheu aquele tanto de índio, falando aquelas coisa assim. Aí eu fui pra dendo quarto e fiquei lá dento quarto, sentada, com medo deles. Aí o home: Eles não faz nada não. Sai pra fora pra eles vê você. Eu disse: eu não vou não. Aí depois as índias foru no quarto aonde eu tava. [Falando!] Eta, meu Deus do céu! o que que eu vim fazer aqui agora. E já tinha acostumado com os outros, né na frente. Os outros que foram, eles não queria deixar eles entrar não, lá na aldeia. Tinha uma cancela grande, que o homem disse: deixe eles entrar, são parentes seus, vei lhe visitar, vei conhecer vocês. Aí falaram [na língua:] nuirmõ!. Aí abriro a cancela, eles entraram. E quando eu cheguei à mesma coisa assim. Falaram aquelas coisas e eu com medo. Depois acostumei, acostumei com eles, mais as meninas, tinha mucado de garotinha. Aí elas chegava na aonde tá eu. Aí disse: **kitok nuirmõ na miãga**. Aí eu disse:

não vou não, não sei não. Não sabia o que era. Nuirmõ kitokinha! Na Miãga no mukusuy. Eu digo: não, não vou não. Num sabia. Ai depois eu fui aprendendo, né. Quando ela chegava lá aonde tá eu, que chamava pra pescar no rio. Ai chamava: nuirmõ. Ai nós ía. Ai eu dizia: Txihí tá pibá. Não! Vamo, eu te levo lá em casa, lá em casa tá seiká. Em casa ela tinha, né, pra dá pra mim a rede, feito uma siripóia assim, aquela rede pra baixo. Ai nós chegava nos capim assim, enfiava assim por dentro e batia. Ai, pegava mucado de beré. Ai tinha uma sacolinha assim, nós muntava no pescoço assim, já cheinho, só de corró, que nós pegava assim enfiava com a siripóia assim dentro capim, batia. Ai nós vinha embora.. mais os dele eles não comia assim não, eles deixava lá oh. Deixava três dia lá, sem comer. Quando já tava sem graça azul que eles iam... comia. E quando eles chegavam lá em casa cá onde mamãe tava. disse: é! Mãgute de makiamé tá bayxú! O nosso pibá. [Que o de mamãe, a comida tava boa né e a dele não prestava.]Ai vinham e comia mais a gente. Mas a deles, eles não dava pra a gente comer, não! E quando matava gado, que dava cada um o seu, eles deixava lá no jurau pro lado de fora, deixava lá. Passava uns três dias tava cheio de bicho. Aquelas mosca azul tudo em cima, ai que eles íam comer. E já a gente, eles vinha cá a gente comia, mamãe fazia a comida e eles comia. Já tava tudo pronto, ai eles comia. E lá na casa deles, eles não dava pra a gente comer, não! Que nós não comia não, que nós jogava fora a comida deles. Mas eles eram bonzinho assim, pra gente. Tinha muita banana. Eh! mais tinha banana! Tinha uma roça que chegava sumir, só pura banana caturrão.

Anari – A senhora participava do Awê deles lá?

Zabelê - Não. Quando eles fazia era lá longe da gente, que eles faziam aquelas barraquinha pra lá, lá eles dançavam pra lá, mas eu não ía pra lá... não.

Anari - Por que? Eles não deixavam você ir?

Zabelê - Não! Porque, eu tinha medo de ir pra onde tá eles. Ai depois nós fomos embora.

(Entrevista com Zabelê , na Aldeia Tibá em Fevereiro, 2011)

Zabelê afirma ter aprendido palavras pataxó com seu pai Emílio antes de ir para os Maxakali. Ela diz que “antes de ir pra lá eu sabia, agora quando eu trouxe ar de lá que interou mais ar de cá, que aumentou mais”. O contato desses mais velhos com os Maxakali contribuiu para o fortalecimento do Pataxó, permitindo, também, a ampliação do vocabulário. Dessa forma, essa língua inteirada, como diz Zabelê, passou a constituir a identidade linguística pataxó, para que a mesma continuasse através dos novos línguas que sabiam cortar língua: Zabelê, Vicentina e Tururim. Muitos Pataxós aprenderam com esses línguas; Tururim conta que eles chegavam a se reunir para ensinar a língua a outros parentes. Esses línguas tiveram uma função importante no processo da luta pela terra, pois eles, por deter conhecimentos linguísticos e culturais, chegavam a acompanhar os mais velhos nas “representações” das viagens, como podemos ver no relato de Arawê sobre a ida ao Pé do Monte Pascoal, a fim de receber o Presidente da República, possivelmente nas décadas de 60, num momento de conflito com o Instituto Brasileiro de Desenvolvimento Florestal (IBDF):

*Do Pé do Monte foi o seguinte: O Pé do Monte a gente já tava com a briga com o IBDF (Instituto Brasileiro Florestal), aí não deixava a gente fazer os trabalhos da gente e aquela coisa toda, né? E aí o que o Miravaldo fez? O chefe do Parque do Imbama? Miravaldo escreveu uma carta e mandou para presidente que ele viesse ver os índios pataxó que tava dentro do parque nacional, que ele viesse ver o povo dele. Então Miravaldo,... ele fez coisa ruim com a gente assim, mais ele tomém fez um lado bom, foi isso. Aí, vei o presidente, o presidente mesmo, o Presidente da República. Alembro como tô vendo agora. Aí sunte o seguinte, aí saímo daqui po Pé do Monte, parece que uns 30 índios, eu era criança essa época. Aí nós fumo pra lá cheguemo lá de tarde, era um dia de viaje daqui pro pé do monte, só debaixo da floresta, caça passava assim no meio da estrada, tatu, paca catitu ficava assim no meio da estrada, a gente passava pro cima, pico de jaca e aí nós fumo pra lá, um tanto de gente, aí nós fumo pra lá. Cheguemo lá de tardezinha cinco horas. Cheguemo lá já tinha um manãytê morto, já tinha a casa lá preparado pra esperar nóise, já tinha um tanto de lenha pa fazer a fogueira pa assar as coisa pa comer de noite. Aí condo foi, que nós cheguemos lá, que descansemo assim já pô lá noite, aí chegou o Miravaldo né. Aí Miravaldo chegou: Ói! É meu povo, o negócio é o seguinte, agora vocês tem de ensaiar o awê, pra amanhã quando o presidente da República chegar, vocês estão preparado, vocês vão cantar esse awê. Sunte bem! E aí a Vêa Vicentina disse: não, é agora mesmo! Então, um pessoal da Vêa Justina?! E aí topa nesse awê, até tarde da noite. Aí condo foi dez hora da manhã: “cês tem de arrumar tudo aqui, na tanga, nos seus kokazinho de palha para esperar” esse..acho que era João Goulart. Aí, sunte bem! aí rapaz, condo foi assim dez horas os trecho fechou de polícia, polícia prá lá, polícia prá cá. Aí ele fez uma oca grande, uma oca bem grande e botou nós tudo dentro, aí disse: quem é que vai representar, conversar com esse governo? Aí papai disse: Rapaz! Vamo fazer o seguinte.. **Tururim nessa época, ele num era cacique, apenas ele que era “o Língua” mais a Vêa Neném (Vicentina), que comunicava que cortava a língua, né. Aí, então, tururim mais a Vêa Vicentina, então que foi escolhido pra “cortar a língua”,** e papai e o finado Alfredo, e Luís mais Parmiro pra receber o home. Assunte! Eu tô contando essa históra como eu to vendo agora! eu tô vendo agora, por isso que não é bom bulir nas coisas. E aí condo o home chegô, chegô de teco-teco no Parque, no posto velho, chegô de teco-teco ele, e o negócio tava tudo fechado de polícia, né. Ele chegou e vei, chegou o homem. Aí nós já saímo da oca cantando o awê, aí por isso que eu digo assim, tem que ter muita consideração por esse awê, que esse awê que..nossa mãe! Aí sim, nós começamo a cantar, começemo a cantar em redor do home e aí o home começô a chorar; o presidente, começou a chorar. **Aí Tururim foi “cortar a língua” mais a Vêa Neném aí pegô os dois.** Aí começou a chorar, aí depois os ôto foi dá o recado deis, falou: Oh, Presidente, “papaim maior” eles não falava presidente não, é que de primeiro eles falava “papaim maior”, aí ele falou. [É rapaz, só que não podia falar muito mal, porque nós tava dentro do parque, né, dos guarda]. É que eles falaram (os mais velhos): Nós queremos nossa terra demarcada pra nós trabalhar, “Papaim maior”, e escola pra educar nossos filhos*

pra tomar conta do que é nosso depois. Oh! Anari, condo me falo isso me dói, tê hoje quando vejo que uma palavra parece que Deus disse assim: Amém. Aí o home danô chorar; o presidente, o governo, né, danô chorar; falou: Oh, meus índios se vocês não sai dessa terra, d'agora vocês não sai mais. Foi daí que a gente começou... o awê começou a crescer; aí que o awê cresceu mais. E daí nós fizemo o awê, ele abraçou: "daqui vcs não sai mais". Falou: Oh, Miravaldo d'agora em diante vc não bole mais com meus índios não. Esses daí é meus índios, certo. Agora tem uma coisa que foi falado dendo princípio; Ói, cês vão trabalhar naquelas capoeirinha mais fina e cuidado com o fogo pra não pegar no Parque, pra não pegar na floresta, cês vão trabalhar naquelas capoeira mais fina e os guarda de agora em diante num vai incomodar vocês mais. Ah! Nós saimos contente de lá, daí que nós começou dá os passo pra frente. (...)

(Entrevista com Arawê, na Aldeia Barra Velha em Janeiro de 2011)

A partir daquele acontecimento, a língua pataxó passou a ser um elemento demarcador e de afirmação de identidade nas relações com a sociedade nacional, sobretudo na luta pela terra.

Após o massacre que ocorreu na aldeia Barra Velha em 1951, Zabelê, foi com sua família morar no Rio do Peixe, região de Cumuruxatiba (município de Prado), onde se estabeleceu junto com outros Pataxós que já viviam na região. De lá, começaram a se mobilizar pela retomada e demarcação da Terra Indígena Cahy/Pequi. Ela viveu na aldeia Tibá, a 8km do povoado de Cumuruxatiba, e sempre teve a preocupação de ensinar a língua para seus filhos e bisnetos; faleceu em 5 de julho de 2012. Como reconhecimento de seu trabalho de manutenção da tradição pataxó, em 2006, com o apoio da Universidade Estadual da Bahia, foi construído, na Aldeia Tibá, o "Kijeme da Zabelê", um espaço de vivência e aprendizado da cultura pataxó. Neste mesmo ano de 2006, ela recebeu título de "personalidade do Ano" pela UNEB. O Kijeme Zabelê quase foi derrubado pelo ICMBIO, por alegarem que se localizava em área de Unidade de Conservação Integral, cuja lei ambiental não permite a presença de seres humanos, o que desrespeita a Constituição de 1988, que garante aos povos indígenas vida digna em suas terras originárias. Por conta da construção do Kijeme Zabelê, a universidade também foi processada e o espaço, hoje, é uma sala anexa do ensino infantil da Escola Kijetxawê Zabelê.

Dona Vicentina, já falecida, é ainda uma referência para a cultura pataxó, pois, como afirma Arawê, "era quem era a chefe do Awê, que fazia os cante e daí a gente foi crescendo nisso aí, nessa cultura".

Desses línguas, somente Seu Tururim ainda está vivo. Durante a luta pela terra, ele tornou-se cacique e foi uma grande liderança na defesa do povo Pataxó.



Seu Tururim, Aldeia Barra Velha, 2012 (Arquivo pessoal de Anari Braz Bomfim).

Hoje, com “82 anos” de registro, pois o mesmo acredita que a sua idade é mais avançada, vive na aldeia Barra Velha. Não mais atuante como ‘língua’, como antes, ainda lembra de muitas palavras da língua pataxó e sempre esteve disposto a ensinar aqueles que querem “*aprender alguma coisa*”, com ele mesmo afirma.

O levantamento que fiz com Seu Tururim mostrou que ele ainda lembrava quase todas as palavras coletadas por Pedro Agostinho em 1970. Zabelê é quem ainda lembrava um maior número de vocábulos. Comparando o vocabulário que coletei com os mais velhos com a lista de 120 palavras fornecidas por Bahetá, encontrei apenas seis termos semelhantes com o que restou da língua do extremo Sul. O que importa agora é que tanto os Pataxó do sul quanto os do extremo-sul estão somando forças para valorizar e reconstituir a sua língua.

Os desafios no processo de retomada da língua

A criação do grupo de pesquisadores pataxó, em 1999, marcou a retomada da língua pataxó pelos mais jovens. Não foi uma ideia imposta, nem influência de antropólogos ou de linguistas, foi algo que nasceu da geração mais nova e da preocupação das lideranças e anciões com o fortalecimento da cultura pataxó. O grupo decidiu realizar um trabalho independente, não circunscrito a uma única aldeia, sem interferência de “especialistas” externos, pois, decidimos sermos os protagonistas desse processo, levados pelo desejo da descoberta, de fazer um estudo mais detalhado sobre a língua pataxó, construindo nosso fazer do jeito pataxó. A nossa intenção era que em dez ou vinte anos, no máximo, a fluência na língua antiga pudesse ser retomada. A princípio, o *Projeto de Pesquisa e Documentação da Cultura e Língua Pataxó*, desenvolvido na Reserva Pataxó da Jaqueira, se concentrou no registro da história, da língua e dos conhecimentos culturais pataxó, com o apoio inicial do CESE/ANAI-BA. Jovens e professores coletaram dados e informações nas aldeias e na documentação encontrada

em publicações, inéditos e arquivos. O grupo precisava saber o que fazer com o material que estava em suas mãos. Houve muita discussão, sobretudo em torno do material linguístico, enfrentamos dificuldades, mas encontraram caminhos para construir e ampliar o vocabulário.

Para formar um primeiro vocabulário, consideramos as palavras que os mais velhos falavam há muito tempo e as que evidenciavam ser material linguístico pataxó, no que se refere aos registros escritos e orais. Em seguida, consideramos as palavras faladas pelos mais velhos semelhantes a de outros povos, mas tidas como pataxó, como: *jokana*, *jõpek*, *kijemi*, *makiami* (Pataxó, Botocudo), *kamãdu* (Pataxó, Malali, Maconi, Maxakali), entre outras.

O vocabulário de Baheté, registrado por Maria Araci Lopes de Azevedo e Greg Urban, em 1983, entre os Pataxó Hã Hã Hãe, também foi agregado para enriquecer o vocabulário, pois, historicamente, se trata de um mesmo grupo étnico e também porque percebemos que os professores Pataxó de Minas Gerais já estavam ensinando, na escola, palavras da língua de Baheté. Foram incluídas, também, os vocábulos registrados por Maximiliano (1989). Durante o primeiro curso de formação em nível de magistério indígena da Bahia, o uso desse vocabulário foi discutido em reunião com lideranças e professores. Entretanto, havia uma grande preocupação na valorização das variedades lexicais que as comunidades pataxó estavam usando, evitando, assim, a sobreposição de uma variedade como sendo melhor do que outra. Sendo assim, no vocabulário organizado pelo grupo de pesquisadores pataxó foram identificadas formas lexicais diferentes para um mesmo significado. Por exemplo, para o significado referente à palavra *água* foram encontradas as seguintes formas: *miãga* e *unaã* (no vocabulário conhecido pelos mais velhos), *txonãg* (no vocabulário usado pelo Pataxó de Minas, da lista do professor Kanatyó), *txiãng* (no vocabulário de Nimuendaju, também encontrado em Martius, (1867) e Loukotka (1939)) e *nahã* (no vocabulário coletado por Antônio Medeiro em 1936 entre os Pataxó Hã Hã Hãe). A palavra *miãga* já era falada pelos mais velhos há muito tempo e todas as outras três já estavam sendo ensinada nas escolas pataxó, *miãga*, *unaã* entre os Pataxó da Bahia e *txonãg* entre os Pataxó de Minas. Em alguns casos de registros escritos, as palavras foram ressignificadas, mas sem perder a essência do significado anterior. Assim, *txiãng*, que originalmente significava apenas ‘água’, passou a ser associada ao significado ‘água da chuva’.

Ainda no sentido de aumentar o vocabulário, foram criados neologismos a partir de palavras existentes e com outro sentido, como:

Ipamakã (pai) + *akâiéko* (líder) = *ipakâié* (professor)

Kijemi (casa) + *etxawê* (ensino) = *kijêtxawê* (escola)

As listas deixadas por Maximiliano de Wied-Neuvied foram um achado que nos entusiasmou, apesar de sua antiguidade. No entanto, nelas foi possível identificar palavras ainda faladas pelos mais velhos, como:

Português	Wied-Neuwied (1989)	Vocabulário conhecido pelos Pataxó ⁸
cachorro	<i>koké</i>	<i>kuké</i>
dormir	<i>somnaymohon</i>	<i>numuhũ/muhũ</i>
carne	<i>uniin</i>	<i>suñã</i>
pedra/faca	<i>micay</i> (pedra)	<i>mikay</i> (faca)
flecha	<i>pohoy</i> (flecha)	<i>puhuy</i> (arco e flecha)
mandioca	<i>cohom</i>	<i>cohô numuhũ</i>
perna/pé	<i>patá</i> (perna)	<i>patá/capá</i> (pé)
sol	<i>mayon</i>	<i>mayõ/mayão</i>
terra	<i>aham</i>	<i>hãhã</i>

Outro desafio foi a grafia da língua, pois as palavras existentes no vocabulário conhecido entre os Pataxó eram escritas conforme a grafia do português. Cada um escrevia de um jeito; até entre os professores indígenas podíamos perceber essas diferenças na escrita, de uma aldeia para outra. Por exemplo: *mucuçui/mucussui*, *tarrão*, *rãrrão*, *mianga*, *caiambá*, *cacuçu/cacussu/kakussu*. Surgiu a necessidade de pensar uma grafia mais simples e com menos regras e exceções do que a do português. Após muita discussão, chegamos a uma primeira proposta. Vejamos alguns exemplos de regras estipuladas para a escrita do Pataxó:

- Os sons nasais são representados por um sinal nasal (~), não por (N ou M). EX: *miãga* (água), *kayãbá* (dinheiro);
- As palavras que eram escritas com a letra C (som oclusiva velar) passaram a ser escritas com **K**. Ex.: *kakusu* (homem), *kitok* (menino);
- As palavras com som (fricativa glotal), passaram a ser escritas com **H**. Ex: *hãhãw* (terra), *tahãw* (café), *hãmiá* (dançar) e não com RR/R. Somente o som tepe alveolar sonoro ficou grafado com **R**. Ex.: *kãbará* (carangueijo), *ĩgorá* (negro)
- O som fricativa alveolar **S**, passou a ser escrito na grafia somente com **S**, e não com **SS**, **Ç** ou **C** como os professores escreviam com base no português. Ex.: *mukusuy* (peixe),
- Palavras com som de fricativa pós-alveolar **ʒ** passaram a ser escritas somente com **J**. Ex.: *Jokana*, *Jiktayá*. Assim com o som do **G/** (oclusiva velar sonora) passou a ser representado somente com **G**. Ex: *mãgutxi* (comida), *miãga* (água).

Os pesquisadores pataxó assim concluíram:

Podemos destacar as coisas boas que conseguimos com nosso trabalho de pesquisa: elaboramos uma lista de um vocabulário que inicialmente não passava

de 200 palavras que eram conhecidas pela grande maioria de nossa população, para atualmente, depois de critérios rigorosos criados por nós, ampliamos um vocabulário com mais 2.500 palavras; Além disto, passamos a pensar uma maneira de como organizar a linguagem falada e escrita no nosso dia-a-dia. Foi assim que foi possível começar a ensinar na escola, o que aprendemos. (Grupo de Pesquisa Pataxó, 2004)

O resultado desse trabalho foi reconhecido e discutido na reunião do Conselho de Caciques Pataxó na Aldeia Pé do Monte, Porto Seguro, em 2000, o que permitiu o prosseguimento da pesquisa, com o consentimento das lideranças das aldeias. A partir de então, o desafio dos pesquisadores pataxó foi o de disseminar tais resultados pelas aldeias, sempre com discussões e reavaliações. Mesmo com a crônica falta de recursos, alguns de nós puderam viajar para algumas aldeias Pataxó, inclusive em Minas Gerais, em 2003, para compartilhar nossa pesquisa.

Para melhor divulgar nosso trabalho, em 2017 foi organizado o I Encontro dos Pesquisadores Pataxó, com representantes das aldeias Pataxó da Bahia e de Minas Gerais, na Aldeia de Coroa Vermelha (município de Cabrália). No evento, debatemos, esclarecemos professores, jovens e lideranças, trocamos experiências, falamos das dificuldades enfrentadas no ensino da língua nas escolas. Em 2009, foi possível realizar um encontro menor com os professores da Bahia em Salvador. Em 2010, houve o II Encontro dos Pesquisadores Pataxó da Bahia e Minas, na Aldeia Retirinho (MG). Foi nesta ocasião que houve uma reorganização do Grupo de Pesquisa, que desembocou na criação da *Coordenação Atxohã*, no intuito de fortalecer a articulação dos pesquisadores nas aldeias e para dar continuidade às várias ações implementadas. A Coordenação Atxohã foi estruturada em uma Coordenação Geral (Representantes do Grupo de Pesquisa) e com os coordenadores de áreas (pesquisadores locais responsáveis por aldeias mais próximas), para melhor conectar as atividades e dar suporte aos professores de Patxohã que atuam nas escolas. O Atxohã realizou oficinas locais, nas comunidades, dando auxílio pedagógicos aos professores. Não tem recursos próprios, o trabalho é articulado entre as escolas indígenas em parceria com as secretarias de educação, para a realização dos encontros, mas tem como meta a criação de um Instituto. Nesse processo de luta dos professores, pesquisadores e lideranças pela retomada da língua, podemos destacar avanços importantes, entre os quais:

- A mobilização de jovens indígenas na valorização e divulgação do Patxohã em diversos espaços;
- Ensino do Patxohã em todas as escolas, com a contratação de professores pataxó pelas secretarias de educação municipais e estadual;
- Pais estimulando os seus filhos para a aprendizagem do Patxohã;
- Publicação de materiais didáticos em Patxohã entre os Pataxó da Bahia e Minas;
- Valorização do Patxohã nas atividades culturais e esportivas realizadas nas comunidades;
- Estimular os pais a registrar seus filhos com nomes Patxohã;

- Criação de cantos;
- Identificação no Censo Escolar – INEP;
- Artigos e trabalhos acadêmicos escritos pelos próprios pesquisadores e professores pataxó sobre o Patxohã, contribuindo para o seu reconhecimento, divulgação e valorização;
- O Patxohã se tornou um canal de interação e união entre as aldeias do extremo sul da Bahia e as de Minas Gerais.
- O processo de retomada linguística tem sensibilizado outros povos a valorizarem suas línguas.

Podemos afirmar que o Patxohã é um processo em construção, um trabalho coletivo de autoria do povo pataxó, que se fortaleceu graças ao movimento de jovens, professores e lideranças na luta pela retomada da língua.

Considerações finais

Entre os 240 povos indígenas que resistiram ao longo processo da colonização no Brasil, há poucos que falam apenas a sua própria língua originária, alguns são multilíngues (uma língua indígena ou mais, além do português, às vezes o espanhol, o inglês, o francês), a maioria está em diferentes estágios de bilinguismo (língua indígena-português), há aqueles que estão tentando retomar suas línguas ou aprendendo com outros povos. Assim, uma rede de usos multilíngues forma o complexo panorama sociolinguístico dos povos indígenas no Brasil, uma complexidade, infelizmente, ainda pouco estudada. Hoje, falando uma língua indígena ou não, cada povo tem sua maneira de se auto-identificar enquanto grupo e de construir suas identidades e de se valorizar. Os povos indígenas têm o direito de escolher o que é melhor para si, continuando a assumir suas identidades enquanto indígenas. Têm o direito de recuperar suas identidades negadas ao longo do processo da colonização.

Para muitos linguistas, a revitalização de línguas consideradas “extintas” seria quase impossível. Contudo, nessas últimas décadas, tem surgido uma forte demanda por partes de vários povos para “retomar” suas línguas, através de pesquisa documental e nas memórias dos mais velhos. Descobre-se que não estão assim tão “perdidas”, como muitos imaginam, e esforços são empreendidos para novas aprendizagens, como é o caso dos Xacriabá (MG), Tupinambá (BA), Kiriri (BA), Tupiniquin (ES). Para esses povos a língua é mais um elemento de fortalecimento de sua identidade e de sua cultura, um dia negadas e reprimidas. Nesse contexto, a experiência dos Pataxó é pioneira, no sentido de autoria, autonomia, auto-determinação e intervenção sociocultural.

O trabalho de retomada linguística, nos Pataxó, é um exemplo de força e mobilização de que é possível, sim, uma língua voltar a se fortalecer. No entanto, é importante ressaltar as práticas comunicativas de alguns mais velhos, principalmente “os língua”, que contribuíram para que a língua pataxó não viesse a ser esquecida por completo, assim como a iniciativa dos jovens pesquisadores pataxó, que conduziram um projeto de estudo da língua de maneira autônoma. A não interferência

de linguistas foi uma decisão do grupo de pesquisadores pataxó, que queriam tomar a frente desse processo. Os desafios ultrapassaram os limites de apenas uma pesquisa documental. A aprovação por parte do Conselho de Caciques Pataxó reconheceu a relevância do trabalho desenvolvido pelos pesquisadores indígenas. Isso foi fundamental para que o projeto de estudo da língua prosseguisse. As lideranças tiveram um papel essencial apoiando o ensino do Patxohã nas escolas, o que contribuiu para a contratação de professores pataxó pelas secretarias municipais e estaduais de educação. Isso também não seria possível se não houvesse motivação por parte dos parentes nas aldeias em aprender e incentivar os professores de cultura e língua nas escolas e em outros espaços de aprendizagem da língua. Podemos afirmar que a língua pataxó não é uma língua morta como muitos diziam por aí. Através desse processo de sua retomada, o Patxohã se fortalece, agora com os “línguas” deste tempo presente, para continuar a repassar aquilo que os mais velhos deixaram para a geração mais nova.

Referências

- AGOSTINHO, P. *Vocabulário Pataxó Barra Velha 1971*. Centro de Línguas Indígenas.
- AZEVEDO, A. de M. de. *Vocabulário pataxó: lista de palavras coletadas pelo Cel. Antonio de Medeiros de Azevedo entre os ranranrans (sic) do PI Paraguaçu, no Rio Colônia – 1936*. Centro de Documentação de Línguas Indígenas.
- BOMFIM, A. B. *Patxohã, língua de guerreiro: um estudo sobre o processo de retomada da língua pataxó*. Salvador, UFBA, 2012.
- CARVALHO, M. do R. G. *Os Pataxó de Barra Velha: seu subsistema econômico*. Salvador, UFBA, 1977.
- CARVALHO, M. R.; SOUZA, J. M. *Verbete Pataxó Hã Hã Hãe*. Instituto Sócio-Ambiental: Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <http://pib.socioambiental.org/pt/povo/pataxo-ha-ha-hae/919>. Acesso em: 20 de maio de 2011.
- CÉSAR, A. L. S. C. *Lições de abril: a construção da autoria entre os Pataxó de Coroa Vermelha*. Salvador: EDUFBA, 2011, p. 97.
- GRUPO DE PESQUISA PATAXÓ. *Língua Pataxó*. Coroa Vermelha, 2004.
- GRUPO DE PESQUISA PATAXÓ. *Lista português patxohã*. Coroa Vermelha, 2007.
- GRUPO PESQUISA PATAXÓ. *Regras da gramática pataxó*. Coroa Vermelha, 2007
- LOUKOTKA, C. A língua dos Patachos. *Revista do Arquivo Municipal*. v. 55, p 5-15. São Paulo:

Departamento de cultura.1939.

LOUKOTKA, Č. *Documents et vocabulaires inédits de langues et de dialectes sud-américains*. In: *Journal de la Société des Américanistes*. Tome 52, 1963. p. 7-60.

MARTIUS, K. F. P. von. *Beiträge zur Ethnographie und Sprachenunde Amerikas zumal Brasiliens 2: glossaria linguarum Brasiliensium*. Leipzig: Friedrich Fleischer. 1867.

MEADER, R. E. *Índios do Nordeste: Levantamento sobre os Remanescentes Tribais do Nordeste Brasileiro*. Sociedade Internacional de Linguística: Cuiabá MT, 1976.

METRAUX, A. Les Indiens Kamakan, Pataso et Kutaso. *Revista del Instituto de etnologia de la universidad nacional de Tucumán*, Tucuman, t. 1, p. 238-289, 1929.

NIMUENDAJU, C. *Vocabulário Pataxó - Seq. I*, folder 45. Tamani – Bekoy. 1845-1945, Centro de Documentação de Línguas Indígenas.

PARAÍSO, M. H. B. Amixokori, Pataxó Monoxó, Kumanoxó, Kutaxó, Kutatoi, Maxakali, Malali e Makoni: Povos Indígenas Diferenciados ou Subgrupos de uma mesma nação? Uma proposta de Reflexão. In: *Revista do Museu de Arqueologia Etnologia*, 4. São Paulo, MAE, 1994.

RODRIGUES, M. C. Y.; SILVA, A. L. da. *Lições de Baheté: sobre língua Pataxó hãhãhãe*. São Paulo: Comissão pró-índio de São Paulo, 1982.

RODRIGUES, A. D. *Línguas Brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas*. São Paulo: Loyola, 1986.

SAMPAIO, J. A. L. *Coroa Vermelha 1997: garantia da terra indígena e impasses no “Quintocenário do descobrimento”*. São Paulo, 1997.

_____. ROSÁRIO, Maria do Rosário G. *Parecer sobre o estatuto histórico e legal das terras indígenas no extremo Sul da Bahia*. Salvador, 1992.

WIED-NEUWIED, M. *Viagem ao Brasil*. Tradução de Edgar Mendonça e Flávio Figueiredo. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1989.

ENDANGERED LANGUAGES IN THE HOME: THE ROLE OF FAMILY LANGUAGE POLICIES IN THE REVITALISATION OF INDIGENOUS LANGUAGES

Arianna Berardi-Wiltshire¹

Abstract

Developed as the result of two invited lectures as part of a postgraduate course in Language Revitalisation at UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro), the current article explores the significance of the home domain for the maintenance and revitalisation of minority languages, specifically focusing on the role played by family language policies in supporting the process of intergenerational transmission of language. Beginning with a general overview of recent theoretical developments in the language planning and policy (LPP) field, the article highlights some of the opportunities that emerging conceptual trends can offer for indigenous language revitalisation inquiry and practice. Through a discussion of theory and research associated with a Family Language Policy (FLP) framework, we will highlight some of advantages of this approach in exploring both micro and macro language management processes (and the complex relationships between them) as determining factors for language maintenance and shift. The article concludes with an overview of the benefits of applying the FLP framework to studies of indigenous language contexts as an important a step towards research that might better inform effective revitalisation measures to assist in the maintenance of endangered languages.

Key-words: language policies; family language policy; language maintenance and revitalization.

Resumo

Desenvolvido como resultado de duas palestras ministradas como parte de um curso de pós-graduação em Revitalização da Língua na UFRJ, o presente artigo explora a importância do domínio doméstico para a manutenção e revitalização das línguas minoritárias, focalizando especificamente no papel desempenhado pelas políticas de uso linguístico no âmbito familiar, que oferecem apoio ao

1 Massey University

processo de transmissão intergeracional da linguagem. Começando com uma visão geral dos recentes desenvolvimentos teóricos no campo do planejamento e da política de linguagem (LPP), o artigo destaca algumas das oportunidades que essas tendências conceituais emergentes podem oferecer para a pesquisa e para a prática de revitalização de línguas indígenas. Através de uma discussão sobre teoria e pesquisa associada a um quadro teórico de Política de uso linguístico familiar (PULF), iremos destacar algumas das vantagens dessa abordagem ao explorar os micro e macro processos de gerenciamento linguístico (e as complexas relações entre eles) como fatores determinantes para a manutenção da linguagem e para a mudança. O artigo conclui com uma visão geral dos benefícios da aplicação do quadro de referência PULF para os estudos em contextos de uso de línguas indígenas, como um passo importante para a pesquisa dos fatores que poderiam oferecer melhor suporte para o desenvolvimento de medidas de revitalização eficazes para ajudar na manutenção de línguas ameaçadas.

Palavras-chave: Políticas linguísticas; Política de uso linguístico familiar; Preservação e revitalização de línguas.

1. Introduction

It is now a well-known fact that rates of language extinction have risen dramatically over the last century and that language death is currently occurring with disconcerting frequency. Some of today's top authorities on language believe that over 95% of the world's languages are spoken by only 4% of the population, and that 60 to 90% of the 6,900 languages currently spoken in the world are likely disappear within the next one hundred years (Bernard, 1996; Crystal, 1997, 2000; Dixon, 1997; Krauss, 1998). As overall predictions for the ecology of the world's languages worsen, research on endangered languages has undergone a marked increase, prompting the emergence of language revitalisation as a distinctive area of study and practice. The multidisciplinary nature of language revitalisation, which draws from ideas from linguistics, cognition, anthropology, biodiversity, political activism and many other disciplines, makes it somewhat difficult to classify it as a field of enquiry, however since all revitalisation projects involve some degree of language planning, language revitalisation is often viewed as associated with—if not an actual subfield of—language planning and language policy (henceforth LPP), which in turn can be defined as the portion of applied linguistics concerned with planning and regulations aimed at influencing aspects of language and language use within specific populations.

Because of its traditional focus on large-scale attempts to manage language often on a national scale, LPP is commonly perceived to concern itself with the type of planning which is done centrally and with language policies that are imposed on societies by governments and national institutions through a linear, top-down process. It is thus not surprising to find that also a large portion of the available literature on language revitalisation deals with contexts and issues relating to the effects of official language policy (or lack thereof) and is particularly concerned with the position of indigenous languages in education (for reviews of relevant literature see Romaine, 2007; Grenoble, 2006; Wilhelm, 2013). That said, especially in recent years, many authors have pointed out that language planning and policies do take place at different levels of society, from the national through governmental or regional regulations,

to the community and familial contexts (Blommaert, 2006; Canagarajah, 2006; Spolsky 2004; 2009; 2012) and as a result LPP research has begun to expand its scope from large-scale, top-down approaches towards investigations of micro-level language policy and management. This shift in perspective, which draws on ecological theories of language and ethnographic approaches to language studies, has opened the way for inquiries into the complex relationships between language planning and policy at the macro and micro level, and for more detailed explorations of the variety factors, contexts, processes and agencies involved in the effectiveness of language revitalisation efforts.

Developed as the result of two invited lectures as part of a postgraduate course in Language Revitalisation at UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro) the current article begins with a general overview of recent theoretical developments in the field of LPP, which, while not exhaustive in its review of literature in any specific area or discipline, aims to highlight some of the opportunities that emerging conceptual trends within the field can offer for language revitalisation inquiry and practice. In particular, through a discussion of theory and research associated with Family Language Policy as a new area of LPP research, the following sections will delve into the role of the home domain as a key site for intergenerational language transmission, ultimately illustrating some of the ways in which a Family Language Policy approach on indigenous and endangered language research can enhance our understanding of micro-level language management processes, potentially assisting researchers and planners in the development and implementation of language revitalisation measures across a wide range of contexts.

2. Changing perspectives on language planning and policy

While current state-of-the-art overviews of the field tend to agree that LPP is a wide ranging area of inquiry that encompasses an extensive range of theoretical frameworks and areas of linguistic and sociolinguistics concerns (Ricento, 2000; 2006), it is clear that, particularly over the last three decades, the field as a whole has gradually shifted in scope to include conceptualisations of LPP that attempt to account for these as complex phenomena that are not limited to overt governmental policies, but that may take unofficial or covert forms and that may occur within and across all layers of society, from the ‘macro’ level of national policies, to the ‘micro’ level of language management by small groups and by individuals.

Older students of sociolinguistics will of course also be familiar with more conventional LPP frameworks, which tended to view language LPP as large-scale processes normally comprising of elements of corpus and status planning (Haugen, 1966; Nahir, 1984). This traditional view of LPP as official, top-down processes, which despite the already mentioned paradigm shift continues to endure in a great part of LPP literature, is none other than a by-product of the developmental history of the field, which since its incipience in the post WWII decades, has evolved out of its original positivistic and pragmatic approaches—mostly aimed at addressing the language planning needs of the ‘new nations’ of the 1960s and 70s—towards a variety of definitions, conceptual frameworks and methodologies encompassing critical, post-modern and multidisciplinary approaches (Ricento, 2006;

Hornberger, 2006).

In an age marked by pervasive globalising processes and massive migratory movements across the globe, one issue that is receiving increasing attention among linguists is the rising incidence of endangerment and disappearance of the world's indigenous languages. Language revitalisation as an emerging subfield of linguistics is a "world-wide, grassroots and interdisciplinary movement" (Hermes, 2012, p. 131) which is closely associated with language policy and planning, and which is specifically concerned with investigating cases of linguistic endangerment in an attempt to halt or reverse the extinction of languages. Since the dynamics involved in the maintenance and loss of a languages tend to depend on processes of a social nature, much like broader LPP, language revitalisation is theoretically grounded in sociolinguistics, with much of its rapidly growing body of literature exploring the dynamics of specific linguistic, often stressing the role that power dynamics and language ideologies play in the outcomes of language contact and the ways in which specific language policies can contribute to the demise or maintenance of minority languages.

The prevalent view among researchers involved with such studies, and one which is gaining momentum as a significant perspective across the LPP field (Ricento, 2006; Hornberger, 2006, Shohamy, 2006) is that of languages as embedded within complex and dynamic sets of historical, social, cultural and ideological circumstances that are specific to the contexts in which they exist. Such view, which in its essence constitutes the core of an ecological approach to language, stresses the link between a language and its environment using the metaphor of a multi-layered ecosystem to capture the complex and fluid nature of linguistic contexts. Within the broader field of LPP, the main implication of adopting an ecological approach is the need to extend the traditional definition of language policy to include much more than just official policy alone, as the language choices and practices within communities of speakers are never the direct result of a linear top-down process, but instead emerge from the complex interaction of agents, contexts, processes, contestations and negotiations of official policy directives, and are often mediated by the existence of covert, micro-level policies and ideologies which can be just as powerful in influencing the linguistic behaviour of individuals and groups. The principle at the root of this perspective is simple: it is only by taking in consideration the whole ecological system within which a language is nestled that one can hope to understand the language policies and the choices, individual and collective, that regulate its form and uses. With regard to language revitalisation, this also means that language endangerment and any eventual attempts at revitalisation can neither be explained nor justified without reference to the local linguistic, social, cultural and historical context within which they exist. It's not a coincidence that the most influential revitalisation framework to date, Fishman's (2001) Reversing Language Shift (RLS) poses a consideration of the local context at the core of any revitalisation attempt. The model, which includes the Graded Intergenerational Disruption scale, describes how languages become endangered and proposes applications and strategies that are general enough to be of use in the widest possible range of world languages, while still allowing for specific modifications according to each language's specific context.

Also firmly rooted in an ecological perspective, and also concerned with understanding the

dynamics by which languages position themselves within specific contexts, Bernard Spolsky's (2007) language management framework focuses on language policy in the widest possible meaning of the term proposing that "language policy is all about choices" and that a theory of language policy should aim to account for "the choices made by individual speakers on the basis of rule-governed patterns recognised by the speech communities of which they are part" (p. 1). To achieve this, this framework proposes three main components of the language policy of a speech community, namely 1. the community's language *practices*, defined as the habitual patterns of variety selection that constitute a community's linguistic repertoire, 2. the *ideologies* about language and language use that may have an influence on such practices and on any attempt to modify them, and 3. language *management*, specifically viewed as any specific efforts to influence or modify language practices through intervention. The resulting model is aligned with an ecological approach to language in that it recognises language policies can operate within complex, non-linear systems whereas each domain of a sociolinguistic ecosystem functions according to its own variety of language policies and where each domain influences and is influenced by all other domains.

Spolsky's choice to use the term 'domains' where other authors had used 'layers' or 'levels' is conceptually useful in that it describes the non-hierarchical nature of the processes by which language policies work within and across different parts of the same linguistic ecology. The range of domains recognised in the model extends from the supranational to the personal, including the workplace, the neighbourhood, the educational domain, the domain of religion, the media and many others. Each identifiable domain involves typical participants, each influenced by their own beliefs about language and language use, each operating within a particular variety of policies and each with the potential to become a language manager for themselves and for others. The strength of such a model lies in its wide applicability as a framework that can be used to explore language policies that fit the traditional stamp, as well as policies and domains that had been overlooked by classic LPP research. Among these, the family occupies a special place as a domain whose significance has long been acknowledged in theory—particularly in RLS-related literature which identified it as a key site for the loss of natural intergenerational transmission as a precursor of language shift—and yet that until recently has seldom been the subject of focussed research. In order to clarify the role that policy issues within the family domain can play in the revitalisation of languages, the following section will discuss theories and research focusing on the relationship between the family domain and the process of intergenerational language transmission.

3. The home domain and intergenerational language transmission

In traditional sociolinguistics the word 'domain' is used to describe the social context of an interaction. The American sociolinguist Joshua Fishman (1965) first proposed that term as a way to describe the ways in which within speech communities language revolves around specific contexts that define and organize each community's social dynamics. Each domain is seen to include a set of distinctive, domain-specific addressees, setting, and topics. In the case of the family domain, the family members are obviously the main addressees, the main setting is the home and common topics would encompass everyday matters. The language of the home domain is characterised by a high

degree of intimacy and, in the case of communities that include dominant and minority varieties, it is the most likely context for the use of the minority language. Since the most effective way to acquire a language is to learn it from birth (Rowland, 2014; Chambers, 2014) and this is generally more difficult if the language is not spoken in the home, the family domain is also a crucial domain for first language acquisition. In immigrant and indigenous contexts heritage languages are usually confined to a few intimate domains and tend to lack prestigious and powerful domains such as those associated with work, higher education, mass media and government (Fishman, 2001). In these cases, especially in the absence of mother-tongue education, the duty and the efforts of ensuring heritage language maintenance falls onto the families, whose role in such cases is all the more important, as without a safe place for the heritage language in the home domain, not even institutional heritage language education can warrant its future (Fishman 1991, 2001; Spolsky, 2004; Schwartz, 2008). With specific regard to stigmatised language varieties, the use of these languages in the home provides precious opportunities to normalise their use while at the same time supporting intergenerational language transmission (Norris, 2004; Fishman, 1990), which in turn is generally recognised as a key factor in language maintenance and in the continuation of culture. Children acquire culture-specific worldviews as they acquire language and it is through interactions with parents and more competent members of their community that children learn the beliefs and behaviours that are culturally appropriate in their community (Schieffelin and Ochs, 1986). Because of this, a break in the intergenerational chain of language transmission may compromise both the linguistic and the cultural competence of the new generation, which in turn has consequences for the long-term maintenance of both the language and the specific cultural worldview associated with it. To reverse the process, Noori (2009) argues, “the language must be returned to the children and the home” (p. 13). Ultimately, however, the benefits of effective intergenerational transmission of minority languages in the home are not limited to this domain only. Exposure to the heritage language in the home teaches children to value their language as an ordinary feature of home and community life (Chrisp, 2005), therefore also encouraging and supporting consistent use across other domains (Pauwels, 2005).

4. Family language policy

Given the role played by the family in both language acquisition and socialisation, micro-level investigations of language practices within the family and around childrearing in general have long been the focus of sociolinguistic enquiry. However it was only relatively recently that researchers turned to the family as a key domain for studies relating to minority language maintenance. Most recently, the exploration of such issues has mostly occurred within a Family Language Policy (FLP) framework, and has given rise to a rapidly developing body of literature that gives consideration to the institutional character of the family as a site of language policy by bringing together two previously distinct areas of enquiry, child language acquisition and language policy (King, Fogle and Logan-Terry, 2008).

Research on family language policy defined as “a deliberate attempt at practicing a particular language use pattern and particular literacy practices within home domains and among family members” (Curdt-Christiansen 2009, p. 352) involves explorations of the home domain through an analysis of language beliefs or ideologies, language practices and language management, which were identified

by Spolsky (2004) as the three core components of his original language policy model. As part of that framework, Spolsky defined the language practices of a speech community as “the habitual pattern of selecting among the varieties that make up its linguistic repertoire”, its language beliefs or ideology as “the beliefs about language and language use”, and language management as any specific effort to modify or influence practices “by any kind of language intervention, planning or management” (p. 5). These three components are strongly interrelated in that language practices are influenced by ideologies and sometimes they lead to language management. In addition, the ecological perspective inherent to the framework highlights the existence of interconnections between what happens within the family and in the surrounding domains. Family language policy does not happen in a vacuum, and family language practices and children’s language acquisition are necessarily influenced by larger societal ideologies and discourses. For this reason FLP research often involves the investigation not only of the families’ actual linguistic patterns, but also the exploration of the role played by external forces such as the socio-political and cultural context and the parents’ own background and beliefs, which ultimately shape both language management within the family and the transmission of specific language ideologies to the younger generations of speakers (Curdt-Christiansen, 2009; Lanza, 2007).

Although applications of the FLP framework are by no means limited to studying bilingual or multilingual contexts, its descriptive potential is particularly useful in the description of sociocultural environments that include more than one language, as in these cases researchers can study specific choices to do with language and gain useful insights into the antecedents of such choices. It is not a coincidence that most FLP research to date is based on contexts involving migrant and/or transnational families. Compared to the wealth of FLP studies already available on migrant minority languages, the amount of research utilising a FLP framework to study of indigenous language settings is much smaller. Overall, while FLP can still be considered a relatively new area of study, existing work in this area has already made a significant contribution to our understanding of FLP and established a solid basis for the future research. The next three sections offer a general overview of existing FLP research organised according to three main themes, namely 1. family language ideologies, 2. home language practices and management, and 3. FLP implications for education.

4.1 Family language ideologies

As Caldas (2012) notes, research has so far highlighted that in the vast majority of cases, family language policies are not consciously planned and/or articulated, but that they establish themselves as default options having essentially been pre-determined by historical and cultural circumstances beyond the family’s control. In fact, regardless of what kind of language policies might be operating in the home and of whether they might be accompanied by explicit language management measures, all choices relating to the use of language in the home are bound to be influenced by parental beliefs about language and by elements of the specific linguistic ecology of which the home is a part. As part of its focus on the complex interrelations across different layers of the linguistic ecological “onion” (McCarty, 2011, Hornberger and Johnson, 2007), the FLP framework explores the types of agency involved in a particular policy situation. Because of this, a great amount of FLP research investigates the role that language ideologies play in the language-related decision-making processes

of bi/multilingual families, and on how the resulting choices manifest themselves in actual language use (for examples see de Houwer, 1998; King and Fogle, 2006; Kirsch, 2012; Kopeliovich, 2010; Li, 1999; Ó hIfearnáin, 2007, 2013; Yamamoto, 1995). This body research illustrates the wide range of ideologies that might come into play in the establishment of FLP. King et al. (2008) propose three main categories of parental beliefs that can influence language practices in bilingual families: the choice of particular languages for particular purposes, specific beliefs about language such as code-switching, and attitudes about language acquisition. Parents' general attitudes about the value and/or usefulness of a languages can be critical to home language policies and in this regard, some beliefs might be tightly interwoven with complex emotional processes (see for example Okita, 2002). Some parents might think of their heritage language as valuable gift to be passed on to the children as a means to imbue them with the cultural knowledge it 'contains'; others might see it as a potential advantage for the children's future career opportunities (King and Fogle, 2006), or even as a form of "social-political-linguistic capital for social advancement" (Curdt-Christiansen, 2009, p. 371). On the other hand, some parents might think that there is little to be gained by learning the heritage language, that such language might be useless due to its geographical or social restrictions (Schüpbach, 2009), or might even think of it as an undesirable symbol of ethnicity tied to negative personal experiences (Okita, 2002). Whatever the specific beliefs, parental language ideologies are always shaped by a host of factors, which may include official policies on minority language teaching and learning (Portes and Hao, 1998; Spolsky, 2012), the dominant discourses of mono/bi/multilingualism reflected in official sources and the media (Curdt-Christiansen 2009; King and Fogle 2006) and of course the parents' own personal experiences and sociocultural and educational background (Curdt-Christiansen, 2009; Kirsch, 2012). If societal discourses favour quick assimilation through fluency in the majority language, for example, some parents may develop the belief that the minority languages is of no use and choose to discard it altogether.

In the vast majority of cases, however, the relationship between parents beliefs and home language management is not this straightforward. King (2000) discusses evidence of the fact that even where pro-minority language ideologies are present, these might co-exist with conflicting ideologies arising from long-standing asymmetries of power between the majority and minority groups, leading to situations where even very positive parental beliefs about a minority language might not result in management measures that support its maintenance. In fact, research on family language policies has often shown misalignments between beliefs about one's heritage language and home language practices (de Houwer, 1999; Goodz, 1994; King, 2000; Kopeliovich, 2010; Schwartz, 2008). What remains certain, even in the face of the complex ideological synergies at play in some of these contexts, is that an in-depth investigation of the relationship between ideologies and parental decisions to do with language use in the home is critical to an understanding of any case of language maintenance and shift. The encompassing nature and methodological flexibility of the FLP framework makes it possible to conduct such investigations within an ecological perspective that can account for the interrelations of macro and micro contexts and processes at play in each sociolinguistic milieu, potentially achieving descriptions which may in turn be useful in informing intervention paths in support of minority language maintenance.

4.2 Language practices and management

In alignment with Fishman's definition of intergenerational transmission as the primary focus of theory and practice aimed at reversing language shift, Spolsky (2012) refers to the family as the 'critical domain' as it is here that language practices are established with the power to make or break a language's chances for lasting language maintenance. As already discussed, societal and parental ideologies can have a significant influence on the direction and speed of processes associated with language shift and maintenance; the actual means through which such influence is exerted are a family's language practices and management.

Spolsky (2004) defines language practices as "the sum of the sound, word and grammatical choices that an individual speaker makes, sometimes consciously and sometime less consciously, that make up the conventional unmarked pattern of a variety of language" (p. 9). Thus, the term 'family language practices' refers to the patterns of language choice and preference within a family and in different contexts. Investigations of this component of FLP are key to understanding the language dynamics that operate within the home domain in the absence of any explicit language policy or management measures, and can offer insights into the family members' preferences to do with the available languages and/or language varieties, the factors and processes shaping these preferences, and the ways in which preferences and practices can vary over time as a result of changes in the local sociocultural environment. Caldas and Caron-Caldas (2002) highlighted, for example, how bilingual children's preferences for either of their two languages is heavily influenced by specific elements of their environmental context. They specifically highlighted the powerful influence of peer interactions outside the family on the language practices within the home domain, thus illuminating the social dynamics behind a phenomenon commonly observed in bilingual families, where the heritage language is often abandoned by children upon entering the teenage years.

Family language management refers to "the formulation and proclamation of an explicit plan or policy usually but not necessarily written in a formal document" (Spolsky, 2004, p. 11) In the family, this begins with the parents' decision about which language to be used with the children, which in itself is considered to be key to heritage language retention (Fishman 1991; Spolsky 2007). With regard to research on this component of FLP, one of the main contributions of studies based on immigrant contexts has been the identification of family management strategies that may contribute to ethnic language maintenance. Schwartz (2010) highlights two overall general tendencies among the types of management strategies commonly adopted by families in bilingual contexts, the first relating to efforts to control aspects of the socio-linguistic environment (e.g. cultivating ties with the broader heritage language community or with heritage language speakers outside the family), the second focused on controlling the home language environment by establishing regimes, rituals and traditions associated with the heritage language and culture, as well as, in some cases, systems of rewards and punishments for using specific languages in the home. Specific strategies for the maintenance of minority languages within the family as highlighted by relevant research include, for example, the perusal of printed material and media in the heritage language (Borland 2006; Clyne 1991; Wright and Kurtoğlu-Hooton 2006; Yagmur and Akinici 2003), regular contacts with heritage language speakers, particularly via

Internet technology (Borland 2006; Clyne 1991; Yagmur and Akinci 2003) and frequent visits to the country of origin (Clyne 1991; Luo and Wiseman 2000; Pauwels 2005; Wright and Kurtoğlu-Hooton 2006). Overall, language management studies stress the role of parental input for language maintenance, highlighting the importance of family heritage language practices based on persistence and consistency, and of parental use of specific teaching/learning techniques such as modelling, rehearsing, elicitation and word games (Pauwels 2005). In establishing successful examples of language management, parents are often observed to utilise their agency and authority in achieving the children's compliance to particular language management measures, even when the maintenance of such measures overtime and in the face of opposing pressures both within and outside the family is often a difficult and frustrating task (Okita, 2002; Pease-Alvarez, 2003; Caldas and Caron-Caldas, 2000; 2002). By focusing on the specific ways in which parents and families act as language managers within the cultural, historical and ideological circumstances posed by different sociolinguistic ecologies, research in FLP can illuminate the kind of otherwise 'invisible work' (Pease-Alvarez, 2003; Caldas and Carol-Caldas, 2002) and invested in raising children in bi/multilingual settings highlighting challenges and opportunities inherent to specific contexts, overall contributing to a wider understanding of micro-level policy processes that are crucial for the maintenance of minority languages.

4.3 FLP and implications for education

In stark contrast with discourses of deficit that used to pervade discussions of minority languages and their speakers in the past, more recent literature strongly underscores the value of minority languages and the associated cultural systems even in settings vastly dominated by a majority language (de Abreu and Cline, 2005; Moll et al., 1992), firmly establishing these as positive resources both from a societal perspective and for the individual development of children's academic, cognitive and linguistic functioning (Cummings, 2000). Strong evidence in support of this point has emerged from a fruitful avenue of FLP research which explores the connections between minority language policies in the home and their implications for the children's formal education, and which has consistently shown family language practices to be closely tied to educational issues. Studies focusing on such connections show that the implications of both family language practices and policies often extends well beyond the home into the educational domain and that in particular, explicit family language policies tend to be associated with higher quality and degree of parental involvement in the children's learning at school (Cho, 2000; Park and Sarkar, 2007). Regular use of the heritage language in the home supporting intergenerational communication has also been shown to have important emotional implications: given that the loss of heritage language can contribute to loss of cohesion within the family (Tseng and Fuligni, 2000; Wong Fillmore, 2000), and that academic resilience is enhanced when the students can rely on the support of cohesive social and familial networks (Hersi, 2011), language practices within the family emerge as an important influencing factor in how well children from minority language backgrounds do at school.

With regard to the position of minority language in formal education, language and education experts have long known about the key role that early minority language programmes can play in the maintenance and intergenerational transmission of minority languages (Fishman 1991; Spolsky 2007),

and many have advocated the importance of bilingual education in preserving endangered minority languages (Saxena 2008; Skutnubb-Kangas, 2008). From a FLP perspective, parental choices relating to the children's formal education are seen as one of the ways in which FLP manifest itself in the form of control over the language environment external to the family (King and Fogle 2006; Schwartz, 2010). In fact, as noted in Caldas (2012), formal schooling may be considered the most important influence on a family's strategy to raise multilingual children. Baker (2001) distinguishes two forms of early education for children of immigrant families: weak forms, in which education occurs through the medium of the majority language, and strong forms, that provide significant support for the children's maintenance of their heritage language. A bilingual schooling option that offers instruction in both the majority and the minority language is probably the most effective educational option for raising bilingual/biliterate children (Baker, 2001), and indeed according to King and Fogle (2006), in Western nations bilingual parenting has, become synonymous with good parenting. Unfortunately, bilingual language programmes are not always available, and it is reasonable to assume that in the majority of cases parents will enrol their children in mainstream monolingual schools where they might find themselves under pressure to conform to the linguistic and cultural norms associated with the local monolingual majority in ways that can and often do threaten minority language maintenance both at school and in the home. That said, even when bilingual education is not available there might exist other educational channels in support of the minority language. In some communities Saturday schooling in the home language might be a viable option and one that in some cases has been proven to be an effective tool in support of bilingualism in children from minority language backgrounds (Curdt-Christiansen, 2009).

Whatever the educational options available in each particular setting, parental decisions relating to the place of the minority language in the children's education can be crucial to its maintenance, thus underscoring the ecological nature of family languages policies, which are never developed or practiced in a vacuum, but rather are specifically tailored in response to elements of a specific setting and work in synergy with language policies operating within other levels or domains. Exploring the interrelation between FLP and education in different sociolinguistic settings can enlighten researchers and policy makers about the challenges and opportunities inherent to different systems and approaches, potentially contributing to educational choices, programmes and policies that may effectively support language maintenance.

5. Family language policy and indigenous languages

Over the last four to five decades many indigenous groups around the world have embarked on the process of reclaiming and revitalising their ancestral languages and cultures. Among these groups some have reached considerable levels of sophistication in their revitalisation approaches, achieving various degrees of success. Most of today's body of literature around indigenous language revitalisation has emerged as a record and commentary of the journeys of these languages. What we learn from such literature is that the processes by which speakers of migrant backgrounds abandon their language in order to 'assimilate' and/or avoid the stigmatisation associated with their status as members of particular ethnic groups are the same that lead indigenous populations to shift towards external languages in the pursuit of increased social and cultural capital and as a way to

avoid discrimination (for examples see Dorian, 1981; Hill, 1983; Schmidt, 1985; Dauenhauer and Dauenhauer, 1998; McCarty, Romero-Little, and Zepeda, 2008; Fishman, 1991). However in the case of many indigenous communities, the factors and processes underpinning language shift “may have been in place for centuries rather than generations” (Smith-Christmas, 2014, p. 8). A second important difference is of course the fact that in the case of indigenous languages, researchers may deal with settings where languages are highly endangered, often with limited documentation and very low numbers of speakers, making revitalisation so much more complex. With its primary focus on describing and discussing examples of language revitalisation through the establishment of educational policies and programs in support of indigenous languages, most existent literature on language revitalisation has contributed to current understandings of the implications of language policy as a top-down process influencing the state of health of endangered languages. As the field increasingly moves towards ecological perspectives on language shift and maintenance as elements of an expanded model of language policy, more attention is being invested in understanding the micro-level processes at the basis of language endangerment and revitalisation and in exploring what affects parents and children’s language choices on an individual basis.

Research that focuses on the family language policies of families where one or more of the parents are speakers of a minority indigenous/autochthonous language, especially where such language is stigmatised by a dominant language group (for examples see Armstrong, 2014; Garrett 2005; Fellin, 2002; Friedman, 2012; Kulick 1992; McCubbin, 2010; Makihara 2005; Meek 2007; Morris and Jones 2007; Patrick, Budach and Muckpaloo, 2013; Ó hÍfearnáin 2007; Paugh 2005; Smalugova 2008) represent an important contribution to understandings of family multilingualism in that they help gain insights into how ideologies and practices that differ from those associated with the mainstream culture can impact children’s socialisation processes and outcomes, but also because they can offer insights into the ways language shift occurs within the family domain. Given the family’s role in the maintenance and reproduction of language and the centrality of intergenerational transmission for language revitalisation (Fishman, 1991; Spolsky, 2004; Schwartz, 2008), a micro-level FLP approach to studies of indigenous language contexts can be useful in exploring the interruption of intergenerational transmission by inquiring in the reasons and processes by which parents and children respond to societal pressures by abandoning the linguistic and cultural practices associated with their indigenous ancestry, as well as providing fresh ways of describing how families find ways to engage with and utilise indigenous resources to establish, develop and maintain heritage language practices at home. In addition, by expanding its scope to beyond the family alone, the ecological approach inherent to the FLP framework can also inquire into the complex connections between FLP and the language ideologies of a group or community, and so potentially shed light on the connections between the experiences and beliefs of indigenous individuals and populations and specific revitalisation practices and/or programmes. Investigations of the role that ideologies play in the relationships between the family and the other levels of linguistic ecologies are particularly important in cases where tensions exist between grassroots language policies and beliefs enacted in families and top-down educational policies for language and literacy programs, as in these cases researchers can gain insights into the roles that power relationships inherent in different sociolinguistic settings play in shaping language practices (and thus shift/maintenance) in sometimes complex, non-linear ways. As Curdt-Christiansen

(2013) notes, “untangling the complexities of the relationships among language policies at various levels can help us understand how power is represented and reflected in and through language” (p. 5). Ethnographically- informed FLP studies of indigenous languages, in particular, are well equipped to investigate the interdependent relationship between the micro and macro dimensions of complex linguistic ecologies, highlighting ideology-driven language choices and practices. Ultimately, the micro perspective afforded by a FLP approach offers the opportunity to uncover previously neglected details of the influencing forces behind individual choices that can impact maintenance, including culture-specific beliefs that may assist or hinder intergeneration transmission and may account for the differences in language trends from one community to another.

6. Concluding remarks

Recent developments in the related fields of bi/multilingualism, child language acquisition and language policy and planning have seen the emergence of a new field of enquiry focussing on the family as a critical domain for intergenerational transmission of minority languages “because of its critical role in forming the child’s linguistic environment” (Schwartz 2010, p. 172), and on family language policy as key to “determin[ing] the maintenance and future status of minority languages” (King et al. 2008, p. 907). While compared to the amount of FLP studies already available on immigrant minority language settings, FLP research in indigenous settings is still relatively underdeveloped, however existing studies already point to the value of adopting such a perspective in explorations of the complex inner workings of sociocultural contexts involving indigenous and/or endangered languages. Through a discussion of FLP theory and research into both migrant and indigenous languages, the paper has outlined the theoretical principles at the basis of the FLP framework, highlighting in particular how inquiries into family languages ideologies, practices and management can offer important insights into the factors, processes and relationships involved in the intergenerational transmission of languages, as well as into the less commonly explored relationship between FLP and ideologies and practices in other layers of a sociolinguistic ecology. With regard to indigenous language revitalisation, the paper has advocated the adoption of the family as one of the major players in the transmission of endangered linguistic and cultural heritages, and of the FLP framework as a template for research that might further our understanding of factors which assist or prevent language revitalisation, and present researchers with examples of good practice that may serve to support language maintenance and help reverse language shift among indigenous populations.

References

ARMSTRONG, T. C. Naturalism and ideological work: How is family language policy renegotiated as both parents and children learn a threatened minority language? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 17(5), p.570-585. 2014.

BAKER, C. *Foundations of bilingual education and bilingualism* (Vol. 79). London: Multilingual Matters. 2011.

BERNARD, H. R. Language preservation and publishing. In N. H. Hornberger (ed.), *Indigenous literacies in the Americas: Language planning from the bottom up*. (pp. 136-156). Berlin: Mouton de Gruyter, 1996.

BLOMMAERT, J. Language policy and national identity. In T. Ricento (ed.), *An Introduction to Language Policy: Theory and Method*. (pp. 238-254). Malden, MA: Blackwell. p.238-254. 2006.

BORLAND, H. Intergenerational language transmission in an established Australian migrant community: What makes the difference? *International Journal of the Sociology of language*, 2006 (180), p.23-41. 2006.

CANAGARAJAH, S. Ethnographic methods in language policy. In T. Ricento (ed.), *An Introduction to Language Policy: Theory and Method*. (pp. 153-169). Malden, MA: Blackwell, 2006.

CALDAS, S. Language policy in the family. In B. Spolsky (ed.), *The Cambridge handbook of language policy*. (pp. 351-373). Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

CALDAS, S. J.; CARON-CALDAS, S. A sociolinguistic analysis of the language preferences of adolescent bilinguals: Shifting allegiances and developing identities. *Applied Linguistics*, 23(4), p.490-514. 2002.

CALDAS, S.; CARON-CALDAS, S. The influence of family, school, and community on bilingual preference: Results from a Louisiana/Quebec case study. *Journal of Applied Psycholinguistics*, 21(3). p.365–381. 2000.

CHAMBERS, N. “*They all talk Okanagan and I know what they are saying.*” *Language Nests in the early years: Insights, challenges, and promising practices*. PhD Dissertation. The University of British Columbia (Okanagan). 2014.

CHO, G. (). The role of heritage language in social interactions and relationships: Reflections from a language minority group. *Bilingual Research Journal*, v.24, n.4, p.369–384. 2000.

CLYNE, M. G. *Community languages: the Australian experience*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

CHRISP, S. Maori intergenerational language transmission. *International Journal of Society and Language*, 172, p.149-181. 2005.

CRYSTAL, D. *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

_____. *Language death*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

CUMMINS, J. *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters, 2000.

CURDT-CHRISTIANSEN, X. L. Invisible and visible language planning: Ideological factors in the family language policy of Chinese immigrant families in Quebec. *Language Policy*, 8(4), p. 351-375. 2009.

CURDT-CHRISTIANSEN, X. L. (2013). Family language policy: Sociopolitical reality versus linguistic continuity. *Language Policy*, 1(12), 1-6.

DE HOUWER, A. Environmental factors in early bilingual development: The role of parental beliefs and attitudes. In G. Extra & L. Verhoeven (eds.), *Bilingualism and Migration*. (pp. 75–96). New York: Mouton de Gruyter. 1998.

DAUENHAUER, N. M.; DAUENHAUER, R. Technical, emotional, and ideological issues in reversing language shift: Examples from southeast Alaska. In L. A. Grenoble & L. J. Whaley (eds.), *Endangered Languages: Current Issues and Future Prospects*. p. 57-98. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

DE ABREU, G.; CLINE, T. Parents' representations of their children's mathematics learning in multiethnic primary schools. *British Educational Research Journal*, v.31, n.6, p.697–722. 2005.

DIXON, R. M. W. *The rise and fall of languages*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

DORIAN, N. C. *Language death: The life cycle of a Scottish Gaelic dialect*. Philadelphia, PA: University of Philadelphia Press, 1981.

FELLIN, L. *Language ideologies, language socialization and language revival in an Italian Alpine community*. Proceedings of the Tenth Symposium about Language and Society, Austin, TX, p. 46–57. 2002.

FISHMAN, J. A. Who speaks what language to whom and when? *La linguistique*, 1(Fasc. 2), p.67-88. 1965.

FISHMAN, J. A. What is reversing language shift (RLS) and how can it succeed? *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 11(1-2), p. 5-36. 1990.

FISHMAN, J. A. *Reversing language shift: Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*. London: Multilingual Matters, 1991.

FISHMAN, J. A. From theory to practice (and vice versa): Review, reconsideration and reiteration. In J. A. Fishman (ed.), *Can Threatened Languages Be Saved?* (pp. 451–483). Clevedon: UK: Multilingual Matters, 2001.

FRIEDMAN, D. Language socialization and revitalization. In Duranti A., Ochs E., Schieffelin B. (eds.), *The handbook of language socialization*. (pp. 631–647). Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2012.

GARRETT, P. B. What a language is good for: Language socialization, language shift, and the persistence of code-specific genres in St. Lucia. *Language in Society*, v.34, n.3, p.327–61. 2005.

GRENOBLE, L. A.; LINDSAY J. W. *Saving languages: An introduction to language revitalization*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006

GOODZ, N. Interactions between parents and children in bilingual families. In F. Genesee (ed.), *Educating second language children*. (pp. 61–81). Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

HINTON, L. Revitalization of endangered languages. In P. K. Austin and J. Sallabank (eds.) *The Cambridge handbook of endangered languages*. (pp. 291–311). Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2011.

HAUGEN, E. *Language conflict and language planning: The case of modern Norwegian*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1996.

HORNBERGER, N. H. Frameworks and models in language policy and planning. In T. Ricento (ed.), *An Introduction to Language Policy: Theory and Method*. (pp. 24–41). Malden, MA: Blackwell, 2006.

HERMES, M. Indigenous language revitalization and documentation in the United States: Collaboration despite colonialism. *Language and Linguistics Compass*, 6(3), 131-142. 2012.

HERSI, A. A. Immigration and resiliency: Unpacking the experiences of high school students from Cape Verde and Ethiopia. *Intercultural Education*, 22(3): 189–202. 2011.

HILL, J. H. Language death in Uto-Aztecan. *International Journal of American Linguistics*, 49(3), 258–276. 1983.

HORNBERGER, N. H., & Johnson, D. C. Slicing the onion ethnographically: Layers and spaces in multilingual language education policy and practice. *TESOL Quarterly*, 509-532. 2007.

KING, K. A. Language ideologies and heritage language education. *International Journal of bilingual*

education and bilingualism, 3(3), 167-184. 2000.

DE HOUWER, A. Environmental factors in early bilingual development: The role of parental beliefs and attitudes. In G. Extra & L. Verhoeven (eds.), *Bilingualism and migration*. (pp. 75–96). Berlin & New York: Mouton de Gruyter, 1999.

KING, K. A., Fogle, L, & Logan-Terry, A. Family Language Policy. *Language and Linguistics Compass* 2(5): 907–922. 2008.

KING, K. A.; FOGLE, L. Bilingual parenting as good parenting: Parents' perspectives on family language policy for additive bilingualism. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9(6), 695–712. 2006.

KIRSCH, C. Ideologies, struggles and contradictions: An account of mothers raising their children bilingually in Luxembourgish and English in Great Britain. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(1), 95–112. 2012.

KOPELIOVICH, S. Family language policy: A case study of a Russian-Hebrew bilingual family: Toward a theoretical framework. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 4(3), 162-178. 2010.

KOPELIOVICH, S. Happylingual: A family project for enhancing and balancing multilingual development. In M. Schwartz & A. Verschik (eds.), *Successful Family Language Policy*. (pp. 249–276). Dordrecht: Springer, 2013.

KRAUSS, M. The condition of Native North American languages: The need for realistic assessment and action. *International Journal of the Sociology of Language*, 132, 9-21. 1998.

KULICK, D. *Language Shift and Cultural Reproduction: Socialization, Self, and Syncretism in a Papua New Guinean Village*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

Lanza, E. Multilingualism in the family. In P. Auer and L. Wei (eds.), *Handbook of multilingualism and multilingual communication*. (pp. 45–67). Berlin: Mouton de Gruyter, 2007.

LI, X. How can language minority parents help their children become bilingual in familial context? A case study of a language minority mother and her daughter. *Bilingual Research Journal*, 23(2/3), 211–224. 1999.

LUO, S. H.; WISEMAN, R. L. Ethnic language maintenance among Chinese immigrant children in the United States. *International Journal of Intercultural Relations*, 24(3), 307-324. 2000.

McCARTY, T. L. (ed.). *Ethnography and language policy*. New York, NY: Routledge, 2011.

McCARTY, T. L.; ROMERO-LITTLE, M. E.; ZEPEDA, O. Indigenous language policies in social practice: The case of Navajo. In: KING, N; SCHILLING-ESTES, N; FOGLE, L.; JACKIE LOU, J.; SOUKUP, B. (eds.), *Sustaining Linguistic Diversity: Endangered and Minority Languages and Language Varieties*. (pp. 159–172). Washington, DC: Georgetown University Press, 2008.

McCUBBIN, J. Irish-language policy in a multiethnic state: Competing discourses on ethnocultural membership and language ownership. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 31(5), 457-478. 2010.

MAKIHARA, M. Rapa Nui ways of speaking Spanish: Language shift and socialization on Easter Island. *Language in Society*, 34(5): 727–62. 2005.

MEEK, B. A. Respecting the language of elders: Ideological shift and linguistic discontinuity in a northern Athapascan community. *Journal of Linguistic Anthropology*, 17(1): 23–43. 2007.

MOLL, L.; AMANTI, C.; NEFF, D.; GONZALEZ, N. Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice*, 31(2): 132–141. 1992.

MORRIS, D.; JONES, K. (2008). Language socialization in the home and minority language revitalization in Europe. In A. Duff and N. H. Hornberger (eds.), *Encyclopedia of Language and Education, Vol. 8: Language Socialization*, p. 127–43. New York: Springer, 2008.

NAHIR, M. Language planning goals: A classification. *Language problems and language planning*, 8(3), 294-327. 1984.

NOORI, M. Wenesh Waa Oshkii-Bmaadizijig Noondamowaad? What Will The Young Children Hear? In J. Reyhner and L. Lockard (eds.), *Indigenous Language Revitalization: Encouragement, Guidance & Lessons Learned*, p. 11-22. Flagstaff, AZ: Northern Arizona University, 2009.

NORRIS, M. J. From generation to generation: Survival and maintenance of Canada's Aboriginal Languages, within families, communities and cities. *TESOL Canada Journal*, 21(2), 1-16. 2004.

Ó HIFERNÁIN, T. Raising children to be bilingual in the Gaeltacht: Language preference and practice. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(4), 510–528. 2007.

_____. Family Language Policy, First Language Irish Speaker Attitudes and Community-based Response to Language Shift. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 34(4): 348–365. 2013.

- OKITA, T. *Invisible Work: Bilingualism, Language Choice, and Childrearing in Intermarried Families*. Amsterdam: John Benjamins, 2002.
- PAUWELS, A. Maintaining the community language in Australia: Challenges and roles for families. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 8(2), 124-131. 2005.
- PATRICK, D.; BUDACH, G.; MUCKPALOO, I. Multiliteracies and family language policy in an urban Inuit community. *Language policy*, 12(1), 47-62. 2013.
- PORTES, A.; HAO, L. E pluribus unum: Bilingualism and loss of language in the second generation. *Sociology of Education*, 269-294. 1998.
- PEASE-ALVAREZ, L. Transforming perspectives on bilingual language socialization. In R. Bayley & S. Schecter (eds.), *Language socialization in bilingual and multilingual societies*. (pp. 9–24). Clevedon: Multilingual Matters, 2003.
- PARK, S. M.; SARKAR, M. Parents' attitudes toward heritage language maintenance for their children and their efforts to help their children maintain the heritage language: A case study of Korean-Canadian immigrants. *Language, Culture and Curriculum*, 20(3): 223–235. 2007.
- PAUGH, A. Acting adult: Language socialization, shift, and ideologies in Dominica. In J. Cohen, K. McAlister, K. Rolstad, and J. MacSwan (eds.), *ISB4: Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*. (pp.1807–20). Somerville, MA: Cascadilla Press, 2005.
- RICENTO, T. Historical and theoretical perspectives in language policy and planning. *Journal of sociolinguistics*, 4(2), 196-213. 2000.
- _____. Theoretical perspectives in language policy: An overview. In T. Ricento (ed.), *An introduction to language policy. Theory and method*. (pp. 3-9). Oxford: Blackwell, 2006.
- ROMAINE, S. Preserving endangered languages. *Language and Linguistics Compass* 1, (1–2), 115–132. 2007.
- ROWLAND, C. *Understanding child language acquisition*. London: Routledge, 2014.
- SPOLSKY, B. *Language policy*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
- SMAGULOVA, J. Language policies of kazakhization and their influence on language attitudes and use. *International journal of bilingual education and bilingualism*, 11(3-4), 440-475. 2008.

- SPOLSKY, B. Towards a theory of language policy. *Working Papers in Educational Linguistics (WPEL)*, 22(1), 1. 2007.
- SPOLSKY, B. Family language policy—the critical domain. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 33(1), 3-11. 2012.
- SPOLSKY, B. *Language management*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.
- SHOHAMY, E. G. *Language policy: Hidden agendas and new approaches*. London: Routledge, 2006.
- SCHWARTZ, M. Family language policy: Core issues of an emerging field. *Applied Linguistics Review*, 1(1): 171–192. 2010.
- SCHIEFFELIN, B. B.; OCHS, E. *Language socialization across cultures*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
- SCHÜPBACH, D. Language transmission revisited: Family type, linguistic environment and language attitudes. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 12(1) 15–30. 2009.
- SCHWARTZ, M. Exploring the relationship between family language policy and heritage language knowledge among second generation Russian-Jewish immigrants in Israel. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 29(5), 400–418. 2008.
- SAXENA, M. Ideology, policy and practice in bilingual classrooms: Brunei Darussalam. *Encyclopedia of Language and Education*, 9(35), 3129–3141. 2008.
- SKUTNABB-KANGAS, T. Language rights and bilingual education. *Encyclopedia of Language and Education*, 5(17), 1578–1592. 2008.
- SCHMIDT, A. *Young People's Dyrbal: An Example of Language Death from Australia*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.
- SMITH-CHRISTMAS, C. Being socialised into language shift: The impact of extended family members on family language policy. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 35(5), 511-526. 2014.
- TSENG, V.; FULIGNI, A. J. Parent-adolescent language use and relationships among immigrant families with east Asian, Filipino, and Latin American backgrounds. *Journal of Marriage and Family*, 62(2), 465–476. 2000.

WONG FILLMORE, L. Loss of Family Languages: Should Educators Be Concerned? *Theory into Practice*, 39(4): 203. 2000.

WRIGHT, S.; KURTOĞLU-HOOTON, N. Language maintenance: the case of a Turkish-speaking community in Birmingham. *International Journal of the Sociology of Language*, 2006(181), 43-56. 2006.

YAMAMOTO, M. Bilingualism in international families. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 16, 63-85. 1995.

WILHELM, A. *Language revitalization*. Oxford: Oxford University Press, 2013.

YAGMUR, K.; AKINCI, M. A. Language use, choice, maintenance, and ethnolinguistic vitality of Turkish speakers in France: Intergenerational differences. *International Journal of the Sociology of Language*, 2003(164), 107-128. 2003.

Recebido em 17/03/2017

Aprovado em 18/04/2017

TE REO MĀORI: ANALYSING THE COLONIAL HISTORY OF THE NATIVE MĀORI LANGUAGE OF AOTEAROA (NEW ZEALAND)

Krystal Te Rina Warren¹

Abstract:

Colonisation has a dramatic impact on indigenous languages. Language revitalisation cannot be about the language alone; it must also analyse the contexts of power that relegate our languages to the margins of existence. This article briefly explores the colonial history of the indigenous Māori people of Aotearoa (New Zealand) and the decline of the Māori language. It then offers an overview of Māori responses to colonisation and considers Māori pathways for the revitalisation of the Māori language and the Māori spirit.

Keywords: Māori language, colonisation, decolonial responses.

Resumo:

A colonização exerce um impacto dramático sobre as línguas indígenas. A revitalização linguística não pode ser sobre a língua somente; deve-se também analisar os contextos de poder que relegam nossas línguas às margens da existência. Este artigo explora brevemente a história colonial do povo indígena Maori de Aotearoa (Nova Zelândia) e o declínio da língua Maori. Oferece-se, em seguida, uma visão ampla das respostas dos Maori à colonização, considerando os caminhos de revitalização da língua e do espírito Maori.

Palavras-chave: língua Maori, colonização, respostas de descolonização.

Tēnei te mihi atu ki te reo Māori o tēna iwi, o tēnā hapū, huri rauna i te ao. Kia pupuri tātou i tēnei taonga i tuku iho mai i ngā mātua tupuna ki a tātou. Tēnei te mihi atu ki ngā reo Māori o te ao – tukua kia rere!

1 *Nation:* Rangitane, Maniapoto, Whitikaupeka (Mōkai Pātea)

“I pay tribute to the native language of the many nations, and many peoples across the globe. May we all cherish this gift handed to us from our ancestors. I acknowledge the indigenous languages of the world, may they flourish!”

Introduction

Māori are the indigenous people of Aotearoa²/New Zealand who make up approximately 15% of the national population (Statistics New Zealand, 2017; 2013). Nationally 3.7% of the population can competently speak the Māori language, and approximately 21% of the Māori population can speak the language competently (Statistics New Zealand, 2014). In 1971 the Māori language was identified as unstable (Benton, 1972) and committed members of Māori nations lobbied for the New Zealand government to formally acknowledge the Māori language and to commit to the revival of the language (Waitangi Tribunal, 1989). Since that time a number of revitalisation responses have occurred including: petitions to government, Māori performing arts, Māori language immersion education, legislative change, and broadcasting (See: Te Rito, 2008; Richards & Ryan, 2004).

The 1986 report on te reo Māori (the Māori language) identified the importance of the Māori language and the intimate connection of the language to the Māori culture (Waitangi Tribunal, 1989). Overall vitalisation efforts are perhaps spurred on by a statement made in the report:

If the language dies, the culture will die, and something quite unique will have been lost to the world (p. 1)

As I write this paper (early 2017) there is a national call to implement the Māori language as a compulsory subject in all schools in Aotearoa/New Zealand where both the support and opposition of this strategy is voiced in the media (Row, 2017). Multiple avenues to revitalise the Māori language are required and there is continuing debate about the best method to strengthen the Māori language and increase the number of Māori language speakers (Benton, 2015). Our approach to native language vitalisation provides some avenues which may (or may not) be beneficial to other indigenous peoples, however other language revitalisation projects among indigenous peoples can offer more pathways as shared, for example, through the work of Joshua Fishman (1996) or the Welsh language revitalisation (see: Williams, 2000).

There was a time that the Māori language was the majority language of Aotearoa/New Zealand. This article considers the colonial history of the Māori language. Reflecting on the Māori creation narrative a decolonial platform is provided to understand Māori philosophies about the world and customary teaching and learning. Examining of the period of British contact with Aotearoa (New Zealand) explains the importance of the 1835 Declaration of Independence, and the 1840 Treaty of Waitangi for Māori sovereignty where an exploration of the process of colonisation identifies the impact on the Māori

² There is regular use of Māori language in this article. Translations of the words are provided here, however the Māori language is linked to broader cosmological contexts, for example Aotearoa is one native name for our home, derived from the exclamation of the ancestor Kuramarotini who identified a 'long white cloud' (Ao-tea-roa) formation above the land when sailing with her partner Kupe (Williams, 2015). New Zealand is the colonial name for our lands. The use of either term (Aotearoa or New Zealand) is a political statement, and often both names are used together (Aotearoa/New Zealand) to identify our colonial history and to encourage a bicultural understanding of our home.

language and recognises Māori responses to the perishing state of the native language. It is hoped that this article might encourage native peoples across the world to retain their own distinct languages as a means of reaffirming indigenous identities, cultures, and knowledge systems.

Māori world view

The Māori view of the world is one that originates from our unique creation story. This creation story has been articulated well by Te Rangi Hiroa (1949). For us, Māori evolution begins within three major epochs of time which starts in a vast void of blackness, a time of great potential that we call 'Te Kore'. Emerging from that space is the period of activation 'Te Pō' - the dark night, where Ranginui (the sky father) and Papatuanuku (the earth mother) materialised and held each other close. Together they bore many children who resided in between the loving embrace. Those children each had their own talent and skills but were unhappy about the closed living quarters and they furiously debated whether they should separate their parents. Eventually one child, Tāne-Mahuta achieved the task and light poured through the darkness revealing the world of light, this moment in time we call Te Ao Mārama. Our creation narrative is reaffirmed on our national Māori flag shown here (Ministry of Culture and Heritage, n.d.). The upper black space depicts Ranginui (the sky father), the lower red area represents Papatuanuku (earth mother), and the middle white strip signifies Te Ao Mārama (the world of light). This is often referred to as 'the Māori flag' or the 'tino rangatiratanga' (Māori sovereignty) flag and ultimately represents Māori decolonial aspirations.



Figure 1: Tino Rangatiratanga flag (Ministry of Culture and Heritage, n.d.).

Māori evolution continues with the god Tāne-Mahuta who fashioned the first human in the form of a female named Hineahuone. In our narratives humankind are descendants of this union. This creation narrative clearly identifies Māori interconnectedness to the natural and spiritual worlds as well as to each other as humankind. Te Rangi Hiroa (1949) identifies that Māori relationships are further strengthened through customary Māori societal structures which are formed around our genealogical relationships. The broader Māori nation is made up of many 'iwi' or nation groups, which are in turn comprised of multiple smaller 'hapū' or socio-political units who maintain specific regional territories. These units then maintain a membership of several 'whānau' or extended families groups. This kinship structure allows Māori individuals to claim citizenship to one or more kin groups and nations.

Te Rangi Hiroa (1949) further identifies that Māori kinship and relationship to each other are also maintained through our marae (ancestral home). Prior to European contact, the ancestral home represented the heart of the Māori village with a number of Māori living quarters located in close

proximity. Colonisation and urbanisation have marginalised the Māori village and ancestral home. Today many Māori live away from the ancestral home and might return to celebrate occasions of great happiness such as birthdays and weddings, or in times of deep sadness such as funerals. Ranginui Walker (1992) suggests that our ancestral homes are bastions of the Māori language and culture, and they represent a place in contemporary society where the Māori language can be used freely without judgement and where cultural practises are openly enacted. The ancestral home has played a significant role in the continuation of the Māori language as a place where Māori cultural protocols and rituals have sustained the use of the Māori language. Through the process of colonisation Walker (1992) describes the ancestral homes as:

‘symbols of pan-tribal resistance to Pākehā [European] dominance.... They became the focus of the cultural renaissance... fulfilling deeply felt spiritual and cultural needs’¹ as ‘potent symbolic statements of identity’ (p.26).

Whare wānanga: early learning places

Prior to the arrival of the European, and for some time after their arrival, Māori learning spaces were intimately connected to the natural environment. Te Rangi Hiroa (Hiroa & Buck, 1926) describes the Whare Wānanga (House of Learning) as an advanced system of teaching and learning recorded in our creation narrative. The customary House of Learning prepared Māori children to actively contribute to the wellbeing of their communities based around the strengths of the learner through a sophisticated system of inter-generational knowledge transferred via various oral methods including chant, prayer, and song which demands a profound understanding of the Māori language. Renowned expert Te Whatahoro (1915) further describes our teaching and learning systems that contain intimate knowledge of the natural and spiritual worlds. Such customary Māori education involves many specialised Houses of Learning with curriculum based in the domains of Māori gods and goddesses and include subjects such as: teaching, fabrication/textiles, building, carving, weaponry, agriculture, navigation, maritime, spirituality, politics, child rearing among others (Hiroa & Buck, 1926). This system was to change with the arrival of the British colonial agenda.

Māori & Early European contact

Although Abel Tasman arrived to the bays of Aotearoa (New Zealand) earlier, the first European to set foot on our lands was James Cook in 1769. Cook stumbled across our land located in the south pacific, with the help of Tupaia, a great Tahitian navigator and interpreter (Salmond, 2006). Our land was one of many in the Pacific Ocean frequented by pacific navigators long before the arrival of any European but following Cook came many traders, sealers, and whalers before settlement took place. Early British/European folk were generally of a low moral code (Mutu, 2015) who, nonetheless, were tolerated by Māori for access to new technologies and trade opportunities. Petrie (2006) identifies that during this time, Māori were an economic powerhouse of the south pacific owning their own fleets of trade ships to move merchandise across the globe, often supplying goods to meet the shortages that occurred in the new imperial settlements. As part of the trade opportunity missionaries were

introduced to Aotearoa (New Zealand) in 1814 and established the formal European style schooling system in 1816 (Morehu, 2009). Accustom to complex learning Māori were (and still are) quick learners who were more literature than their European counterparts and adapted quickly to new technologies and the changing circumstances (Head & Mikaere, 1988). However, the education system would leave lasting impacts on Māori nations.

Founding documents

In addition to international expeditions, Māori had for some time been investigating the British imperialism with multiple visits to other colonial settlements such as the visit of Te Paahi to New South Wales in 1806 (Waitangi Tribunal, 2014). In 1835 leaders of Māori nations established and signed a Declaration of Independence (He Whakaputanga o te Tino Rangatiratanga o Nu Tirenī) which was written in the Māori language where with an English translation available. The Declaration had three main purposes. First it declared that Aotearoa/New Zealand is an ‘independent state’ of the Māori nation. Second, it identified that Māori would: create laws, dispense justice, preserve peace and good order, and regulate trade. Third the Declaration invited an alliance with Britain. The Declaration is critical to understand the colonial history of Aotearoa/New Zealand and provides a basis for how Māori viewed their place in the world at that time. It is obvious in this document that Māori identified the potential threats and advantages of maintaining relationships with the new European settlers. Five years later the Treaty of Waitangi 1840 was developed and Te Tiriti o Waitangi the Māori language version of our Treaty was signed. The four articles described the nature of a new relationship to be formed between the resident Māori and the British as new settlers in our land. Article one identified that the British Queen would be responsible for the British citizens that were now living in Aotearoa (New Zealand). Article two reaffirmed that Māori independence, as previously stated in the 1835 Declaration, was guaranteed. Article three then offered to Māori the rights and customs of British citizenship if Māori so wished to invoke that right. The fourth and final article was an oral article that ensured that the religions of all peoples (including Māori) would be protected. Today there is still debate about the context and the meaning of this Treaty due to the two language versions Te Tiriti o Waitangi (Māori language version) and The Treaty of Waitangi (English language version) (Waitangi Tribunal, 2014; Walker, 1996). One thing is for certain, Māori DID NOT cede sovereignty through that Treaty (Waitangi Tribunal, 2014).

The Declaration (1835) and the Treaty (1840) are the ‘founding documents’ of Aotearoa/New Zealand, these are the first written expressions of the nature of the Māori relationship with the colonial British. Since both Māori and Europeans were fluent in the Māori language during the development and establishment of these documents, there is no doubt that Māori leaders of the time set out their intentions of an ongoing relationship in a very clear manner. Importantly, the relationship with the Queen would be to control the unruly British settlers that were growing in numbers in Aotearoa (Waitangi Tribunal, 2014). One of the common myths told about Māori desire to sign the Treaty is the idea that Māori needed the protection of the Britain, however in 1840 there were approximately 250,000 Māori and around 2,000 Europeans (McKinnon, Bradley & Kirkpatrick, 1997). Therefore, it seems that the idea of ‘protection’ is a pure manufacturing of ‘alternative facts’ about the Treaty.

That is another discussion for another day, but what we know is that the impact of the unhonoured Declaration (1835) and Treaty (1840) by British and the process of colonisation would have severe ongoing impacts for Māori, the culture and the language.

Colonisation and the impact on the Māori language

Four major impacts of colonisation on the Māori nation are examined here, where each event had its own ramification for the state of the Māori language. In the first instance the changing demographic of Aotearoa/New Zealand identifies how the majority Māori language quickly became a minority language by the mid-1800s.

In 1840 there were an estimated 250,000 (or more) Māori and 2,000 British/Europeans living in Aotearoa/New Zealand (McKinnon et al., 1997). However the new British/European population introduced a number of diseases to the country (Waitangi Tribunal, 2014). With no previous exposure to common disease such as influenza Māori population numbers plummeted to 100, 000 by 1852 (Papps, 1985; Pool, 1991). It was expected that Māori as a race of people would merely die out as acknowledged by Minister of Parliament Dr Isaac Featherston who noted in 1852 that the government must smooth the dying pillow of the Māori race (Buck, 1924). By 1896 the Māori population plummeted to about 42, 000 (Papps, 1985). In the space of only 50 years the genocide of the Māori peoples was almost fulfilled.

While the Māori population in Aotearoa was in decline, the British/European population was growing. With only about 2,000 British/European people living in Aotearoa in 1840 a further estimated 50, 000 immigrants turned up to our shores by 1852 (Papps, 1985; Pool, 1991). Over the next 40 years another 700, 000 immigrants arrived (Von Dadelszen, 1901). The population inequity symbolised a change of power and governance in Aotearoa (New Zealand), but it also reflected the state of the Māori language and culture. The Māori language that had been the natural language of Aotearoa, was relegated to the margins of society as a minority language of the country.

Table 1: Estimated Māori & European population in early Aotearoa/New Zealand

	Māori population	British/European population
1840	250,000 (aprox)	2,000 (aprox)
1852	100,000	50,000
1896	42,000	700,000

With an increasing number of immigrants to Aotearoa, came an appetite for the land. The colonising story tells us that Māori sold all of the land. However, we are well endowed with the experiences of our ancestors and the oral accounts of theft and confiscation as expressed in a number of Waitangi Tribunal reports (see: www.waitangitribunal.govt.nz) and other writings (Te Kawariki and Network Waitangi Whangarei, 2012; O'Malley, 2016). The New Zealand Government has on several occasions admitted their wrong doing and has apologised for their acts of theft, confiscation and war that they imposed on Māori nations across the country (for example: Waitangi Tribunal, 2014). Durie (1998) identifies that in 1840 Māori possessed 100% of our country, approximately 66, 400, 000 acres of

land; by 1852 49% of Māori land had been taken; in 1891 only 17% of the originally Māori owned land mass remained with Māori. The land had been taken by various means (Durie, 1998; Walker, 1996) that included importing British soldiers to perform military attacks on Māori settlements, and protecting the colonial acquisitions. The payment for military service was a lot of stolen land in the newly forming colonial outpost in Aotearoa/New Zealand (Alexander, Gibson & La Roche, 1997).

Legislation and law then cemented the suppression of the Māori nation even though 1840 signalled the promise of a new relationship with the British crown. A plethora of legislation was passed to actively disadvantage Māori, however education law had the biggest influence on the state of the Māori language and spirit. Established in 1816, Missionary Schools aimed to provide a British style education to Māori children. The language of instruction was the natural language of the land – the Māori language until formal laws to ‘govern’ the land were sought. At this point education became a significant method of colonising and oppressing the Māori people and the language. The 1844 Native Trust Ordinance openly stated its purpose as ‘assimilating as speedily as possible the habits and usages of the native to those of the European population...’ The Education Ordinance 1847 then granted government subsidies to mission schools to implement: English language, religious education, and industrial training. This was the first introduction of the English language into the formal British education system, and signalled the move to supplant the Māori language with the English language. This agenda was furthered by the 1858 Native Schools Act that provided grants for Māori children to attend boarding schools. The aim of the grants and the schools was to remove the child from the ‘demoralising influence of Māori villages’ (Barrington, 1970, p 28). The intimate learning spaces of old were becoming a memory, and the knowledge transmitted through the customary Whare Wānanga (House of Learning) was legislated into the margins of colonial society. In the next decade the 1867 Native Schools Act required Māori to supply school sites and funds if they wished to establish a local school. At this time, schools transitioned their teaching to the English language. Māori students were socialised away from their customary ways of knowing and increasingly socialised into colonial society. While some school instructors continued to teach in the Māori language, or at least consent to the use of the Māori language, the legislation identified that teaching should take place in the English medium (Waitangi Tribunal, 1989). Another decade later the 1877 Education Act established public schooling to the country. Customary Whare Wānanga (Houses of Learning) were all but dis-established; Māori children were no longer offered the diverse range of curricula or acknowledged for the strengths that they demonstrated. Furthermore, Māori connections to the natural and spiritual worlds were being systematically eroded. The 1880 Native Schools Code actively discouraged the use of the Māori language within school grounds, and corporal punishment for speaking the native tongue was enforced. Many experiences of elders who suffered beatings for speaking the Māori language are recorded, and the historic trauma of those beatings has permeated the Māori nation in many insidious ways (Waitangi Tribunal, 1989; Selby, 1999). In 1894 the School Attendance Act forced all Māori children into the oppressive school structure through compulsory attendance. The final blow to the customary Māori knowledge system was the 1907 Tohunga Suppression Act that outlawed native healers, teachers, specialists and experts. The new laws were being implemented with swiftness and solemn consequences for those who breached them. Overall the colonisation of our education system significantly impacted our complex Māori knowledge systems, customs and language.

Essentially, the 1835 Declaration of Independence and the 1840 Treaty of Waitangi were ignored by the British settlers. The native population declined and immigrant population increased, native lands were stolen and a full time militia was imported, legislation was enforced, European education was implemented and the immigrant population became invading colonists. In a short amount of time Māori moved from sovereign nations to diminished impoverished landless oppressed colonised peoples. The Māori people along with the Māori language were left to languish.

Māori responses

Contrary to popular colonial belief, Māori did not cede sovereignty and neither did we accept the cruel process of colonisation. The 1835 Declaration and the 1840 Treaty were both strategic documents that expressed the sovereignty and independence of Māori and outlined the intended relationship with British colonial settlers. Those two actions form part of our legacy of Māori resistance and our ongoing demands to acknowledge Māori sovereign rights.

Throughout our history Māori continue to strategize, protest, and call for change (Walker, 2004). These responses include delegations to the monarch in London, letters soliciting support for Māori sovereign rights (and those indicated in the Declaration and the Treaty), and the establishment of the Kingitanga – a Kingship to provide a unified voice for Maori as a counter measure to the British Queen (Walker, 2004). By 1842 Māori had already established Māori language newspapers and were sharing the current events of the time in them (Keegan, Cunningham & Apperley, 1999). Quite often the newspapers were a means of communicating trading prices or issues with colonial settlers and today they remain a resource of the Māori language (see Niupepa Māori: Māori newspapers, www.nzdl.org). In 1860 Māori refused to relinquish lands which led to the outbreak of land wars in Aotearoa (for example see: O'Malley, 2016). Many Māori fathers, mothers, grandfathers, grandmothers, and children were killed because they opposed the British theft (O'Malley, 2016), in other places Māori offered peaceful resistance as in Parihaka but the violation of women and children persisted (Scott, 1975). Today many accounts of those events and the immediate outcomes of those events are remembered in Māori language song, chant and in the oral traditions of our peoples. While the general population of Aotearoa/New Zealand seems to have forgotten our national history, for Māori people these events are explicitly recalled in many of our cultural rituals.

Demands for the colonial settler government to honour the 1840 Treaty continue to this date, and a number of protests have opposed ongoing government underdevelopment of Māori nations (Harris, 2004). A leading protest in the early 1970s was instigated calling for recognition of the Māori language after sociologist Richard Benton (1972) identified that the Māori language was in serious decline. Motivated by the findings two groups of young Māori, Ngā Tama Toa and Te Reo Māori Society, petitioned the government to allow the Māori language back into the school curriculum (Te Rito, 2008).

‘The people involved in the Te Reo Māori Society and Ngā Tamatoa hailed from all the tribes. Many were first generation city-dwellers, their parents having migrated from their rural villages to the cities after World War II, as

part of the mass urbanisation of the time. For some of these migrant families, physical detachment often led to a detachment from the culture and language of their rural beginnings. Many people of this generation of Māori bore an unwarranted shame that was not of their own making – that of not knowing their own native tongue.’ (Te Rito, 2008, p.2)

The petition was about the Māori language; however its intrinsic link to the culture was not understated. The aspiration for the Māori language was and is a mere reflection of the aspirations for Māori in general to flourish. The petition itself resulted in the establishment of Māori Language Day to commemorate the Māori language in classrooms across the country bringing national attention to the Māori language and in 1975 the campaign evolved into Māori Language Week.

Furthering Māori protest efforts, in 1975 Whina Cooper, aged 79, marched over 1,000 kilometres on foot from the northern most tip of Aotearoa to the steps of parliament. Whina’s mantra for the protest march was ‘not one more acre’ and opposed ongoing theft of Māori lands (Walker, 2004). During the 1970s several land occupations also took place to reclaim stolen lands, but the processes also called attention to the dispossession of Maori nations, the transgression of Maori rights, and a demand to honour the Treaty of Waitangi (Harris, 2004). During the 1970s Māori communities were seriously considering what action was required to maintain and enhance the Māori language and the lives of Māori people. By 1980 Richard Benton (1991) identified that the number of native Māori language speakers (those whose first language is Māori) was less than 20%; and communities prepared further responses to the outcomes of colonisation. One such response was the emergence of ‘Whakatapuranga Rua Mano – generation 2000’ (Winiata, 2006) – a development plan to advance the aspirations of three particular iwi (Māori nations). This plan resulted in the establishment of the self-funded ‘Te Wānanga o Raukawa’ in 1981, the inaugural Māori tertiary institution. It was part of a strategic plan to grow the knowledge of the Māori language and custom, among other expertise (Winiata, 2006) and paved the way for other Māori tertiary institutions to reclaim our customary knowledge and language.

At the same time serious concern for the state of the Māori language prompted Māori communities across the country to establish Kohanga Reo (Language Nests) in 1982 (Tomlins-Jahnke & Warren, 2011). The Māori language immersion early childhood (preschool ages 0-4) education centres were established by elders and other adults as a means of revitalising the Māori language and Māori educational philosophies. The initiatives were not funded by the government, and Māori communities rallied together to support their children and grandchildren attending the centres (Tomlins-Jahnke & Warren, 2011; Tamati, 2000). Kohanga Reo flourished with around 704 centres in existence by the new millennium (Tamati, 2000). The Kohanga Reo appeared on marae (ancestral homes), garages, and in homes across the country, these centres signalled a renaissance for the Māori language and culture, but moreover, Kohanga Reo signalled a renewed spirit and commitment to the development of Māori children in a Māori way. Simultaneously, Māori language communities developed other teaching and learning programmes for the Māori language. Operating again outside of government structures, ‘Te Ātaarangi’ emerged as a total immersion language program to teach adults how to speak

Māori (see: teataarangi.org.nz). Kura Kaupapa Māori or Māori language primary/elementary schools (ages 5-12) were established in 1985 (Ministry of Education, 2010). Again, the government refused to fund the schools and once again Māori communities united to supply a physical location, teachers, resources, administration, and all other necessary services required of a school (Tomlins-Jahnke & Warren, 2011). It would seem that the old assimilation policies and agendas of the government in the 1800s had persisted into the late 1900s. It would take nine years of Kura Kaupapa Māori operation for the colonial settler government to fund these schools, but it was clear that Māori were demanding a different approach to education (Tomlins-Jahnke & Warren, 2011). Wharekura or Māori language secondary/high schools (ages 13-18) then followed on from Kohanga Reo and Kura Kaupapa Māori, completing Māori language education options from early childhood through to secondary/high school (Tomlins-Jahnke & Warren, 2011).

While these efforts were taking place at the grassroots level, Māori across the country had convened to call attention to the breach of the Treaty of Waitangi with regard to the state of the Māori language (Waitangi Tribunal, 1989). Māori insistence for official recognition of the Māori language resulted in the 1987 Māori Language Act, and the establishment of Te Taura Whiri i te Reo Māori, a national Māori Language Commission to govern the development of the Māori language. From this position Māori broadcasting gained a space on the airways in the form of Māori radio in 1987, and decades later a Māori television station was established in 2004 (Walker, 2004; Smith & Abel, 2008). The process was a highly contested by non-Māori who thought that Māori might be receiving special privilege in receiving the radio and television broadcast frequencies (Smith & Abel, 2008). Regardless, both radio and television provided a liberty for the Māori language to be heard in homes and common living across the country which is now accessible across the world. Some 40 years after the initial petitions to government to protect the Māori language our first piece of legislation written in the Māori language emerged - Te Ture mō te Reo Māori: the Māori Language Act 2016. This Act acknowledges the status of the Māori language and in addition to the Māori Language Commission it establishes a forum for regional representatives on language revitalisation.

Even through the oppressive legislation Māori have responded in a myriad of ways to maintain Māori sovereign rights which has often involved the Māori language. Arguably the largest Māori development movement has taken place in reclaiming our Māori language education spaces (Te Rito, 2008). Of critical importance here is to identify that the Māori language carries with it profound cultural value systems and understandings (Fishman, 1996). In this sense, the revitalisation of the Māori language is also about the rejuvenation of the Māori spirit.

Naming Māori education:

The establishment of Māori education institutions are major feats where Māori language and education philosophies are the norm. They are sites of resistance against the oppressive legislation and agendas of the colonial settler government. This resistance is also present in the language used in the naming of our education spaces as described by Linda Tuhiwai-Smith (2012):

‘By ‘naming the world’ people name their realities. For communities there are realities which can only be found, as self-evident concepts, in the indigenous language; they can never be captured by another language’ (p.159)

Māori have experienced the renaming of our world, even in the education sector. The term ‘Wānanga’ comes from the customary Māori learning houses or ‘Whare Wānanga’ as described in our creation narratives as the place our ancestor Tāne-Mahuta retrieved our original knowledge. The initial names for contemporary Māori tertiary institutions was ‘Whare Wānanga’, however the government opposed the use of this phrase as they deemed that ‘Whare Wānanga’ should be reserved for western universities (Waitangi Tribunal, 1999). In this way the full term is co-opted by the government and Māori are denied customary use of this phrase (see: Waitangi Tribunal, 1999; Smith, 2000). Māori then elected to use ‘wānanga’, a more simple version of the phrase at least for the time being. In contrast, the use of the phrase ‘Kohanga Reo’ or Language Nest garnered no such opposition, perhaps reflecting the newness of the phrase and the initiative. By the time the Māori language primary schools were established Māori were much more aware of the profound impact that Māori education was making. The term ‘**Kura Kaupapa Māori**’ utilised two distinct terms:

Kura: to educate, to teach, to gather to learn, school (Moorfield, 2003).

Kaupapa: topic, plan, purpose, agenda, programme, initiative (Moorfield, 2003).

Kaupapa Māori: Māori agendas, Māori purposes, Māori topics, Māori institutions, Māori ideology, Māori principles (Moorfield, 2003). This implies that **Kaupapa Māori** approaches are based in Māori customary knowledge, practises and values (Pihama & Cram, 2002). This term is also expressed in Māori research (Tuhiwai-Smith, 2012).

The use of the phrase ‘Kura Kaupapa Māori’ identifies that these places of learning emerge from knowledge that is distinctly Māori, and from pedagogy and philosophy that reflect Māori ways of being. The term is carefully constructed so that it could not be co-opted by the state. Finally the use of the term ‘Wharekura’ reclaims a customary house of learning that is described as the original house of learning in our creation narratives. This term is used for Māori language secondary/high schools.

Examining the names of Māori education institutions highlights two key factors. First, Māori wish to express our world as we understand it, couched in our own narratives and philosophies of the world. Second, naming our world is continually contested by colonial power structures.

Te Reo Māori: the state of the Māori language

The impact of colonisation on the Māori language is undeniable. The 1980s brought the organic creations of Kohanga Reo and Kura Kaupapa Maori into Māori communities that sought to re-instil the Māori language as a native language for young people. At the time less than 20% of Māori people

were native speakers of the Māori language (Benton, 1991). By 1996 the official New Zealand census identified that 25% of Māori could converse in the Māori language (Statistics New Zealand, 2013). There seemed to be an increase of speakers, but by the 2013 census the statistics showed a decline to 21% for Māori who could converse in the Māori language (Statistics New Zealand, 2013). By this time the number of children conversing in the Māori language was recorded and showed that 5% of Māori children could converse in Māori. No analysis of the education system of those children took place; however a corresponding 5% of Māori children happened to be in Māori language education – Kohanga Reo and Kura Kaupapa Māori (Statistics New Zealand, 2013). It is no coincidence that the role of the Māori language schooling system has become the bastion of language for our young people, and for future generations of Māori language speakers.

One outcome of Māori educational institutions is an increased success rate of Māori students. An analysis of national secondary/high school achievement standards shows that Māori language schools, outperform mainstream students (Warren, 2014). In general mainstream schools the 2012 national achievement rate across the last three years of school was around 78%, in comparison the national Māori pass rate was only 68% (Duff, 2013; Education Counts, 2013; New Zealand Qualifications Authority, 2013). This indicates a major disparity for Māori children in the New Zealand education system. In contrast, Māori students who attend Māori language schools, (immersion school and schools with compulsory Māori language) averaged a pass rate of 89%. In most cases those schools are low-socio economic and statistically should have low pass rates, but instead boasted 100% pass rates for some of their year groups (Warren, 2014).

In current day Aotearoa/New Zealand mainstream English language education is failing Māori children. Māori schooling on the other hand is proving to not only allow successful completion of national testing standards but also successful acquisition of language and culture. Young Māori excel within systems that are founded upon the Māori language and culture – in spaces that embrace their identity and reconnect them to our creation narratives. This often surprises people to find that a native education system works for the native population. However, it is not a surprise to those who committed their children to Māori language education over the years. In the establishment of Māori language schooling Graham Smith (2003) identified that the general sentiment of parents and families was that they felt they could not do ‘any worse’ than the mainstream English language education. Those stalwarts believed in our cultural origins, and refused to be severed from the strong narratives of our ancestors. It is from within this deep knowing that Māori children (and their families) were relieved from the oppressive education system of the colonial state, and Māori language and cultural values were re-imbedded into the learning spaces of our children. It is important to remember that our deep and profound histories are entrenched in the use of our language, and that our Māori language institutions are sites of resistance to colonisation. In essence the use of our own language exhibits our aspirations to *be* Māori, and to proclaim our connection to our own world and creation narrative.

Conclusion

The state of the Māori language is an outcome of colonisation; its decline reflects the changing power structure of Aotearoa within the process of colonial settlement. Exemplified in Māori education initiatives are the continuing efforts of Māori to seek recognition of Māori sovereign rights - the Māori language is a key indicator of that realisation. Māori language revitalisation efforts are more than just the revival of vocabulary and grammar. In reference to research theory and understanding our own world Linda Tuhiwai-Smith (2012) says:

‘Part of the exercise is about recovering our own stories of the past. This is inextricably bound to a recovery of our language and epistemological foundations. It is also about reconciling and what is really important about the past with what is important about the present, and reprioritizing accordingly.’ (p.40)

As Māori we can celebrate some great advances in our struggle to revitalise the Māori language, such as new generations of Māori language speakers. However we cannot be complacent about the survival of our language when only 21% of our people can converse in the Māori language, and only 5% of Māori children (Statistics New Zealand, 2014). The repossession of the Māori language is a political statement and there is still some way to go to secure the Māori language as a flourishing language. We must collectively continue to foster a love for the language and our culture so that it may be nurtured in the hearts and minds of all citizens in Aotearoa/New Zealand; and at the same time we must deconstruct the colonial power structures that show no love for our language, our culture or us.

I implore all citizens of the world to pay heed to the state of all indigenous languages, lest a language be lost taking its unique culture with it. For Aotearoa/New Zealand, the survival of the Māori language is the survival of the Māori culture and the Māori people. Perhaps this final statement is best described by Sir James Henare:

‘The language is the core of our Maori culture and mana. Ko te reo te mauri o te mana Maori (The language is the life force of the mana Maori). If the language dies, as some predict, what do we have left to us? Then, I ask our own people who are we? ... according to Oliver Wendell Holmes... ‘Every language is a temple in which the soul of those who speak it is enshrined.’ Therefore the taonga [treasure], our Maori language, as far as our people are concerned, is the very soul of the Maori people. What does it profit a man to gain the whole world but suffer the loss of his own soul? What profit to the Maori if we lose our language and lose our soul? Even if we gain the world. To be monolingual, a Japanese once said, is to know only one universe. . . .’ (Waitangi Tribunal, 1989, p. 34).

References

ALEXANDER, R.; GIBSON, G; LA ROCHE, A. J. *The Royal New Zealand Fencibles 1847–1582*. Auckland, N.Z.: New Zealand Fencibles Society, 1997.

BARRINGTON, J.M. A historical review of policies and provisions. In J. Ewing & J. Shallcrass (eds.). *Introduction to Maori education*, (pp. 28-39). Wellington, N.Z.: New Zealand University Press, 1970.

BENTON, R. A. *He waka pakaru kino?* Wellington, N.Z.: New Zealand Council for Educational Research, 1972.

_____. Perfecting the partnership: revitalising the Māori language in New Zealand education and society 1987–2014, *Language, Culture and Curriculum*, 28:2, 99-112. 2015. DOI: 10.1080/07908318.2015.1025001

_____. Maori English: a New Zealand myth. In J. Cheshire (ed.). *English around the world: sociolinguistic perspectives* (pp. 187-199). Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

BUCK, P. (Te Rangi Hīroa). The passing of the Maori. *Transactions and Proceedings of the Royal Society of New Zealand*, 55, 326-375. 1924.

DUFF, M. NCEA results up for co-ed schools. *Dominion Post*. Wellington: Fairfax New Zealand Ltd, 2013. Retrieved from <http://www.stuff.co.nz/dominion-post/news/6741474/NCEA-rates-up-for-co-ed-schools>

DURIE, M. H. *Te mana te kawanatanga, the politics of Maori self-determination*. Auckland, N.Z.: Oxford University Press, 1998.

Education Counts. Time series data for trend analysis 2000-2012. *Statistics: student numbers. 2013*. Retrieved from www.educationcounts.govt.nz

FISHMAN, J. What do you lose when you lose your language? In G. Cantoni (ed.) *Stabilizing Indigenous languages*, p.186-196. Flagstaff, U.S.A.: Northern Arizona University Press, 1996.

GREY, G. *Polynesian mythology and ancient traditional history of the New Zealand race as furnished by their priests and chiefs* (2nd ed). Auckland, N.Z.: H. Brett, 1885.

HARRIS, A. *Hikoi: forty years of protest*. Wellington, N.Z.: Huia Publishers, 2004.

HEAD, L.; MIKAERE, B. Was 19th century Maori society literate?. *Archifacts*, 2, 17-20. 1988.

HIROA, T.; BUCK, P. The value of tradition in polynesian research. *The Journal of the Polynesian*

Society, 35(3(139)), 181-203. 1926. Retrieved from <http://www.jstor.org.ezproxy.massey.ac.nz/stable/20702091>

HIROA, T.R. *The coming of the Māori*. Wellington, N.Z.: Māori Purposes Fund Board, 1949.

KEEGAN, T.T.; CUNNINGHAM, S.J.; APPERLEY, M. *The Niupepa Collection: Opening the blinds on a window to the past. (Working paper 99/16)*. Hamilton, New Zealand: University of Waikato, Department of Computer Science, 1999.

MCKINNON, M.; BRADLEY, B.; KIRKPATRICK, R. *New Zealand historical atlas*. Auckland, N.Z.: David Bateman in association with Historical Branch, Department of Internal Affairs, Auckland, 1997.

MINISTRY OF CULTURE AND HERITAGE. (n.d.). *The national Māori flag*. www.mch.govt.nz

MINISTRY OF EDUCATION. (2010). *Ngā whanaketanga rumaki Māori*. Retrieved from www.education.govt.nz

MOORFIELD, J. C. Kaupapa Māori. *Te Aka Online Māori Dictionary*. 2003. Retrieved from <http://maoridictionary.co.nz/search?idiom=&phrase=&proverb=&loan=&histLoanWords=&keywords=kaupapa+maori>

_____. Kaupapa. *Te Aka Online Māori Dictionary*. 2003. Retrieved from <http://maoridictionary.co.nz/search?idiom=&phrase=&proverb=&loan=&histLoanWords=&keywords=kaupapa>

_____. (2003). Kura. *Te Aka Online Māori Dictionary*. 2003. Retrieved from <http://maoridictionary.co.nz/search?idiom=&phrase=&proverb=&loan=&histLoanWords=&keywords=kura>

MOREHU, C. Language re-vitalisation and cultural transformation. *MAI Review*, 1 (8), 1-12. 2009. Retrieved from www.review.mai.ac.nz

MUTU, M. Māori Issues in Review: Issues and Events, 1 July 2013 to 30 June 2014. *The Contemporary Pacific* 27 (1), 273-281. 2015.

NEW ZEALAND QUALIFICATIONS AUTHORITY. *Annual report on NCEA and New Zealand scholarship data and statistics (2012)*. Wellington: Author, 2013. Retrieved from <http://www.nzqa.govt.nz/About-us/Publications/stats-reports/ncea-annualreport-2012.pdf>

NEW ZEALAND DIGITAL LIBRARY PROJECT. Niupepa: *Māori Newspapers*. Hamilton: University of Walkato, n.d. Access: <http://www.nzdl.org/cgi-bin/library.cgi?a=p&p=about&c=niupepa>

O'MALLEY, V. *The great war for New Zealand: Waikato 1800-2000*. Wellington, N.Z.: Bridget

Williams Books, 2016.

PAPPS, T. Growth and distribution of population. In *Population of New Zealand / Economic and Social Commission for Asia and the Pacific 12, Vol. 1*. New York: United Nations, 1985.

PETRIE, H. *Chiefs of industry: Māori tribal enterprise in early colonial New Zealand*. Auckland, N.Z.: Auckland University Press, 2006.

PIHAMA, L.; CRAM, F. Creating methodological space: a literature review of Kaupapa Māori research. *Canadian Journal of Native Education*, 26, 1. 30-43. 2002. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/234647374>

POOL, D. I. *Te iwi Maori: A New Zealand population, past, present & projected*. Auckland, N.Z.: Auckland University Press, 1991.

REEDY, Tamati. Te reo Māori: the past 20 years and looking forward. *Oceanic Linguistics*, 39(1), 157-169. 2000.

RICHARDS, R.; RYAN, C. The Aotearoa Traditional Maori Performing Arts Festival 1972–2000. A Case Study of Cultural Event Maturation. *Journal of Tourism and Cultural Change*, 2 (2), 94-117. 2004. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/14766820408668171>

ROW, D. Why does the idea of te reo Māori as a core subject make so many people flip out?. *The Spinoff*. 3 Feb, 2017 Retrieved from: www.thespinoff.co.nz

SALMOND A. Two worlds . In: Howe KR . *Vaka Moana Voyages of the ancestors – The discovery and settlement of the Pacific* (pp. 246-269). Auckland War Memorial Museum, David Bateman Ltd , Auckland. 2006.

SCOTT, D. *Ask that mountain: the story of Parihaka*. Auckland, N.Z.: Penguin Group Books, 1975.

SELBY, R. *Still being punished*. Wellington, N.Z.: Huia Publishers, 1999.

SMITH, C. W. (2000). Straying beyond the boundaries of belief: Māori epistemologies inside the curriculum. *Educational Philosophy and Theory*, 32 (1), 43-51.

SMITH, G. H. Research issues related to Māori education, paper presented in 1990.

_____. *Indigenous struggle for the transformation of education and schooling*. Keynote address to the Alaskan Federation of Natives (AFN) Convention, Anchorage, Alaska, U.S, October, 2003.

SMITH, J.; ABEL, S. Ka whawhai tonu mātou: indigenous television in Aotearoa/New Zealand. *New Zealand Journal of Media Studies*, 11, 1. [online]. January, 2008. Accessed: http://www.victoria.ac.nz/seftms/about/staff/attachments/Smith__Jo_and_Sue_Abel.__Ka_Whawhai_Tonu_M_tou_Indigenous_Te.pdf

STATISTICS NEW ZEALAND. Speakers of te reo Maori. *New Zealand Progress Indicators*. Wellington: Author, 2013. Retrieved from http://www.stats.govt.nz/browse_for_stats/snapshots-of-nz/nz-progress-indicators/home/social/speakers-of-te-reo-maori.aspx

_____. *2013 Census QuickStats about culture and identity*. Wellington: Author, 2014. Retrieved from www.stats.govt.nz.

_____. *2013 Census QuickStats about Maori*. Wellington: Author, 2014. Retrieved from www.stats.govt.nz

_____. *Population clock*. 2017. Retrieved from http://www.stats.govt.nz/tools_and_services/population_clock.aspx

TE ATAARANGI website: <http://teataarangi.org.nz/>

TE KAWARIKI; NETWORK WAITANGI WHANGAREI. *Ngapuhi speaks: He Wakaputanga o te rangatiratanga o Nu Tireni and Te Tiriti o Waitangi: independent report, Ngapuhi Nui Tonu claim*. Kaitia, N.Z.: Commissioned by Kuia and Kaumatua of Ngapuhi, 2012.

TE RITO, J. S. Struggle for the Māori language: he whawhai mō te reo Māori. *MAI Review*, 2, Article 6, 1-8. P2. 2008. Retrieved from <http://ojs.review.mai.ac.nz/index.php/MR/article/view/164/169>

TOMLINS-JAHNKE, H.; WARREN, K. T. Full, exclusive and undisturbed possession. Maori education and the Treaty. In V.M.H. Tawhai & K. Gray-Sharp, *Always speaking: the Treaty of Waitangi and public policy* (pp. 229-244). Wellington, N.Z.: Huia Publishers, 2011.

TUHIWAI-SMITH, L. *Decolonizing methodologies. Research and indigenous peoples (second ed.)*. Dunedin, N.Z.: Otago University Press, 2012.

VON DADELSZEN, E.J. Results of a census of the colony of New Zealand taken for the night of the 31st March, 1901. [Digitised collection]. *Statistics New Zealand*. 1901. Retrieved from http://www.stats.govt.nz/browse_for_stats/snapshots-of-nz/digitised-collections/census-collection.aspx

WAITANGI TRIBUNAL. *The Wānanga capital establishment report*. Wellington, N.Z.: GP Print, 1999. Retrieved from https://forms.justice.govt.nz/search/Documents/WT/wt_DOC_68595986/Wai718.pdf

_____. *Report of the Waitangi Tribunal on the Te Reo Māori Claim (WAI 11) (2nd ed.)*. Wellington,

N.Z.: Author, 1989. Retrieved from: www.forms.justice.govt.nz

_____. *He Whakaputanga me te Tiriti. The Declaration and the Treaty. The report on stage 1 of the Te Paparahi o Te Raki inquiry (WAI 1040)*. Lower Hutt, N.Z.: Legislation Direct, 2014. Retrieved from www.waitangitribunal.govt.nz

WALKER, R. Marae: a place to stand. In Michael King (ed.). *Te Ao Hurihuri, aspects of Maoritanga* (pp.15-27). Auckland, N.Z.: Reed Publishing Ltd, 1992.

_____. *Ngā pepa a Ranginui, the Walker papers*. Auckland, N.Z.: Penguin Books, 1996.

_____. *Ka whawahi tonu mātou, struggle without end* (Rev. ed.). Auckland, N.Z.: Penguin, 2004.

_____. Marae: a place to stand. In Michael King (ed.). *Te Ao Hurihuri, aspects of Maoritanga*, p.15-27. Auckland, N.Z.: Reed Publishing Ltd, 1992. P26.

WARREN, T. The legacy of Māori education: a view from 2013. In *Te Mata o te Tau Matariki, 1* (7). (pp. 15-32). Wellington, NZ: Te Mata o te Tau/ The Academy for Māori Research and Scholarship, Massey University, 2014.

WHATAHORO, H.T.; POHUHU, N.; SMITH, S.P. *The lore of the Whare-wānanga, or, teachings of the Māori college on religion, cosmogony, and history*. New Plymouth, N.Z.: [Polynesian Society], 1915.

WILLIAMS, C. H. (Ed.). *Language revitalization: Policy and planning in Wales*. Cardiff, Wales: University of Wales Press, 2000.

WILLIAMS, J. Can you see the island? *Māori Law Review*. September, 2015. Retrieved from www.maorilawreview.co.nz

WINIATA, P. The role of tikanga Maori institutions in the protecting, sustaining and nurturing of traditional knowledge. In J.S. Te Rito (ed.), *Proceedings of the Mātauranga Taketake: Traditional Knowledge Conference Indigenous Indicators of Well-being: Perspectives, Practices, Solutions* (pp. 199-212). Auckland, N.Z.: Ngā Pae o te Māramatanga, 2006.

FLAG. Retrieved from: Ministry of Culture and Heritage. (n.d.). *The national Māori flag*. www.mch.govt.nz

Recebido em 28/03/2017

Aprovado em 18/04/2017

KANHGÁG VĨ JAGFE - NINHO DE LÍNGUA E CULTURA KAINGANG NA TERRA INDÍGENA NONOAI (RS) – UMA PROPOSTA DE DIÁLOGO INTERCULTURAL COM O POVO MĀORI DA NOVA ZELÂNDIA

Marcia Gojten Nascimento¹, Marcus Maia², Chang Whan³

Resumo

Esse artigo faz uma breve revisão acerca de questões concernentes às línguas consideradas em perigo de extinção no mundo, e apresenta resultados preliminares de um levantamento da situação da língua Kaingang na Terra Indígena de Nonoai (RS - Brasil). Descreve-se, em seguida, uma proposta de criação de um “ninho de língua e cultura Kaingang”, a ser desenvolvido nesta área, inspirado no programa Māori de revitalização linguística e cultural, Kohanga Reo, “ninho de línguas”. A iniciativa conta com apoio e parcerias de instituições acadêmicas e organizações Māori, que há décadas desenvolvem o bem-sucedido programa na Nova Zelândia.

Palavras-chave: Educação indígena, Kaingang, Māori, revitalização linguística, ninho de língua, bilinguismo.

Abstract

This article briefly reviews questions concerning world’s endangered languages, and reports a preliminary survey on the situation of the Kanigang language in the Nonoai Indigenous Land (RS-Brazil). A proposal of a Kaingang language and culture nest, inspired by the Māori language and culture revitalization program, the Kohanga Reo, n “language nest”, is then described. The initiative will have the partnership and support of New Zealand’s academic institutions, as well as Māori organizations that have been developing the acclaimed language nest program for several decades.

1 Marcia Gojten Nascimento, doutora em Linguística pela UFRJ, com pesquisa sobre a língua Kaingang, com extensa experiência em ensino de língua Kaingang, do fundamental ao superior.

2 Marcus Maia, professor titular da UFRJ, bolsista de produtividade em Pesquisa (CNPq), com experiência em línguas indígenas brasileiras e educação intercultural bilíngue.

3 Chang Whan, doutora em Artes Visuais (EBA-UFRJ), com pesquisa sobre arte e cultura indígena, consultora da UNESCO, com experiência em coordenação de projetos e gestão científica de documentação linguística e cultural no Museu do Índio-FUNAI.

Key words: Indigenous education, Kaingang, Māori, language revitalization, language nest, bilingualism.

1. Introdução

A ameaça de desaparecimento gradual de diferentes espécies da fauna e da flora no planeta é uma preocupação amplamente difundida por cientistas e ambientalistas, sendo já compartilhada pelo grande público em geral há várias décadas. Um grande número de estudos nos campos da Bioecologia e das Ciências Ambientais têm sido realizados, resultando em múltiplas ações em curso no sentido de tentar-se fazer frente às ameaças e preservar muitas espécies em perigo de extinção (cf. Carmel et alii, 2013). Além da crise ecológica e ambiental, o mundo globalizado encontra-se, hoje, também diante de uma grande ameaça que, por outro lado, lamentavelmente, não é ainda suficientemente conhecida e corretamente avaliada pela maioria da população no mundo moderno: a extinção em massa de línguas e culturas humanas. Milhares de línguas e culturas, que atestam a riqueza da diversidade da experiência humana, com suas formas peculiares e muito próprias de perceber, pensar, expressar, e de estabelecer relações com o mundo bio-social, encontram-se sob ameaça de desaparecimento. O grande público, contudo, cada vez mais consciente e preocupado com as questões ecológicas e ambientais, ainda não se mostra devidamente sensibilizado para a questão da ameaça às línguas e culturas. Linguistas e antropólogos vêm tentando alertar o mundo para o fato de que a diversidade linguística e cultural do planeta vem sendo crescentemente ameaçada no mundo globalizado. Conforme revisto em Maia (2006), o Atlas das Línguas do Mundo, publicado por cientistas britânicos (cf. Mosely et alii, 1994), aponta para o declínio vertiginoso das pouco mais de 6.000 línguas que, calcula-se, ainda sejam faladas no mundo hoje, com a projeção de que, dentro de apenas um século, metade dessas línguas já terá se tornado extinta. Prevê, também, o Atlas, que dessas 3.000 línguas sobreviventes, cerca de 2/3, aproximadamente 2.000 línguas, entrarão em processo inexorável de desaparecimento no século subsequente.

Outras avaliações são ainda mais dramáticas, conferindo à questão da morte das línguas, contornos de verdadeira tragédia. O estudo *Ethnologue: línguas do mundo*, feito por Grimes em 2000, indica que 96% das línguas são faladas por cerca de 4% da população do mundo e que apenas 4% das línguas são faladas por 96% da população mundial. Ou seja, 96% das línguas têm um número extremamente reduzido de falantes, o que indica que todas estão ameaçadas de extinção. Um dos estudos mais citados sobre a perda linguística no mundo, o de Krauss (1992), prevê que até 90% das línguas do mundo estarão mortas ou moribundas dentro dos próximos cem anos. Restariam, então, apenas cerca de 600 línguas ainda vivas após a extinção de aproximadamente 5.400 línguas, já no fim do primeiro século do terceiro milênio.

Os dados referentes ao Brasil não nos permitem contestar estas funestas previsões. Conforme analisado por Moore (2011), a situação das línguas no Brasil é análoga à situação mundial. Rodrigues (1993) estima que se falavam no Brasil, em 1500, na época dos primeiros contatos, quase 1300 línguas diferentes, havendo mais de 1100 sido extintas desde então. Moore (2011) avalia que há hoje no Brasil, apenas cerca de 150 línguas, faladas por uma população de 700.000 pessoas. Estas línguas sobreviventes, conforme afirma Franchetto (2004), seriam todas minoritárias e correm risco de extinção.

O panorama de vitalidade linguística e cultural das populações indígenas minoritárias no Brasil é imensamente diverso, havendo povos com algumas dezenas de milhares de falantes, como os Ticuna, os Guarani e os Kaingang e povos com apenas algumas dezenas de falantes, como os Ofaié, os Tapayuna, os Juma, entre vários outros. Diversas etnias indígenas já perderam suas línguas, como é o caso dos povos indígenas do litoral da Bahia, como os Pataxó e os Tupinambá⁴. Outras contam com poucos últimos anciãos falantes de suas línguas, como os Avá Canoeiro. Das cerca de 250 etnias indígenas que vivem no Brasil, falantes de 150 línguas, há, de um lado, populações que convivem com a sociedade brasileira há séculos, como os Guarani, Ticuna, os Karajá, entre outros, e, de outro, há os que ainda são considerados isolados, não contactados, vivendo em pequenos grupos nômades na floresta amazônica. As circunstâncias que impactaram as populações indígenas, acarretando perdas linguísticas e culturais estão historicamente associadas a conflitos de ordens diversas, desde os primeiros contatos, repressão explícita ao uso da língua nativa em escolas, ações missionárias proselitistas, políticas públicas de assimilação e dissolução das populações indígenas, discriminação por parte de populações regionais no entorno das aldeias, o impacto da globalização, entre vários outros fatores.

A despeito desse panorama desafiador de ameaça à vitalidade linguística das populações indígenas brasileiras, as ações de preservação e de revitalização de línguas, que demandam procedimentos sistemáticos complexos, são ainda raras, incipientes ou mesmo praticamente inexistentes no Brasil. No presente artigo, apresenta-se uma proposta de ação de revitalização linguística e cultural iniciada em 2016, na comunidade indígena Kaingang de Nonoai (RS), com a discussão das bases de um futuro ninho de língua e cultura Kaingang, inspirado na experiência do povo Māori, da Nova Zelândia. A proposta é concebida como um esforço para frear os crescentes índices de perda linguística e cultural que preocupam professores, diretores de escolas, pais e lideranças das comunidades Kaingang. O empreendimento se inscreve no âmbito da cooperação acadêmica oficialmente firmada entre a Universidade Federal do Rio de Janeiro, a Universidade Massey da Nova Zelândia, tendo também a expressa intenção de apoio da Universidade Federal da Fronteira Sul, além de organizações Kaingang, da FUNAI, da Secretaria de Estado de Educação do Rio Grande do Sul, entidades presentes nas reuniões realizadas na Terra Indígena Kaingang de Nonoai, em agosto e em outubro de 2016.

Na seção 2 do artigo faz-se uma breve apreciação do programa de ninhos de língua Māori, desenvolvido com sucesso na Nova Zelândia desde o início da década de 1980. Na seção 3, procura-se esboçar um levantamento preliminar da situação sociolinguística da Terra Indígena Nonoai, projetando-o no contexto mais amplo da população Kaingang. Na seção 4, apresenta-se a proposta de ninho de língua Kaingang a ser desenvolvida na Terra Indígena Nonoai. Na seção 5, apresentam-se as considerações finais do artigo.

2. O Programa de Revitalização da língua Māori na Nova Zelândia

Segundo avaliado pelos linguistas Leanne Hinton e Ken Hale, no livro *The Green Book of Language Revitalization* (cf. Hinton & Hale, 2001), o programa de Ninho de Língua Māori desenvolvido na Nova Zelândia pode ser considerado como um dos programas de maior sucesso no mundo na revitalização

⁴ <https://pib.socioambiental.org/pt>

de uma língua em perigo de extinção. Berardi-Wiltshire, Petrucci e Maia (2015) resenham trabalhos que avaliam a situação da língua Māori na Nova Zelândia em 1975, indicando que menos de 20% dos Māori sabiam usar a língua Māori, por eles chamada de Te Reo Māori, suficientemente para poderem ser considerados falantes nativos, e mesmo nestes indivíduos, o inglês já tinha deslocado a língua Māori para o domínio do ambiente doméstico. Ao longo da década de 1970, os Māori, principalmente os que viviam nas cidades, se alienaram quase que completamente de sua própria cultura e língua e, embora algumas pessoas ainda mantivessem algum contato com as suas aldeias de origem, a língua e a cultura dos Māori pareciam, de fato, em vias de extinção. Na tentativa de enfrentar a grande ameaça de extinção linguística e cultural, a partir dos anos 1970, muitos Māori começaram um movimento importante para reafirmar sua identidade, inspirados geralmente por uma consciência crescente do impacto letal da colonização britânica sobre a língua e a cultura Māori e pela certeza de que, se medidas urgentes não fossem tomadas, estas seriam irremediavelmente perdidas no breve período de uma ou duas gerações.

Manifestações para o fortalecimento da cultura e da língua Māori começaram, então, a surgir nas cidades. Em 1972, três grupos de ativistas Māori peticionaram a assembleia legislativa para promover a língua. O programa Te Wiki o Te Reo Māori (a semana da língua Māori) foi introduzida em 1975, abrindo caminho para mais iniciativas com o objetivo de tentar, de alguma forma, salvar a língua Māori da extinção.

Desde então, o desenvolvimento mais importante na educação Māori foi o surgimento de várias ações e instituições por iniciativa da própria população Māori. Nos primeiros anos da década de 1980, o movimento Kōhanga Reo (Ninho de Língua), que criou escolas infantis, abriu o caminho para que, poucos anos depois, as Kura Kaupapa Māori (escolas de imersão em Te Reo Māori) fossem introduzidas. Devido, pelo menos em parte, ao aumento significativo do número de escolas nas quais o Māori era a língua de ensino, os esforços para assegurar a sobrevivência de Te Reo Māori se intensificaram em 1985. Foi nesse ano que Te Rōpū Whakamana i te Tiriti (o Tribunal do Tratado de Waitangi) recebeu oficialmente uma importante reclamação sobre a situação da língua Māori, asseverando que Te Reo Māori era uma taonga (tesouro) que o governo neozelandês tinha a obrigação legal de proteger sob o Tratado de Waitangi. O Tribunal decidiu a favor dos reclamantes e recomendou várias medidas legislativas e políticas, que levaram à designação de Te Reo Māori como língua oficial da Nova Zelândia, através do Decreto da Língua Māori emitido em 1987. Os Ninhos de Língua são constituídos por centros de educação pré-escolar e por creches, nas quais todas as atividades educacionais e instrucionais são transmitidas apenas por meio da língua Māori. Nas Kōhanga Reo, as mokopuna (crianças) são totalmente imersas em Te Reo Māori e em sua tikanga (cultura), desde o nascimento até a idade de seis anos, quando já podem entrar na escola primária. Te Kōhanga Reo se traduz literalmente como ‘Ninho de Língua’, uma metáfora diretamente relacionada a um dos objetivos fundamentais do movimento Kōhanga Reo – a manutenção de Te Reo Māori pela transmissão da língua às crianças das novas gerações.



Figura 1 -Visão frontal do Ninho de Línguas Mana Tamariki, Palmerston North, Nova Zelândia



Figura 2 - Área interna de recreação do Ninho de Línguas Mana Tamariki



Figura 3 - Área interna de recreação do Ninho de Línguas Mana Tamariki

Atualmente, há mais de 460 Kōhanga Reo na Nova Zelândia. Todas independentes, estas escolas cuidam de mais de 9.000 crianças⁵. Embora o número de centros pré-escolares haja caído um pouco,

5 Te Kōhanga Reo National Trust < <http://www.kohanga.ac.nz> >

as Kōhanga Reo já produziram 60.000 ‘graduados’, desde o seu início. O movimento Kōhanga Reo tem, portanto, desempenhado, e continua a desempenhar, um papel muito importante na revitalização da língua Māori, permanecendo ainda hoje como o principal meio institucional de se promover a transmissão intergeracional da língua Māori.

O movimento Kōhanga Reo, reconhecido como uma das iniciativas de revitalização mais importantes e eficazes no mundo, inspirou outras iniciativas pré-escolares na Nova Zelândia e em vários outros países em que há populações minoritárias, motivando a criação de estratégias similares para revitalizar, por exemplo, as línguas Fijiana, Tongana, Rarotonga e Samoana. Entre estas, a iniciativa Pūnana Leo, estabelecida no Havá para revitalizar a língua nativa Havaiana, é notável (Stiles, 1997). Avaliando o sucesso do programa de Ninho de Línguas na Nova Zelândia, Berardi-Wiltshire, Petrucci e Maia concluem que:

“Hoje, a Nova Zelândia é considerada como um caso exemplar de revitalização linguística e cultural, sendo os programas descritos no presente artigo os empreendimentos diretamente responsáveis por haver salvo a língua e a cultura Māori da extinção. Trata-se, portanto, de exemplo importante com o potencial de contribuir para empoderar outros povos indígenas em sua luta contra a extinção, inclusive no Brasil “.(cf. p. 29).

Neste sentido, a possibilidade de se realizar um primeiro projeto piloto de formulação e implantação de um ninho de língua e cultura em uma comunidade indígena brasileira, a Terra Indígena Nonoai, da etnia Kaingang, com base nos projetos Kōhanga Reo da Nova Zelândia, estabelecendo um diálogo intercultural entre o povo Māori e o povo Kaingang, parece, de fato, promissora.

3. A Situação sociolinguística Kaingang

O povo indígena Kaingang faz parte do grupo dos povos de línguas e culturas Jê do Brasil, estando entre os cinco povos indígenas mais populosos do país, sendo também o mais populoso entre os Jê. Segundo estimativa do Instituto Socioambiental⁶, a população Kaingang pode chegar hoje a cerca de 35 mil pessoas. Esta população habita 32 Terras Indígenas espalhadas pelos estados da região sul do país (Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul) e parte do estado de São Paulo. Assim como os demais povos indígenas, os Kaingang vivem hoje em parcelas muito reduzidas dos territórios que possuíam historicamente. Tradicionalmente, o povo Kaingang ocupava grandes extensões territoriais com vastas florestas de pinheirais, que constituíam a base de sua alimentação tradicional. (cf. Laroque, 2007).

A língua Kaingang é classificada por Rodrigues (1994) como pertencente à família Jê, do Tronco Macro-Jê. Embora haja divergências quanto ao número exato de variedades dialetais e suas distribuições geográficas, Wiesemann (1967), avalia que a língua possui cinco dialetos, os quais são distribuídos regionalmente, e seguem as seguintes denominações: dialeto de São Paulo; dialeto do

6 <https://pib.socioambiental.org/pt/povo/kaingang>

Paraná; dialeto Central; dialeto Sudoeste e dialeto Sudeste. Em termos de vitalidade linguística, na avaliação de Nascimento (2013), é bem possível que o Kaingang seja falado por cerca de 60 % da população atual, ou seja, pelo menos 18 mil dos 30 mil Kaingang seriam falantes da língua. Não encontramos dados atuais e confiáveis sobre a situação sociolinguística do Kaingang, visto que ainda não foi realizado nenhum estudo mais detalhado com dados precisos acerca do grau de vitalidade da língua. O que se tem são apenas dados estimados e, além disso muito antigos, que já não retratam a realidade atual. Nascimento (2013) relata, no entanto, que a situação sociolinguística pode variar muito de comunidade para comunidade: há comunidades onde a língua está muito viva, sendo adquirida pelas crianças como língua materna e outras em que se encontra seriamente ameaçada, pois a transmissão intergeracional já está seriamente comprometida, ou seja, as crianças já não recebem mais a língua indígena de seus pais, como primeira língua. Desse modo, a língua Kaingang parece-nos corretamente avaliada como “definitivamente ameaçada”, segundo a classificação proposta pelo *Atlas of the World’s Languages in Danger*⁷, da UNESCO.

A comunidade Kaingang de Nonoai, onde ora se propõe a implantação de um programa de revitalização linguística, com base na experiência bem sucedida dos Ninhos de Línguas Māori, localiza-se no norte do estado do Rio Grande do Sul, entre os municípios de Nonoai e Planalto, próximo da divisa com o estado de Santa Catarina. A população é de cerca de três mil pessoas, que se distribuem em três aldeias: Pinhalzinho, Posto Sede e Bananeiras. Pela proximidade com as cidades da região, o contato com a sociedade não indígena é muito intenso, havendo interação sistemática e constante entre os Kaingang e os municípios do entorno da terra indígena.

A Terra Indígena Nonoai possui uma área total de pouco mais de 34 mil hectares, sendo mais da metade constituída por mata nativa preservada, como mostra o mapa abaixo.

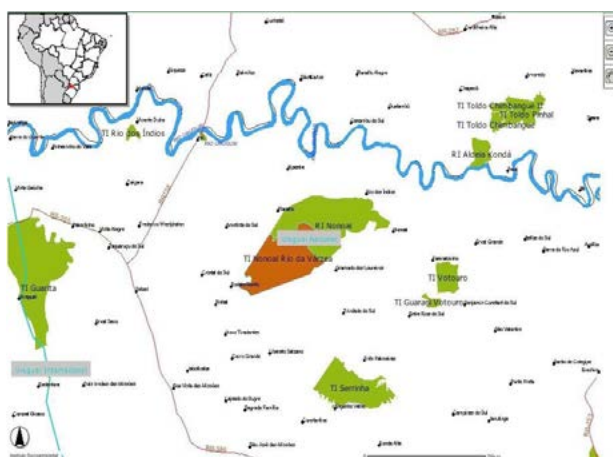


Figura 4 - Áreas indígenas na porção do norte gaúcho. Localização da Terra Indígena Nonoai em laranja. (Imagem: ISA)

Dados oficiais do IBGE indicam que o número de falantes da língua indígena não vem crescendo de modo proporcional ao crescimento da população Kaingang na última década. Ao contrário, o percentual de falantes da língua indígena vem diminuindo rapidamente, de modo inversamente proporcional ao aumento populacional. Embora não haja ainda um levantamento detalhado e abrangente da situação

7 (<http://www.unesco.org/languages-atlas/index.php?hl=en&page=atlasmap>)

sociolinguística do Kaingang, avalia-se que o número de falantes não ultrapassa 50%, na média das Terras Indígenas (D'Angelis & Veiga, 1995). Uma pesquisa preliminar foi realizada por Nascimento (2010), na comunidade da Aldeia Bananeiras que, na ocasião, possuía apenas uma escola de ensino fundamental incompleto, 1º ao 5º ano, a Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Peró Ga. Esta escola atende exclusivamente estudantes indígenas Kaingang, com idade entre 6 a 13 anos e, em alguns casos, crianças com até 16 anos de idade. No ano de 2010, a escola possuía 106 alunos matriculados. No questionário⁸, aplicado no âmbito de 123 famílias, incluindo tanto as que tinham crianças cursando a escola, quanto outras famílias da comunidade, focalizaram-se indicadores que pudessem informar sobre o grau de proficiência dos falantes (plenos e não plenos) existentes na comunidade, a porcentagem de crianças que estão aprendendo ou não a língua, o espaço que a língua ocupa na vida da comunidade, o que poderia estar ocasionando perda linguística, etc.

O questionário foi respondido por um membro da família, de preferência o pai ou a mãe (ou responsável) e quando possível os dois juntos. Na falta destes, um dos filhos respondia. Antes da aplicação do questionário, foi feito um levantamento prévio sobre cada família a partir de dados fornecidos pelo posto de saúde da comunidade e por algumas lideranças mais antigas, que conheciam bem os membros da comunidade. Conseguiu-se, com isso, obter-se o número de componentes de cada família, filhos adultos e crianças, bem como identificar casamentos interétnicos em que haveria filhos não falantes da língua Kaingang. Note-se ainda que o estudo restringiu-se apenas a uma das três comunidades que compõem a Terra Indígena Nonoai, a saber, a comunidade Bananeiras que, consensualmente, reúne o maior número de famílias falantes da língua, comparativamente às duas outras comunidades. Segundo o cacique José Orestes, liderança principal da Terra Indígena Nonoai, levantamentos informais realizados por ele, indicam que, nas comunidades de Pinhalzinho e do Posto Sede, haveria um percentual de até 40 por cento de não falantes da língua Kaingang. Na pesquisa empreendida por Marcia Nascimento na comunidade Bananeiras, entrevistou-se um total de 511 pessoas, havendo-se identificado que 81 dessas pessoas não eram falantes da língua Kaingang, entre elas 27 crianças com idade entre 1 a 12 anos.

Embora não se tenha detectado nesta comunidade de Bananeiras a existência de famílias nas quais os pais, ainda que falantes plenos da língua indígena, não a houvessem passado deliberadamente a seus filhos, sabe-se que esse é um dos fatos que marcaram a história do povo Kaingang em relação a sua língua. Em entrevistas com lideranças e outros membros das comunidades de Nonoai, obtiveram-se informações de que, há mais ou menos 20 anos, muitos casais de outras áreas Kaingang decidiram que seus filhos deveriam ser monolíngues em português, devido ao forte preconceito sofrido pela comunidade. Relatam-se mesmo casos em que professores da etnia Kaingang que ensinavam a língua indígena na escola, não a transmitiam em casa a seus filhos. A regra era ensinar o português para tentar de alguma forma minimizar o preconceito.

Embora a comunidade Bananeiras tenha um percentual relativamente alto de falantes da língua indígena, o questionário permitiu que se aferisse o uso da língua Kaingang comparativamente à língua portuguesa, pelas diversas faixas etárias, na sua interação intra e entre grupos, conforme se observa

8 Aplicou-se, entre outros, o questionário para o levantamento da situação sociolinguística e educacional que se encontra em Maia (2006).

no quadro a seguir:

	velhos	adultos	Jovens	Crianças
velhos	kaingang	kaingang	kaingang	Kaingang
adultos	kaingang	kaingang	1º kaingang 2º portugues	1º kaingang 2º portugues
jovens	kaingang	1º kaingang 2º portugues	1º kaingang 2º portugues	1º kaingang 2º portugues
crianças	kaingang	1º kaingang 2º portugues	1º kaingang 2º portugues	1º kaingang 2º portugues

Quadro 1 - Uso de línguas Kaingang e português na comunicação intra e entre faixas etárias

O quadro deixa claro que, à medida que se desce na escala etária, o uso da língua portuguesa se faz progressivamente mais frequente, ainda que como segunda língua. Os falantes de idade mais avançada são praticamente monolíngues em Kaingang, pois têm contato muito esporádico com pessoas não falantes da língua indígena. Este grupo é também o único que domina com fluência os estilos especiais da língua, que estão além da fala comum, tais como cantos e narrativas míticas, que tendem a ser menos conhecidos e praticados pelos membros das demais faixas etárias.

4. KANHGÁG VĨ JAGFE - Ninho de Língua e Cultura Kaingang

Buscando iniciar uma ação de revitalização linguística e cultural na Terra Indígena Nonoai, propõe-se, com o projeto do ninho de língua e cultura Kaingang, a implementação de ações de caráter inédito no cenário educacional indígena brasileiro, sob a forma de um programa de imersão linguística e cultural para crianças Kaingang. Considerando-se que a transmissão intergeracional seja um dos fatores chave para a vitalidade de uma língua minoritária, o foco de atenção e ação do ninho de língua e cultura se volta para crianças em idade pré-escolar, entre 1 e 6 anos, faixa etária em que normalmente se dá a aquisição de uma ou mais línguas.

A iniciativa atenderá crianças nesta fase pré-escolar, especialmente as que se encontram em situações sociolinguísticas nas quais o Kaingang não é mais usado pelos pais, mas apenas pelos avós, configurando-se como uma língua de herança para elas. O que se pretende, portanto, é promover a retomada da língua e reforçar a sua transmissão intergeracional, desde cedo, na primeira infância, fase em que as crianças estão adquirindo as línguas de forma orgânica, intuitiva e natural. A transmissão intergeracional, no caso, se dará no ninho de língua - Kanhgág vĩ jagfe, em uma situação sociolinguística educacional inversa ao que caracterizava a educação escolar da geração de

seus pais, quando o Kaingang era usado principalmente no ambiente doméstico, sendo o português a língua usada nas escolas. O investimento político pedagógico agora se volta para a promoção do bilinguismo, sobretudo oportunizando a aquisição da língua indígena pelas crianças, uma vez que a língua portuguesa tende a ser a língua dominante, e para o fomento da auto-estima linguística e cultural. Como bem definido nas palavras de ordem do movimento de revitalização cultural Māori, na década de 1970, a cultura e a língua são considerados *taonga*, os “tesouros” de um povo.

O bilinguismo de aquisição representa um grande trunfo no desenvolvimento cognitivo de uma criança, e, em consequência, de um jovem e futuro adulto. Em relatório sobre educação bilíngue de imersão na primeira infância para aquisição linguística, elaborado para o Ministério da Educação da Nova Zelândia, M. Skerrett e A. Gunn (2011), da Universidade da Canterbury, afirmam:

“Research overviewed in *Ka Hikitia: Key evidence* (Ministry of Education, 2009a) shows there are many benefits to speaking more than one language, including the ability to think more creatively and laterally, an appreciation of differing world views, a stronger sense of self and cultural identity, and a capacity to participate in more than one culture. It is important for students to get an early start in high quality immersion education and that they stay in a quality immersion setting for at least six years if they are to become fully bilingual and accrue advantage from being bilingual (May, 2010)”.

O modelo de Ninho de Língua Māori⁹ representa um caso de revitalização linguística e cultural que foi considerado exemplar, tendo, como mencionado acima, sido analisado em Hinton & Hale (2001) como, possivelmente, o mais eficaz programa de revitalização linguística e cultural no mundo. Conhecer a fundo a experiência Māori e o processo de reversão da situação crítica que a língua se encontrava, constitui-se como um instrumento importante para subsidiar apropriadamente o desenvolvimento sistemático de ações de preservação e de revitalização linguística e cultural entre os Kaingang e, posteriormente, entre outros povos do Brasil. A ameaça é séria e requer ações urgentes para tentar, de alguma forma, contê-la e o caso Māori é, sem dúvida, um exemplo relevante a ser estudado por todos os que acreditam ser ainda possível agir para que o grande patrimônio da humanidade, representado pela diversidade linguística e cultural dos seus povos, não venha a ser irremediavelmente erradicado em algumas poucas décadas.

Pretende-se, portanto, pensar estratégias e ações a partir do modelo Māori de “Ninho de Língua”, desenvolvido na Nova Zelândia, para uma situação específica de perda de língua no Brasil, que parece oferecer as condições adequadas para o estabelecimento de um projeto piloto pioneiro de revitalização linguística no país, a saber, o caso da língua Kaingang, na Terra Indígena Nonoai, no Rio Grande do Sul.

Apoiado por um acordo de intercâmbio acadêmico e cooperação entre a UFRJ e a Massey University da Nova Zelândia, assinado entre as duas universidades em 2016, e cujo foco está centrado em estudo e pesquisa voltados para questões de revitalização linguística e cultural, e com base no compartilhamento da experiência bem sucedida do Kōhanga Reo - Ninho de Língua Māori, o projeto

9 cf. os artigos de Berardi-Wiltshire e Te Rina Warren, neste número.

piloto de Ninho de Língua e Cultura Kaingang - **KANHGÁG VĨ JAGFE** – está sendo concebido de modo a se adequar à realidade sociolinguística educacional e cultural do povo Kaingang, com ampla participação de professores, lideranças e outros membros da comunidade Kaingang de Nonoai. O Ninho de Língua e Cultura deverá atender crianças da etnia em idade pré-escolar, de 1 a 6 anos, que não são mais expostas à língua Kaingang em seu ambiente familiar doméstico. A princípio, como diretrizes fundamentais, o Ninho de Língua e Cultura Kaingang deverá contemplar os seguintes aspectos educacionais:

- 1) Em caráter de imersão linguística cultural, ser um programa de educação operando em horário integral;
- 2) Ter como língua de ensino, bem como de comunicação geral, exclusivamente, a língua Kaingang;
- 3) Garantir a participação dos mestres anciãos Kaingang como formadores, através de contratação remunerada, devido a importância do potencial que estes representam na transmissão intergeracional do conhecimento tradicional e da língua Kaingang;
- 4) Ter em seu quadro de pessoal apenas falantes fluentes de Kaingang, desde a administração, professores, auxiliares, recreadores, até pessoal de cozinha e limpeza;
- 5) Compor uma grade curricular com atividades variadas que explorem a língua e a cultura Kaingang. Uma previsão preliminar dessa grade poderia incluir as seguintes atividades:
 - 8 hs – Desjejum
 - 9 hs - Horta
 - 10 hs - Preparo dos alimentos
 - 11hs – Recreação / atividades corporais
 - 12 hs - Almoço
 - 13 hs - Descanso
 - 14:30 - Cultura material
 - 15:30 – Lanche da tarde
 - 16 hs - Cultura imaterial
 - 17 hs – Jantar
 - 18 hs – Saída

Destaque-se a importância da língua usada por crianças em jogos e brincadeiras em fase pré-escolar, (*play language*), domínio verbal em que itens lexicais e regras gramaticais são intuitivamente processados e naturalmente assimilados. Também nesta fase, a criança pode desenvolver seu senso de pertencimento sociocultural, assim como o seu “lugar” neste meio, na comunidade e no mundo. Em tempos de aldeia global, como previu o visionário McLuhan (1989), saber transitar entre os muitos

mundos culturais é uma habilidade cada vez mais empoderadora. Neste sentido, pode-se conceber a educação bilingue de modo amplo, não restrito apenas ao aprendizado de uma segunda língua. Trata-se de criar e ampliar situações de aprendizagem em que a língua de herança e a língua oficial possam vir a ter importância e *status* equivalentes no desenvolvimento cognitivo infantil.

Em uma primeira reunião com lideranças, professores e representantes da comunidade Kaingang da Terra Indígena Nonoai, realizada em agosto de 2016, na Escola Estadual Indígena Cacique Sã Gre, em Pinhalzinho, uma proposta preliminar do projeto do Ninho de Língua e Cultura Kaingang foi apresentada e discutida, tendo sido muito bem recebida, com manifestações de preocupação face ao evidente processo de perda linguística, cultural e de identidade étnica. Sugestões e ideias tanto sobre a participação no projeto, quanto sobre aspectos de conteúdo, também foram recebidas, assinando-se, ao final, um termo de anuência da comunidade para a realização do projeto piloto.

Uma importante sugestão de possível espaço físico para a implantação do Ninho de Língua e Cultura Kaingang, foi a indicação, feita pelas lideranças Kaingang, do complexo do Centro Cultural Guarani e Kaingang, localizado em Pinhalzinho, na área indígena Kaingang e Guarani, entre os municípios de Nonoai e Planalto, que se encontra desativado há cerca de 13 anos. O Centro Cultural Guarani e Kaingang foi construído em 2003 pelo DAER, Departamento Autônomo de Estradas de Rodagem, do Rio Grande do Sul, como medida compensatória pela passagem da estrada RS-324 em território indígena, tendo como propósito inicial servir como espaço de exposição e venda de artesanato produzido pelos Guarani e pelos Kaingang.



Figura 5 - Antigo Centro Cultural Guarani Kaingang, atualmente desativado.

O complexo consiste de cinco módulos de construções circulares em tijolos e cobertura em palha, sendo dois grandes - um central, à frente, e um ao fundo, com área de extensão – e três menores, distribuídos entre os dois maiores. Aparentemente, a estrutura dos módulos encontra-se em bom estado, precisando apenas reforço e reforma na cobertura e nas janelas e portas, além das instalações elétricas e hidráulicas das áreas de serviço. Para o Ninho de Língua e Cultura Kaingang propomos o aproveitamento do módulo maior ao fundo, com uma devida reforma e adaptação de seu espaço

físico, internamente e externamente. Os módulos menores poderiam ainda ser aproveitados como áreas de exposição e venda de arte e artesanato Kaingang e Guarani.



Figura 6 - Módulo maior com extensão ao fundo

Uma comitiva de pesquisadores da Nova Zelândia, filiados à Massey University, composta pelas professoras Arianna Berardi-Wiltshire, Beatrice Mari Te Ropata Hei, Te Rina Warren, acompanhada pelo professor Marcus Maia (UFRJ), e pelas pesquisadoras Márcia Nascimento (UFRJ) e Chang Whan (Museu do Índio), esteve em visita à comunidade Kaingang de Nonoai em outubro de 2016 para conhecer de perto a realidade educacional e sócio-cultural do povo Kaingang, e apresentar um relato da experiência de revitalização da língua do Ninho de Língua Māori para professores, lideranças e membros da comunidade Kaingang e autoridades locais convidados. Na ocasião, as intenções de cooperação para a implementação do ninho de língua e cultura Kaingang foram reafirmadas, bem como o convite à equipe brasileira para uma visita à Nova Zelândia, para conhecer o trabalho dos Kohanga Reo e Kura Kao Papa *in loco*.



Figura 7 - Professora Mari Te Ropata Hei fala sobre educação Māori para representantes da comunidade Kaingang, em Pinhalzinho, distrito de Nonoai



Figura 8 - Professoras Te Rina Warren e Mari Te Ropata Hei em visita à Escola Estadual Indígena Joaquim Gatên Casseiro, na aldeia Posto Sede

Em resumo, o projeto proposto tem como principal objetivo contribuir com ações práticas visando a reversão da escalada de perda linguística e cultural nas novas gerações Kaingang através da concepção e implementação de uma versão Kaingang de Ninho de Língua e Cultura, com base na bem sucedida experiência do Povo Māori da Nova Zelândia, que ora se dispõe a compartilhar a sua experiência.

Entre os próximos passos na execução do projeto, destacam-se a realização, no segundo semestre de 2017, de seminários acadêmicos da equipe proponente com os professores da Massey University, Cynthia White, Arianna Berardi-Wiltshire, Mari Ropata Hei, Te Rina Warren and Peter Petrucci, quando serão discutidos métodos de linguística educacional e de revitalização linguística, além de diferentes questões de linguística aplicada e educacional relevantes para o desenvolvimento futuro de um ninho de língua Kaingang. Os dados coletados em campo, na área Kaingang, com base na pesquisa sociolinguística resumida acima, serão apresentados como estudo de caso nesses seminários. Outros seminários também estão sendo previstos e agendados na *Mana Tamariki* e na *University of Otaki*, universidade administrada por membros da etnia Maori, que prepara os professores para atuarem nos ninhos de língua. Haverá oportunidade ainda para a observação participante em ninhos de língua Māori, na Nova Zelândia, onde serão apreciadas e avaliadas com base em observações primárias *in loco* as diversas técnicas empregadas na revitalização de línguas nesses ambientes.

5. Considerações Finais

Como se procurou caracterizar ao longo do texto, o projeto de ninho de língua Kaingang tem caráter interinstitucional e internacional, além de intercultural, propiciando o desenvolvimento de relações entre professores e lideranças Kaingang da Terra Indígena Nonoai (RS) com professores e pesquisadores da Massey University, Nova Zelândia, com professores e pesquisadores da UFRJ e com pesquisadores vinculados ao Museu do Índio do Rio de Janeiro, tendo por objetivo central implantar um ninho de língua e cultura na Terra Indígena Kaingang de Nonoai. O projeto prevê aplicar procedimentos de manutenção e preservação linguística utilizados em um caso exemplar de revitalização linguística no mundo, o programa de revitalização da língua Māori da Nova Zelândia

ao caso Kaingang, realizando os ajustes e adequações necessários a essa translação.

A relação entre a Massey University e a Universidade Federal do Rio de Janeiro, já iniciada com a visita do Professor Marcus Maia a convite da Massey University, por três semanas, em 2015, seguida da visita oficial à UFRJ pelo *Head of the School of Humanities*, Prof. Kerry Taylor, à UFRJ, em fevereiro de 2016, poderá, então, vir a ser consolidada com o programa aqui descrito. Da mesma forma busca-se a consolidação da relação entre a Massey University e o Museu do Índio do Rio de Janeiro, bem como de relações a serem melhor estabelecidas entre a comunidade Kaingang de Nonoi e instituições Māori, da Nova Zelândia.

Destacamos a importância dessas parcerias para que se possa vir a contribuir mais efetivamente, de modo pioneiro, para o estabelecimento de programas de educação e de revitalização linguísticas com o potencial de vir a beneficiar a preservação da língua Kaingang e também, posteriormente, outras línguas indígenas faladas no Brasil, muitas avaliadas pela UNESCO, como estando severamente ou criticamente ameaçadas de extinção.

Referências

CARMEL, Y.; KENT, R.; BAR-MASSADA, A.; BLANK, L.; LIBERZON, J.; NEZER, O. Trends in ecological research during the last three decades – a systematic review. *PLoS One*, 8, e59813. 2013.

FRANCHETTO, B. Línguas Indígenas e Comprometimento Linguístico no Brasil: Situação, Necessidades e Soluções. *Cadernos de Educação Escolar Indígena, Barra do Bugres*. v. 3, n.1, p. 9-26. 2004.

GRIMES, B. F. (ed.), *Ethnologue: Languages of the World*, Fourteenth edition. Dallas, Texas: SIL International. 2000. On-line version: [http:// www.ethnologue.com/14](http://www.ethnologue.com/14).

BERARDI-WILTSHIRE, A.; PETRUCCI, P.; MAIA, M. (2015). Revitalização de Língua Indígena na Nova Zelândia: O Caso Exemplar das Escolas do Povo Māori. *Cadernos de Educação Escolar Indígena*, v. 12, n.1. Cuiabá: Editora MERIREU, 2015.

HINTON L.; HALE, K (eds.) *The Green Book of language revitalization in practice*. San Diego & New York: Academic Press, 2001.

KRAUSS, M. The world's languages in crisis. *Language*, n. 68, p. 4-10. 1992.

LAROQUE, L. F. da S. *Fronteiras Geográficas, étnicas e culturais envolvendo os Kaingang e suas lideranças no Sul do Brasil (1889-1930)*. São Leopoldo: Unisinos, 2007.

MAIA, M. A Revitalização de Línguas Indígenas e seu desafio para a Educação Intercultural Bilingue. *Tellus*, ano 6, n. 11, p. 61-76. 2006.

MAIA, M; BERARDI-WILTSHIRE, A. An interview with Hinurewa Poutu Māori. *Revista Linguística UFRJ*, v. 11, p. 14-21. 2015.

MAIA, M. Manual de Linguística: Subsídios para a formação de professores indígenas na área de linguagem. MEC-UNESCO. 2006. (http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=646-vol15vias04web-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192)

MCLUHAN, M. *The Global Village: Transformations in World Life and Media in the 21st Century*. Oxford University Press, USA, 1989.

MAY, S. Curriculum and the Education of Cultural and Linguistic Minorities. In: P. Peterson, E. Baker, B. McGaw, (Editors), *International Encyclopedia of Education*. volume1, pp. 293-298. Oxford: Elsevier, 2010.

MINISTRY OF EDUCATION. *Ka Hikitia: Key evidence and how we must use it to improve system performance for Māori*. Wellington, NZ: Ministry of Education, 2009a.

MOSELY, C.; ASHER, R. E. *Atlas of the world's languages*. London: Routledge, 1994.

MOORE, D. As línguas indígenas no Brasil hoje. In: H. Mello; C. Altenhofen; T. Raso. (Org.). *Os Contatos linguísticos no Brasil*. p. 217-240, 1ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

NASCIMENTO (Kaingang), M. Frases interrogativas Sim/Não na língua Kaingang: o uso da partícula interrogativa m̃y. In: FRANCHETTO, B. (org). *Pesquisas indígenas na Universidade*. Rio de Janeiro: Museu do Índio, 2010. p. 33-50.

_____. *Tempo, Modo, Aspecto e Evidencialidade em Kaingang*. Dissertação de Mestrado, defendida no POSLING/UFRJ. 2013.

RODRIGUES, A. D. Línguas Indígenas: 500 anos de descobertas e perdas. *Delta*, n.9, v.1, p. 83-103. 1993.

_____. *Línguas Brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas*. Ed. Loyola, 134 p, 1994.

SKERRETT, M; GUNN, A. *Quality in Immersion-bilingual Early Years Education for. Language Acquisition*. FINAL REPORT, August 2011.

STILES, D. B. Four successful indigenous language programs. In J. Reyhner (Ed.), Teaching indigenous languages (pp. 148-262). Flagstaff: Northern Arizona University, 1997.

WIESEMANN, U. Introdução à Língua Kaingáng. Rio de Janeiro: Summer Institute of Linguistics (SIL), Arquivo do setor Lingüístico do Museu Nacional. RJ, 1967.