



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

ALDENOR RODRIGUES DE SOUZA FILHO

**“A língua tupi não morreu, tá viva correndo nas veias”: o processo de revitalização da
língua tupi à luz da política e do planejamento linguístico**

JOÃO PESSOA – PB
SETEMBRO 2017

ALDENOR RODRIGUES DE SOUZA FILHO

**“A LÍNGUA TUPI NÃO MORREU, TÁ VIVA CORRENDO NAS VEIAS”: O
PROCESSO DE REVITALIZAÇÃO DA LÍNGUA TUPI À LUZ DA POLÍTICA
E DO PLANEJAMENTO LINGÜÍSTICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística (PROLING/UFPB), como requisito para obtenção do título de mestre.

Área de Concentração: Linguística e Práticas Sociais

Linha de pesquisa: Linguística Aplicada

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Socorro Cláudia
Tavares de Sousa

JOÃO PESSOA – PB

SETEMBRO 2017

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S7291 Souza Filho, Aldenor Rodrigues de.

"A língua tupi não morreu, tá viva correndo nas veias" : o processo de revitalização da língua tupi à luz da política e planejamento linguístico / Aldenor Rodrigues de Souza Filho. - João Pessoa, 2017.
105 f. : il.

Orientação: Socorro Cláudia Tavares de Sousa.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Língua tupi - Revitalização. 2. Língua minoritária. 3. Planejamento linguístico. 4. Política linguística. 5.. I. Sousa, Socorro Cláudia Tavares de. II. Título.

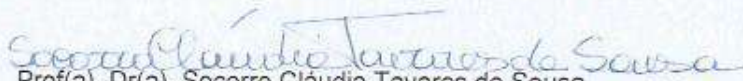
UFPB/BC

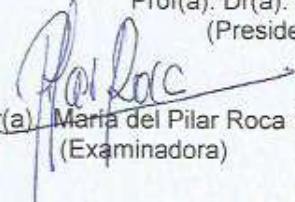
CDU 81-21(043)



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE
ALDENOR RODRIGUES DE SOUZA FILHO

Aos vinte e nove dias do mês de setembro de dois mil e dezessete (29/09/2017), às quatorze horas, realizou-se na Sala do VALPB, a sessão pública de defesa de Dissertação intitulada **"A língua tupi não morreu, tá viva correndo nas veias": o processo de revitalização da língua tupi à luz da Política e do Planejamento Linguístico**", apresentada pelo(a) mestrando(a) **ALDENOR RODRIGUES DE SOUZA FILHO**, Licenciado(a) em Letras pelo(a) Universidade Federal da Paraíba - UFPB, que concluiu os créditos para obtenção do título de MESTRE EM LINGUÍSTICA, área de concentração **Linguística e Práticas Sociais**, segundo encaminhamento do(a) Prof(a). Dr(a). José Ferrari Neto, Coordenador(a) do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFPB e segundo registros constantes nos arquivos da Secretaria da Coordenação do Programa. O(A) Prof(a). Dr(a). Socorro Cláudia Tavares de Sousa (PROLING - UFPB), na qualidade de orientador(a), presidiu a Banca Examinadora da qual fizeram parte os(a)s Professores(as) Doutores(as) Maria del Pilar Roca Escalante (Examinadora/PROLING-UFPB) e Andrea Silva Ponte (Examinadora/UFPB). Dando início aos trabalhos, o(a) senhor(a) Presidente Prof(a). Dr(a). Socorro Cláudia Tavares de Sousa convidou os membros da Banca Examinadora para compor a mesa. Em seguida, foi concedida a palavra ao(à) Mestrando(a) para apresentar uma síntese de sua Dissertação, após o que foi arguido(a) pelos membros da banca Examinadora. Encerrando os trabalhos de arguição os examinadores deram o parecer final sobre a Dissertação, ao qual foi atribuído o conceito APROVADO. Proclamados os resultados pelo(a) professor(a) Dr(a). Socorro Cláudia Tavares de Sousa, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar a presente ata foi lavrada e assinada por todos os membros da Banca Examinadora. João Pessoa, 29 de setembro de 2017.


Prof(a). Dr(a). Socorro Cláudia Tavares de Sousa
(Presidente da Banca Examinadora)


Prof(a). Dr(a). Maria del Pilar Roca Escalante
(Examinadora)


Prof(a). Dr(a). Andrea Silva Ponte
(Examinadora)

RESUMO

O fato de que as línguas minoritárias estão, cada vez mais, em um processo de desaparecimento é um fenômeno global que está recebendo mais reconhecimento nos últimos anos. No Brasil, a crença na visão de que estamos em um país monolíngue impetra motivos para reforçar o desconhecimento das línguas indígenas e, por extensão, de que somos um país multilíngue (MAHER, 2010). No Estado da Paraíba, conseguimos identificar que o povo indígena Potiguara desenvolve ações no sentido de revitalizar a língua tupi. A partir do exposto, nossa pesquisa tem como objetivo geral analisar as crenças sobre a língua tupi por parte de professores, gestores e da liderança indígena, e analisar as práticas de um professor em um contexto escolar específico, em uma comunidade indígena, no âmbito do ensino formal escolar, ambas alinhadas à discussão da revitalização da língua tupi. Partimos dos pressupostos teóricos do Planejamento Linguístico de Cooper (1989) e, especificamente, sua visão de Planejamento de Aquisição por entender que a escola é um espaço importante para a revitalização de uma língua, e da visão de Política Linguística de Spolsky (2004, 2009, 2012) para explorar a dimensão das crenças, bem como do componente da prática de ação do professor como agente primordial nas escolhas tomadas para situar esforços deliberados para revitalizar a língua tupi. O nosso objetivo foi operacionalizado a partir de escolhas metodológicas que concernem à entrevista semiestruturada a quatro professores de língua tupi de diferentes aldeias do povo Potiguara na Paraíba, o coordenador pedagógico e a diretora da escola, bem como a cacique da aldeia. Como próximo passo, afinamos a investigação em relação à realidade de uma escola indígena na aldeia de Monte Mor, em Rio Tinto, Paraíba. Desta forma, temos a intenção de averiguar com maior riqueza de detalhes como a revitalização da língua tupi acontece neste contexto. Neste contexto, fizemos observações não-participativas em 12 aulas de um professor em duas turmas, uma de sexto ano e outra sétimo ano, durante quatro semanas. A análise qualitativa de nossos está baseada no paradigma interpretativista. A partir dos dados, identificamos a língua tupi com uma forte conexão com a identidade étnica e da cultura do povo Potiguara Também, observamos uma conexão da língua tupi com a crença de que pode ser vista como uma arma. Em relação às aulas, consideramos relevante indicar que, em nossa análise, percebemos que o professor apresenta uma visão de língua associada a um sistema. Desta forma, a língua minoritária tupi e a majoritária portuguesa estão sempre em uma disputa de forças nas aulas do professor por usar da tradução como sua principal ferramenta de ensino de uma língua. À guisa de consideração final, identificamos que há, por parte do povo Potiguara, um objetivo de reaquisição da língua tupi que se alinha à perspectiva de discussão da revitalização de uma língua minoritária.

Palavras-chave: revitalização; língua minoritária; planejamento linguístico; política linguística; língua tupi;

ABSTRACT

Evermore, the fact that minority languages are within a process of dissipation is a global phenomenon, which is attracting more acknowledgment over the past years. In Brazil, the belief that we do live in a monolingual country impetrates reasons to reinforce the ignorance towards indigenous languages and therefore that we live in a multilingual country (MAHER, 2010). In Paraíba, a state in Brazil, we gathered that the Potiguara people develop actions towards the revitalization of Tupi language. Our research aims at analyzing the beliefs about Tupi according to teachers, school managers and the indigenous group leader. Moreover, we intend to analyze the practices of a teacher within a specific school environment inside an indigenous territory, settled in a formal school teaching system. Both analyses are aligned to the revitalization of Tupi discussion. We begin our discussion according to two main theoretical perspectives: Language Planning, by Cooper (1989) which we will specifically review the Acquisition Planning in order to understand that the school is an important field to achieve the revitalization of a language. The second perspective is Spolsky's (2004, 2009, 2012) Language Policy which we pursue to explore the beliefs dimension, as well as the component of the practice by the actions of the teacher as the main agent for the choices taken in the name of situating deliberate efforts to revitalize the Tupi language. We operationalize our main objective according to methodological choices related to semi structured interviews to 4 tupi language teachers from different Potiguara territories in Paraíba, the principal and the director of a school, as well as the chief indigenous leader. Next, we tuned our investigation towards the investigation in one indigenous school in Monte Mor territory, in Rio Tinto city, Paraíba. Therefore, we intend to deeply investigate how the revitalization of Tupi language occur within this reality. We have observed 12 classes of this particular teacher, whether one group staged as 6th and 7th grade, respectively, according to Brazilian standard classification of stages in formal classes. We analyze our data in accordance with the interpretativist paradigm. We identify that the tupi language as a resource of connection between ethnic identity and the culture of Potiguara people. Also, we observe the connection between the tupi language with the belief that it can be seen as a gun. We do also considerate relevant to point out, in relation to the classes, that the tupi language teacher asserts to consider languages as systems. Therefore, the tupi minority language and the Portuguese majority language are in a constant force controversy throughout the teacher's classes as he uses the translation as his main language teaching technique. By the end of the research we identify that the Potiguara people have as a main objective to reacquire the Tupi language as it can also be a discussion of a minority language revitalization.

Key words: revitalization; minority language; language planning; language policy; tupi language

SUMÁRIO

Introdução	7
Capítulo 1 – Planejamento linguístico	14
1.1. O planejamento linguístico e suas interfaces	14
1.1.1. O planejamento de status	20
1.1.2. O planejamento de corpus	23
1.1.3. O planejamento de aquisição	28
Capítulo 2 – O processo de revitalização de línguas minoritárias	33
2.1. Revitalização de línguas e a política linguística de Spolsky	35
2.2. Estimativa de diminuição do número de línguas	37
2.3 Revitalizações: motivações e discussão etimológica.	39
2.4. Argumentos em favor da manutenção de línguas minoritárias	43
2.4.1. A diversidade linguística	43
2.4.2. A identidade etnolinguística	47
Capítulo 3 – Aportes metodológicos da pesquisa	50
3.1 Paradigma e abordagem da pesquisa	50
3.2 O processo de geração e análise dos dados	51
3.3 Os colaboradores e o contexto de pesquisa	56
Capítulo 4 – O ensino da língua tupi e seu processo de revitalização para os Potiguara	60
4.1. As entrevistas e as crenças dos Potiguara acerca da língua tupi.....	60
4.2. As aulas de tupi e sua função social enquanto língua de um povo	76
4.3. O planejamento de aquisição, seus métodos e objetivos alinhados ao processo de revitalização	88
Considerações finais	94
REFERÊNCIAS	102

Introdução

A manutenção de línguas minoritárias¹ é um problema mundial. Com uma estimativa de que, das seis mil línguas do mundo, apenas em torno de seiscentas podem ser consideradas salvas. Em outras palavras, noventa por cento das menos prestigiadas podem se tornar extintas ainda neste século (FERGUSON, 2006; MAY, 2012). A discussão em torno do processo de revitalização de línguas minoritárias é cada vez mais respaldada por teóricos no mundo, a exemplo de Tsunoda (2006) que discorre sobre o processo histórico de mortes das línguas em diversos países e apresenta propostas teóricas de como contornar este fenômeno. Também observamos no trabalho de Hinton e Hale (2013) uma preocupação em discorrer sobre pontos relevantes quanto ao processo de revitalização de línguas indígenas nos Estados Unidos da América, bem como em apresentar um capítulo específico abordando quais os recursos midiáticos e tecnológicos que servem como ferramentas para a manutenção de línguas em risco.

É notório que as Políticas Linguísticas, enquanto um referencial teórico para análise, estão recebendo cada vez mais respaldo dentro das ciências linguísticas nos últimos anos no Brasil (DIONÍSIO, 2014). Mais especificamente, podemos citar alguns trabalhos recentes que demonstram interesse e preocupação com a situação das línguas minoritárias, a exemplo de Bessa Freire (2003) cuja tese aborda a situação da Língua Geral Amazônica que, em contato com a língua majoritária, o português, acaba perdendo espaço para esta. Liss (2011), por sua vez, investiga sobre a importância da construção identitária do indígena por meio do bilinguismo no Paraná. Mais recentemente, encontramos na tese de Costa (2013) uma abordagem do processo de revitalização da língua tupi para o povo Tupinambá, no extremo sul da Bahia, cuja língua serve de alicerce não apenas para a construção da identidade de um povo, mas como arma política para avanços sociais, a exemplo da demarcação de terras. Por extensão, a ideia de que o Brasil é um país monolíngue apresenta diversas razões para não ser acreditada. Números sugerem que há, atualmente, em nosso país, duzentas e dezesseis línguas indígenas, além das cinquenta e seis línguas faladas por imigrantes² (SPINASSÉ, 2016).

¹ Consideraremos línguas minoritárias aquelas que, segundo a linha de raciocínio de May (2012), apresentam relação inferior quanto à diferença de status, relações de poder e influência diante de outras línguas.

² Apesar de reconhecermos a importância de línguas faladas por povos imigrantes, discutiremos apenas sobre as línguas minoritárias dos povos indígenas por se tratar do tema desta pesquisa.

No campo de estudos das ciências da linguagem, o aporte teórico que melhor nos direciona para problematizar a situação das línguas minoritárias é a Política Linguística. Nela, encontramos a noção de Spolsky (2004, 2009, 2012), cujo olhar ajuda a enquadrar o foco para observar o nosso fenômeno. O autor apresenta o conceito de domínio para indicar que este pode ser

qualquer grupo definido ou grupo social, político ou religioso definível, ou comunidade, variando desde família até times de esportes, ou vizinhança, ou vila, ou local de trabalho, ou organização, ou cidade, ou Estado-nação, ou aliança regional.³ (*op. cit.*, 2004, p. 40).

Além do conceito de domínio, o teórico também introduz a ideia dos componentes da Política Linguística que são independentes, porém inter-relacionados, a saber: as práticas, as crenças e o gerenciamento⁴.

Nos anos de 1970 e 1980, com o crescente aumento dos marcos por direitos civis por populações ditas minoritárias, a exemplo do movimento feminista, do movimento negro, do movimento LGBT, do movimento indígena, uma crescente onda demarca a importância de ouvir o que estes grupos têm a dizer, suas necessidades e pautas começam a tomar visibilidade e a ganhar espaço de discussão. Por exemplo, as línguas indígenas no Brasil começam a ganhar espaço, enquanto políticas de promoção, através da educação escolar indígena (ALTENHOFEN, 2013).

Dentro deste espaço, as línguas mereceram destaque por serem representativas em alguns espaços sociais. As feministas, por exemplo, interferem no chamado modo androcêntrico como algumas palavras têm preferência. Como exemplo, podemos citar, em língua portuguesa, como o padrão do plural no masculino serve para indicar que homens e mulheres estão representadas no conjunto, invisibilizando a presença de mulheres no discurso.

Os povos indígenas, por sua vez, começam a lutar, então, por maior resguardo de suas línguas maternas, indicando os primeiros movimentos no sentido de manter suas línguas sendo faladas e, dependendo da situação, até mesmo formando novos falantes na língua de seu povo.

Como parte de uma força que serve para o gerenciamento das Políticas Linguísticas, alguns documentos oficiais ratificam a ideia de que as línguas minoritárias

³ No original: “[The domain of language policy may be] any defined or defined social or political or religious group or community, ranging from a family through a sports team or neighborhood or village or workplace or organization or city or nation state or regional alliance.”

⁴ Mais adiante, no segundo capítulo teórico, discutiremos mais detalhadamente cada um destes componentes.

devem ser preservadas. Cronologicamente, podemos identificar o texto do Decreto 19.841 de 22 de outubro de 1945, que promulga a Carta das Nações Unidas no Brasil e explicita a importância do respeito às línguas; a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948 que, por sua vez, também resguarda a importância das línguas. Estes dois documentos estão diretamente envolvidos com o período pós-Era-Vargas, período em que o extremo nacionalismo era vivido, logo, a ideia de que havia um Brasil com uma identidade nacional monolíngue foi extremamente divulgada e qualquer outra língua falada no país era indicada como um ato contra o povo brasileiro (MAHER, 2013).

O texto da Constituição de 1988 do Brasil surge, então, como um dos precursores neste contexto de movimentos dos direitos civis organizados, para resguardar, pela primeira vez em sua constituição, o direito à língua pelos povos indígenas no Brasil (SOUSA; AFONSO, 2015). Seu artigo 231 afirma “São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições” (BRASIL, 1988).

Na década de 1990, no Brasil, é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases na Educação (LDB 9.394/1996) que explicita um artigo específico mencionando a importância da valorização das línguas indígenas nas escolas. Esta Lei se alinha à perspectiva da Constituição Federal no sentido de resguardar as línguas minoritárias dentro do espaço da sala de aula. Dois anos mais tarde, em 1998, promulga-se o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) cujo discurso indica um país multilíngue que vivemos e que precisa manter esta diversidade. Este último, por sua vez, apresenta, especificamente, as diretrizes que devem caracterizar uma escola bilíngue e intercultural. Resumidamente, o documento indica o ensino de etno-história, arte e cultura, além da obrigatoriedade do uso da língua como instrução e como disciplina escolar.

Já em nosso século, encontramos o Decreto 5.051, de 19 de abril de 2004, que promulga a Convenção 169 acerca da Organização Internacional do Trabalho dos Povos Indígenas e Tribais, que também reconhece a importância de resguardar as línguas destes povos. A partir dos exemplos mencionados acima, podemos identificar que povos que se encontram em um país cuja língua majoritária difere da sua, possuem o direito legal de manter a sua língua.

Como ferramenta na contramão no processo de minorização⁵ de uma determinada língua, encontramos na educação um mecanismo capaz de legitimar e consolidar o ensino de línguas dentro de uma comunidade (COOPER, 1989). Para exemplificar, Cooper (1989) menciona a escola como um espaço apropriado para o planejamento linguístico. Mais especificamente, no tocante ao planejamento de aquisição de línguas, o autor afirma que “quando planejadores tentam promover a aquisição de uma segunda ou uma língua estrangeira, eles frequentemente recorrem ao sistema escolar”⁶ (*op. cit.*, p. 161).

Com efeito, é relevante observarmos que este mesmo autor indica que “a mudança social acompanha o planejamento linguístico”⁷ (*op. cit.*, p. 164) e que, por extensão, um dos fatores primordiais para que a mudança social se efetive é através de agentes que impetrem “ações ou agências sociais e instituições que determinam políticas em um esforço deliberado para afetar a mudança social” (*op. cit.*, p. 167).

Se, por um lado, conseguimos ver a importância da legitimidade que determinadas minorias linguísticas têm para resguardar o direito de manter e falar suas línguas, por outro lado, podemos pontuar que, em sua grande maioria, o Brasil identifica os povos indígenas como sendo os mais antigos requerentes de que tais leis sejam respeitadas. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), há dois grandes troncos linguísticos de línguas minoritárias no Brasil, o Macro-Jê e o Tupi. Este último apresenta 156.073 falantes das subfamílias de línguas, a saber: Arikém, Awetí, Juruna, Mawé, Mondé, Mundurukú, Puroborá, Ramaráma, Tuparí e Tupi-Guarani. A língua tupi antiga não é mencionada por este órgão com sendo falada por nenhum povo catalogado em nosso país (IBGE, 2012).

Atualmente, segundo a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e a Associação Nacional de Ação Indigenista (ANAÍ), encontramos no Estado da Paraíba dois povos indígenas, os Potiguara e os Tabajara. O povo Tabajara tem aproximadamente setecentos indivíduos que se situam na faixa sul do Estado, em cidades tradicionalmente ocupadas, como Alhandra, Conde e Pitimbu, porém não demarcadas. O povo Potiguara, mais populoso, com um número em torno de dezessete mil e quinhentas pessoas, ocupam as cidades de Marcação, Rio Tinto e Baía da Traição, localizadas mais ao norte do Estado.

⁵ Minorização, segundo Sallabank (2012), é “[o] processo de redução em status/domínios de uma língua e seus falantes”. No original: “The process of reduction in status/domains of a language and its speakers is known as *minorization*”.

⁶ No original: “When planners try to promote second- or foreign-language acquisition they often turn to the school system”.

⁷ No original: “That social change accompanies language planning is scarcely surprising”.

Ainda de acordo com estas instituições, e em consonância com o último censo IBGE (2012), havia, no Estado da Paraíba, 359 pessoas que se autodeclaravam como falantes de língua tupi em domicílio.

No tocante à abordagem acadêmica sobre os povos Potiguara em nosso Estado, podemos citar o trabalho na área de Geografia de Marques (2009) que objetivou analisar a relação dos indígenas com o seu território, e a reafirmação da sua identidade por meio da terra na aldeia Três Rios, na cidade de Marcação. No campo da Antropologia, o trabalho de Lucena (2016) se apropria das relações sociais de pessoas que deixam as aldeias e se mudam para a grande João Pessoa, repercutindo em novos contatos interétnicos em espaços como as instituições de ensino. No campo das ciências da linguagem, Simas (2009) investiga em sua pesquisa o letramento indígena nas disciplinas de língua portuguesa e tupi a partir da proposta do RCNEI em uma escola na cidade de Rio Tinto.

A partir desta contextualização inicial, surge uma inquietação de investigar, no âmbito das Políticas Linguísticas, o processo de revitalização de uma língua minoritária, o tupi, para o povo Potiguara, no Estado da Paraíba. Nesta linha de raciocínio, nossa pergunta de pesquisa que guiará nossa investigação é: ***qual o papel da escola no processo de revitalização do tupi?*** Dentro dessa perspectiva, estabelecemos como objetivo geral **analisar as implicações das crenças e práticas de ensino de língua tupi no processo de revitalização dessa língua em uma comunidade indígena Potiguara no Estado da Paraíba.**

Como desdobramento deste objetivo geral, temos alguns objetivos específicos: **(1) *investigar as crenças da língua tupi para a liderança, os gestores e professores de uma escola no Estado da Paraíba*** e **(2) *analisar as práticas de ensino de língua tupi, como forma de revitalização, realizada por um professor desta língua em uma escola indígena.*** A partir do exposto até aqui, conseguimos identificar este estudo dentro do contexto de linha de pesquisa de Linguística Aplicada, como parte da grande área de concentração de Linguística e Práticas Sociais, do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba. Esta investigação surgiu a partir de discussões teóricas vinculadas ao Núcleo de Estudos em Políticas e Educação Linguística (NEPEL), também vinculada à Universidade Federal da Paraíba.

A nosso ver, o conhecimento do papel do ensino da língua para o povo Potiguara pode contribuir na reflexão sobre este aspecto no processo de revitalização desta língua. Como argumentos que validem a importância da presente investigação, indicamos o

porquê das leis e decretos oficiais não apresentarem força de resguardar e incentivar a revitalização da língua deste povo. Se, por um lado, encontramos diversos órgãos de caráter nacional e supranacional resguardando direitos à língua de povos, por outro lado, não observamos, na prática, políticas públicas efetivas que demonstrem responsabilidade em conduzir as palavras das leis para o contexto social em suas realidades particulares.

Por fim, conseguimos descrever as propostas pedagógicas de ensino de língua materna⁸ e identificar os aspectos positivos e negativos em relação ao processo de revitalização do tupi. Como veremos, o ensino de uma determinada língua está em consonância com as posturas assumidas em determinadas conjunturas, a saber, nos rituais do toré, no ensino da língua, de forma obrigatória, nas escolas, ou em aspectos formais de apresentação pessoal dentro de um evento do movimento civil organizado indígena.

Além disso, esta pesquisa é uma das pioneiras no Estado da Paraíba a discutir pormenorizadamente o processo de revitalização de uma língua minoritária. A presente dissertação visa preencher uma lacuna em relação à observação de como este processo de revitalização de línguas acontece em nossa região, resguardando as particularidades que nosso contexto específico admite, apontando paralelos com exemplos de outros casos no Brasil e em outros países.

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos. No primeiro, trataremos do Planejamento Linguístico de Cooper (1989) focando no Planejamento de Aquisição, visto a importância da escola para responder a nossa pergunta de pesquisa.

No segundo capítulo, abordaremos o aporte teórico dos componentes que fazem parte da Política Linguística de Spolsky (2004, 2009, 2012). Dentre esses componentes, reforçaremos o das crenças por ser aquele que melhor direciona as motivações para se alinhar à perspectiva do Planejamento Linguístico. Ainda, veremos quais os argumentos que estão em torno da discussão da revitalização de línguas minoritárias, de um modo geral, para teóricos de políticas linguísticas.

No terceiro capítulo, trataremos de aportes metodológicos que estão envolvidos em nossa pesquisa. Neste ponto, indicamos que entrevistamos dois professores e duas professoras de tupi, de diferentes escolas em, em diferentes aldeias, e detemos o nosso olhar investigativo para a realidade de um destes professores de tupi, entrevistando, também, o coordenador pedagógico e a diretora da escola, bem como a liderança maior

⁸ Apesar de ser uma língua não falada pelo povo, ela é considerada sua língua materna pelas pessoas entrevistadas. Desta forma, podemos apreender um significado diferente daquele acadêmico de língua materna. Trataremos com mais detalhes sobre este assunto no capítulo 04.

da aldeia, a cacique. No tocante às aulas do professor, observamos doze destas aulas, a fim de triangular os dados apresentados nas entrevistas. Trataremos, por conseguinte, da abordagem da pesquisa, o processo de geração e análise de dados, e, por último, a caracterização do contexto da pesquisa e dos colaboradores.

Em nosso quarto capítulo, detalharemos a discussão do processo de revitalização de línguas minoritárias à luz do corpus que foi colhido para esta presente investigação. Analisaremos, primeiramente, as entrevistas dos colaboradores que estão diretamente envolvidos com o processo de ensino e aprendizagem da língua tupi. Adiante, passaremos a analisar as aulas de um dos professores colaboradores a fim de entender as suas práticas docentes frente às práticas de Políticas Linguísticas como uma forma de engajar os alunos em uma revitalização de uma língua minoritária que concorre com outras (a exemplo da língua portuguesa e inglesa) que estão disponíveis na escola.

Por fim, indicaremos algumas considerações finais que serão feitas a partir de toda a reflexão teórica juntamente com os dados observados em nossa pesquisa em campo e levantamos alguns encaminhamentos de pesquisa que podem ser feitos a partir desta nossa investigação.

Capítulo 1 – Planejamento linguístico

Um dos principais desafios que o campo da Política Linguística enfrenta é encontrar uma denominação que seja de comum acordo entre os diversos pesquisadores da área. Especificamente em relação ao termo planejamento, Spolsky (2012, p. 03) assevera que este chega a produzir “combinações esotéricas como ‘planejamento de status’ e até mais assustadores como ‘planejamento de corpus’ como noções centrais”⁹. Apesar das limitações na nomenclatura que o autor apresenta, a referida denominação, o planejamento linguístico, foi adotado por uma série de pesquisadores que viam nesta prática uma ferramenta para a manutenção, controle e resolução de problemas no período da independência dos novos Estados-nação nos continentes africano e asiático (RIBEIRO DA SILVA, 2013).

Este capítulo se propõe a versar sobre os aspectos gerais de que tratam o planejamento linguístico. Inicialmente, apresentamos os marcos fundadores que levam a uma definição da área. Depois, detalhamos aspectos epistemológicos mais relevantes para a nossa pesquisa, quais sejam o planejamento de status, o planejamento de corpus e o planejamento de aquisição. Para tanto, apoiaremos nossa discussão teórica na obra *Planejamento linguístico e mudança social*¹⁰, de Robert L. Cooper (1989), assim como outros autores que discutiram esta abordagem.

A escolha da noção de planejamento linguístico de Cooper (1989) advém do fato que o processo de revitalização de uma língua minoritária como o tupi perpassa por estas três formas de planejamento citadas anteriormente. Especificamente, estamos interessados nos esforços deliberados, que as principais pessoas envolvidas com o ensino da língua tupi, voltam para esta questão. Como o tema de pesquisa está centrada no papel da escola no ensino da língua tupi, enquanto um processo de revitalização, para o povo Potiguara, é necessário investigar as asserções que este modelo teórico apresenta para problematizar e contribuir para nossa investigação.

1.1 – O planejamento linguístico e suas interfaces

O entendimento exato acerca da definição de planejamento linguístico não é simples e necessita de uma breve elucidação. Cooper (1989, p. 29) indica que “não há

⁹ No original: “[We [linguists] produce] esoteric combinations like ‘status planning’ and even more frighteningly ‘corpus planning’ for central notions.”

¹⁰ No original: “Language planning and social change”.

uma única, universalmente aceita, definição de planejamento linguístico"¹¹. Para tanto, o autor enumera alguns dos exemplos de nomenclaturas dadas a este campo de conhecimento no final da década de 1980. O primeiro deles, a engenharia linguística (*language engineering*), foi, segundo o autor, o primeiro termo a surgir na literatura através de Miller (1950). Os conceitos de desenvolvimento linguístico (*language development*) e regulação linguística (*language regulation*), surgem entre os anos de 1960 e 1970, respectivamente, porém com pouco uso entre os estudiosos. Por outro lado, o termo glotopolítica (*glottopolitics*) é bastante utilizado para tratar do campo na América Latina (cf. ARNOUX; LAURIA, 2016). Por fim, o autor menciona a existência do termo política linguística (*language policy*) que, à época, direcionava a ideia de que se tratava ora de um sinônimo para planejamento linguístico, ora de objetivos do planejamento linguístico. Este último, atualmente, trata-se de nomenclatura utilizada por grande parte dos estudiosos na área.

Shohamy (2006, p. 49) também se refere ao termo como sendo para indicar a “intervenção de varredura e controle de comportamento linguístico”¹². Ela prossegue, indicando que “isto significa determinar exatamente a(s) língua(s) que as pessoas saberão em uma determinada nação”. Desta forma, ela assume a ideia de que, ao se falar em planejamento, estamos nos referindo a controle, um indivíduo socialmente dependente de ações práticas de um governo intervencionista.

Fishman (2006b), por sua vez, acredita que

o planejamento linguístico é sempre feito em consonância com a cultura de planejamento mais geral (planejamento agrícola, planejamento industrial, planejamento educacional, etc) na medida em que a necessidade por um negócio consensual e o uso de sanções (positivas ou negativas) estão envolvidas.¹³ (p. 05)

Em outras palavras, o autor destaca a importância da cultura como parte importante do planejamento linguístico. Ainda, este planejamento linguístico apresenta uma motivação que é social, como veremos mais detalhadamente adiante.

Historicamente, o campo do Planejamento Linguístico surge no final dos anos de 1950, através de Einar Haugen (*apud* Cooper, 1989), e perdura durante as décadas

¹¹ No original: “There is no single, universally accepted definition of language planning”.

¹² No original: “[Language planning was the term used in the 1950s and 1960s to refer to] sweeping intervention and control of language behavior”.

¹³ No original: “Language planning is always done in accord with the more general culture of planning (agricultural planning, industrial planning, educational planning, etc.) insofar as the need for consensus building and the use of sanctions (negative or positive) are concerned.”

seguintes de 1960 e 1970. Se caracteriza, primordialmente, como um campo de intervenção direta sobre os países que encabeçavam os movimentos de independência nos continentes africano e asiático, cujas diversidades linguísticas apresentavam particularidades que necessitavam de investigação e planificação. Além de Haugen, outros pesquisadores se destacaram nesta mesma época, a exemplo de Joshua Fishman, Charles Ferguson, Jyotirindra Das Gupta, Björk Jernudd e Joan Rubin (JERNUDD; NEKVAPIL, 2012).

No entanto, Ribeiro da Silva (2013, p. 296, *apud* NEUSTUPNÝ, 1974) indica que ainda nos dias de hoje é possível identificar a “resolução de problemas” como sendo o principal objetivo da área. De um modo geral, o campo de pesquisa se caracterizava pela “neutralidade afetiva, pelas especificidades das metas e soluções, pelo universalismo, pela ênfase na eficácia e pelo estabelecimento de objetivos”. Esta linha de raciocínio está baseada na ideia de que existe um modelo racional de se olhar para um determinado fenômeno linguístico. Para Ricento (2000, p. 26 *apud* HORNBERGER, 2006), este paradigma está situado na primeira fase do planejamento linguístico que direciona resoluções práticas a partir de “um senso de otimismo e uma neutralidade ideológica”¹⁴. Ainda como indicado por Hornberger (2006), Tollefson (1991) caracteriza este tipo de abordagem do planejamento linguístico como neoclássico.

Jernudd e Nekvapil (2012) também chamam a atenção para o fato de que foi de grande valia para este paradigma de planejamento linguístico o uso do termo “plano” que advém das disciplinas do campo da política e economia. Além disso, este projeto político e econômico estava, basicamente, sob a égide de nível do Estado-nação.

O planejamento linguístico estava também “condicionado pela situação na linguística” (JERNUDD; NEKVAPIL, 2012), o que levou a disciplina a ser ensinada sob o prisma da Sociolinguística. Este direcionamento reforçou a propulsão deste campo de investigação que apontou, desta forma, a atuação do planejamento para outras partes envolvidas além de intervenções do Estado, bem como a necessidade evidente de lidar com as relações entre as línguas em um mesmo território.

Para um entendimento mais contextualizado das necessidades da comunidade de falantes, Cooper (1989, p. 31) levanta a necessidade de identificar, na definição de planejamento linguístico, um questionamento dos termos que estão sublinhados no

¹⁴ No original: “[He characterizes language problems with] a sense of optimism and ideological neutrality”.

tratamento do tema. Desta forma, o autor propõe a pergunta: “*Quem planeja o que para quem e como?*”¹⁵.

A partir deste questionamento, como pontua Ponte (2015) e Sousa (2015), podemos identificar uma preocupação não imediatista de resolver problemas, assim como uma reflexão acerca dos atores envolvidos e aspectos sociopolíticos no processo de planejamento linguístico. Trataremos, agora, de cada um destes termos em suas particularidades, a fim de indicar a definição que o autor propõe.

O *Quem* se refere aos participantes efetivos que tomam medidas quanto ao planejamento linguístico. A princípio, não devemos limitar o escopo dos participantes, como bem menciona Cooper (1989, p. 60), às autoridades governamentais ou outras agências responsáveis por implementações de práticas de planejamento. Como indica o autor, “indivíduos, afinal, adotam ou rejeitam dadas variantes fonológicas, termos, estruturas sintáticas e convenções de ortografia para determinados contextos comunicativos”¹⁶. Consequentemente, podemos identificar os indivíduos como agentes participativos e de apropriação de determinadas diligências planificadoras nos mais variados contextos sociais.

Podemos identificar o “*para quem*” como sendo aqueles grupos de maior alcance – a exemplo de novos Estados-nações –, bem como a grupos menores, a exemplo dos grupos religiosos, grupos étnicos, famílias, entre outros. Indivíduos que são diretamente afetados pelas propostas de planejamento linguístico também contribuem, de determinadas formas, a partir de suas próprias perspectivas. No campo do macro, esforços do Marquês de Pombal em substituir a língua geral pela portuguesa como forma de unir o povo brasileiro a partir de uma língua nacional é exemplo de um grupo de escala macro cujo planejamento linguístico pode afetar o uso da língua (BESSA FREIRE, 2003). Por sua vez, no campo micro, não podemos negar, consoante o próprio autor e apoiando em discussões mais recentes de domínio de Spolsky (2004), a importância de “conjuntos menores a exemplo de escolas, salas de aula, vizinhança e associações de bairros (...), organizações profissionais locais”¹⁷ (COOPER, 1989, p. 36).

¹⁵ No original: “Who plans what for whom and how?”

¹⁶ No original: “Individuals, after all, adopt or reject given phonological variants, terms, syntactic structures, and spelling conventions for given communicative contexts”.

¹⁷ No original: “[If we confine language planning to such ‘open networks’ we would have to exclude] small groups such as schools, classrooms, neighborhood and village associations, [trade union branches, ‘women’s lib’ consciousness-raising circles,] local professional and occupational organizations, [religious congregations, and branches of fraternal associations.]”

Por extensão, podemos perceber que o planejamento linguístico deve focar tanto o aspecto macro quanto o micro. Em sua visão, Cooper (1989) também defende que “a atividade do planejamento linguístico se move de baixo para cima, assim como de cima pra baixo” (*op. cit.*, p. 38). Em outras palavras, e ressoando as palavras de Sousa (2015), a influência na estrutura hierárquica de poder ocorre não apenas de forma descendente, mas também de forma ascendente.

O próximo termo a ser discutido da pergunta de Cooper (1989) é “*o que*”. O estudioso aponta para o fato de que “modificações na linguagem ou no uso da linguagem [são] solicitadas com o intuito de atingir fins não-linguísticos”¹⁸ (*Ibidem*, p. 34). Com isto, o autor ressalta os valores sociais que motivam o planejamento linguístico. Mais adiante, ele destaca exemplos em contextos sociais específicos que corroboram esta linha de raciocínio, a saber: “proteção ao consumidor, intercâmbio científico, integração nacional, controle político, desenvolvimento econômico, criação ou manutenção de elites, a pacificação ou cooptação de grupos minoritários”¹⁹ (*Ibidem*, p. 35).

Por fim, o último aspecto que levantaremos para finalizar a descrição da pergunta inicial de Cooper (1989) se trata de “*como*”. Para tal, o autor se baseia na definição mais usada, a de Neustupný (1983), que assevera, primordialmente, entender este campo de pesquisa como sendo (1) sistemático, (2) motivado por uma teoria e (3) racional.

Quanto ao primeiro aspecto, que o planejamento linguístico deve tratar de um campo de conhecimento sistemático, está basicamente vinculado ao aspecto de que a ideia de resolução de um determinado problema é a meta de um planejamento linguístico. Esta visão já é vista com ressalvas pelo próprio Cooper (1989). Em relação ao processo de construção de uma teoria complexa que consiga guiar o planejamento linguístico, o autor também acredita, à época, que tal teoria ainda esteja em processo de construção devido à grande quantidade de estudos de casos catalogados até então. Quanto ao caráter racional do planejamento linguístico, este já apresenta limitações pelo próprio autor e, como veremos mais adiante, está mais em voga o paradigma da visão de homem como um ser de identidade cultural em formação (JAFFE, 1996 *apud* ANCHIMBE, 2013).

Depois da discussão sobre os aspectos relevantes de planejamento linguístico, a partir da pergunta “*Quem planeja o que para quem e como?*”, podemos apresentar o

¹⁸ No original: “[W]e see that] modifications in language or in the use of language were sought in order to attain non-linguistic ends”.

¹⁹ No original: “(...) consumer protection, scientific exchange, national integration, political control, economic development, the creation of new elites or the maintenance of old ones, the pacification or cooption of minority groups (...)”

conceito que Cooper (1989, p. 45) constrói para este campo de estudo: “Planejamento linguístico se refere a esforços deliberados de influenciar o comportamento de outros com respeito à aquisição, estrutura ou alocação de seus códigos linguísticos”²⁰. Desta forma, podemos identificar uma preocupação em não restringir as atividades do planejamento linguístico a meras reproduções de manuais do que se deve fazer, ou seja, não se trata de apenas uma mera resolução de problemas linguísticos. Também, identificamos que há a ampliação do número de pessoas envolvidas no planejamento linguístico, envolvendo não apenas executores de políticas estatais, mas, também, pessoas comuns. Por fim, identificamos que o planejamento linguístico está voltado para influenciar o comportamento das pessoas, no sentido de estar em um contexto de uma mudança social já em andamento.

A propósito, Hornberger (2006, p. 24), apoiada em Cooper (1989), reformula este questionamento, apresentando partes de sua definição em sua pergunta de investigação no campo do planejamento linguístico.

Neste momento, é pertinente fazermos uma ponte entre o que vimos exposto até aqui com o nosso tema de pesquisa nesta dissertação. *Quem* está envolvido neste processo, a exemplo de Ministro da Educação e Cultura até a cacique da Aldeia e o professor de língua tupi de uma escola estadual na cidade de Rio Tinto, na Paraíba. É notório que, neste trabalho, a discussão de planejamento linguístico está atrelada ao processo de revitalização de uma língua minoritária. Este processo pode ser identificado como sendo *o que* da pergunta inicial de Cooper (1989). Alunos e alunas das escolas estaduais, assim como seus familiares, podem ser identificados como *para quem* a revitalização da língua tupi está voltada. Por fim, o *como* a língua tupi está sendo problematizada nas instâncias governamentais em nível de Estado e Município, equanto uma Disciplina Escolar, assim como a metodologia abordada pelo professor para o ensino, entre outros aspectos, são inquietações pertinentes à metodologia da investigação desta pesquisa.

Como próximo passo, voltaremos nosso olhar para os diferentes tipos de planejamentos – enquadrados anteriormente dentro de “*o que*” se deve fazer – no intuito de entender quais as interfaces relevantes no entendimento de um planejamento linguístico. Cooper (1989), por sua vez, se apoia no entendimento de Kloss (1969) para distinguir os conceitos de planejamento de status e de corpus. O terceiro, o planejamento

²⁰ No original: “Language planning refers to deliberate efforts to influence the behavior of others with respect to the acquisition, structure, or functional allocation of their language codes.”

de aquisição, é sua contribuição pessoal ao campo. Observemos, pois, as premissas de cada um destes planejamentos a fim de identificar, o nosso objeto de pesquisa dentro desta linha de pensamento.

1.1.1 – O planejamento de status

Seguindo a linha de raciocínio de Kloss (1969), Cooper (1989, p. 32) identifica o planejamento de status como sendo o “reconhecimento por um governo nacional da importância ou posição de uma língua em relação às outras”²¹. Contudo, continua o autor, é importante ressaltar que este mesmo conceito se estendeu para se referir também como sendo um processo de atribuição de línguas ou de variedades linguísticas dentro de determinadas funções sociais. Como consequência, ele define planejamento de status enquanto “esforços deliberados para influenciar a alocação de funções por entre as línguas de uma comunidade”²² (*Ibidem*, p. 99). Adiante, o autor identifica os status que a língua pode adquirir, a saber: Oficial, Provincial, Ampla Comunicação, Internacional, Capital, Grupo, Educacional, Disciplina Escolar, Literária, Religiosa, Mídia de Massa e Trabalho.

Em nosso país, a língua portuguesa é explicitamente indicada como a língua oficial de nosso Estado. Mais especificamente com nossa realidade de línguas indígenas, podemos lembrar que estas são reconhecidas pela Constituição do Brasil, através do artigo 231 que afirma serem “reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas” (BRASIL, 1988). Sousa e Afonso (2015, p. 402) também lembram do artigo 210 da Constituição que “assegura às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas” como língua de instrução, além da língua portuguesa, no ensino fundamental.

Como próximo ponto de pauta, podemos indicar que Cooper (1989) leva em consideração, baseado em Stewart (1968), algumas funções como objeto do planejamento linguístico. Tracemos, agora, um olhar sobre as mais representativas e importantes em nossa pesquisa, a saber, a Oficial, Provincial, Grupo, Disciplina Escolar e Religiosa.

²¹ No original: “(...) recognition by a national government of the importance or position of one language in relation to others.”

²² No original: “[Status planning refers to] deliberate efforts to influence the allocation of functions among a community’s languages.”

A função Oficial trata de “uma língua legalmente apropriada para todos os propósitos representativos culturais e políticos apoiados em uma base em todo o país”²³ (COOPER, 1989, p. 100).

É importante frisar o aspecto simbólico que há no uso de uma língua estatutária, mais do que o valor prático imediato. “Quando um governo reconhece a língua de uma minoria subordinada como estatutária, [...] os governantes, na realidade, concedem reconhecimento simbólico do direito daquele grupo para manter sua distinção”²⁴ (*op. cit.*, p. 101). Desta forma, vivemos em um país que afirma, ao mesmo tempo, que a língua portuguesa é a oficial de nosso Estado, em seu artigo 14 da Constituição Federal e, como vimos anteriormente, resguarda as línguas dos povos indígenas.

A segunda função defendida por Stewart (*apud* Cooper, 1989) é a Provincial que se caracteriza por ser uma língua oficial limitada a uma determinada área geográfica menor. Apesar de não trazermos, explicitamente, um documento oficial indicando a língua tupi como cooficial no Estado da Paraíba, podemos identificar nas Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas da Rede Estadual de Ensino da Paraíba o ensino nas escolas indígenas pautada no princípio do bilinguismo (PARAÍBA, 2016).

Para a próxima função, faremos uma explanação mais detalhada e cuidadosa visto que há conexões muito evidentes com o objeto de estudo nesta pesquisa, isto é, o processo de revitalização de uma língua minoritária. A função de Grupo, segundo Stewart (1968 *apud* COOPER, 1989, p. 107) é definida como

[u]m sistema linguístico primariamente como o meio de comunicação normal entre os membros de um único grupo étnico ou cultural, como uma tribo²⁵, grupos de imigrantes estrangeiros estabelecidos, etc. Tão forte pode ser a associação entre comportamento linguístico e a identidade do grupo que, às vezes, um sistema linguístico, com uma função de g[rupo], pode servir como critério informal para determinar a filiação a um grupo²⁶.

A partir do excerto acima, podemos identificar a importância da língua falada em sua função de Grupo por conter a discussão pertinente da ligação entre determinado

²³ No original: “[Official function as] a legally appropriate language for all politically and culturally representative purposes on a nationwide basis”.

²⁴ No original: “When a government recognizes the language of a subordinate minority as a statutory language, [...] rulers in effect grant symbolic recognition of that group’s right to maintain its distinctiveness.”

²⁵ Nota do autor: a tradução foi feita como no texto original. Contudo, alinhamos nossa perspectiva de enxergar os grupos minoritários no Brasil como pertencentes a povos, diferentemente de tribos.

²⁶ No original: “[the function of] a linguistic system primarily as the normal medium of communication among the members of a single cultural or ethnic group, such as a tribe, settled group of foreign immigrants, etc. So strong can the association between linguistic behavior and group identity be, that at times a linguistic system with a g[rupo] function may serve as an informal criterion for ascertaining group membership.”

comportamento linguístico e a construção da identidade de um grupo de pessoas. Este mesmo critério de uso de uma língua pode, portanto, servir como identificação de pertencente ou não a um povo. Em nosso caso, há uma estreita ligação entre a língua tupi como sendo a mais indicativa de que se trata da língua do povo Potiguara. Mais detalhes veremos adiante, no capítulo que trata dos dados da investigação.

Desta forma, Cooper (1989, p. 108) aponta para a realidade de que “se planejadores querem que uma língua adotada como primeira – uma língua para uso tanto dentro quanto fora de casa – o melhor lugar para começar é fora de casa”²⁷. E, mais à frente, o autor conclui que “[p]lanejamento de status que visa introduzir uma língua para uso em casa é provavelmente inútil, a menos que haja suporte para a língua fora de casa”²⁸ (*Ibidem*, p. 108). Esta é uma discussão que gira em torno de línguas minoritárias que são faladas por pessoas de um mesmo grupo familiar. Cabe então, segundo o autor, frisarmos na relevância de se investir no uso da língua fora de casa. Como veremos adiante, o espaço escolar é um dos principais domínios que podem e devem operacionalizar situações para o uso de uma língua minoritária.

A próxima função que abordaremos, a Disciplina Escolar, é traçada como sendo relevante por se tratar de um componente curricular comum tanto em ensino básico como em ensino superior. A partir desta premissa, Cooper (1989, p. 113) identifica o ensino de outra língua como parte de um dos propósitos para “ligar os alunos a uma herança étnica ou nacional”²⁹. Neste caso, podemos fazer uma ligação imediata entre o que o autor propõe e a investigação desta pesquisa. A língua tupi é ensinada nas escolas estaduais e municipais, caracterizadas como indígenas, no Estado da Paraíba. Elas fazem parte da grade curricular diferenciada destas escolas, caracterizada como uma disciplina obrigatória, juntamente com o ensino de Etnohistória e Arte e Cultura. Há, inicialmente, a ideia de que a língua tupi une os discentes do ensino básico da escola indígena a sua herança étnica. Esta ideia está corroborada, entre outros argumentos, de que a língua tupi é a mais representativa do povo Potiguara no Estado da Paraíba.

A função Religiosa se refere, basicamente, ao uso da língua como meio de se conectar a determinada religião. “Algumas religiões, a exemplo do Islamismo e Judaísmo, limitam a recitação de seus textos sagrados a apenas uma [...] língua sagrada.” (COOPER,

²⁷ No original: “[I]f planners want a language adopted as a primary language – a language for use inside as well as outside the home – the best place to start is outside the home”.

²⁸ No original: “Status planning which aims at introducing a language for use at home is probably futile unless there is support for the language outside the home”.

²⁹ No original: “[T]o link students to an ethnic or national heritage”.

1989, p. 116). Por fim, ressalta Cooper (1989), os missionários apresentam o foco de planejamento para saber qual língua utilizar a fim de converter povos indígenas à religião do conquistador. Podemos lembrar o caso do Brasil que, à época da colonização, teve a invasão da língua portuguesa pelos missionários que, por sua vez, deliberaram planos para acabar com o número de falantes de línguas indígenas e passassem a falar o português (BESSA FREIRE, 2003). Ainda, podemos mencionar o toré, culto à ancestralidade do povo Potiguara, que, atualmente, passa pelo processo de transição das letras de suas canções que são cantadas em língua portuguesa para a língua tupi. Outro exemplo pode ser mencionado pelo sincretismo religioso de cartilha de ensino de língua tupi apresenta a oração do pai nosso, de cunho cristão, na língua tupi.

Desta forma, consolidamos a discussão acerca dos aspectos relevantes, para nossa pesquisa, ao tratar do planejamento de status que Cooper (1989) explora. Como próximo passo, indicaremos o embasamento teórico do planejamento de corpus, ferramenta de igual magnitude dentro do campo do planejamento linguístico como um todo.

1.1.2 – O planejamento de *corpus*

Vimos, anteriormente, como o planejamento de *status* serve como instrumento para demonstrar as diversas funções que determinada língua pode ter nos mais diversos âmbitos. A partir de agora, discorreremos acerca dos tipos de planejamento de *corpus* e sua importância para o planejamento linguístico.

Como vimos anteriormente, Cooper (1989) indica que o projeto de um planejamento linguístico tem como meta atingir um objetivo que não é, necessariamente, linguístico. A partir deste raciocínio, ele afirma que a função surge depois da forma. Em suas próprias palavras:

[E]m planejamento de corpus, a forma sucede a função não apenas no sentido de que uma função comunicativa desejada precede uma forma linguística designada, mas também no sentido de que objetivos (funções) não-comunicativas influenciam a forma desejada do corpus.³⁰ (COOPER, 1989, p. 125).

A partir do excerto, podemos identificar que o planejamento de corpus segue a linha de raciocínio do planejamento linguístico como um todo no sentido de que ele tem

³⁰ No original: “[I]n corpus planning, form follows function not only in the sense that a desired communicative function precedes a designed linguistic form but also in the sense that noncommunicative goals (functions) influence the desired form of the corpus.”

um objetivo geral que extrapola os limites da linguagem apenas. Para tal, uma determinada função (de *status*) desejada deve surgir antes de uma forma (de *corpus*) comunicativa desejada pelos falantes.

Calvet (2007) afirma que “frequentemente, a mudança de estatuto de uma língua implica, em seguida, uma intervenção sobre seu *corpus*” (p. 125). Como exemplo, o autor traz o caso da implementação da língua malaia na Indonésia que requereu um equipamento próprio, como ortografia e vocabulário atualizado. Podemos questionar até que ponto a sequência, necessariamente, emerge de uma língua ganhando um *status* para, em seguida, ganhar *corpus*, nesta linha de raciocínio de Cooper (1989).

Do exposto até aqui, Cooper (1989), apoiado em Ferguson (1968) apresenta os tipos de categorias de planejamento de *corpus* que são a Grafização, Estandarização e Modernização. Posteriormente, aquele contribui com outra categoria, a Renovação. Observemos cada um destes tipos.

O primeiro tipo de categoria, a Grafização³¹, se caracteriza por apresentar uma “redução à escrita” nas palavras de Ferguson (1968 *apud* Cooper, 1989, p. 125). Isto é, operacionalizar um dado sistema linguístico para ter base na escrita. A discussão que Cooper (1989) propõe para identificar esta categoria gira em torno dos exemplos que podemos identificar como os missionários cristãos que se dividiam, à época das grandes navegações, entre criar um novo sistema de escrita ou se apoiar em um – geralmente o grego – para fornecer um sistema de escrita para uma determinada língua indígena. A exemplo da escrita da língua tupi, o modelo seguido foi o da língua românica, com seu alfabeto dividido em vinte e sete letras e que, a partir da junção destas letras, formam-se palavras e, das palavras, sintaxes complexas.

O próximo tipo de categoria, a Estandarização, também é apoiada nos conceitos de Ferguson (1962, 1968, *apud* Cooper, 1989) que indica ser

[O] desenvolvimento de uma norma que se sobrepõe a dialetos regionais e sociais. [A] estandarização ideal se refere à língua que tem uma norma única, amplamente aceita que é percebida como sendo apropriada com apenas pequenas modificações ou variações para todos os propósitos dos quais a língua é usada. As diferenças entre variantes regionais, níveis sociais, fala e escrita, entre outros, são bem pequenas³² (p. 125 e 134).

³¹ No original: “Graphization”. Nossa tradução segue a linha de raciocínio de Garcez e Schulz (2016). Ressaltamos, porém, que o termo remete a um paralelismo muito alto com a ideia de Gramatização de Auroux (2009).

³² No original: “[T]he development of a norm which overrides regional and social dialects” (p. 125). “[I]deal standardization refers to a language which has a single, widely accepted norm which is felt to be appropriate with only minor modifications or variations for all purposes for which language is used.

A partir do exposto no parágrafo anterior, podemos perceber a preocupação em propagar uma padronização que serve como referência para todas as regiões e camadas sociais de um mesmo país. Além da propagação, é interessante perceber a relevância da aceitação que deve acontecer pelos falantes das variedades regionais para que a Estandardização aconteça.

Cooper (1989, p. 137) problematiza a Estandardização da língua como sendo uma abordagem com propósito muito mais de cunho atitudinal do que um componente comportamental. Para corroborar esta linha de raciocínio, ele apresenta três argumentos que estão relacionados à existência de uma “ideologia de um padrão universal”³³, ou seja, ao fato de que as pessoas estarem mais propensas a concordar que existe um único modelo para todos os propósitos do que usar, de fato, este modelo em várias situações.

O primeiro argumento reside no fato de que não há usuários de uma língua que utilizem tão simplesmente uma única versão desta. Mudamos constantemente de estilo e de variedade para enquadrar nossas necessidades comunicativas em determinados contextos. O segundo argumento está na ideia de que a elite vê a sua variedade como a mais privilegiada, o que implica numa suposta superioridade e, por extensão, na justificativa de sua posição social privilegiada. O terceiro e último argumento se dirige às atitudes em relação à escrita. Neste último aspecto, vale ressaltar a importância que o processo de escrita tem para refletir a crença de que ela consegue perpetuar o fenômeno do real, ideal e verdadeiro em comparação à oralidade.

Por fim, como uma discussão dentro do escopo da Estandardização, podemos identificar o processo de Codificação. Este consiste, grosso modo, nas regras escritas para o próprio campo da escrita. Como bem afirma Cooper (1989), a codificação de línguas escritas padronizadas ocorre, tipicamente, no modo escrito. Esta ideia parece redundante mas faz tão somente referência, por exemplo, às gramáticas e dicionários que são referências de como se escrever apropriadamente dentro de um contexto de língua escrita. Para situar nossa discussão acerca da revitalização da língua tupi, podemos, aqui, mencionar a existência, dentro do escopo da Codificação, duas cartilhas atualmente em uso por professores da rede pública de ensino indígena na Paraíba. As cartilhas apresentam uma proposta de ensino de língua tupi baseada nos modelos vigentes de ensino de línguas estrangeiras baseadas na tradução. Há, inicialmente, a apresentação do

Differences between regional variants, social levels, speaking and writing and so on are quite small” (p. 134).

³³ No original: “ideology of a universal language”.

alfabeto da língua tupi, bem como a apresentação de atividades de tradução para a língua portuguesa de palavras e frases que estão relacionadas à realidade do povo Potiguara (cf. ANEXOS 01 e 02).

Como última categoria que Cooper (1989, p. 149) usa para distinguir o planejamento de *corpus*, encontramos a Modernização. Este indica “o processo pelo qual uma língua se torna um meio apropriado de comunicação para assuntos modernos e formas de discurso”³⁴. Há uma primazia em observar o fenômeno da Modernização (ou Elaboração, ou Cultivação, como apresenta como sinônimos o próprio autor) dentro dos aparatos tecnológicos que emergem e demandam novas palavras. Por sua vez, as novas formas de discurso que surgem e que o autor menciona estão, exemplificando, nas formas de se televisionar um programa de esportes, ou em uma entrevista no estilo *talk show*, ou até mesmo nas instruções de um computador. Todavia, segundo o teórico, esta categoria tem recebido menos atenção dos planejadores linguísticos.

Mais adiante, o autor explica que, em eventuais necessidades de intervenção, existe a possibilidade de planejadores linguísticos tanto decidirem quanto aceitarem termos alternativos em uso, quanto criar um novo. As alternativas existentes para a criação de uma nova palavra são:

(I) construir o termo a partir de recursos, por (a) dando um novo significado para uma palavra existente, (b) criando um termo baseado em uma raiz indígena, ou (c) traduzindo o termo estrangeiro (criando uma tradução emprestada) ou (2) pegando emprestada uma palavra de uma língua estrangeira³⁵ (COOPER, 1989, p. 151).

Dito de outra maneira, podemos indicar que a criação de uma nova palavra será baseada na língua do povo minoritário ou na língua de outro povo não envolvido. No primeiro caso, será levado em consideração a reelaboração de um item já existente em uma língua minoritária e sua nova significação, ou a criação de uma nova palavra a partir da raiz da palavra na língua indígena. Este aspecto recebe maior atenção nesta nossa pesquisa por se tratar de um aspecto relevante no processo de revitalização da língua tupi.

A Modernização parece ser um aspecto relevante para a nossa pesquisa pois se trata de um aspecto do planejamento linguístico que envolve preocupações relevantes, a saber: como trazer novas formas para as expressões que estão envolvidas com as palavras

³⁴ No original: “[T]he process whereby a language becomes an appropriate medium of communication for modern topics and forms of discourse.”

³⁵ No original: “(I) build the term from indigenous sources, either by (a) giving a new meaning to an existing word, (b) creating term based on an indigenous root, or (c) translating a foreign term (creating a loan translation) or (2) borrow a word from a foreign language.”

voltadas ao mundo da tecnologia? Quais as formas que devem ser contempladas para indicar os nomes dos objetos que lidamos atualmente? É interessante observarmos que, atualmente, existe um movimento por parte de estudantes indígenas Potiguara no Estado da Paraíba de modernizar seus nomes sociais a partir do uso da língua tupi, a exemplo de Poran Potiguara, Ykoté Potiguara³⁶.

Por fim, trataremos do tipo de categoria que Cooper (1989, p. 154) propõe para o planejamento de corpus, ou seja, a Renovação. Esta é definida como “um esforço em mudar um código já desenvolvido, seja em nome de eficiência, estética ou ideologia nacional ou política. [R]enovação permite códigos linguísticos servirem velhas funções de novas formas”³⁷. Como exemplo, podemos indicar, em língua portuguesa, a evidência de se evitar o trato a um Grupo étnico indígena como uma “tribo”. Em lugar desta palavra, atualmente, antropólogos e indígenas militantes de movimentos sociais preferem o uso da palavra “povo” ou “grupo étnico”. Um outro exemplo é evitar o uso da palavra “reserva indígena”. Atualmente, é interessante falar “território indígena”. Vale destacar que estes exemplos de Renovação são facilmente observáveis, no tocante a movimentos indígenas, em língua portuguesa.

É importante distinguir, então, Modernização de Renovação. Naquele, há novas formas (novas palavras) que estarão no uso da língua pelos usuários advindas de outras línguas. Na Renovação, por sua vez, não há uma influência de línguas diferentes. Dentro da própria língua, novas formas são preferidas por um determinado grupo social e há esforços, por parte deste grupo, no seu uso corriqueiro por pessoas de outros grupos sociais.

Visto os principais pontos levantados por Cooper (1989) quanto às características que distinguem os planejamentos de *status* e de *corpus*, faz-se, agora, destacar que Fishman (2006b) aponta.

Segundo Fishman (2006b, p. 16), “ver o planejamento de status e de corpus como ‘dois lados da mesma moeda [de planejamento linguístico]’, [ou dois irmãos siameses] é uma metáfora atraente”. Esta ideia leva a crer que para haver um planejamento de *status*, deve vir conjugado com um planejamento de *corpus* e vice-versa. Entretanto, o autor observa que, na verdade, poderíamos falar de planejamento linguístico com estes moldes

³⁶ Nomes sociais de um estudante do povo Potiguara na Universidade de Brasília e de uma estudante do povo Potiguara da Universidade Federal da Paraíba.

³⁷ No original: “[A]n effort to change an already developed code, whether in the name of efficiency, aesthetics, or national or political ideology. [R]enovation permits language codes to serve old functions in new ways”.

de planejamento de status e corpus em sintonia existindo apenas no mundo ideal. No mundo real, “planejamento de status e corpus estão mais destacados e isolados um do outro do que eles deviam estar do ponto de vista do progresso desejado” (*Ibidem*, p. 17).

1.1.3. – O planejamento de aquisição

Para iniciarmos a discussão acerca dos propósitos do planejamento de aquisição, vale ressaltar que este se trata de uma contribuição de Cooper (1989) que vimos percorrendo como principal teórico neste capítulo. Inicialmente, o autor identifica este como sendo um processo “que se refere a esforços organizados de promover o aprendizado de uma língua”³⁸ (*op. cit.*, 1989, p. 157). Hornberger (2006, p. 28) identifica este planejamento como sendo “esforços para influenciar a alocação de usuários ou a distribuição de línguas/instruções, por meios de criar ou incrementar a oportunidade ou incentivo de aprendê-las, ou ambas”³⁹. Adiante, veremos do que se tratam estas oportunidades e incentivos de aprendizagem.

No intuito de exemplificar tais esforços, indicamos o processo de revitalização da língua maori pelo povo minoritário de mesmo nome, na Nova Zelândia. Os líderes deste povo intervieram do ensino pré-escolar, em espaços denominados *kohunga reo*, ou “ninhos de linguagem”, cuja notoriedade reside no fato de que os mais velhos da comunidade trabalham como cuidadores dos mais novos, ensinando seus costumes através da língua do povo Maori.

Ademais, seguindo a linha de raciocínio de Cooper (1989), podemos traçar as bases para um planejamento de aquisição, a saber: “(1) o objetivo do planejamento linguístico evidente e (2) o método para empregado para atingir tal objetivo”⁴⁰ (*Ibidem*, p. 159). Em relação aos objetivos evidentes, o autor menciona a “[A]quisição da língua como uma língua estrangeira ou segunda”⁴¹ (*Ibidem*, p. 159) e a Manutenção da língua, no sentido de prevenir possíveis erosões. O terceiro objetivo, a Reaquisição de uma determinada língua pela população, exemplificado anteriormente com o exemplo do povo Maori, ressaltamos porque traça um paralelo muito próximo com o objetivo de pesquisa

³⁸ No original: “[A]cquisition planning,] which refers to organized efforts to promote the learning of a language.

³⁹ No original: “[Acquisition planning] as efforts to influence the allocation of users or the distribution of languages/literacies, by means of creating or improving opportunity or incentive to learn them, or both.”

⁴⁰ No original: “(1) the overt language planning goal and (2) the method employed to attain the goal”.

⁴¹ No original: “acquisition of the language as a second or foreign language”.

que desejamos investigar. Ao assumirmos que a Reaquisição é o objetivo do Planejamento Linguístico mais adequado para associar com o processo de revitalização da língua tupi em nossa pesquisa.

Como próximo item de discussão, o autor aponta para os métodos de se alcançar os objetivos do planejamento de aquisição, que são as oportunidades de aprender, os incentivos para aprender e ambas oportunidades e incentivos ao mesmo tempo. Por sua vez, os métodos voltados para a oportunidade de aprender são divididos em diretos e indiretos. Os diretos, exemplificados pelo autor, encontram-se nas “instruções em sala de aula, no fornecimento de material para autoinstrução na língua”⁴² (COOPER, 1989, p. 159), entre outros meios. Quanto aos métodos indiretos, estes se voltam para esforços em modelar a língua mãe do aprendiz a fim de torná-la mais próxima da língua alvo. Por inferência, podemos entender que o autor aponta as **oportunidades para aprender** como sendo os recursos disponíveis pelas pessoas para ter acesso à língua.

Dando continuidade, os incentivos para aprender podem ser localizados nos exames oficiais em uma determinada língua, ou uma língua como pré-requisito para se enquadrar na vaga de um determinado emprego. Como exemplo, podemos nos remeter ao atual Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) que exige dos candidatos, a frequentarem um curso superior no Brasil, serem proficientes em língua portuguesa para poder responder a grande maioria das questões e poder criar um texto dissertativo-argumentativo. Por extensão e inferência conceitual, podemos entender que os **incentivos para aprender** são situações compulsórias em que uma determinada língua é importante para se ter acesso a ocupar um meio social.

Podemos voltar mais uma vez ao exemplo do povo Maori e a revitalização de sua língua para situar o emprego de ambas oportunidades e incentivos ao mesmo tempo, visto que a língua do povo Maori é a de instrução, cujos contextos são essenciais para que o aprendiz permaneça neste domínio. Ou seja, o incentivo está no fato de que a língua é essencial para socialização no domínio da escola, e este se torna o local de referência que cria um espaço para uma oportunidade real de uso da língua em contexto. Ao mesmo tempo, a própria escola é um recurso que as pessoas que frequentam têm a oportunidade de colocar em uso os conhecimentos que têm da língua.

Por fim, podemos fazer uma interseção entre os métodos e os objetivos propostos pelo planejamento de aquisição propostos por Cooper (1989) e chegar ao seguinte quadro:

⁴² No original: “[C]lassroom instruction, the provision of materials for self-instruction in the target language”.

Quadro 1: Células dos métodos e os objetivos do planejamento de aquisição

Objetivos \ Métodos	Oportunidade para aprender	Incentivo para aprender	Oportunidade e incentivo para aprender
Aquisição			
Reaquisição			
Manutenção			

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Cooper (1989).

A partir do quadro acima, podemos perceber a existência de nove células que ajudam a identificar em quais quadrantes uma determinada língua se situa no sentido de implementar esforços para aumentar o número de usuários. O nosso objetivo é, desta forma, identificar, na realidade de uma escola indígena em uma aldeia do povo Potiguara, como situar os esforços deliberados em criar novos usuários de língua tupi dentro deste conjunto de células.

Seguindo a linha de raciocínio de Prator (sem ano) em uma comunicação pessoal, Cooper (1989, p. 160) aponta para uma imagem que identifica o processo hierárquico que a política linguística obedece, a saber

O processo inteiro de formulação e implementação de política linguística é melhor observada como um processo em espiral, começando nos mais altos níveis de autoridade e, idealmente, descendendo em círculos largos através de categorias de praticantes que podem apoiar ou resistir à implementação da política⁴³.

A partir do excerto anterior, identificamos que as políticas linguísticas⁴⁴ podem de uma hierarquia mais alta na patente dos formuladores de leis, como um ministro da Educação, e estas convergem para patamares mais baixos na hierarquia, chegando aos professores nas escolas. Estes interlocutores das leis, por sua vez, são os mediadores no sentido de serem implementadores ou não de tais políticas voltadas para a língua. E os professores e professoras de língua tupi são as pessoas que implementarão ou não estas políticas voltadas, especificamente, ao ensino da língua tupi. Adiante, em consonância com esta linha de raciocínio, Cooper (1989, p. 161) afirma que “o papel do pessoal de

⁴³ No original: “The entire process of formulating and implementing language policy is best regarded as a spiral process, beginning at the highest level of authority and, ideally, descending in widening circles through the ranks of practitioners who can support or resist putting the policy into effect”.

⁴⁴ Aqui, apontamos para a novidade, no meio de nossa discussão, para o uso do termo política linguística usada por Prator.

níveis intermediários e baixos não podem mais ser ignorados no planejamento de status e corpus tanto quanto no planejamento de aquisição”⁴⁵.

Desta forma, visto todo o aparato teórico que o autor sustenta da importância do ensino e do seu lugar de destaque no meio do processo de planejamento de aquisição, a educação recebe um destaque neste campo. A escola, por conseguinte, é o local mais apropriado para intervenções práticas que planejadores requerem quando interessados em uma mudança de visão acerca de uma determinada língua. Por outro lado, como assevera o próprio Cooper (1989, p. 161), “não importa quão excelente as escolas estão em concedendo a aquisição de planejamento, elas serão infrutíferas em levar ao *uso* da língua fora da sala de aula a menos que haja razões práticas para tal uso”⁴⁶. Desta forma, podemos contextualizar esta pergunta para o nosso caso, em que há esforços de voltar a ser usar o tupi pelo povo Potiguara: outras pessoas, não diretamente envolvidas com o ensino ou com a militância da causa indígena Potiguara, também apresentam preocupações em aprender a língua do seu povo e serem usuárias do tupi?

Apesar dos esforços para se levar adiante um projeto de revitalização de uma língua minoritária trazer muitos desafios, faz-se necessário ponderar que há ganhos que devem ser levados em consideração. Para esta pauta, Cooper (1989, p. 162) se apoia em Dorian (1987) que levanta três aspectos fundamentais para este ensejo: o fato de que se pode atenuar atitudes negativas em relação à língua minoritária e dar suporte no tocante à transmissão da história étnica do povo e “rotinas tradicionais que são tipicamente ameaçadas em conjunto com a língua”⁴⁷. Por seu turno, nosso teórico de referência mais recorrente também se apoia em Spolsky (1978) ao indicar fatores econômicos em jogo, a exemplo de trabalhos como docente, formadores de docentes, desenvolvimento de material didático, entre outros. Estes são considerados ganhos de primazia, apesar de não haver uma revitalização efetiva ou de sucesso.

Ao tentarmos organizar os principais postulados teóricos que Cooper (1989) apresenta para formular uma teoria do planejamento linguístico, este, como vimos, não leva em consideração apenas o caráter objetivo de resolver uma determinada situação-problema, mas desenvolver uma reflexão pormenorizada acerca dos fatores sociais que estão envolvidas em cada situação particular.

⁴⁵ No original: “[T]he role of intermediate and lower-level personnel can no more be ignored in status and corpus planning than in acquisition planning.”

⁴⁶ No original: “[N]o matter how accomplished the schools are in imparting language acquisition, they are unlikely to lead to the language’s *use* outside the classroom unless there are practical reasons to such use.

⁴⁷ No original: “[T]raditional lifeways which are typically threatened along with the language”.

Por fim, podemos indicar o posicionamento de García e Menken (2010, p. 251) acerca de seus entendimentos sobre o planejamento de aquisição, afirmam que este “é também parte e parcela do planejamento de status e corpus, mais provavelmente ocorrendo concomitantemente”⁴⁸. Com isto, as autoras asseguram que, por exemplo, para a escolha de um material didático na sala de aula de ensino de uma língua, esta apresenta um *status* dentro do currículo de uma determinada escola e, obviamente, um determinado conjunto de formas que devem ser aprendidas por estudantes.

⁴⁸ No original: “[A]cquisition planning is also part and parcel of corpus and status planning, more likely to occur concurrently”.

Capítulo 2 – O processo de revitalização de línguas minoritárias

Neste capítulo, trataremos das discussões que permeiam o aspecto da revitalização de línguas minoritárias. O que são as línguas minoritárias? Para que empreender esforços no sentido de revitalizá-las? Se levarmos em conta a metáfora antropomórfica relativa à saúde para comparar o estado de uma determinada língua, então, também cabe perguntar: como medir a sua vitalidade? (SALLABANK, 2012)

Estas perguntas estão em sintonia com a nossa proposta de investigação neste trabalho no sentido de que a língua tupi, em uma aldeia do povo Potiguara, está caracterizada dentro deste processo de revitalização. Para observar a importância deste fenômeno por pessoas diretamente envolvidas com a revitalização do tupi neste povo, é interessante que apoiemos nossa investigação dentro de uma perspectiva que também envolve alguns componentes importantes, a saber, as práticas e as crenças dos professores de língua tupi, bem como dos gestores em uma escola, da cacique e de lideranças de movimento indígena na Paraíba (SPOLSKY, 2004, 2009, 2012).

Como mencionado no capítulo anterior, Cooper (1989) destaca a relevância do ensino no processo de planejamento linguístico de uma determinada língua. No nosso caso, especificamente, estamos mais voltados para o processo de revitalização de uma língua que, segundo o mapa do *Ethnologue*⁴⁹, não é mais falada no Estado da Paraíba. Por outro lado, segundo o Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (BRASIL, 2012), havia 359 pessoas que se auto declararam falantes de tupi e de língua portuguesa dentro do domicílio. Apoiamos a ideia de que se trata de um método de reaquisição, dentro da perspectiva do planejamento de aquisição, visto que, segundo o povo Potiguara, trata-se da língua de seu povo que foi perdida com o tempo mas que é representativa deste povo e, como vimos, ainda apresenta alguns falantes autodeclarados atualmente. Mais adiante, no capítulo de análise, abordaremos com mais detalhe este posicionamento.

É preciso que, agora, passemos a concentrar na organização das ideias para que articulemos as propostas de discussões com os postulados teóricos a fim de analisar a realidade observada em uma escola na cidade de Rio Tinto, na Paraíba. Começemos, então, com as línguas minoritárias.

⁴⁹ Contribuição do *Summer Institute of Linguistics*. Disponível em: <www.ethnologue.com>. Acesso em 30 abr. 2016.

“A disputa entre línguas ‘majoritárias’ e ‘minoritárias’ é, por definição, desigual”⁵⁰ (MAY, 2012, p. 01). Partindo do princípio de que as línguas estão constantemente em contato, tomamos a ideia de que as línguas concorrem a partir da premissa de que a relação numérica ou a quantidade de falantes não é o mais relevante para fazer a distinção entre majoritário e minoritário, mas é importante “destacar o status diferencial, poder e influência de determinadas variedades de línguas”⁵¹ (*op. cit.*, p. 340).

É importante frisarmos que “uma mesma língua pode se apresentar como majoritária e minoritária ao mesmo tempo, dependendo do contexto”⁵² (MAY, 2012, p. 05). A título de exemplificação, tomemos o caso da língua espanhola. O autor indica que esta apresenta característica de língua majoritária no contexto de um país latino-americano e, por outro lado, uma preponderância enquanto língua minoritária em um país como os Estados Unidos. Isto acontece porque o *status* da língua espanhola, assim como sua influência e poder, apresenta maior grau de prestígio em países latino-americanos, e menor grau de prestígio nos Estados Unidos. Desta forma, é necessário destacar que o aspecto de menor poder está sendo priorizado no tocante à discussão de uma língua minoritária.

Aliás, a própria definição de língua merece ser revisitada constantemente porque reflete um processo de construção social. Para exemplificar, tomemos como exemplo a constante dicotomia entre os termos língua e dialeto. Não podemos distinguir a diferença entre os dois em termos linguísticos, uma vez que “algumas línguas são mutualmente inteligíveis, enquanto alguns dialetos da mesma língua não o são”⁵³ (MAY, 2012, p. 05). Para exemplificar, o autor apresenta o caso do norueguês que foi considerado um dialeto do dinamarquês até 1814, e apenas em 1905 ganhou o *status* de língua após a independência da Suíça. Mais recentemente, as línguas sérvia, croata e bósnio conquistaram o status de línguas oficiais após o fim do governo da Iugoslávia que, por sua vez, manteve o status da língua servo-croata durante décadas.

Ainda no propósito de uma possível distinção entre língua e dialeto, Spolsky (2009, p. 182) remete a uma discussão sobre o trabalho de Calvet (1974), que enfatiza a

⁵⁰ No original: “The contest between ‘majority’ and ‘minority’ languages is, by definition, an uneven one”.

⁵¹ No original: “[T]o highlight the differential status, power and influence of particular language varieties”.

⁵² No original: “[T]he same language may be regarded as both a majority *and* a minority language, depending on the context.”

⁵³ No original: “[S]ome languages are mutually intelligible, while some dialects of the same language are not.”

dimensão de poder na política linguística: “um dialeto não é nada mais que uma língua abatida, e uma língua é um dialeto que prosperou politicamente”⁵⁴.

Nas subseções que se seguirão, traçaremos um panorama em relação à perspectiva teórica acerca da Política Linguística na perspectiva de Spolsky (2004, 2009, 2012). Além disso, um panorama do quantitativo de línguas faladas atualmente e sua projeção para o futuro. Também abordaremos os principais argumentos em favor da manutenção e revitalização de uma língua minoritária, como a diversidade linguística e a identidade étnica. Começemos, então, pela discussão teórica da Política Linguística.

2.1. Revitalização de línguas e a política linguística de Spolsky

Spolsky (2004) apresenta uma discussão inicial acerca do conceito de política linguística que está baseada em três componentes que formam os alicerces para o estudo neste campo. Para entender o alcance dos três componentes, é necessária a apropriação de alguns construtos teóricos elaborados pelo autor, a saber: a comunidade de fala e o domínio.

Por comunidade de fala, segundo Spolsky (2004, p. 09), podemos entender “qualquer grupo de pessoas que compartilham um conjunto de práticas e crenças linguísticas”⁵⁵. É possível identificar nesta comunidade de fala “evidência de escolhas específicas no percurso da fala que caracterizam a idade, gênero, classe social, local provável de nascimento, nível de educação e outros fatores sobre o falante e sua atitude, e provêm pistas para a situação e contexto”⁵⁶ (*op. cit.*, p. 09). Em nosso caso, a comunidade de fala que nos deteremos são alguns principais representantes de políticas linguísticas voltadas para a revitalização da língua tupi na aldeia Monte Mor, na cidade de Rio Tinto, Paraíba.

Spolsky (2009, p. 03) direciona sua discussão de domínio a partir de Fishman (1972), em um estudo clássico que é voltado para a Sociolinguística. Desta forma, domínio é “um espaço social, como o lar ou a família, a escola, a vizinhança, a igreja (ou sinagoga ou mesquita ou outra instituição religiosa), o local de trabalho, os meios de

⁵⁴ No original: “[A] dialect is never anything other than a defeated language, and a language is a dialect which has succeeded politically.”

⁵⁵ No original: “[A]ny group of people who share a set of language practices and beliefs”.

⁵⁶ No original: “[E]vidence of specific choices made in the course of speaking that characterize the age, gender, social class, probable place of birth and education, level of education and other facts about the speaker and his or her attitude, and provide clues to the situation and context.”

comunicação públicos, ou os níveis governamentais (municipal, estadual ou nacional)”. Como um dos desdobramentos de nossa pergunta inicial de pesquisa, identificamos que a escola é o espaço mais apropriado para investigarmos a revitalização da língua tupi, na realidade do povo Potiguara na Paraíba.

Na escola, conseguimos observar a convergência de práticas pedagógicas feitas por docentes de línguas, as crenças que estão em torno do que se pensa acerca destas línguas que são ensinadas e quais esforços deliberados estão sendo materializados no sentido de revitalizar a língua minoritária. Ou seja, a escola é, no nosso ver, domínio que se apresenta como o ponto articulador principal entre a proposta de haver mais usuários da língua tupi e a operacionalização de como obter mais usuários da língua minoritária.

Para se entender a noção do domínio, é necessário entender suas características. Estas são, basicamente, divididas em: os participantes, a localização e o tópico⁵⁷. Os participantes são caracterizados por seus papéis sociais e relacionamentos. No domínio familiar, por exemplo, podemos encontrar os participantes como sendo o pai, a mãe, a tia, o avô, a filha, entre outras pessoas. A localização, por sua vez, sinaliza a existência de normas [sociais]. A escolha na língua é mais pertinente a partir do significado e interpretação social da localização. Por exemplo, podemos ter regras específicas de como interagir a partir da formatação das cadeiras em uma sala de aula. Ou uma casa de shows com muitas pessoas aglomeradas ouvindo a uma música alta certamente terão outra forma de interagir. Tudo isto por causa de diferentes formas que o espaço físico pode influenciar no domínio. Por fim, o tópico está relacionado à função comunicativa, ou seja, o que é apropriado para se falar em um determinado domínio. Exemplificando, o uso da linguagem que temos em uma sala de aula não é o mesmo que temos quando com amigos ou com nossa chefia direta. (SPOLSKY, 2009).

Agora que entendemos como funciona o escopo de uma comunidade de falantes e das diferentes características de um domínio, podemos passar para os componentes que fazem parte de uma política linguística, na perspectiva de Spolsky (2004, 2009, 2012).

Os componentes de uma política linguística são “inter-relacionados, porém independentemente descritíveis”⁵⁸ (SPOLSKY, 2009, p. 04), a saber: “as práticas linguísticas – o padrão habitual de selecionar entre as variedades que criam seu repertório

⁵⁷ Nota de tradução: Alinhamo-nos à tradução de “topic” para “tópico” consoante Sousa, Soares e Silva (2014).

⁵⁸ No original: “[Language policy has three] interrelated but independently describable [components]”.

linguístico”⁵⁹ (SPOLSKY, 2004, p. 05). Em outras palavras, são “os comportamentos e escolhas observáveis – o que as pessoas fazem na verdade”⁶⁰ (*op. cit.*, 2009, p. 04).

O segundo componente são “as crenças ou ideologia – as crenças sobre a linguagem e o uso” (SPOLSKY, 2004, p. 04). O autor dá mais preferência ao termo crença, indicando que “às vezes é chamado de uma ideologia” (SPOLSKY, 2009, p. 04). Para exemplificar, o autor apresenta um conjunto de crenças que podem estar envolvidas ao não se falar uma determinada língua por esta não apresentar prestígio social em um domínio fora de casa. Em outras palavras, uma língua pode, ao perder seu prestígio social, deixar de ser falada por um número cada vez maior de pessoas e, desta forma, ir à extinção.

O terceiro e último componente, o gerenciamento, merece maior destaque porque Spolsky (2009) dedica uma obra completa, a saber, *Language Management*, para discutir as mais variadas formas de se gerir um determinado domínio a partir deste componente. Especificamente, o autor identifica este como sendo “o esforço explícito e observável por alguém ou algum grupo que tem ou alega autoridade sobre os participantes do domínio para modificar suas práticas e crenças” (*Ibidem*, p. 04).

Nosso propósito é atrelar um olhar para investigar como alguns gestores da área de educação, como a cacique da aldeia Monte Mor, e um professor de língua tupi atua em sala de aula, no sentido de observar suas práticas e crenças, para identificar o alinhamento de sua atuação no sentido de ajudar no processo de revitalização da língua pelos alunos e alunas da escola.

Antes, todavia, devemos, a partir de agora, voltar o nosso olhar para discussões maiores sobre o panorama que está voltado para a relação das línguas, apontando para o quantitativo de línguas no mundo.

2.2. Estimativa de diminuição do número de línguas

Historicamente, a preocupação com as línguas minoritárias surgiu nos primórdios do nascimento do campo das políticas linguísticas, quando, à época do final da Primeira Guerra Mundial, os novos Estados-nação, principalmente nos continentes africano e

⁵⁹ No original: “[T]he habitual pattern of selecting among the varieties that make up its linguistic repertoire”.

⁶⁰ No original: “[Language practices are] the observable behaviors and choices – what people actually do.”

asiático, apresentavam uma quantidade grande de línguas faladas por minorias e que precisavam de um direcionamento (SPOLSKY, 2012).

Isto posto, algumas considerações são necessárias para percebermos a configuração da relação entre as línguas minoritárias e as majoritárias. Segundo Krauss (1992), Crystal (2000), Thomason (2001), (*apud* FERGUSON, 2006), das 6.000 línguas estimadas, apenas 600 estão consideradas salvas. Estatisticamente, 90% das menos prestigiadas podem se tornar extintas até o final deste século (cf. NETTLE; ROMAINE, 2000; HARRISON, 2007 *apud* MAY, 2012). Em outra estimativa numérica, a de Sallabank (2012), há um dado aproximativo de que há, atualmente, 7.000 línguas faladas no mundo. Por outro lado, a projeção indica que pelo menos metade não existirá até o final deste século. Com uma perspectiva intermediária entre os números apresentados por Ferguson (2006), May (2012) e Sallabank (2012), Johnson (2013) aponta para o fato de que há, numericamente, em torno de 6.500 línguas faladas hoje em dia e que, destas, em torno de 95% delas são faladas por 5% da população mundial. Além disto, o autor aponta para o fato histórico de que “o número de línguas no mundo diminuiu pela metade ao longo dos últimos 500 anos”⁶¹ (NETTLE; ROMAINE, 2000 *apud* JOHNSON, 2013, p. 16).

Ponderando acerca da projeção pessimista apresentada anteriormente, não podemos negar que o processo de diminuição da quantidade de línguas no mundo é uma realidade histórica e que apresenta um diagnóstico ainda sob a perspectiva de queda na quantidade de falantes e, por fim, um prognóstico que aponta para a continuidade deste “genocídio linguístico”, para citar um termo bastante utilizado por Skutnabb-Kangas (2006, 2012). Pensamos que o termo parece apropriado tendo em vista os números apresentados anteriormente e que são atestados por diversos autores.

Neste contexto, alinhamos a situação da língua tupi do povo Potiguara como sendo uma das que faz parte do genocídio linguístico que ocorre no Brasil. Historicamente, podemos situar o posicionamento de Simas e Pereira (2012, p. 59-60) que apontam que 1.300 línguas faladas à época da invasão portuguesa em terras brasileiras. Ainda de acordo com as autoras, o “combate às línguas nativas” foi inicialmente designada aos jesuítas com a missão de alfabetizar os indígenas. As autoras afirmam, ainda, que os jesuítas foram os responsáveis por fazer “da terra de mil povos terra de sepultamento de línguas”.

⁶¹ No original: “The number of languages in the world has been cut in half over the past 500 years”.

Nas próximas subseções, observaremos a discussão teórica acerca do processo de revitalização de uma língua minoritária. Além disso, abordaremos os principais argumentos utilizados em favor da manutenção de tais línguas, ditas em vias de extinção.

2.3 Revitalizações: motivações e discussão etimológica.

Inicialmente, podemos retomar algumas perguntas pertinentes e que permeiam a discussão em todo este trabalho: por que uma língua morre? Para que salvar uma determinada língua de sua extinção? Quais recursos são utilizados para evitar a morte de uma língua minoritária? Tentaremos desenvolver algumas reflexões a este respeito, levantando algumas possíveis respostas para as perguntas levantadas.

Sallabank (2012, p. 101), apoiada na discussão de Crystal (2000), aponta para o fato de que “se você é o último falante de uma língua, sua língua – vista como uma ferramenta de comunicação – já está morta”⁶². Por outro lado, a autora destaca que tem havido um “relativo sucesso nos esforços de ‘reavivar’ línguas ‘mortas’ nos últimos anos, a exemplo de *cornish* e *manx*, nas Ilhas Britânicas, *miami*, *mohegan* e *mutsun*, nos Estados Unidos da América e o *kaurna*, na Austrália.”⁶³. Esta última língua, especificamente, remonta a um apanhado de palavras transcritas por missionários no século XIX. Cabe ressaltar aqui um paralelo forte entre a situação desta língua com o tupi no Estado da Paraíba, já que há o registro da língua tupi foi feita pelos jesuítas. A língua *manx*, por sua vez, apresenta campanha liderada por ativistas da língua para equipar a língua com novos falantes, apesar do último falante tradicional da língua ter falecido nos anos de 1970. O tupi na Paraíba, por sua vez, não apresenta sinais de falantes tradicionais⁶⁴, já que uma das colaboradoras afirma que sua bisavó faleceu nos anos de 1990. Mesmo assim, há esforços no sentido de revitalizar a língua pelo povo Potiguar. A título de exemplificação, podemos mencionar o contexto da religiosidade, mencionado no capítulo anterior, com o uso do tupi em algumas canções dançadas no toré. Além disso, podemos mencionar o uso do tupi em alguns momentos de movimento indígena, como

⁶² No original: “If you are the last speaker of a language, your language – viewed as a tool of communication – is already dead.”

⁶³ No original: “[T]he relative success of efforts to ‘revive’ ‘dead’ languages in recent years: e.g., in the British Isles (Cornish, Manx), the USA (Miami, Mohegan, Mutsun), Australia (Kaurna).”

⁶⁴ Por “falante tradicional”, refiro-me às pessoas que aprenderam a língua através da oralidade e do uso social em contexto real de uso. Em contraposição ao falante que aprende a língua em contexto formal, como o escolar.

apresentações pessoais, e, evidentemente, no uso da língua tupi como uma disciplina escolar dentro da sala de aula.

Levando em consideração o número de falantes como fator que pode interferir na saúde de uma língua, Ferguson (2006) identifica que há, na literatura, duas grandes causas para a morte das línguas: o extermínio completo de um povo ou o processo gradual de mudança linguística. Este último aspecto merece maior destaque e reflexão visto que explica, atualmente, a maior parte das mortes das línguas. Johnson (2013, p. 47), a este propósito, reflete que

[A]pesar da suposta neutralidade linguística dos modelos de planejamento linguístico anteriores, e os conceitos linguísticos que os apoiavam (*falante nativo*, *competência linguística*, e *diglossia*, por exemplo), a consequência de contato entre línguas nunca é neutro ou justo⁶⁵.

Em outras palavras, podemos perceber que, no contato entre duas línguas, uma majoritária e uma minoritária, sempre há uma que prevalecerá sobre a outra. Além disso, ainda de acordo com Johnson (2013), um dos recursos usados anteriormente por estudiosos das políticas linguísticas eram ideias que partiam de um modelo ideal, a exemplo de um falante “nativo” de uma determinada língua. Reconhecemos que o encontro entre duas ou mais línguas leva à mudança na ecologia linguística. Por exemplo, a língua portuguesa agrega em seu léxico, atualmente, várias palavras de origem tupi, a exemplo de *baiacu*, *piranha*, *sabiá*, *tamanduá*, *urubu*, *pereba*, *cururu* e *Itapororoca*⁶⁶ (NAVARRO; FREIRE, PEREIRA, S/D). Por outro lado, é reconhecível que há sempre questões de poder prevalecendo nas relações de contato entre línguas. Tanto é verdade que acredita-se, de um modo geral, que a língua tupi acabou morrendo frente à língua portuguesa por seu prestígio ter sido menor.

Por sua vez, May (2012, p. 01) aponta para a realidade de que “o declínio e a morte da língua sempre ocorre em contextos bilíngues ou multilíngues”⁶⁷. Notemos que, para este autor, as línguas precisam estar em um contato direto para que uma delas prevaleça sobre a outra. Ademais, o autor aponta para três grandes estágios que fazem parte do processo de uma mudança linguística, a saber: (1) o aumento da pressão sobre os falantes

⁶⁵ No original: “Despite the proposed ideological neutrality of earlier language planning frameworks and linguistic concepts that supported them (*native speaker*, *linguistic competence*, and *diglossia* for example), the outcome of language contact between languages is never neutral or fair.”

⁶⁶ Regionalismos: *pereba* significa ferida; *cururu* significa um sapo grande e *Itapororoca*, cidade no Estado da Paraíba, significa “estouro de pedra”.

⁶⁷ No original: “[L]anguage decline and language death always occur in bilingual or multilingual contexts”.

das minorias linguísticas para falar a língua majoritária; (2) um período de bilinguismo, cujas línguas de contato mantêm preponderância entre os falantes concomitantemente; e (3) o último estágio, cuja característica reside na preponderância da língua majoritária frente à minoritária.

Se, por um lado, podemos perceber que existe uma discussão teórica acerca da aceitação entre os autores sobre o uso do termo *morte de uma língua*, por outro lado, encontramos também algumas discordâncias maiores acerca da melhor denominação para conceituar o processo de revitalização de uma língua.

O próprio Cooper (1989) já contempla a discussão teórica sobre o processo de revitalização de uma determinada língua. Ele problematiza o processo de revitalização em si e o exemplo do povo Maori, da Nova Zelândia, ilustra seu posicionamento. Aqui, há falantes da língua minoritária e há esforços em aumentar o número de falantes a partir de um planejamento de aquisição.

Em contrapartida, o autor considera que há um processo de renativização⁶⁸, por exemplo, das línguas hebraica e irlandesa, em Israel e na Irlanda, respectivamente. Neste caso, as línguas passam por um processo de *se tornar nativa* do povo local. Há uma associação mais explícita da relação entre língua e nação. Entendemos, desta forma, que a renativização, para Cooper (1989), volta-se para esforços em aumentar o número de falantes de uma língua já nativa de um povo. Na renativização, o processo ainda passa pela construção social da ideia de que uma determinada língua faz parte de um povo.

Postas estas duas concepções de Cooper (1989), não sabemos situar o caso da língua tupi no contexto do povo Potiguara da Paraíba dentro desta distinção do autor, uma vez que a língua tupi apresenta, segundo Cooper (1989, p. 159), as mesmas características tanto da revitalização quanto da renativização, ao indicar que ambas estão dentro de uma perspectiva de “reaquisição da língua por populações para quem esta já foi uma língua vernácula [...] ou uma língua de função especializada”⁶⁹. E, por extensão, não temos dados suficientes para categorizar entre um ou outro conceito.

Fishman (1991, p. 10) não aborda o processo enquanto uma metáfora antropomórfica para comparar à vida humana como demais estudiosos. O autor prefere se referir ao fenômeno enquanto mudanças linguísticas e se referir a estas línguas na

⁶⁸ No original: “*Renativization*”. Não conseguimos achar uma palavra dicionarizada para o termo em português e/ou referências teóricas que usassem o termo na língua portuguesa.

⁶⁹ No original “[R]eacquisition of the language by populations for whom it was once either a vernacular [– as in the renativization of Hebrew, the attempts to renativize Irish, and the revitalization of Maori –] or a language of specialized function, [as in the return of written Chinese to Taiwan]”.

condição de ameaçadas. Como movimento contrário a essas mudanças, o autor estabelece que “tarefas coletivas, tarefas envolvendo muitas pessoas em nome de um objetivo etnocultural como a ‘reversão da mudança linguística’”⁷⁰ são necessárias.

Ainda sobre possíveis conceituações na área de revitalização, Calvet (2007) indica o processo de revitalização enquanto um processo de normalização. Para exemplificar, o autor aponta a indicação do uso do catalão a um maior prestígio, a partir da indicação de seu status de língua oficial, frente ao uso da língua espanhola na Espanha. Desta forma, observamos uma clara política linguística de embate do uso da língua espanhola frente ao catalão nas funções sociais. Em outras palavras, um processo de revitalização da língua catalã frente à espanhola.

Paulston e Heidemann (2006, p. 303) conceituam como revitalização “o vigor recém-descoberto em uma língua já em uso (diferentemente de reavivar uma língua, o renascimento de uma língua morta)”⁷¹. Assim, a autora e o autor se posicionam no sentido de assumir que o termo revitalização reflete os esforços na manutenção de uma determinada língua minoritária. Podemos alinhar esta visão de revitalização àquela que ocorre para os principais participantes envolvidos, na aldeia de Monte Mor, localizada na cidade de Rio Tinto, Paraíba.

No tocante ao termo revitalização, este apresenta uma grande variedade de uso por autores, a exemplo de Cooper (1989), Ferguson (2006), Paulston e Heidemann (2006), Spolsky (2009), Anchimbe (2012), García (2012), May (2012), McCarty (2012), Sallabank (2012), entre outros⁷², que expressam um sentido antropomórfico para o estado de uma língua, podendo classificá-la, posto enquanto um dualismo mais simples, que está nos extremos entre viva ou morta. Dadas as devidas justificativas etimológicas que o processo de revitalização de uma língua pode apresentar, faz-se necessário, neste momento, um posicionamento acerca da justificativa pela escolha do termo revitalização.

Ainda em relação ao exemplo de revitalização da língua do povo Maori, Spolsky (2009), se apoiando em Hohepa (2000), prefere utilizar o termo regeneração para se referir ao movimento de base que partiu do povo para resguardar o uso de sua língua. O autor não detalha a preferência por este termo, mas podemos inferir que este remete à

⁷⁰ No original: “[C]ollective tasks, tasks involving many people on behalf of an ethnocultural goal such as ‘reversing language shift’”.

⁷¹ No original: “[Language revitalization refers to] new-found vigor in a language already in use (and so differs from language revival, the rebirth of a dead language)”.

⁷² Como vimos anteriormente, Simas e Pereira (2012, p. 60) afirmam que o Brasil foi uma “terra de sepultamento de línguas”, uma indicação clara de que uma língua morre.

ideia de uma língua que não apresenta o status de morta, mas que precisa passar por um processo de intervenção para que possa ser usada por uma maior quantidade de falantes. Mesmo assim, o autor conceitua o processo de revitalização de uma língua como “a restauração da vitalidade da língua em assegurar um fornecimento futuro de falantes nativos”⁷³ (*Ibidem*, 1989). considera revitalização a ocorrência de esforços para reavivar uma língua, sendo a vitalidade a sua característica crucial.

Estamos tratando de um processo de revitalização de uso de uma língua indígena, o tupi, pelo povo Potiguara na Paraíba, frente a uma língua majoritária, o português, e considerando que, historicamente, aquela língua não é mais falada em diferentes contextos sociais expressivos pelo povo em nosso Estado. Consoante o expressivo número de autores que abordam o tema a partir do termo revitalização, estamos interessados, em nossa pesquisa, em alinhar nossos objetivos com a terminologia proposta pelos autores. Daí, utilizamos revitalização por mais se aproximar da realidade que vivenciamos em nossa pesquisa.

Na próxima subseção, apontaremos alguns argumentos que são favoráveis à manutenção de línguas minoritárias. Neste sentido, é relevante falarmos em esforços para revitalizar uma determinada língua, visto que há motivos que podem explicar tais esforços.

2.4. Argumentos em favor da manutenção de línguas minoritárias

Para entendermos o conjunto de motivações que visam proteger as línguas minoritárias dentro de um processo de revitalização, é necessário que entendamos quais argumentos fundamentam o discurso da aquisição, reaquisição e manutenção da diversidade linguística mundialmente. Eles estão, basicamente, agrupados entre a ecologia linguística e a identidade etnolinguística. Passemos, então, a uma breve discussão acerca destes dois argumentos.

2.4.1. A diversidade linguística

Inicialmente, podemos mencionar um conjunto de argumentos voltados para a ecologia linguística por si mesma. Dentro desta perspectiva, indicamos que há,

⁷³ No original “[T]he restoration of vitality of the language by assuring a future supply of native speakers”.

inicialmente, uma relação direta entre a visão da diversidade de línguas com a diversidade de espécies de animais biológicos (FERGUSON, 2006). O autor, apoiado nas reflexões de Nettle e Romaine (2000, *apud* FERGUSON, 2006, p. 77), indica que “a perda de pequenas línguas indígenas ocasiona a perda de conhecimento incorporado nelas – especificamente o ‘conhecimento detalhado sobre ecossistemas locais em idiomas indígenas’”⁷⁴.

Sposlky (2009, p. 202) se apoia nesta linha de raciocínio quando se refere à importância do “salvamento da singularidade e do alto valor à diversidade”⁷⁵. Sallabank (2012, p. 109) lembra que a [Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura] UNESCO⁷⁶ se refere à diversidade linguística como “um pilar da Diversidade Cultural”⁷⁷. Como exemplo de correlação empírica para corroborar este argumento, Sallabank (2012) lembra do estudo feito por Sutherland (2003) em que a Papua-Nova Guiné apresenta maior número de espécies de animais e, por extensão, também apresenta maior riqueza de línguas. Por outro lado, a Europa tem um menor número de espécies de animais. Logo, apresenta uma menor quantidade de línguas.

Outro paralelo acerca das semelhanças entre as línguas e os animais e sua diversidade reside no fato de que ambos apresentam discussões, em larga escala, acerca de extinção de alguns de seus representantes, além de serem

[...] vítimas de predadores, mudanças de ambientes e competidores mais bem sucedidos, usurpados por culturas modernas estimulados por novas tecnologias, destruição de terras e meios de vida, expansão do consumismo e outros valores Ocidentais⁷⁸ (James Crawford *apud* MAY, 2012, p. 03).

Em outras palavras, podemos identificar a grande quantidade de comparações que podemos traçar entre a biodiversidade e a diversidade das línguas, ambas sofrendo influências do ambiente, da cultura, da tecnologia e dos valores ocidentais capitalistas. Alinhando a perspectiva da diversidade das línguas em um contexto cultural, concordamos com Orlandi (2013, p. 268), quando afirma que “[a] nossa cultura, ou melhor, a civilização ocidental, organiza suas relações no funcionamento da *Lei* e da

⁷⁴ No original: “[T]he loss of small indigenous languages entails the loss of the knowledge embedded in them – specifically the ‘detailed knowledge about local ecosystems encoded in indigenous languages’”.

⁷⁵ No original: “[T]he assumption of uniqueness and the high value assigned to diversity”.

⁷⁶ No original: “United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization”.

⁷⁷ No original: “[P]illar of Cultural Diversity”.

⁷⁸ No original: “[V]ictim to predators, changing environments, or more successful competitors encroached upon by modern cultures abetted by new technologies, destruction of lands and livelihoods; the spread of consumerism and other Western values”.

Regra. Daí derivam os complexos sentidos que preside a forma de nossa sociedade, em seus condicionantes, com suas relações econômicas e sociais gerais”. Desta forma, percebemos que a língua está dentro de uma perspectiva de cultura. Logo, sofre influência de contextos econômicos, da sociedade em geral e modelos de sistemas de organização social como o capitalismo.

Além deste argumento, Crystal (2000, *apud* FERGUSON, 2006, p. 78) lembra que “as línguas são depósitos, juntamente com as visões de mundo que elas incorporam [por apresentarem] uma maneira singular de conceptualizar o mundo”. Nesta perspectiva, a perda desta língua gera a perda do conhecimento feito a partir desta forma de ler o mundo por este povo. Ademais, vemos a ligação direta entre um saber sistematizado da biodiversidade atrelada à língua de um povo. Este argumento está conectado à ideia de que o conhecimento de um povo está voltado para a soma total dos saberes humanos como um todo.

Para além destes argumentos, há o de que as línguas são interessantes por si mesmas, visto que a diversidade pode trazer informações maiores acerca da natureza da faculdade da linguagem humana (CRYSTAL, 2000, *apud* FERGUSON, 2006). E, para dar mais reforço a esta ideia, Sallabank (2012, p. 108), lembrando as palavras de Krauss (1992), arremata que “a linguística se afunda na história como sendo a única ciência que atua obviamente no desaparecimento de noventa por cento do campo do qual está dedicada”⁷⁹.

Com estas palavras, a autora situa que nós, enquanto pesquisadores da área da linguagem humana, somos responsáveis diretamente pelo desaparecimento do nosso próprio objeto de estudo, a saber, as línguas humanas. Neste sentido, a autora se alinha à ideia de que o campo da ciência da linguística está trabalhando em favor do sistema que limita o uso das línguas humanas. Em contrapartida a esta visão, podemos situar as atuais remediações que o campo da política linguística interfere, a exemplo do próprio estudo da revitalização de línguas minoritárias.

Vale pontuar que Spolsky (2009) percebe a importância do gerenciamento da diversidade linguística como um desafio, e lembra que este tipo de pauta deve ser levado em consideração, ponderando que pactos internacionais asseguram o direito de falantes de manter sua língua.

⁷⁹ No original: “[L]inguistics go down in history as the only science that has presided obliviously over the disappearance of ninety per cent of the very field to which it is dedicated”.

Por um lado, pessoas de influência veem a diversidade linguística como um problema. Exemplo disto são chefes de Estado que impõem uma língua como representativa de uma nação. Outro exemplo, em um olhar mais micro, uma direção de escola decide que a carga horária de ensino de uma língua minoritária terá metade de aulas quando comparada à língua majoritária. Por outro lado, vamos lembrar das palavras de Skutnabb-Kangas (2006, p. 280) que diz “taxar [a diversidade linguística] como uma complicação, obstáculo, ou problema, é negar e lamentar fatos – assim como reivindicar que ter duas pernas e cinco dedos é mais complicado do que ter uma”. Apesar do tom jocoso, é interessante observarmos que a autora ressalta a realidade de que de fato há muitos países marcados pelo plurilinguismo. O nosso país, o Brasil, não escapa a esta regra. Altenhofen (2013), por exemplo, indica que, em 2008, falávamos ao todo 219 línguas indígenas. Línguas de imigração, somadas àquelas, totalizam 270 línguas faladas. Estes dados apontam para a realidade que não incluem a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), línguas remanescentes de povos quilombolas e as variações linguísticas que estas línguas podem apresentar ao entrar em contato.

May (2012), oportunamente, pontua as limitações que o próprio argumento da ecologia das línguas traz para a manutenção de línguas minoritárias. Primeiramente, ele considera que este se apresenta como um argumento romântico. Esta ideia decorre do fato de que, muitas vezes, para argumentar a favor da manutenção das línguas, os autores geralmente recorrem a argumentos metafóricos de ordem romântica, com comparações à diversidade de cores, formas e a diversidade pela diversidade.

Se posicionarmos a discussão de nossa pesquisa frente a este contra argumento de May (2012), podemos contrapor com argumentos contundentes. O povo Potiguara, em suas lutas por causas que se assemelham a de outros povos indígenas no Brasil, apresentam grande representatividade dentro de movimentos sociais. A partir deste fato, podemos inferir que uma parte qualitativa do povo Potiguara, principalmente aqueles envolvidos com o ensino da língua tupi, apresentam consciência social acerca de sua função enquanto influenciadores para que a revitalização do tupi seja bem sucedida como um todo.

Já em relação ao segundo argumento, May (2012) pontua coerentemente que, fazer paralelos entre a diversidade das línguas com a biodiversidade, suscita também levar em consideração a teoria evolucionista das espécies que acarreta em entender que um animal mais bem adaptado a um ambiente perpetuará seus genes para novos indivíduos. Logo, línguas mais bem adaptadas (quiçá através da Estandardização, discutida no

capítulo anterior) estão mais potencialmente direcionadas para um sucesso entre seus falantes. Esta é, visivelmente, a grande limitação da comparação das línguas com a biodiversidade. Se levarmos em consideração a teoria evolucionista, temos, desta forma, um argumento favorável para que determinadas línguas majoritárias se sobreponham diante das menos prestigiadas.

Como próximo passo, observaremos, na próxima subseção, o outro argumento que leva em consideração a importância da manutenção das línguas minoritárias frente às majoritárias: a questão da identidade. No capítulo 04, veremos como o argumento da identidade etnolinguística apresenta um alto grau de relação com o nosso propósito de investigação. E, por consequência, argumentando em favor da revitalização do tupi.

2.4.2. A identidade etnolinguística

Como segundo argumento no sentido de identificar as línguas minoritárias como sendo relevantes para um processo de sua revitalização e, por conseguinte, sua reutilização entre os falantes, é o da identidade. Mais detalhadamente, este argumento se fundamenta na tese da estreita relação entre uma língua e a identidade étnica a que ela está vinculada.

Primeiramente, podemos indicar a reflexão inicial apontada por Ferguson (2006) no sentido de indicar que a língua não é vista apenas como um instrumento de comunicação mas, mais importante, ela é uma característica de identidade de uma comunidade. Fishman (1991), por seu turno, traz reflexões mais densas acerca da relação entre a língua e a identidade, indicando que há, basicamente, uma força que considera a cultura como importante nessa triangulação. Para tal, o autor levanta as conexões no formato de índice e símbolo.

As conexões de uma língua com a cultura são de ligação como um índice na medida em que uma língua é “historicamente e intimamente associada a sua cultura”⁸⁰ (FISHMAN, 1991, p. 22). Aqui, podemos recuperar a noção que Peirce atribui para a relação de um signo com um objeto enquanto um índice. O autor afirma que “a relação signo-objeto é direta, causal e real com seu objeto, por exemplo, o ponteiro de um relógio, um indicador de uma placa, uma fecha” (EPSTEIN, 1990, p. 50).

⁸⁰ No original: “[H]istorically and intimately associated with a given culture”.

Em relação à associação por meio de símbolo, Fishman (1991) indica que esta língua significa a cultura a qual está associada, tanto para os falantes quanto para os não falantes dela. Lembrando mais uma vez as noções de Peirce, podemos identificar em símbolo uma relação entre o signo e o objeto que designa uma relação que não precisa de uma semelhança específica entre o objeto e o signo. Exemplo disso é o polegar voltado para cima que, em nossa cultura ocidental, identifica um sinal positivo. Por outro lado, este mesmo símbolo, em uma cultura oriental, significa um gesto obsceno (EPSTEIN, 1990).

Para além desta discussão sobre a língua e a cultura, García (2012, p. 80) acrescenta a perspectiva de identidade étnica que está estritamente ligada à identidade linguística de um determinado povo. Inicialmente, podemos reportar-nos ao conceito de etnicidade apresentado pela autora, apoiando-se em Makihara (2010), afirmando que se “[...] refere a um aglomerado de características e práticas que são atribuídas, de alguma forma, a uma coletividade ou agregação de pessoas, e isto é, frequentemente, a base para uma organização sociocultural”⁸¹. Desta forma, percebe a autora, a identidade étnica é um traço de característica no conjunto da formação da identidade de uma pessoa. Este traço está particularmente voltado para estas características apresentadas pelas pessoas pertencentes a um determinado grupo social.

A partir do exposto, García (2012, p. 88), apoiada em Fishman (1977, 1996), identifica o papel central que a língua apresenta para moldar e definir a identidade étnica de um grupo, a saber, a identidade etnolinguística. A autora arremata o princípio central da conexão entre identidade étnica e política linguística ao afirmar que “uma identidade etnolinguística forte é um pré-requisito necessário para políticas linguísticas no sentido de dar suporte de esforços a uma comunidade étnica que representa sua identidade através da linguagem de certas formas”⁸².

Em outras palavras, podemos identificar que é fundamental um determinado povo ver sua língua como sendo parte de sua identidade étnica e linguística para que um conjunto de políticas linguísticas sejam pensadas no sentido de fomentar esforços para que esta mesma comunidade continue utilizando esta língua associada a este povo.

⁸¹ No original: “[*Ethnicity*] refers to a cluster of features or practices that are attributed in some way to a collectivity or aggregation of people, and that is often the basis for social-cultural organization”.

⁸² No original: “[A] Strong ethnolinguistic identity, is a necessary pre-requisite for language policies to support the efforts of an ethnic community that performs its identity languaging in certain ways”.

Sallabank (2012) acredita no impacto do poder da identidade local para a construção de uma autoidentificação de um povo. Por outro lado, a autora salienta que as influências pós-modernistas apontam para um sujeito fluido, híbrido, que, mesmo não passando sua língua para as gerações futuras, reivindica uma grande identificação com esta língua. Para exemplificar a fluidez de um sujeito pós-moderno, podemos ilustrar a situação linguística de um camaronês que, em um contexto urbano multilíngue, “fala um mínimo de três línguas ao dia, isto é, uma indígena em casa com a família, o pidgin inglês camaronês fora de casa com amigos e vizinhos, e o inglês e/ou francês na escola ou no trabalho”⁸³ (ANCHIMBE, 2013, p. 02).

Em nosso caso específico, o povo Potiguara, na Paraíba, apresenta uma congruência com esta perspectiva de visão de língua visto que afirmam ser a língua tupi aquela diretamente ligada a sua ancestralidade, ao tempo que falam, majoritariamente, a língua portuguesa nos mais diferentes domínios do território indígena, e há, dentro da carga horária da escola indígena, um espaço reservado para o ensino da língua inglesa.

Situando esta importância da identidade etnolinguística no processo de revitalização de uma língua minoritária, assinalamos nosso tema de pesquisa no âmbito da relação intrínseca entre a língua tupi e a identificação do povo enquanto grupo étnico Potiguara que possuem território ao norte do Estado da Paraíba. Desta forma, a língua tupi representa a ligação deste povo com a sua identidade etnolinguística.

Até aqui, vimos como as línguas estão em uma relação de disputa, acarretando relações de poder, levando a distinções que podem ser, como vimos anteriormente, definidas em uma dicotomia entre línguas majoritárias e minoritárias. Depois, discorreremos sobre a importância do processo de revitalização e uma língua minoritária no sentido de encaminhar esforços para a manutenção falada por poucos. Por fim, fizemos algumas pontuações sobre os argumentos que levam a corroborar tais esforços.

⁸³ No original: “[The average Cameroonian] speaks a minimum of three languages a day, i.e. and indigenous language at home with family, CPE [Cameroon Pidgin English] out of the home with friends and neighbours, and English and/or French in school or at work”.

Capítulo 3 – Aportes metodológicos da pesquisa

Neste capítulo, trataremos dos aportes metodológicos que serviram de base para a realização dos objetivos desta pesquisa. Assim, descrevemos a abordagem da pesquisa, o processo de geração e análise de dados, e, por fim, a caracterização do contexto da pesquisa e dos colaboradores. Iniciemos, pois, pela abordagem da pesquisa.

3.1 Paradigma e abordagem da pesquisa

Primeiramente, destacamos que nossa pesquisa está situada dentro do paradigma interpretativista, e de abordagem qualitativa. Quanto ao paradigma interpretativista, segundo Lin (2015, p. 25), é aquela em que “as abordagens interpretativistas focam no entendimento do propósito e do significado dos atores sociais e ações sociais”⁸⁴. Neste sentido, este trabalho pretende investigar os propósitos que circundam, na perspectiva dos professores de diferentes escolas, do coordenador pedagógico e da diretora de uma escola, e da cacique da aldeia Monte Mor, o ensino da língua tupi. Ademais, é interessante dar visibilidade às crenças que estes atores indígenas fazem acerca desta língua. Este aspecto, especificamente, está alinhado com a ideia de entender o significado que estes atores sociais criam acerca da língua tupi.

A respeito da abordagem qualitativa, Monteiro (1991, p. 28-29) reflete que, das características principais de uma pesquisa desse cunho, são: “[1] o seu ambiente natural como fonte direta de dados [...]; [2] os dados são predominantemente descritivos [...]; [3] a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto [...]; [4] o ‘significado’ que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador [...]”. É necessário dar mais informações acerca destas características.

Em relação ao primeiro aspecto, a autora pondera que o ambiente natural influencia o fenômeno que o investigador estuda. Logo, nada mais apropriado do que o pesquisador se inserir no ambiente em que os seus sujeitos se encontram. No tocante ao segundo aspecto, a descrição deve ser fator fundamental para caracterizar os aspectos mais relevantes que enquadram a pesquisa dentro de um contexto maior.

⁸⁴ No original: “[T]he interpretative approaches focus on understanding the purpose and meaning of social actors and social actions.”

Em relação ao terceiro aspecto, o processo de pesquisa qualitativa remete à ideia de que, à medida que o *corpus* de uma determinada pesquisa é analisado, ela pode redirecionar o olhar investigativo do pesquisador, indicando tanto perspectivas esperadas, quanto apontando para novas questões não percebidas anteriormente. O quarto e último ponto, a importância do significado a partir dos sujeitos de pesquisa, é especialmente interessante porque um de nossos objetivos pretende investigar como pessoas diretamente envolvidas com o ensino da língua tupi apresentam crenças desta língua, dentro de uma perspectiva de revitalização desta língua minoritária pelo povo Potiguara no Estado da Paraíba.

Como próximo passo, descrevemos o processo de geração e análise dos dados. Indicamos quais instrumentos utilizamos em nossa pesquisa, a abordagem inicial para termos acesso aos professores.

3.2 O processo de geração e análise dos dados

No intuito de ter acesso aos professores da língua tupi, procuramos a Secretaria de Educação do Estado da Paraíba, através da pasta voltada especificamente para o ensino nas escolas indígenas. Por causa de alguns percalços burocráticos, o diálogo entre o pesquisador com a representante da pasta para assuntos indígenas ficou comprometida. Desta forma, partimos para outra interlocução. Através do Setor de Estudos e Assessoria a Movimentos Populares (SEAMPO), ligado ao Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), conseguimos viabilizar o acesso, inicialmente com os professores de língua tupi, que se disponibilizaram a colaborar com nossa investigação.

A nossa pesquisa não teve a intenção de delimitar um quantitativo de professores de língua tupi. Lembrando que a nossa preocupação era conseguir um número maior de professores que se dispusessem em colaborar com a nossa demanda em investigar o processo de revitalização da língua tupi para o povo Potiguara.

Para a realização da nossa pesquisa, fizemos uma abordagem inicial através de uma entrevista semiestruturada. Por entrevista, Marconi e Lakatos (2015, p. 80) afirmam que se trata de “um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de um determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional”.

Especificamente em relação à entrevista semiestruturada, podemos entender como sendo um processo de “perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto” (BONI; QUARESMA, 2005, p. 75). Tal tipo de entrevista é relevante para nossa investigação porque permite que o pesquisador intervenha da melhor forma possível no sentido de esclarecer alguma nuance que não ficou explicitada na resposta do colaborador.

Feitas estas considerações, podemos indicar que a nossa entrevista consiste em um conjunto de treze perguntas abertas dividida, basicamente, em três grandes eixos: identidade profissional, contexto de uso da língua tupi e crenças da língua tupi (cf. APÊNDICE 01).

Lembrando a relevância da entrevista acontecer no ambiente em que os professores atuam (MONTEIRO, 1991), três das entrevistas aconteceram na aldeia Alto do Tambá, no município de Baía da Traição, Litoral Norte do Estado da Paraíba. As entrevistas aconteceram nas respectivas residências dos sujeitos, no horário em que estes se disponibilizaram para receber o pesquisador. Para a realização da pesquisa, as colaboradoras e colaboradores foram entrevistados durante o período de 09 de abril e 11 de abril do ano de 2016. As entrevistas duraram em torno de quinze minutos no total, sendo a de menor tempo de treze minutos e a de maior duração de vinte minutos (cf. APÊNDICES 15, 16, 17, 18, 19, 20 e 21).

Outra entrevista aconteceu na aldeia Jaraguá, no município de Rio Tinto, também no Estado da Paraíba. Há, todavia, uma particularidade em relação a esta entrevista. Esta foi iniciada em uma escola indígena na aldeia, com a apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (cf. APÊNDICE 02). No entanto, o professor demonstrou não ter interesse em responder às perguntas com o registro de áudio em gravador de voz, logo não participando da pesquisa como um todo. Depois de alguns minutos de conversa entre o pesquisador e o colaborador, este concordou em levar o roteiro de perguntas de entrevista e respondê-las depois, quando estivesse mais à vontade. Ficou acordado que o registro das respostas do professor seria realizado através de um aplicativo de comunicação de celular, o *WhatsApp*, para ser devidamente enviada para o pesquisador. Especificamente em relação ao tempo, a soma dos áudios enviados pelo professor totalizou uma gravação de treze minutos.

Ainda acerca desta particularidade, faz-se necessário trazer o entendimento que Marconi e Lakatos (2015, p. 81) levantam acerca das características da entrevista, ao afirmar que “[t]rata-se, pois, de uma conversa efetuada face a face, de maneira metódica”.

Podemos questionar se o fato de termos efetuado uma de nossas entrevistas sem o contato pessoal inviabiliza a mesma de ser considerada uma entrevista. Outrossim, seguindo esta linha de raciocínio das autoras, outras formas de entrevistar como, por exemplo, através do telefone celular, ou em trocas de mensagens por *email*, deveriam não ser caracterizadas como entrevista. Desta forma, identificamos que a entrevista não necessariamente precisa da relação face a face para se caracterizar enquanto tal.

A nossa pesquisa também recorreu a observações de aulas dos participantes que se disponibilizaram em colaborar neste sentido. Desta forma, o pesquisador fez observações não participativas das aulas de dois docentes. Neste ponto, Marconi e Lakatos (2015, p. 78) identificam a observação não participante como o “contato com a comunidade, grupo ou realidade estudada, mas sem integrar-se a ela: [o pesquisador] permanece de fora”. Quanto a esta passagem das autoras, podemos questionar até que ponto o pesquisador está realmente caracterizado como, ao mesmo tempo, em “contato” mas “fora” da comunidade. Este questionamento é pertinente uma vez que frequentemente o pesquisador percebia que não fazia parte da rotina das aulas dos alunos, e estes viam o pesquisador com olhares curiosos nos primeiros contatos, mas, decorrida a primeira visita, as outras aulas observadas aparentavam apresentar uma rotina que se assemelhava ao que se espera de uma sala de aula regular.

As aulas foram observadas seguindo um cronograma que começou no mês de abril, logo após as entrevistas, até o mês de junho. Um dos professores sugeriu que o pesquisador acompanhasse suas aulas que eram ministradas no turno da tarde das segundas-feiras, na aldeia Lagoa do Mato, no município de Baía da Traição, Paraíba. O segundo professor indicou que o pesquisador acompanhasse as suas aulas no turno da manhã das terças-feiras, na aldeia Monte Mor, no município de Rio Tinto, Paraíba. O pesquisador manteve um registro das atividades desenvolvidas, anotando as datas de deslocamento às aldeias, a indicação de que atividade foi desenvolvida naquele dia, duração dos registros de áudios – que estão com duração bastante aproximada da duração da aula – e/ou a justificativa para não ocorrer aula na escola, e o respectivo código de áudio para controle pessoal. (cf. APÊNDICES 03 e 04).

Durante as aulas, o pesquisador não intervinha na dinâmica costumeira do grupo dentro da sala. Para tal, sentava-se sempre em uma das últimas cadeiras e mantinha o gravador de voz consigo. Esta decisão foi ponderada depois de verificar que a acústica da sala permitiam que o gravador captasse, com qualidade, as vozes dos alunos e do professor. Além disso, o pesquisador manteve anotações pessoais das aulas de modo a

indicar que estava acompanhando as informações passadas pelo professor, ou seja, assistindo aula juntamente com os alunos (cf. APÊNDICES 05, 06, 07, 08, 09, 10, 11, 12, 13, 14 e 15).

As entrevistas e a observação das aulas foram transcritas utilizando as orientações propostas por Marcushi (1991) que está alinhado à perspectiva de pesquisa da Análise da Conversação. Para efeito de melhor visualização das entrevistas e das aulas durante a discussão, realizamos a adaptação destas orientações para facilitar a leitura durante a análise dos dados. Segue, abaixo, quadro demonstrativo dos sinais utilizados nesta pesquisa.

Quadro 2: Sinais das transcrições

Ocorrência	Símbolo	Exemplos
Falas simultâneas	[[	F: bom dia R: [[bom di:a A: [[bom di:a
Sobreposição de vozes	[	R: apôyaba [a-ikó [paranã pupé A: [cinco [seis A: [seis
Pausas	(+) ⁸⁵	R: tá cedo (+) dez horas deu agora (323) vamos crianças (9) que hora é essa?
Dúvidas e suposições	(incompreensível)	R: professor o senhor saiu das turma da noite eu disse não (incompreensível) tá lá
Truncamentos bruscos	/	R: traduzindo fica estouro de pre/pedra
Ênfase ou acento forte	MAIÚSCULA	R: sabemos que há MAIS de duZENTas línguas indígenas no Brasil
Alongamento de vocal	::	R: todo mundo já fe::z?
Comentários do analista	(())	((fala rápida)), ((risos))
Silabação	- - - -	A: gua-ra-pe:: (+) aqui ó

⁸⁵ Apesar de Marcuschi (1991) direcionar que o pesquisador indique a quantidade exata de segundos em pausa a partir de 1.5 segundo, adotamos a indicação a partir de pausas acima de 3 segundos. Exemplo:

Repetições	Reduplicação da letra ou sílaba.	R: porque lá na na lá em Itapororoca
Pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção		eh, ah, oh, ih::, mhm

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Marcuschi (1991).

Na transcrição das aulas, frequentemente o pesquisador prefere indicar como momentos de silêncio alguma interação que ficou registrada no áudio e que não apresenta nenhuma conexão com o propósito de investigação nesta dissertação. Também preferimos generalizar as falas dos alunos com a indicação apenas por uma referência a “A” como todo e qualquer aluno que indique interação com o ensino e aprendizagem da língua tupi. Gritos, cochichos e conversas paralelas não foram transcritas por também não estarem em consonância com nosso propósito investigativo (cf. APÊNDICES 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32 e 33).

Por causa do pequeno número de aulas que pudemos acompanhar devido aos mais diversos fatores que impossibilitaram o pesquisador observar as aulas, a exemplo de mau tempo, o que acarreta no difícil acesso à escola, viagens que tanto o pesquisador quanto o professor de tupi fizeram, informações estas catalogadas no Apêndice 04, apenas duas aulas foram observadas pelo pesquisador na escola na aldeia Lagoa do Mato. Por outro lado, conseguimos maior acessibilidade à escola na aldeia de Monte Mor. Por este motivo, detivemos o foco de nossa atenção para esta escola. Preferimos atentar para maiores detalhes que aconteciam em relação ao processo de revitalização da língua tupi no contexto o qual esta escola está inserida. Desta forma, achamos interessante também ouvir outras pessoas envolvidas diretamente com a reaquisição da língua tupi pelo povo Potiguara em Monte Mor, a saber, o coordenador pedagógico e a diretora de uma escola da aldeia e a cacique da respectiva aldeia. Por extensão, estamos, assim, dando maior respaldo aos agentes que interferem diretamente no contexto do ensino da língua tupi na escola.

Em relação às aulas, assistimos a um total de doze, sendo oito aulas observadas em uma turma de sétimo ano, e quatro aulas observadas em uma turma do sexto ano do ensino básico. A cada visita do pesquisador à escola, este observava um total de três aulas por dia, somando quatro semanas de acompanhamento na escola com o professor e alunos. É pertinente indicar também que havia duas aulas do sétimo ano, no terceiro e no quarto tempo, ou seja, havia um intervalo entre as duas aulas para merenda. A aula do

quinto tempo era ministrada na turma do sexto ano, com a aproximação do fim do expediente na escola naquele turno.

Para a análise do corpus levantado, levamos em consideração, a partir das transcrições, o conjunto de informações obtidas das entrevistas com as professoras, os professores, a gestão escolar da escola na aldeia de Monte Mor e sua respectiva cacique tomando como base o conteúdo temático. Este mesmo critério foi levado em consideração para a análise das aulas observadas.

Feitas as devidas considerações acerca do processo para a geração e análise de dados, passamos, na próxima subseção, a discorrer um pouco mais acerca dos colaboradores - quatro professores de língua tupi de diferentes escolas do povo Potiguara, o coordenador pedagógico e a diretora de uma escola e a cacique da aldeia Monte Mor. Também discorreremos sobre o contexto de observação das aulas.

3.3 Os colaboradores e o contexto de pesquisa

Os sujeitos estão caracterizados, basicamente, em dois professores e duas professoras, dois funcionários de uma escola e a atual cacique da aldeia Monte Mor. Estes sujeitos da pesquisa se identificam como pertencentes ao povo Potiguara e como pessoas que veem a importância do ensino da língua tupi na escola indígena, no Estado da Paraíba. Destes sujeitos, uma professora e um professor, coordenador pedagógico, diretora da escola e cacique de aldeia também se identificam como militantes do movimento indígena.

Além disso, dos sujeitos entrevistados, à época, dois deles se encontravam no quadro de professores efetivos do Estado da Paraíba. Estes mesmos professores se dispuseram a colaborar, também, para que pudéssemos acompanhar as suas aulas nas respectivas escolas que eles estão vinculados. As outras duas entrevistadas estavam fora da sala de aula. Uma delas afirma que ainda se encontrava sem contrato com a prefeitura da cidade em que trabalha. A segunda participante se encontrava sob licença maternidade e só voltaria para a vida laboral após o período legal de afastamento.

Como próximo passo, veremos o perfil mais detalhado de cada colaborador da pesquisa. Por questões éticas, os nomes verdadeiros dos colaboradores foram omitidos e, em seu lugar, nomes fictícios aparecem.

Roberto se identifica como parte do povo Potiguara, professor indígena de duas escolas: uma em Rio Tinto, na aldeia Monte Mor, e como substituto de outra professora,

na mesma cidade, na aldeia Jaraguá. Roberto afirma trabalhar como professor indígena desde 2009, quando substituiu, pela primeira vez, um professor de Matemática. Em relação a sua experiência como professor de língua tupi, este indica que começou desde 2012. Roberto afirma que consegue escrever, ler, falar e ouvir bem em tupi. A ressalva fica no sentido de que, em uma comunicação oral, a fala de quem se dirige a ele deve ser compassada para que o professor entenda.

João é natural da aldeia Alto do Tambá, é mais conhecido por seu apelido do que pelo nome, e é conhecido na região como artesão e participante de movimento indígena. João não revela há quanto tempo exatamente trabalha como professor, mas dá indicações precisas de como se tornou interessado pela língua tupi. Ele afirma que não podia assistir às aulas por ser legalmente de menor de idade, mas ficava observando, do lado de fora da igreja, as aulas ministradas pelo professor Eduardo Navarro da USP. João indica que, depois de se dedicar aos estudos, assumia algumas falas em tupi em alguns rituais, a exemplo do toré. Daí, ele lembra que outras lideranças perceberam seu potencial, culminando com o convite em participar de um curso de tupi. João indica que a Secretaria de Educação da Baía de Traição o chamou para ser professor da língua. João também é categórico em afirmar que sabe falar a língua, tanto na escrita, quanto na oralidade. Além disso, o colaborador pontua que almeja cursar o ensino superior.

Nossa terceira colaboradora, Clara, tem 24 anos, é casada, sempre morou e trabalhou na aldeia. Ela afirma ser professora de escola pública municipal de Baía da Traição, apesar de ainda não ter contrato firmado no dia da entrevista, bem como participante de uma associação cultural indígena. Clara indica que se tornou professora de tupi através de um primo, substituindo-o em algumas aulas e, daí, acabou gostando da língua. A professora afirma que tenta passar o pouco que sabe para as outras pessoas. Quanto a sua proficiência, Clara indica que sabe o básico para escrever, ler, falar e ouvir na língua tupi.

A nossa última colaboradora, Maria, professora de tupi, é graduada em Pedagogia e almeja fazer especialização. Ela indica que ser professora de tupi foi sua primeira profissão. Ela situa o seu interesse e seu aprendizado inicial pela língua no início do século XXI, quando os primeiros cursos de formação na língua aconteceram na aldeia. Ela lembra que sua primeira experiência como professora de tupi foi como voluntária, em 2003, na aldeia Três Rios, localizada na cidade de Marcação, Paraíba, na época de retomada do território pelo povo Potiguara. Depois, ela lembra de sua trajetória como professora no mesmo município, desta vez como contratada pela prefeitura. Maria se

identifica enquanto liderança de movimento indígena, apesar de sua limitação momentânea na militância por causa de seu afastamento por licença maternidade. Em relação a sua proficiência, Maria afirma que consegue escrever e ler com mais facilidade do que ouvir e falar em tupi.

Desses 4 colaboradores, Roberto e João permitiram que observássemos suas aulas. João trabalha na escola na aldeia Lagoa do Mato e está situada em uma região com características mais rurais, no território do povo Potiguara, na cidade de Baía da Traição, Paraíba.

Roberto trabalha na escola de Monte Mor que, por sua vez, está situada em uma região com características mais urbanas, na cidade de Rio Tinto, Paraíba. “A exemplo de outras escolas indígenas, passou a esta condição por conta de a comunidade iniciar um movimento denominado *Retomada*. Isto é, os Potiguara de Monte Mor, em 2002, reivindicaram [...] que a escola [...] passasse a ser gerenciada pelo Governo do Estado da Paraíba, a fim de torná-la uma escola de educação diferenciada”. (SIMAS; PEREIRA, 2009, p. 25).

A escola apresenta uma maior quantidade de salas, sendo 6 o seu total. Além das salas de aula, o espaço físico contém uma sala de direção, uma sala de leitura, dois banheiros, uma área livre ao redor do prédio, uma cantina, e um espaço coberto para circulação dos alunos e para acessar duas das salas de aula. Esta última descrição é relevante no sentido de que é neste espaço que uma das salas de aula está temporariamente localizada, e onde ocorrem a maior parte das observações. No turno matutino, as crianças estão divididas de acordo com as séries do Ensino Fundamental básico.

Nas aulas do professor Roberto, podemos observar que a quantidade de alunos gira em torno de dez a quinze adolescentes. Frequentemente, estas apresentam algum tipo de interrupção, seja pelo professor que precisa sair da sala para resolver alguma pendência, seja pela visita de algum aluno de outra turma, seja por algum outro funcionário da escola cumprimentar o grupo durante a aula.

Miguel também se identifica, assim como os professores, como parte do povo Potiguara e morador da aldeia Monte Mor. Miguel tem formação acadêmica de Licenciatura em História e também se identifica enquanto militante do movimento indígena. Vale pontuar que a primeira vez que o pesquisador teve contato com o coordenador pedagógico foi durante a 1ª Conferência Nacional de Política Indigenista, à época das plenárias estaduais, na cidade de João Pessoa, Paraíba, ainda no ano de 2015. Miguel afirma que se tornou coordenador pedagógico através da escolha da comunidade

em parceria com a direção da escola. O coordenador Miguel indica que apresenta um conhecimento limitado sobre a língua tupi, apesar de saber da importância de se ter fluência no idioma a fim de alcançar o respeito por outros povos indígenas e para dar legitimidade a sua identidade étnica.

Beatriz é a atual diretora da escola indígena de nossa pesquisa, na aldeia de Monte Mor. Beatriz relata que a sua atividade laboral como diretora é muito cansativa, com bastante correria e poucos dias de descanso. Assim como Miguel, Beatriz relata que se tornou diretora da escola através da escolha da comunidade. Houve, primeiramente, seu nome como indicação e, depois, através de eleição que conta com a participação da cacique, da comunidade, pais e alunos diretamente envolvidos com a escola, ela foi eleita. Para Beatriz, é necessário ter uma capacitação profissional adequada para estar no posto que assumiu. No seu caso, ela relata ter graduação em Pedagogia e Psicopedagogia Institucional. Assim como Miguel, Beatriz também indica não ter muito conhecimento acerca da língua tupi. Por outro lado, acha importante o estudo da língua por ser aquela que representa a etnia de seu povo e por saber que outros povos continuam falando suas respectivas línguas.

Nossa última colaboradora entrevistada é a cacique Cal⁸⁶, que se identifica enquanto mulher, mãe, avó, militante do movimento indígena desde os seus dezesseis anos de idade, vereadora do município de Rio Tinto, Paraíba. A cacique Cal indica que se tornou liderança de sua aldeia entre 2007 e 2008, através da escolha da comunidade. A cacique afirma que esta posição de liderança representa um orgulho grande para ela. Cal aponta o conhecimento que tem da língua tupi oriundas de recordações que tem de sua bisavó falando alguns xingamentos não compreensíveis para ela na língua de seus ancestrais.

Com próximo passo, apresentaremos, no próximo capítulo, resultados obtidos através das entrevistas e das observações das aulas de tupi. Perceberemos, logo mais, que os seus discursos estão bastante alinhados na ideia de sua língua está associada com o seu povo.

⁸⁶ O nome e o apelido da cacique foram mantidos por ela se tratar de uma liderança com grande visibilidade na aldeia, exercer um cargo público na Prefeitura Municipal de Rio Tinto e por ser facilmente citada em artigos da área de Antropologia que versam sobre sua realidade.

Capítulo 4 – O ensino da língua tupi e seu processo de revitalização para os Potiguara

Neste capítulo, inicialmente trataremos de fazer uma ponte entre os conhecimentos apresentados anteriormente e o registro feito a partir do discurso dos professores e professoras de tupi, do coordenador pedagógico de uma escola, da diretora e da cacique da aldeia da mesma escola, pertencentes ao povo Potiguara. O foco de nossa análise estará voltado para as crenças (SPOLSKY, 2004, 2009, 2012) que estes atores e atrizes associam com a língua tupi. Posteriormente, analisamos as aulas de um dos professores entrevistados, Roberto, com o intuito de investigar como o ensino da língua tupi pode contribuir com o processo de reaquisição da língua minoritária.

4.1 – As entrevistas e as crenças dos Potiguara acerca da língua tupi

O início do processo de revitalização da língua tupi, segundo a fala dos docentes entrevistados, iniciou nos anos de dois mil. Para exemplificar, tomemos este trecho do discurso do professor Roberto: “quando vem em dois mil e dois dois mil e um:: provavelmente nesse ano (+) eh:: o professor Eduardo Navarro da USP (+) veio ministrar aqui (+) nos município (+) de Baía Marcação e Rio Tinto esse curso [de tupi]” (Exemplo 01). João, também professor de língua tupi, menciona a presença deste mesmo tupinólogo como sendo importante não apenas do processo de ensino da língua em sua comunidade, mas para a sua própria formação inicial, o que o levou a se tornar um professor de tupi. “[E]le (Eduardo Navarro) ensinava na igreja” (Exemplo 02).

Maria, por sua vez, ao ser questionada sobre sua aproximação com a língua tupi, assinala este período como também sendo o de início de sua vida profissional quando afirma “o fortalecimento desse processo de (+) de estudar o tupi mesmo foi a partir desse (+) de dois mil:: (+) eu acredito que foi quando o professor Eduardo Navarro veio da USP” (Exemplo 03). Além dos professores e professoras, a cacique da aldeia de Monte Mor, Cal, alinha-se a mesma linha temporal ao mencionar, desta vez em relação ao ensino da educação diferenciada como um todo, que “a gente já vinha com a educação [diferenciada] desde dois mil e dois implantada dentro da nossa área” (Exemplo 04).

Há, entre os participantes da pesquisa, a percepção da importância do processo de revitalização da língua tupi. Esta pode ser observada em algumas passagens como a do professor Roberto que diz “reavivar aquilo que muitas vezes tava parado (+) revitalizar

aquilo que muitas veze tava frio (+) pra dar uma quentura a mais na parte da:: da língua” (Exemplo 05). Aqui, podemos perceber que o professor dá preferência à ideia de que uma determinada língua minoritária pode ficar “parada”. Desta forma, ele rejeita a proposição antropomórfica de que uma língua pode “morrer”, assim como sugerem alguns autores, a exemplo de Cooper (1989), Ferguson (2006), Paulston e Heidemann (2006), Sposlky (2009), García (2012), May (2012), McCarty (2012), Sallabank (2012) e Anchimbe (2013).

Para tanto, o professor faz uso de dicotomias entre uma língua “parada” ou em movimento, “quente” ou “fria”, indicando que o ensino da língua tupi pode “dar uma quentura a mais”. Por outro lado, vale frisar que, ainda assim, o mesmo professor se refere ao processo de “dar uma quentura a mais”⁸⁷ na língua tupi com o sentido de “revitalização”. Se, por um lado, ele rejeita a visão antropomórfica de “morte” de uma língua, por outro lado ele também se refere à língua tupi como “revitalizar”, “reavivar”. Desta forma, podemos encontrar a utilização das duas formas distintas de compreender o mesmo fenômeno. Por conseguinte, levando em consideração a construção do ser humano pós-moderno como sendo aquele híbrido e fluido (MAY, 2012), percebemos que este professor se posiciona com hibridismo em relação ao seu pensamento quanto a como se referir ao fenômeno.

Ainda sobre o mesmo professor, é interessante pontuar que este faz a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (doravante, TCLE), documento como pré-requisito ético para a concessão da entrevista (cf. APÊNDICE 02). No TCLE, há indicação de que o entrevistado participará de uma pesquisa, cujo título é: “O Ensino de Língua Tupi e a sua Relação com o Processo de Revitalização dessa Língua na Comunidade Potiguara na Paraíba”. Esta informação parece ser relevante porque parece direcionar como o professor se referirá a este fenômeno e, de certa forma, o léxico “revitalizar” surge ao longo de seu discurso.

Ainda a respeito da importância do processo de revitalização e, em consonância com a ideia de que a leitura inicial do TCLE influencia, Maria se refere a este processo como sendo parte da sua formação inicial, o que a levou a se tornar uma professora de tupi. Ela afirma: “quando a gente voltou pra aldeia eu tive esse contato (+) que era justamente com o momento da:: revitalização da nossa língua” (Exemplo 06).

⁸⁷ Esta expressão regional indica que uma pessoa tem interesse em esquentar ainda mais alguma coisa, no sentido de focar com mais vigor. No caso, Roberto deseja focar com mais vigor o ensino da língua tupi.

Mais adiante, a mesma professora Maria faz uma reflexão acerca da percepção de seu povo, com especial atenção aos seus alunos, no processo de revitalização, ao afirmar: “a gente vai (+) fazer com que nossos alunos se sintam (+) eh:: inseridos no processo (+) da:: revitalização e do repasse da cultura pra que ela (+) não morra né?” (Exemplo 07). Ademais, é interessante ressaltar também que a docente já percebe que os seus alunos são aqueles que devem “repassar” a cultura de seu povo. Para reforçar ainda mais este seu discurso, a professora Maria afirma que “ser professor de tupi nesse momento (+) é a gente ter (+) esse papel de ser multiplicador da/ não só da língua mas da da cultura em geral” (Exemplo 08).

Se, por um lado, Maria é uma professora que apresenta um posicionamento claro em relação à condição de uma língua estar viva ou morta, esta professora se opõe àquela visão híbrida que vimos anteriormente do professor Roberto, que hora enxerga a língua como viva ou morta, ora como quente ou fria.

No mais, ainda comparando estes dois professores, conseguimos observar que os dois se alinham em uma perspectiva, a de enxergar os seus alunos como multiplicadores do conhecimento na língua. Roberto, por sua vez, afirma em entrevista que “o ensino da língua (+) pra que eles [os alunos] possam futuramente ser os NOvos fuTUros ministrantes da língua (+) nativa do povo Potiguara” (Exemplo 09).

Por sua vez, o professor João se identifica com a perspectiva de que a língua tupi está viva. Aliás, ela está tão associada ao ser humano que faz parte da corrente sanguínea quando ele afirma “a língua tupi não morreu (+) tá tá viva correndo nas veias né?” (Exemplo 10). Retomando a entrevista da cacique Cal, podemos identificar que ela também se alinha à perspectiva antropomórfica da discussão de revitalização da língua ao se posicionar que o ensino do tupi indica “o avivamento (+) que nós estamos vivendo dizendo estamos aqui resistindo” (Exemplo 11).

No parágrafo anterior, encontramos um professor que converge no sentido de perceber o processo de revitalização da língua tupi como trazê-la de volta à vida. Maria, por sua vez, atrela a “morte” desta língua também à “morte” da cultura. Desta forma, ela se alinha perfeitamente à proposta dos autores, a exemplo de Cooper (1989), Ferguson (2006), Paulston e Heidemann (2006), Sposlky (2009), García (2012), May (2012), McCarty (2012), Sallabank (2012) e Anchimbe (2013) acerca da discussão do processo de revitalização de línguas minoritárias.

Vale destacar um ponto que Maria levanta, acerca da inclusão da língua tupi enquanto Disciplina Escolar, quando esta afirma “ter muitos indígenas que saíam das

aldeias para as cidades, ele [o prefeito] sentiu a necessidade de inserir a disciplina tupi na escola” (Exemplo 12). Aqui, cabe fazer um paralelo entre o planejamento de status de uma língua com a função de Disciplina Escolar e o papel social que a língua tupi recebeu nessa escola. Assim, Maria compreende que, a partir da preocupação da saída de indígenas de aldeias para as cidades, a inserção da disciplina de língua tupi na escola surgiu como um esforço em tentar impedir que os processos migratórios continuassem.

Além da migração, o fato de a língua tupi entrar na escola como disciplina escolar tem outra razão imediata. Para reforçar a ideia de que a “língua pode ligar a uma herança étnica” (COOPER, 1989, p. 113), Maria reforça o papel do professor na sala de aula, indicando que “o professor é essencial (+) porque a gente (+) NAS nossas aulas não vai SÓ dar de tupi (+) a gente vai fazer (+) eh:: todo o apanhado histórico” (Exemplo 13). Ou seja, o ensino da língua, associado a outros conhecimentos históricos, ajudam na construção da identidade de um povo.

Ainda acerca do processo de revitalização de línguas minoritárias, no tupi, especificamente, podemos vê-la indicada enquanto um “resgate” de algo que está se perdendo. A professora Clara respalda esta linha de raciocínio ao afirmar que “a gente tá resgatando aquilo que (+) tá querendo se perder de uma certa maneira” (Exemplo 14). Ela associa, diretamente, a sua prática enquanto docente para este mesmo resgate quando diz “é o que a gente mais tenta buscar é a prática né? a prática (+) o resgate dessa língua”. (Exemplo 15). Observando o significado da palavra resgatar no dicionário, encontramos como sinônimo do verbo remir. Este, por sua vez, pode significar “tirar ou sair do perigo ou da condenação” e “ser reabilitado em relação a (crime, falha ou pecado)”⁸⁸. A associação que Clara faz da língua tupi nos leva a entender que ela percebe que ela está em condenação, precisando ser reabilitada.

A propósito do espaço escolar como sendo o mais apropriado para empreender a revitalização de uma língua (COOPER, 1989), podemos perceber a preocupação da professora Clara em tornar o tupi como parte da comunidade, apesar de acreditar que realmente os alunos só a falem na escola: “eu acredito que:: (os alunos falam tupi) só na escola (+) queremos que saia só que só na escola” (Exemplo 16).

Neste momento, vale identificar como outros colaboradores da pesquisa, a exemplo do coordenador pedagógico, da diretora da escola e da cacique da aldeia se alinham à ideia de revitalização do tupi e a de sua importância para o povo Potiguara.

⁸⁸ “Remir-se”, in *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa* [em linha], 2008-2013, <<https://www.priberam.pt/DLPO/Remir-se>> Acesso em: 18 de setembro de 2016.

Miguel, coordenador pedagógico da escola que visitamos, ao ser indagado acerca da importância de se falar o tupi, menciona que significa o “fortalecimento cultural (+) fortalecimento do povo (+) fortalecimento da língua (+) fazendo com que ela não se perca [...] porque a gente vê cada dia mais você vai perdendo perdendo perdendo perdendo perdendo perdendo contato” (Exemplo 17). Desta forma, o coordenador se situa na percepção de que a língua é um traço relacionado à cultura de um povo. Miguel também ressalta o fato de que existe um processo de perda acentuado da língua a partir da quantidade de repetições que usa do verbo perder. Desta forma, ele entende que a língua tupi se perdeu, não mencionando a relação antropomórfica de morte desta.

Beatriz, diretora da escola, faz alusão à importância da língua em seu contexto de identificação do povo Potiguara, bem como assinala quem deve aprender a língua quando afirma “eu acho que até porque nós somos uma aldeia certo? que é urbanizada (+) mas tem muito índio (+) seria o ideal que [não] só os anciões aprender a falar e:: (+) os que tão vindo agora né (+) as crianças aprender pra quando cresce::r (+) sabendo da da da língua tupi” (Exemplo 18). Ou seja, Beatriz percebe a importância dos mais velhos de sua aldeia aprenderem a língua tupi, bem como os mais jovens que já estão em um contexto escolar.

Ainda a propósito da diretora Beatriz, ela é a única participante da pesquisa que menciona uma discussão acerca da Estandarização como um tipo importante de planejamento de corpus ao afirmar “porque assim (+) tem o tupi (+) o pessoal da Baía [da Traição] já eh tem de um jeito a gente já fala de outro se juntasse todo mundo e formasse uma cartilha (+) pra:: ser uma coisa só (+) era o ideal” (Exemplo 19). Neste exemplo, podemos perceber como ela alinha seu pensamento à ideia que Ferguson (1962 *apud* COOPER, 1989, p. 134) sustenta de que “estandarização ideal se refere à língua que tem apenas uma única norma, amplamente aceita, que é percebida como apropriada com apenas pequenas modificações ou variações para todos os propósitos pela qual a língua é usada”⁸⁹. Desta forma, ela entende que o ideal seria que, tanto as pessoas que moram na cidade de Baía da Traição quanto as pessoas que residem na aldeia de Monte Mor, em Rio Tinto, falassem uma língua tupi padronizada seria o ideal.

A Estandarização não é aleatória. Ela se faz necessária, segundo a diretora, como forma de facilitar o ensino da língua tupi visto que, conforme Beatriz, “porque Roberto

⁸⁹ No original: “[I]deal standardization refers to a language which has a single, widely accepted norm which is felt to be appropriate with only minor modifications or variations for all purposes for which language is used”.

ensina de um jeito (+) eu não sei se você já teve contato com I.⁹⁰ que é professor de tupi [...] depois tu dá uma entrevista pra tu ver como os sons são diferentes (+) dele [de I.] e do professor de:: que ensina também na Baía o J.⁹¹ se eu não estou enganada [o nome do professor é este]” (Exemplo 20). Em outras palavras, consoante Beatriz, quanto mais professores ensinam de formas diferentes as pronúncias das palavras em tupi, mais trabalhoso o aprendizado. Outra alusão pode ser indicada com a fala da diretora no sentido de indicar que, a partir de seu posicionamento, a diversidade das variações que a língua tupi pode ter são fatores prejudiciais no tocante à sua revitalização.

Por ocasião de entrevista, a diretora, fala um pouco sobre a situação de suas crenças acerca do aprendizado de uma língua estrangeira. Ao se referir ao ensino da língua tupi, Beatriz recorre à comparação com o ensino da língua inglesa, e afirma “porque no caso aí é como se fosse o inglês né? tem que:: (+) a gente tem que decorar ((risos)) porque o inglês é mais decorar (+) não é aprender” (Exemplo 21). Sob estas palavras, podemos entender que Beatriz entende o ensino de uma língua estrangeira como um processo mecânico em que não é necessário construir um sentido social. Mesmo assim, o ensino da língua tupi está vinculado à ideia de que “é a língua materna né? do indígena (+) no caso a gente que é Potiguara é o tupi (+) aí tem outras etnias (+) que são outras línguas” (Beatriz) (Exemplo 22). Desta forma, existe um propósito social no aprendizado da língua indígena visto que ela tem o status de ser de um Grupo, a do povo Potiguara (COOPER, 1989). Aqui, cabe fazer um paralelo entre o posicionamento híbrido da diretora Beatriz que hora vê o ensino da língua tupi enquanto língua estrangeira, assim como o inglês que só serve pra decorar, com a ideia da língua tupi enquanto uma língua materna. (MAY, 2012). Mais adiante, teceremos mais detalhes acerca desta associação da língua tupi enquanto língua materna.

No desenvolvimento desta pesquisa, procuramos ter acesso ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola para entendermos um pouco sobre os direcionamentos formais deste documento acerca do planejamento linguístico e, mais especificamente, do planejamento de aquisição de línguas na escola. Como resposta, recebemos a notícia de que o PPP da escola ainda não estava pronto. Desta forma, aproveitamos o contexto da entrevista pra entender um pouco desta realidade. De pronto, Beatriz assinala que na escola existe o ensino de “inglês e o tupi (+) a gente não tem o espanhol não [...] e o ensino de português é” (Exemplo 23). Adiante, a diretora operacionaliza o quantitativo

⁹⁰ Inicial de nome de professor de língua tupi pertencente ao povo Potiguara.

⁹¹ Inicial de nome de professor de língua tupi pertencente ao povo Potiguara.

de horas de aula por disciplina identificando “agora é:: (+) a mais pra português [...] seis horas aula agora pra português [...] de tupi [...] são três por semana (+) é (+) três (+) e inglês são duas (+) é pouco (+) a carga horária de tupi é pouco” (Exemplo 24). Desta forma, está caracterizada dentro da realidade da escola indígena o fato de que o ensino da língua portuguesa é considerado majoritário em relação ao quantitativo de horas de aula por semana. As línguas estrangeiras, a exemplo do tupi, apresentam, segundo a diretora, a metade da carga horária.

Neste ponto, vale frisar a relevância do quantitativo da carga horária enquanto uma operacionalização do planejamento de aquisição da língua tupi e a relação de forças que ela tem com outras línguas, a exemplo do português e do inglês. Se, por um lado, a carga horária da língua portuguesa é mais expressiva por ser, entre outros fatores, a língua Oficial e majoritária em nosso país. Por outro lado, a língua tupi mede forças de igual medida em relação à carga horária de aula semanal da língua inglesa, que é outra língua majoritária no tocante a seu prestígio no mundo todo.

Ao analisar o discurso dos docentes de tupi entrevistados, conseguimos perceber que existe uma convergência nas falas. A língua tupi está associada a um conjunto de três principais crenças que são, respectivamente, como (a) um traço de identidade étnica, (b) parte de uma cultura e (c) enquanto uma arma. Como vimos no capítulo 02, os traços de identidade e cultura são formas previsíveis e discutidas entre os teóricos para corroborar e afirmar a justificativa da manutenção de línguas minoritárias. O fato de alguns colaboradores entenderem que esta serve como uma arma surge nos dados como uma surpresa. Esta metáfora merece destaque e será discutida posteriormente.

Tracemos, inicialmente, considerações acerca do traço de identidade étnica que surge nos discursos dos professores de língua tupi. O professor Roberto, em um dado momento, afirma “eu achava/ acho bonito e importante a língua (+) acho interessante (+) né? e importante também principalmente pra:: **o nosso povo**” (grifo nosso) (Exemplo 25). Este mesmo professor afirma que “é a língua do **povo Potiguara**” (grifo nosso) (Exemplo 26). Nesta ocasião, podemos perceber a linha de raciocínio do professor da língua tupi como representativa de um povo, de um Grupo, como afirma Cooper (1989) ao se referir a uma possível função de status de uma língua.

Seguindo essa linha de raciocínio, João afirma “**ter ter orgulho né? de ser primeiramente índio Potiguara né?** como professor é que né? fico feliz né? entrar na sala de aula né? [...] no tempo dos meu pai (+) meus avós nunca nera? nunca né? tinha o

tupi-guarani⁹² tiveram oportunidade de aprenderem né? e agora né?” (grifos nossos) (Exemplo 27). Aqui, o professor identifica a língua tupi como um “orgulho” o fato de ser índio Potiguara e, para além disso, situa a oportunidade atual que tem de estar ensinando a língua, poder entrar na sala de aula e ser professor de tupi. O professor situa que de maneira contrária a seus pais e avós, ele agora pode aprender a língua e reforçar o orgulho de pertencer a um Grupo.

No tocante à identidade étnica, podemos retomar García (2012, p. 80) que afirma que ela é “um tipo de identidade associada com um aglomerado de características ou práticas que são reivindicadas por indivíduos ou grupos ou indicados a eles por outros atores num contexto sociocultural, sociopolítico, e socioeconômico específicos [além de ser um] produto de auto-percepções”. Esta identificação étnica é bastante marcada nas falas dos professores que vimos até o momento, ressaltando a identidade enquanto pertencente ao povo Potiguara, ou por ser índio, ou associações positivas com esta identidade, tais como ter “orgulho”, o uso da referência enquanto “nosso povo”. A seguir, veremos como a relação entre identidade étnica e língua se faz mais forte através de uma crença da língua enquanto materna.

Este mesmo professor, João, faz referência importante à crença de sua língua enquanto materna ao afirmar que “**é a língua materna da gente** né? eu como índio tenho essa identidade” (grifos nossos) (Exemplo 28). Neste caso, percebemos que a identidade é levantada pelo professor, ressaltando a ligação imediata entre língua tupi e identidade étnica indígena (GARCÍA, 2012).

Mais uma vez, encontramos uma associação entre a língua tupi e a língua materna. Desta vez, é pertinente destacar esta passagem que nos faz refletir acerca do conceito de língua materna. Esta reflexão parte do exemplo que indica ser a língua tupi a língua materna do povo Potiguara. Tradicionalmente, identificamos a língua materna como sendo a nossa primeira língua, aquela que recorremos todas as vezes que precisamos entender algum conceito novo em uma língua adicional. Entretanto, talvez o lado afetivo desta metáfora não esteja totalmente sendo levado em consideração. Quando um dos professores de tupi e a diretora afirmam que esta é a sua língua materna, mesmo havendo evidências de que este professor e diretora tenham o português como primeira língua, professor e diretora estão atrelando muito mais a crença de que a língua materna é aquela

⁹² Apesar de João aqui se referir à língua tupi-guarani, entendemos que este se referia à língua tupi antiga, variante mais comumente indicada como a mais falada no litoral brasileiro à época da invasão portuguesa.

que nós identificamos como parte de nossa ancestralidade, nosso vínculo afetivo, nossa herança cultural.

Ainda no discurso do professor João, podemos identificar outras passagens relevantes que este associa a língua à identidade do povo Potiguara. “é índio? é (+) sabe falar seu idioma? sei (+) pronto” (Exemplo 29). Nesta passagem, o professor é mais diretivo, mais taxativo em relação a como identificar um indígena a partir de saber falar ou não a sua língua indígena. Se uma pessoa afirma que se autoidentifica enquanto indígena e, além disso, consegue falar seu idioma, então não restam dúvidas de que esta pessoa é um indígena e sua identidade está corroborada. Esta linha de raciocínio está associada ao que García (2012, p. 81) pontua como sendo a língua “o símbolo de identidade étnica ‘par excellence’” porque, a autora citando Bakhtin (1986), afirma “se a língua também serve como meio de comunicação, esta é uma função secundária que nada tem a ver com sua essência”⁹³.

Mais adiante, João pontua que “dá vergonha o cara chegar num canto fora na universidade em algum canto a pessoa tem uns índios aqui será que sabe falar o idioma sabe sua cultura? tem muito índio né? nem sabe cantar né? nem sabe nada se::r o que é ser índio pra você? [...] fica/ viajando (+) **não sabe nem responder o que é ser índio né?**” (grifos nossos) (Exemplo 30). Aqui, o professor João ativa a sua identidade de indígena, associada ao saber falar a língua materna de seu povo. Além disso, o professor aponta para a vergonha que alguém pode sentir ao se deparar em algum lugar fora do território indígena, com outra pessoa que se autoidentifica como indígena também, e esta pessoa não saber falar a sua língua materna. É interessante pontuar que João se identifica enquanto parte de movimento indígena nos movimentos sociais e, neste caso, supomos que o professor esteja também se referindo a estes momentos como parte dos exemplos de onde o professor ativa sua identidade indígena.

A professora Maria também se alinha a esta perspectiva dos professores de perceber uma relação entre a língua tupi e a identidade étnica de um povo. Oportunamente, ela também se identifica enquanto parte de movimento indígena, enquanto liderança, e levanta uma reflexão pertinente acerca da discriminação ao afirmar “quando a gente eh:: muitos povos perdemos a sua língua eles acabam até sendo

⁹³ No original: “*Language* is then likely to be the symbol of ethnic identity ‘par excellence’ [...] In the words of Bakhtin (1986: 67-8): ‘Language arises from man’s need to express himself, to objectify himself... And if language also serves as a means of communication, this is a secondary function that has nothing to do with its essence’”.

discriminados por isso (+) né por que você não fala sua língua? por que é que você não vive daquele mesmo jeito que antes (+) então **a gente buscando revitalizar o tupi a gente tá fortalecendo nossa identidade indígena**” (grifos nossos) (Exemplo 31). Aqui, Maria pontua que a discriminação por não falar a sua língua de identidade étnica afeta muitos indígenas. Para corroborar ainda mais este seu discurso, a professora afirma que “a língua num:: [ela] é essencial para mostrar que **NÓS somos realmente um povo (+) um povo indígena**” (grifos nossos) (Exemplo 32).

No exemplo 31, fica visível que a ideia de se falar a língua materna do povo Potiguara, o tupi, tem um objetivo pragmático, imediato. Este é o de participar de movimentos sociais, por lutas de pautas comuns a outros povos indígenas que residem no território brasileiro. O simples fato de não falar a língua de seu povo é visto com maus olhos por outros indígenas do Brasil que ainda resistem em um processo de bilinguismo em seus respectivos territórios.

No exemplo 32, a professora Maria reforça a ideia de identidade étnica voltada para uma essência, descartando a ideia do indivíduo pós-moderno híbrido. Desta forma, ela associa a língua à essência de um povo. Logo, para ter a essência de ser Potiguara, é essencial que se saiba falar a língua tupi.

Para reforçar a importância da língua materna em eventos de movimentos populares indígenas, Miguel, coordenador pedagógico da escola, situa que em seminários, conferências, “a gente vê outras etnias outros povos falando a sua língua né? (+) e às vezes eles perguntam se a gente sabe e a gente diz que **NÃO** por ter perdido né [...] precisou-se aprender português (+) não é?” (Exemplo 33).⁹⁴

Miguel, por se identificar como militante de movimento social indígena, sabe da importância de se falar a língua materna de seu povo. O coordenador pedagógico reforça seu discurso ao asseverar que alunos não-indígenas que frequentam a escola indígena diferenciada não entendem a importância da língua ao afirmar que “a gente sabe da importância que isso [o ensino da língua tupi] tem por participar de todos os movimentos indígenas (+) [...] mas pra quem **NÃO É** [indígena] acha que de repente não é tão necessário ter” (Exemplo 34).

⁹⁴ Vale pontuar que o ensino diferencial na escola indígena é um direito constitucional. Ela resguarda uma educação diferenciada para quem frequenta esta escola. Contudo, a escola não é obrigada a matricular apenas levando em consideração a etnia das pessoas. Ou seja, nesta escola, indígenas e não-indígenas compartilham do mesmo currículo. Um dos motivos que talvez acarrete nesta característica híbrida dos alunos é o fato de ser uma das poucas escolas que existem no bairro, senão a única.

Apesar de entender este processo de discriminação como algo negativo, a professora Maria consegue perceber que existe uma forma de sensibilizar seus alunos para o uso da língua tupi ao afirmar que “ah não **eu falando tupi** eu vou sofrer **MAIS** preconceito ainda porque eu **vou ser MAIS índio ainda** (+) eu acho que eles [os alunos] pensam dessa forma (+) mas aí:: eh:: quando começaram a conhecer (incompreensível) que já fazia parte da gente mas que a gente não tem tanto conhecimento (+) [...] eles começam a abraçar” (grifos nossos) (Exemplo 35). Desta forma, Maria inicialmente reforça o discurso dos alunos de que existe o preconceito por causa de estigmas sociais associadas à língua tupi. Entretanto, Maria pondera que, ao conhecer a sua língua enquanto parte de um povo, as pessoas começam a “abraçar” esta língua. Esta prosopopeia é pertinente porque indica um maior laço afetivo com a língua tupi. Neste sentido, podemos entender que Maria se afilia ao raciocínio de João e de Beatriz de perceberem o tupi como língua afetiva, por causa das ligações afetivas que o tupi engendra.

Mais uma vez, o professor João ativa sua memória afetiva de conexão familiar ao se referir ao seu trabalho como professor. O professor indica o pai como sendo o seu referencial e o orgulho deste é pertinente para João. O professor parafraseia as palavras de seu pai, afirmando “**meu filho né? coisando ensinando** [tupi] eu nunca esperava isso né? de tá ensinando **pro seu povo né?**” (grifos nossos) (Exemplo 36). De novo, como é pontual e bastante ilustrativo no discurso de João, o ensino de tupi está bastante associado ao povo, ao Grupo enquanto função de status.

Seguindo a mesma linha de raciocínio de perceber a língua como parte de um significado atrelado às origens étnicas, a professora Clara afirma que “tem muito orgulho do seu papel fundamental (+) que É a língua (+) que é esse resgate, né? [...] porque a gente sabe que dali em diante eles [os alunos] vão saber de verdade o:: sua origem seu significado” (Exemplo 37). Aqui, a professora percebe que, para se voltar à origem do povo Potiguara, é necessário estar conectado à língua. Este é o dispositivo mais apropriado para voltar às origens. Além das origens, o próprio conhecimento acerca da língua está conectado ao conhecimento por parte do povo ao seu significado, remetendo à consciência da identidade étnica.

Até aqui, percebemos que na fala dos colaboradores da pesquisa existe uma conexão entre a língua tupi e a identidade étnica de um povo indígena. Nesta linha de raciocínio, percebemos que o processo de revitalização de uma língua minoritária se

alinha à perspectiva de enxergar a própria identidade étnica enquanto um fator para manter a língua de seu povo viva.

Como próximo passo, indicaremos as relações que a língua tupi apresenta, nas crenças feitas pelos participantes da pesquisa, enquanto parte de uma cultura. Inicialmente, o professor Roberto explicita que “ela [a língua tupi] representa pra mim:: uma:: (+) [...] das coisas mais importante porque é você reavivar, né? a língua (+) você **revitalizar uma cultura (+) linguística a cultura da fala** de um povo de uma etnia” (grifos nossos) (Exemplo 38). Neste caso, o professor percebe a conexão imediata com a cultura. Segundo Roberto, reavivando a língua, reaviva-se a cultura, a “cultura da fala de um povo de uma etnia”. Desta forma, existe uma tríade formada por língua, cultura e identidade étnica na fala do professor.

Também se alinhando a esta perspectiva, encontramos o professor João que, ao ser questionado sobre o porquê de se ensinar o tupi, afirma “acho que [estamos] aprendendo as **nossa cultura (+)** da identidade, né? (grifos nossos) (Exemplo 39) e também “se nós não se dedica::r ((risos)) eh:: na no idioma da gente o tupi acho que não existe índio né? nem na cultura né?” (Exemplo 40). Nestes exemplos, podemos perceber que, além da relação imediata entre a língua tupi com o povo Potiguará – discutido anteriormente – podemos perceber a ligação entre identidade e cultura reforçando, assim, a ideia da tríade língua-identidade-cultura. Uma vez que se aprende a língua tupi, também se aprende sobre a cultura de seu povo, de sua etnia.

A professora Clara indica que faz parte das pessoas acreditarem na associação entre cultura e língua. Ela afirma “é **um:: costume** que se perdeu/ (incompreensível) quer se perder de alguma maneira mas que **pra gente resgaTAR** é um pouco difícil” (grifos nossos) (Exemplo 41). Além da identificação da sua ação enquanto docente como o resgate de uma língua, a professora identifica a língua tupi como parte de um costume de um povo. Clara reflete sobre a situação da sua língua enquanto dispositivo associado à cultura verbalizando que “você tem que **viver a sua cultura (+) independente de globalização independente de:: coisas que venham (+)** o que tem de interessante [...] de importante para mim é a língua (+) esse resgate” (grifos nossos) (Exemplo 42).

Aqui, a professora afirma que a globalização e outros fatores que possam influenciar a cultura não é argumento suficiente para que um povo deixe sua própria cultura. Neste caso, também podemos recorrer ao conceito de planejamento linguístico que adotamos nesta pesquisa e identificar que a professora recorre a esforços deliberados em influenciar o comportamento de seus alunos quanto à língua tupi. (COOPER, 1989).

Dando continuidade à observação dos discursos dos professores, encontramos Maria que também se alinha aos outros professores no sentido de perceber a conexão entre língua e cultura. A professora afirma em um dado momento “a gente vai (+) fazer com que nossos alunos se sintam (+) eh:: inseridos no processo (+) da revitalização e do **repassa da cultura** pra que ela (+) não morra, né?” (grifos nossos) (Exemplo 43). Neste excerto, podemos perceber que Maria se sente como parte do processo de revitalização de sua língua tupi. Além disso, ela entende que sua atuação enquanto docente está no sentido de inserir os alunos como parte deste processo de voltar a falar a língua. É interessante também pontuar que Maria percebe que a cultura é importante e deve ser repassada para outras pessoas.

Podemos recuperar o aspecto cultural que Sallabank (2012, p. 109), apoiando-se em Harrison (2007), levanta como argumento ao indicar que “a perda de línguas em risco significa a perda de tal conhecimento e riqueza cultural”. Desta forma, não podemos deixar de reconhecer a concepção que a língua tupi apresenta na sua forma de conceber o conhecimento, além de sua “riqueza cultural” em si.

Esta ideia de repassar a cultura para outras pessoas é reforçada por Maria com a passagem “ser professor de tupi nesse momento (+) é a gente ter (+) esse **papel** de ser multiplicador da/ não só da língua mas **da da cultura em geral**” (grifos nossos) (Exemplo 44). Aqui, mais uma vez, a professora identifica o seu papel enquanto aquela pessoa que multiplica a língua, ao ensinar aos seus alunos, mas que também, através da própria língua, multiplica a cultura em geral.

Por fim, a professora Maria traça um paralelo da relação da tríade língua-identidade-cultura do povo Potiguara com outras etnias indígenas quando afirma “acredito que **a língua** seja **uma das partes mais importantes da cultura do::** povo Potiguara (+) e não só do povo Potiguara como de todos os povos indígenas do Brasil” (grifos nossos) (Exemplo 45). Em relação às reflexões iniciais levantadas por Maria, ela identifica que “a NOSSA história (+) mostra que o nosso povo tinha uma língua tradicional (+) e que a gente também pode usar (+) dessa língua tradicional pra (+) fortalecer a nossa história a nossa cultura mostrar que que nós somos indígenas” (Exemplo 46). Neste ponto, ela projeta na língua não apenas o aspecto cultural do povo Potiguara, mas também a história do seu povo como relevantes e pertinentes como parte da identificação étnica. Neste sentido, ela amplia a relação da língua e do povo, abrangendo o aspecto histórico que existe na discussão de cultura.

Era esperado que um conjunto de crenças apresentadas pelos professores convergissem para a ideia de que as línguas minoritárias merecem respaldo em sua reaquisição devido a questões de identidade e por argumentos relacionados à cultura. Por outro lado, a ideia de que as línguas minoritárias podem também ser vistas como uma arma surgiu como fator novo em nossa análise e detalharemos esta nova perspectiva.

Podemos inserir a ideia de que uma língua minoritária merece ser vista como uma arma por uma professora entrevistada e pela cacique da aldeia em questão. A ideia de que a língua tupi serve como uma arma é ativada quando a professora Maria verbaliza “[a língua tupi] seria **uma arma** pras pessoas de fora” (grifos nossos) (Exemplo 47). Para corroborar esta ideia, ela se remete a um caso de conflito entre um povo indígena e representantes indigenistas⁹⁵ quando menciona

um colega meu falou que:: (+) teve um um (+) momento acho que foi os Guarani que:: que chegaram uns procuradores pedindo pra eles responderem umas perguntas lá e eles respondiam tudo na língua (+) [...] e que isso foi um:: momento assim:: ((fala rápida)) que pras pessoas que vieram foi um momento de raiva porque eles achavam que tavam gozando deles mas não era (Exemplo 48).

Neste sentido, podemos mais uma vez lembrar de parte importante da autoidentificação da professora enquanto liderança de movimento social indígena. A língua tupi, então, serviria como um dispositivo contra as outras pessoas não-indígenas, ou seja, contra as pessoas que tentem ferir os direitos do povo Potiguara. Provavelmente, estes procuradores que Maria se refere estavam em território indígena do povo Guarani e interpelaram os indígenas a responderem algumas perguntas. Por alguma razão não explicitada por Maria, estas pessoas se sentiram desconfortáveis com a situação e se puseram a falar em sua língua indígena. Daí, o mal estar e de fúria por parte dos procuradores em não estar ouvindo uma resposta esperada na língua oficial do território brasileiro, ou seja, em português, e, por consequência, por estarem imaginando que estavam recebendo comentários jocosos em uma língua desconhecida.

Maria também faz referência da língua tupi enquanto uma crença de luta do povo Potiguara ao afirmar “repassando isso [a língua] nas escolas e repassando isso na

⁹⁵ De um modo geral, indigenistas são as pessoas não-indígenas que trabalham direta ou indiretamente com ações voltadas para os povos indígenas. Acreditamos pertinente, aqui, situar a discussão teórica defendida por Teófilo da Silva (2012, p. 18) que afirma serem representantes de “variações concomitantes de um processo civilizador mais amplo de subordinação e potencial aniquilação da diversidade indígena do continente contra o qual movimentos indígenas, múltiplos, heterogêneos e sucessivos, se contrapõem secularmente”.

comunidade faz com que:: (+) todos o:s membros do nosso povo possam participar também desse **processo de luta né?**” (grifos nossos) (Exemplo 49). Neste excerto, podemos perceber como a influência de sua identidade de liderança de movimento indígena é ativada ao pontuar a importância do engajamento de todos os membros da comunidade. E, para atingir tal objetivo, a aquisição da língua é pré-requisito. Por consequência, a ideia que a professora Maria tem do ensino-aprendizagem da língua tupi é uma luta.

Clara, a professora que ensina na escola pública, e na associação, usa da expressão “lutar” como processo para se referir às crenças que esta identifica com a língua. Podemos comprovar estas afirmações ao ver a passagem de sua resposta à pergunta do que significa pros alunos aprender tupi: “significa [...] porque eles [os alunos] estão ali **lutando** (+) é difícil? é [...] pessoas **lutam** pra que a história permaneça” (grifo nosso) (Exemplo 50). Aqui, a professora situa a importância da luta de seus alunos enquanto parte de um processo pelo qual ela e seus alunos passam. Este processo de luta, vale frisar, está relacionado com o aprendizado da língua tupi. Devemos destacar também que, apesar de Clara não se identificar enquanto liderança ou militante de movimento social indígena, ela se apropria do discurso da defesa de seu povo através da língua. De um modo geral, o processo histórico do povo Potiguara também é pauta de luta pelas pessoas, envolvidas ou não com a educação, quando a professora afirma que “pessoas lutam pra que a história permaneça”.

Nesta perspectiva, a cacique Cal também se alinha à identificação da língua enquanto uma arma ao afirmar que “(es)tando de propriedade da sua língua materna é um reforço MUIto muito:: (+) importante (+) dentro da luta e do movimento indígena” (Exemplo 51). No excerto, a liderança indígena demonstra que a importância de sua língua materna dentro dos movimentos populares indígenas. Como vem sendo reforçado, a tríade língua-cultura-identidade ganha mais um eixo de representação que está situada enquanto arma na luta pelas pautas indígenas.

Em tempo, Maria apresenta outra crença acerca da língua tupi. Ela afirma, em um dado momento, “você tem a obrigação de passar para um amigo passar pra um familiar (+) pra alguém dentro da comunidade ou para mostrar fora da aldeia (+) mas você tem a sua **missão** é mostrar (+) o que você aprendeu” (grifo nosso) (Exemplo 52). Neste excerto, podemos ver o posicionamento de Maria em acreditar que é uma obrigação de todas as pessoas – que têm contato com a língua tupi – passar os conhecimentos adquiridos para um amigo, um familiar, ou qualquer pessoa da comunidade. Mais do que

uma obrigação pessoal, é uma “missão”. A palavra missão, no dicionário, apresenta como um de seus significados mais comuns “encargo, incumbência, desempenho de um dever”⁹⁶. Ou seja, a professora Clara deixa explícito pra seus alunos que eles têm um encargo, o desempenho de um dever a ser cumprido dentro de sua comunidade. Esta metáfora faz uma analogia com a ideia de que ela está em um combate e a língua tupi é a sua arma. Seu inimigo é o não uso da língua. Além disso, ela reforça a ideia de que os professores e professoras de tupi são agentes multiplicadores, são pessoas que devem incentivar esforços deliberados no sentido de produzir um comportamento linguístico de um outro Potiguara.

Ainda na fala da professora Maria, percebemos que ela pontua a importância do bilinguismo como um fator relevante na relação entre as línguas portuguesa e tupi na realidade da aldeia ao pontuar que “meu maior objetivo num é fazer com que eles deixem de falar português (+) e passem a falar [somente] o tupi (+) [e que] adotem o tupi como a:: a língua oficial mas sim:: eh possam usar as duas as duas línguas [...] que a gente também possa usar (+) dessa língua tradicional pra (+) [...] a gente também usar dessa língua no nosso dia a dia” (Exemplo 53). Neste contexto, percebemos na fala da professora Maria que seu objetivo não é fazer uma expansão no número de usuários da língua a ponto de torná-la Oficial, juntamente com o português, mas que o tupi sirva enquanto parte de um “meio de comunicação dentre os membros de um grupo étnico” (COOPER, 1989, p. 107).

Até aqui, estivemos trabalhando na parte que identifica as crenças da língua tupi enquanto uma arma. Anteriormente, vimos como as construções dos profissionais da educação e cacique estão entrelaçadas em algumas crenças que identificam a língua tupi também enquanto parte de sua identidade étnica e uma relação direta com a cultura. Pudemos perceber, no início de nossa análise, como os professores situam o início da revitalização da língua tupi no Estado da Paraíba, quais as crenças que os colaboradores da pesquisa apresentam acerca da revitalização de uma língua em si, e como tais crenças estão, de um modo geral, enquadradas na prerrogativa de um argumento de identidade, na cultura e na língua enquanto uma arma.

⁹⁶ “Missão”, in *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa* [em linha], 2008-2013, <<https://www.priberam.pt/DLPO/missao>> Acesso em: 09 de março de 2017.

4.2 – As aulas de tupi e sua função social enquanto língua de um povo

Como próximo passo, iremos aprofundar a investigação do processo de revitalização da língua tupi pelo povo Potiguara dentro do contexto de uma escola indígena situada na aldeia Monte Mor. Como mencionado na metodologia, acompanhamos doze aulas do professor Roberto com o intuito de investigar esforços “direcionados para o aumento no número de usuários – falantes, escritores, ouvintes ou leitores”⁹⁷ da língua tupi (COOPER, 1989, p. 33).

De um modo geral, podemos perceber, como ponto inicial, que a língua do povo Potiguara é utilizada em alguns momentos pontuais nas aulas de tupi, a língua é falada pelo professor em diversos momentos. Por outro lado, é nítido que o uso majoritário é da língua portuguesa.

A característica principal da aula do professor Roberto se alinha à perspectiva de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira através da tradução de um conjunto de sintagmas de uma língua para outra. Esta prerrogativa se confirma quando o professor indica que “meu principal objetivo é que vocês aprendam (incompreensível) o nome o significado e a tradução” (Aula 11, Exemplo 54). Aqui, podemos perceber que o professor identifica com clareza o tipo de usuário da língua tupi que ele espera alcançar durante as suas aulas na escola. É o usuário que aprenda a língua, entenda a relação entre “nome” e “significado” e, por fim, consiga traduzir. Este último aspecto será discorrido com mais detalhes a partir de agora.

O professor Roberto usa essa prática de tradução em diversas aulas atentando para o fato de que “na tradução na resposta tem que ser uma [resposta] parecida com a da outra” (Aula 01, Exemplo 55), ou em “essa atividade nós vamos passar pra português” (Aula 05, Exemplo 56), “posso começar a tradução pessoal?” (Aula 12, Exemplo 57), e, também, na instrução de como copiar as atividades da lousa ao verbalizar em uma determinada vez que “se vocês colocar tudo abaixo (+) quando for traduzir pra português (+) vocês num vão numerar (incompreensível)” (Aula 06, Exemplo 58) e, por fim, que é para os alunos “tentar montar (+) com personagem diferente para poder traduzir pra português” (Aula 02, Exemplo 59).

⁹⁷ No original: “[When planning is] directed toward increasing the number of users – speakers, writers, listeners, or readers [– then a separate analytic category for the focus of language planning seems to me to be justified.]”

Nos exemplos anteriores, podemos perceber que existe uma preocupação do professor Roberto em demarcar a importância da tradução durante as suas aulas. Há, em todas as aulas observadas, a importância de se alinhar a língua tupi à língua portuguesa.

Durante as aulas, podemos perceber que o uso da tradução como metodologia de ensino de língua estrangeira se mostra evidente quando o professor afirma “então porang eté quando traduzimos para português fica (+) muito:: (+) bonito (+) muito porang (+) muito bonito” (Aula 03, Exemplo 60). Basicamente, durante suas aulas, o professor Roberto utiliza da técnica de colher determinados sintagmas da língua tupi e traduzi-las para a língua portuguesa. No excerto anterior, podemos perceber como o professor prioriza, inclusive, a tradução de cada palavra para deixar mais evidente a ponte que existe entre as duas línguas.

A importância da tradução é relevante e exaltada em uma determinada aula quando o professor afirma “como é que eu vou fazer a atividade se eu não sei o significado em português?” (Aula 04, Exemplo 61). Do exemplo, podemos prever que o aluno não tem como desenvolver uma boa performance durante a execução da atividade se este não tiver domínio da tradução das palavras usadas em língua portuguesa. Em outra situação, o professor Roberto se dirige a um conjunto de palavras da aula como sendo “importantÍSSIMA (+) que a gente tem que traduzir pra português (+) se vocês NÃO conhecerem a tradução dessas palavras em português (+) vocês NÃO vão saber trad/ eh:: responder essas questões” (Aula 01, Exemplo 62). Desta forma, podemos perceber a união que existe da ideia de que um bom conhecimento da tradução dos sintagmas das palavras em tupi para português acarreta uma boa desenvoltura na resolução de atividades da língua tupi em sala de aula.

Por outro lado, não podemos deixar de notar a fragilidade das traduções. Uma delas se verifica em “apÿaba é homem (+) a-ikó está (+) paranã é mar (+) pupé é dentro como é que fica? [...] o homem está den::tro do mar ou pode ser o homem está den::tro da praia” (Aula 05, Exemplo 63)⁹⁸.

Neste exemplo, podemos perceber que o professor Roberto segue a linha de raciocínio de traduzir palavra por palavra para chegar a um entendimento geral do significado da frase em tupi. Em dado momento, o professor aponta que a palavra pupé significa dentro. Além disso, o professor atenta que a palavra paranã pode tanto significar mar quanto praia. Desta forma, sua tradução fica “O homem está dentro do mar ou dentro

⁹⁸ Percebemos, durante as aulas observadas, outros exemplos de traduções com fragilidades parecidas com esta. Pegamos este exemplo para análise por considerarmos representativo da nossa discussão.

da praia” para indicar que há uma pessoa no mar ou na praia. Necessário perceber que o uso pelo professor de “dentro do mar” ou “dentro da praia” se faz necessária para que a lógica da tradução de pupé (dentro) se adeque à frase. Todavia, dificilmente um falante da língua portuguesa do Brasil pronunciaria ou redigiria a construção “O homem está dentro da praia” por estar fora do conhecimento epilinguístico dos falantes de português. Frequentemente, usar-se-ia a construção “O homem está na praia”, ou “Há um homem ao mar” para indicar que há uma pessoa neste local. Desta forma, percebemos a fragilidade que a tradução de cada palavra pode acarretar em um estranhamento geral da frase traduzida em língua portuguesa.

Ainda em relação à tradução, podemos notar que há uma preocupação em situar a sintaxe formal da língua portuguesa quando em uma determinada aula o professor Roberto afirma “moroposonongara (+) o-só:: okakotyru-pe (+) o médico:: (+) fo:i (+) para a secretaria (+) só:: que fica O médico::” (Aula 08, Exemplo 64). Neste excerto, podemos perceber que Roberto indica a tradução de moroposonongara como sendo médico, mas privilegia o uso do artigo definido o no processo de tradução da frase para que ela tenha maior proximidade possível com a estrutura formal da língua portuguesa. Na mesma aula, o professor indica que “pitanga é o que? [...] criança (+) aí fica A:: crian::ça” (Aula 08, Exemplo 65) reforçando a ideia de que, apesar de pitanga ter uma tradução imediata de criança, na construção de uma frase que comece com “criança”, esta deve iniciar com o artigo definido a.

Para além destas reflexões pragmáticas acerca do uso do método da tradução como recurso de ensino da língua tupi no contexto da sala de aula da escola de uma aldeia do povo Potiguara, é interessante reportar para a ideia de que há, constantemente, o embate entre o ensino de uma língua minoritária frente ao uso cotidiano de uma língua majoritária. Fica evidente que a sala de aula reflete a realidade do uso da língua portuguesa como preferencial, e o método da tradução evidencia a importância da língua majoritária e deixa de favorecer um espaço importante de uso maior do vocabulário e do uso social da língua tupi pode assumir. Todavia, ainda assim, podemos entender que a sala de aula é um espaço privilegiado de revitalização da língua tupi pelo povo Potiguara, no que tange um planejamento linguístico efetivo. Em outras palavras, na sala de aula podemos enxergar os esforços deliberados do professor Roberto em tentar influenciar o comportamento dos alunos em relação à alocação de aquisição, estrutura e função da língua tupi (COOPER, 1989).

Em consonância com esta linha de raciocínio, podemos identificar que o professor Roberto pode ser visto como um ativista linguístico visto que ele se enquadra à linha de raciocínio que Combs e Penfield (2012, p. 462) denominam de ativismo linguístico como “ação enérgica focada no uso da língua a fim de criar, influenciar e mudar políticas linguísticas existentes”⁹⁹.

Ainda dentro desta perspectiva de ativismo linguístico, podemos recuperar as palavras de Spolsky (2009, p. 181) que afirma

o gerenciamento linguístico organizado [é] uma tentativa por uma pessoa [...], com autoridade ou predizendo tê-la, de modificar as práticas ou crenças linguísticas de um grupo de falantes. É um ato político, emergindo de uma crença de que as práticas e as crenças atuais são inadequadas ou indesejáveis e **precisam** de modificação. [...] [Há] a percepção de um conflito entre duas ou mais línguas [...] de modo que uma escolha diferente pode ser esperada para remediar o conflito¹⁰⁰ (grifo nosso).

A partir do excerto acima de Spolsky (2009), podemos notar que o professor Roberto é esta pessoa com autoridade, já que possui o conhecimento da língua tupi, e tenta modificar as práticas dos alunos em sala de aula, ensinando a língua minoritária. Nesta linha de raciocínio, as práticas e as crenças atuais inadequadas e que precisam de modificação, referem-se ao uso tão somente da língua portuguesa pelo grupo de falantes. Por fim, como forma de remediar o conflito entre essas duas línguas, há o uso da tradução, como mencionado anteriormente.

Como segunda característica pertinente às aulas do professor Roberto, podemos destacar que existe uma ideia defendida pelo docente de um comportamento ideal pelos alunos em sala de aula. Este comportamento ideal está relacionado sobre como se comportar no caso de ter perdido uma determinada aula (incluindo a de tupi). Este comportamento é o de copiar todas as lições dadas. Exemplo disto encontramos em: “quando E::U estudava (+) copiava o assunto do colega (+) teve aula de geografia (+) no dia seguinte eu vou atrás dos meus colega pra saber o que foi que os professores passaram (+) tá certo (+) o ideal é esse” (Aula 07, Exemplo 66). Há indicação da importância do

⁹⁹ No original: “[L]anguage activism is energetic action focused on language use in order to create, influence and change existing language policies”.

¹⁰⁰ No original: “[O]rganized language management as an attempt by some person or body with or claiming authority to modify the language practices or beliefs of a group of speakers. It is a political act, arising out of a belief that the presente practices or beliefs are inadequate or undesirable and need modification. It assumes the existence of choice, whether of language, variety, or variable, and depends on the existence or perception of a significant conflict between two or more languages, varieties, or salient variables, such that a different choice can be expected to remedy the conflict”.

acompanhamento dos apontamentos que são feitos em sala de aula pelo professor para que “às vezes acontece (+) de chegar na sala eu passar o assunto e vocês não saberem do que se trata nem entender o que está se passando (+) aí vocês ficam prejudicados com nota baixa” (Aula 03, Exemplo 67). Ou seja, o acompanhamento das aulas de tupi fica prejudicada se o aluno não se preocupa em fazer as anotações das aulas que foram perdidas, podendo acarretar, inclusive, em uma nota baixa.

Ainda, o professor Roberto exprime uma advertência acerca da proximidade de um exame ao apontar que “o ideal seria que [vocês alunos] pegasse as atividade [porque] vem as provas orais gente pelo amor de deus” (Aula 02, Exemplo 68). Todas estas características estão em torno da importância de manter as anotações no caderno atualizadas, mesmo que o aluno falte uma determinada aula.

Aqui, é pertinente fazermos uma breve pausa para destacarmos uma característica que surge na proposta de trabalho do professor Roberto. Ele demonstra o interesse em trabalhar aspectos da oralidade de seus alunos de língua tupi. O recurso que ele utiliza para alcançar este objetivo é a avaliação. Por consequência, podemos perceber que existe uma preocupação do professor Roberto em expandir o entendimento do que significa ensinar a língua tupi, abordando também aspectos da oralidade.

Retomando o aspecto do comportamento ideal, outra característica de comportamento ideal de um aluno dentro de uma sala de aula de tupi está em se esforçar mais, de um modo geral, como bem indica o professor Roberto na passagem “então o ideal seria que vocês se esforçasse mais (+) na próxima aula [da semana que vem] dê uma estudada que a gente vai explicar depois do intervalo” (Aula 10, Exemplo 69). Desta forma, o professor espera que os seus alunos se esforcem no sentido de procurar aprimorar os conhecimentos na língua tupi.

O comportamento ideal que o professor Roberto defende em sala de aula também se refere à produção dentro de sala de aula no tocante à tradução das palavras apresentadas ao afirmar “o ideal seria que vocês fizessem a tradução de TODO o vocabulário de TODAS as palavras” (Aula 04, Exemplo 70). Desta forma, percebemos que existe uma relação íntima entre a crença de que a língua tupi tem uma ponte de tradução com a língua portuguesa, e que o ideal é que os alunos se comportem de forma a preencher todas as lacunas desta ponte entre a língua tupi e portuguesa, através da tradução.

A próxima característica marcante que conseguimos perceber na aula do professor Roberto foi a identificação do uso constante da palavra sistema. Inicialmente, a partir da entrevista com o professor, conseguimos identificar que Roberto entende a língua e,

consequentemente, o ensino desta, como um sistema. Desta forma, poderíamos imediatamente associar sua perspectiva de visão de língua àquela defendida por Ferdinand de Saussure, cujo trabalho clássico percebe a língua enquanto sistema.

Retomemos, então, um exemplo anterior onde Roberto afirma que “meu principal objetivo é que vocês aprendam (incompreensível) o nome o significado e a tradução” (Aula 11, Exemplo 71). A partir deste excerto, podemos perceber que o objetivo do professor é fazer que os alunos aprendam “o nome [e] o significado” das palavras em tupi. Nesta linha de raciocínio, podemos perceber que o professor Roberto está possivelmente usando “nome” enquanto o significante de Saussure. Desta forma, podemos perceber que Roberto se alinha ao pensamento de que uma língua é um código que tem signos e estes apresentam significante e significado. Por extensão, o ensino da língua tupi está atrelada a compreender como funciona exatamente a ligação entre “nome” e “significado”.

Adiante, podemos perceber também que a palavra sistema é utilizada não apenas neste paradigma dos estudos da linguagem. Sistema pode também significar uma prática didática da sala de aula quando o professor afirma que “a gente poderia fazer o que? o mesmo sistema da aula anterior da aula passada simplesmente mudando o nome o nome das personagens” (Aula 01, Exemplo 72). Este sistema fica mais claro quando o professor explicita que “o sistema que vocês vão mudar é simplesmente a palavra yasy que significa lua (+) bom DIA lua (+) aí bom DIA sol” (Aula 01, Exemplo 73). Desta forma, o professor indica que, para o correto preenchimento da atividade da aula, é necessário que os alunos substituam um sintagma por outro, dando continuidade à cadência do exercício de fixação da expressão “bom dia”. No exemplo, primeiramente deve-se preencher com “Bom dia, Lua”, e, depois, “Bom dia, Sol” e assim sucessivamente.

Outra possibilidade para o uso da palavra sistema surge enquanto uma atividade na escola quando o professor Roberto evidencia em “quando for SETE horas da noite não esqueçam venham pra cá e tragam o dinheiro que é um dos sistema MAIS importantes né gente? tá participando da campanha de arrecadação de dinheiro para doar a animais abandonados na rua” (Aula 01, Exemplo 74). Desta forma, segundo o professor Roberto, um sistema também pode estar atrelado a uma atividade que acontece na sala de aula e que tem a ver com as atividades escolares.

Em relação às atividades escolares, o professor Roberto também percebe que o sistema educacional de uma escola pública e privada são comparáveis ao identificar que “melhor colocar logo [o aluno] numa escola pública que às vezes tem um sistema até melhor que a particular” (Aula 10, Exemplo 75). Desta forma, podemos identificar, na

fala do professor, que o sistema educacional público é o mais apropriado pra se matricular um aluno devido a este ter, inclusive, um “sistema [educacional] até melhor que a particular”.

Na aula seguinte, o professor Roberto usa a vestimenta do pesquisador como forma de exemplificar a tradução de um sintagma em tupi para o português ao afirmar “îu:ba (+) amarelo (+) Aldenor está com a camisa îuba:: (+) né:: (+) amarela” (Aula 11, Exemplo 76). E, na última aula observada, o professor Roberto, ao interagir com um aluno, procura a empatia do pesquisador quando o diálogo se apresenta: “A: bota sete pra mim Roberto (+) um sete R: tá vendo como são as coisa Aldenor?” (Aula 12, Exemplo 77). Nesse diálogo, podemos apreender que um aluno pede para que o professor Roberto dê uma nota sete a partir de um critério subjetivo do aluno, simplesmente por ter pedido. Roberto, por sua vez, sabendo da impossibilidade de atender ao pedido do aluno, se dirige ao pesquisador como quem procura a empatia deste para concordar que não há um critério didático para se dar nota sete para o aluno.

Dando continuidade, veremos outros principais pontos relevantes que pudemos perceber das aulas do professor Roberto e que se alinham ao objetivo de nossa investigação que é observar que usuários estão engajados no processo de reaquisição da língua tupi pelo povo Potiguara. Observamos, inicialmente, que formar um usuário da língua tupi capaz de falá-la é, também, um dos objetivos do professor da escola. Destacaremos, dentre estas estratégias de trabalho da oralidade, o Projeto “Tupi, Eu Quero Aprender a Falar”, desenvolvido pelo próprio professor na escola.

Inicialmente, faz-se pertinente fazer uma breve explicação do que se trata este projeto. Ele é uma idealização do professor Roberto para trabalhar com alguns alunos que se identificam mais com a disciplina, permitindo a estes, como recompensa por seus esforços, não fazerem uma avaliação final formal (oral ou escrita). Além disso, o projeto apresenta como característica a ideia de se fazer uma apresentação, envolvendo dois ou mais estudantes, para os demais participantes do projeto e outras pessoas envolvidas na comunidade da escola, podendo, inclusive, culminar com uma apresentação em outra escola, fora desta aldeia, como forma de visibilizar o esforço em participar do projeto.

Como mencionado anteriormente nas entrevistas do professor Roberto e, oportunamente, do coordenador pedagógico da escola, Miguel, o Projeto Tupi, Eu Quero Aprender a Falar, envolve alunos, professor de tupi e demais funcionários da escola e pessoas da comunidade interessadas em participar do projeto.

Inicialmente, o professor Roberto apresenta à turma a proposta de retomar o projeto, pontuando historicamente o contexto que ele foi iniciado: “eu estou fazendo aqui essa atividade [...] (+) de projeto tupi eu quero aprender a falar (+) que eu fiz em dois mil e treze ou catorze? [...] catorze (+) ano passado eu não fiz” (Aula 04, Exemplo 78). Mais adiante, ele indica como operacionaliza o projeto afirmando “eu estou fazendo uma (incompreensível) recuperando o assunto em todos os anos (+) com frases interrogativa (+) com frases que indiquem alguma ação (+) com substantivos (+) pronome (+) com verbos” (Aula 04, Exemplo 79). A partir dos excertos, podemos perceber que o professor Roberto indica que se trata de uma atividade que versa sobre conteúdo sintático, priorizando formas fixas convencionais e suas partes, como “frases interrogativa”, “frases que indiquem alguma ação”, “com substantivos”, “[com] pronome” e “com verbos”. Por consequência, o uso destas estruturas fixas sinalizam para uma prática de ensino que não prioriza o paradigma do ensino de uma língua voltada à realização de práticas sociais.

Esta reflexão é pertinente visto que ela se alinha a uma perspectiva da visão do ensino de língua que o professor Roberto entende ser mais apropriada. Como vimos anteriormente, o professor indica em suas aulas o uso frequente de algumas situações enquanto “sistema”, inclusive a língua. Nesta perspectiva, podemos perceber que a concepção geral de como o Projeto “Tupi, Eu Quero Aprender a Falar” se alinha à visão de que a língua é um sistema, um código que deve ser internalizado por quem aprende. Para tal aprendizado, você precisa entender a língua como sendo preenchida por diversas partes que formam um todo. As partes, no nosso caso, são “frases interrogativa”, “frases que indiquem alguma ação”, “[frases] com substantivos”, “[frases com] pronome” e “[frases] com verbos”. A partir da união dessas partes é que formamos um todo, em nosso caso, a língua tupi.

Ainda sobre o projeto, o professor Roberto atenta para o fato de que “eu vou selecionar alguns alunos (+) [...] pra fazer (+) uma apresentação NA própria língua [...] (+) vai fazer uma atividade praqueles alunos que tem a questão de mais afinidade” (Aula 04, Exemplo 80). Podemos compreender que o professor usa o critério da “afinidade” para selecionar aqueles alunos mais propensos a se engajar. Além disso, a ênfase, em sua oralidade, dada para a informação de que a apresentação é feita “na própria língua” sinaliza para a importância do falar em língua tupi. Em outras palavras, para que a apresentação da atividade obtenha êxito e seja satisfatório para o propósito do projeto, deve-se verbalizar em tupi.

A partir da operacionalização do projeto, podemos identificar que a crença que o professor Roberto mais destaca, através de sua entonação mais forte, é a de que a apresentação das frases selecionadas para o projeto devem ser expostas na língua tupi. Podemos apreender também, a partir do posicionamento do professor, sua estratégia em deliberar esforços no sentido de criar uma oportunidade e um incentivo para aprender a falar a língua tupi (COOPER, 1989).

O Projeto “Tupi, Eu Quero Aprender a Falar” se enquadra na perspectiva de ser, ao mesmo tempo, uma oportunidade e um incentivo para aprender, porque assevera a característica de ser uma atividade em que a participação dos estudantes é apresentada em sala de aula, enquanto parte da disciplina de ensino, e enquanto uma atividade obrigatória, visto que todos devem participar.

Outro aspecto interessante e que deve ser pontuado são duas passagens importantes e que fazem jus à discussão teórica sobre planejamento linguístico que Cooper (1989) levanta. A primeira delas está relacionada ao planejamento de status. Já sabemos que a língua tupi ser uma oferta de disciplina obrigatória já caracteriza tal função na comunidade. O professor reforça esta particularidade da disciplina de tupi ao afirmar para um aluno “mais duas faltas e já é reprovação tá? (+) não passando no tupi já é reprovado” (Aula 02, Exemplo 81). Por extensão, fica evidente o alerta que o professor levanta para a necessidade de que os alunos mantenham assiduidade nas aulas de tupi a fim de não repetir de ano por causa desta disciplina.

Aqui cabe uma reflexão sobre o ensino diferenciado das escolas indígenas. Na nossa escola, especificamente, segundo a diretora Beatriz, “no nosso caso [as disciplinas diferenciadas] é o tupi a etnohistória e arte e cultura” (Exemplo 82). Por extensão, fica visível, assim, o status que estas três disciplinas apresentam no contexto do ensino diferenciado. Desta forma, a língua tupi, que o interessa, apresenta um *status* diferenciado frente ao ensino da outra língua estrangeira, ou seja, o inglês.

Destarte, a ideia de que a disciplina de tupi é uma obrigatoriedade e deve estar no quadro da carga horária da escola indígena é um fato. Mesmo assim, Roberto pondera que nem sempre se trata de algo que precisa ser chato, pode ser interessante. O professor diz: “pessoal vocês pode até achar eu chato e a disciplina terrível (+) [...] eu comecei a me apaixonar e gostar de uma forma tão legal porque:: assim (+) é algo que futuramente vai ser vocês que vão substituir o lugar da gente ou vocês acham que eu vou ficar pra sempre aqui na esco:la?” (Aula 10, Exemplo 83).

O comentário do professor Roberto, do parágrafo anterior, merece destaque e uma problematização. Ele, em uma auto-avaliação qualitativa de suas aulas e da disciplina como um todo, utiliza expressões como “chato” e “terrível” para se posicionar nas possíveis crenças que os alunos tenham acerca do ensino e aprendizagem da língua tupi. Mesmo levando em consideração tal possibilidade, o professor Roberto não descarta a importância de seu trabalho e seu papel enquanto docente de uma língua minoritária, e faz jus a seus esforços deliberados em tentar influenciar seus alunos no sentido de revitalizar a língua tupi como todo. Para atingir tal meta, ele utiliza de um apelo emocional, ao afirmar que os alunos podem “se apaixonar” pela disciplina, e também indica o fator de sua aula ser uma qualificação profissional para que, no futuro, os próprios alunos assumam o lugar dos professores da atualidade.

Aqui, cabe levantar duas reflexões pertinentes que Cooper (1989, p. 162) assevera acerca do planejamento de aquisição e que estão exemplificadas com a fala do professor Roberto. Primeiramente, “esforços de promoção linguística geralmente ajudam a transmitir a história étnica e modos de vida tradicionais que são tipicamente ameaçados juntamente com a língua”¹⁰¹. Ou seja, a língua tupi, juntamente com o ensino de disciplinas de Etnohistória e Arte e Cultura apresentam esforços em manter a promoção da língua, juntamente com as características do povo Potiguara.

Em segundo lugar, o outro ponto relevante que Cooper (1989, p. 162) assevera é que “benefícios econômicos advém à comunidades engajadas em esforços de revitalização ou manutenção na forma de empregos para professores, ajudantes de professores, formadores de professores, desenvolvedores de curriculum e materiais, e assim por diante”¹⁰². Desta forma, podemos perceber que o professor Roberto apresenta a consciência de que seu esforço em ensinar a língua tupi talvez não se traduza em formar usuários falantes em fluentes da língua, mas, minimamente, é relevante por se materializar em uma possibilidade de emprego no futuro para os alunos.

Em outro momento, durante a aula, o professor Roberto faz a seguinte afirmação: “abá é homem pesso::a (+) índio (+) melhor seria se colocasse índio” (Aula 05, Exemplo 84). A partir do seu posicionamento, o professor Roberto faz uma indicação das possíveis traduções para a palavra abá, em tupi, como sendo “homem”, “pessoa”, ou “índio”. Esta

¹⁰¹ No original: “[L]anguage promotional efforts usually help to transmit the ethnic history and traditional lifeways which are typically threatened along with the language.”

¹⁰² No original: “[E]conomic benefits accrue to local communities engaged in revitalization or maintenance efforts in the form of jobs for teachers, teacher-aides, teacher-trainers, curriculum and materials developers, and so forth.”

última tradução, por sua vez, é preferida pelo professor que destaca que “melhor seria se colocasse índio”. Em consonância com a discussão de identidade étnica, o professor Roberto situa que a melhor tradução da palavra *abá* é *índio*, visto que se trata do retrato étnico ao qual este professor faz parte.

A partir do excerto acima, podemos identificar que Roberto concebe o aprendizado de língua tupi como um processo que pode levar à paixão a partir do momento que você leva em consideração a característica de herança, visto que “é algo que futuramente vai ser vocês que vão substituir o lugar da gente”. Esta linha de raciocínio está condizente com o que Cooper (1989, p. 113) afirma ao indicar que a disciplina escolar “liga estudantes a uma herança étnica ou nacional¹⁰³”. Por consequência, sua aula de tupi também se alinha às perspectivas das aulas das disciplinas de Etnohistória e Arte e Cultura.

Como próximo ponto de reflexão, identificamos que o professor Roberto faz uso de um exemplo de caráter religioso para situar o ensino da língua tupi. Vejamos: “ok-pe:: (+) na ca::sa (+) é aquela música ((professor canta um trecho de canção de toré em tupi com final ok-pe e, em seguida, traduz)) eu tava na minha ca::sa e mandaram me chamar” (Aula 11, Exemplo 85).

No exemplo acima, podemos perceber que o professor Roberto apresenta o interesse em situar os seus alunos em não apenas indicar que a disciplina de tupi é obrigatória e deve ser estudada para não haver reprovação, mas também que ela pode ser encontrada no dia-a-dia, durante a cerimônia do canto do toré, por exemplo. Ele faz uso do recurso, já discutido anteriormente, da tradução, para demonstrar como o sintagma que estava sendo estudado pode ser aplicado na realidade do cotidiano a partir do trecho da canção do toré. Ou seja, o professor Roberto situa o status religioso que a língua tupi apresenta para o povo Potiguara em sua aula.

Em resumo, estes indicativos analisados até o momento mostram como a língua tupi apresenta diferentes funções para o povo Potiguara, seja como uma disciplina escolar, seja por ser a crença de que é a língua do grupo, ou a “língua materna” deste povo, seja por ser usada em algumas canções cantadas no toré durante o ato litúrgico. Todavia, é imprescindível ressaltar que o ensino da “língua materna” concorre com o ensino de língua inglesa. Logo, o ensino de língua tupi fica basicamente caracterizado com os mesmos traços de ensino de uma língua estrangeira.

¹⁰³ No original: “[Languages are taught] to link students to na ethnic or national heritage”.

Há, ainda, que se fazer uma consideração acerca de uma possível discussão sobre o planejamento de corpus que a língua tupi atravessa para o povo Potiguara e que se materializou durante algumas das aulas. O primeiro aspecto que deve ser considerado é a modernização de algumas palavras para o cotidiano.

Em uma aula, o professor Roberto indica que ‘nhe’engapué [significa] telefone (+) tepiakapué (+) televisão::” (Aula 12, Exemplo 86). Sabe-se que o ensino da língua tupi nas escolas indígenas na Paraíba iniciou a partir do início dos anos de 2000, com a chegada do professor Eduardo Navarro da USP e seu projeto de formar pessoas qualificadas para ensinar a língua tupi. Esta informação parece demonstrar que a existência das palavras “telefone” e “televisão”, em tupi, surgiram através do processo de modernização da língua que passou pelo crivo acadêmico e foi aprendido pelo povo Potiguara para o seu respectivo ensino na sala de aula. Outros exemplos surgem, à medida que vamos repassando o vocabulário que é aprendido na aula de tupi, a exemplo de como se dizer “escola” e “ônibus”.

Outra perspectiva, também voltada para a modernização da língua tupi, pode ser observada no desafio que existe em deixar esta língua disponível para usuários que estão vivendo na contemporaneidade e que precisam captar formas de se dizer uma ideia na língua do povo Potiguara. Podemos identificar este processo de construção, inclusive, através do silêncio do professor Roberto que foi bastante significativa quando, em uma aula, um aluno questiona: “A: como é:: professor como é (+) caminhão [em tupi]? R: caminhão? A: sim R: peraí” (Aula 10, Exemplo 87).

A partir do excerto acima, podemos identificar que um aluno questiona ao professor como se diz uma determinada palavra, caminhão, em tupi. O professor se dirige ao aluno para saber se a palavra que ele queria saber era realmente “caminhão” e, após devida confirmação, Roberto pede para que o aluno espere a resposta. O professor prossegue, depois de algum tempo em silêncio, com sua aula normalmente, sem responder à dúvida específica do aluno. Podemos inferir que ou o professor não sabia momentaneamente como se diz caminhão em tupi, ou, simplesmente, não existe uma palavra que esteja disponível para traduzir “caminhão”.

Mesmo que a primeira hipótese levantada no parágrafo anterior se verifique como verdadeira, ainda assim, podemos certamente identificar outras palavras que ainda precisam ser criadas para dar conta das necessidades dos usuários da língua tupi. Como

bem lembra Cooper (1989, p. 150), “um novo conhecimento e tecnologia demanda novos termos¹⁰⁴”.

Neste capítulo, estamos defendendo a ideia de que a discussão em torno da revitalização da língua tupi perpassa por um planejamento linguístico. Neste, podemos identificar características relevantes e discutidas acerca do planejamento de status e de corpus. Estes planejamentos, inclusive, dentro do momento de ensino da língua em questão, ou seja, no planejamento de aquisição. Como próximo passo, na subseção que se segue, discutiremos o alinhamento do planejamento linguístico à luz do processo de revitalização da língua tupi.

4.3. O planejamento de aquisição, seus métodos e objetivos alinhados ao processo de revitalização

Para afirmarmos que existe um processo de revitalização da língua tupi na escola, temos que recuperar as ideias anteriores e que respaldam este posicionamento. Primeiro, devemos levar em consideração que “reaquisição de uma língua [advém de] populações [que] readquirem sua língua que já foi um dia sua enquanto vernacular”¹⁰⁵ (COOPER, 1989, p. 159). Esta afirmação caracteriza, segundo o autor, um dos objetivos explícitos para a reaquisição de uma língua. Desta forma, o tupi pode ser considerado, então, enquanto uma língua que já foi falada pelo povo Potiguara antes da invasão dos portugueses em terras brasílicas e que, desde os primeiros anos do século XXI, há esforços deliberados em tornar a falar esta língua.

Podemos reforçar o argumento apresentado anteriormente ao indicar que, na fala de todos os colaboradores da pesquisa, existe uma identidade étnica bastante forte, materializada nos discursos durante as entrevistas, que unem estas pessoas enquanto parte de um grupo, cuja função identifica a língua tupi como parte deste povo.

Aqui cabe destacar uma passagem relevante que as pesquisadoras Simas e Pereira (2009, p. 148) identificam ao pesquisar o letramento do povo Potiguara:

O ensino-aprendizagem da Língua Tupi se encontra na fase de aquisição do código ou fase de alfabetização, predomina a memorização de palavras descontextualizadas, por meio da repetição, seja oral ou escrita. A forma é priorizada em detrimento da função, por essa razão a Língua Tupi, nas aulas observadas, aparece fragmentada

¹⁰⁴ No original: “New knowledge and technology demand new terms”.

¹⁰⁵ No original: “[R]eacquisition of the language by populations for whom it was once either a vernacular”.

em vocábulos, sem nenhum tipo de contextualização. Diante disso, podemos afirmar que as atividades de ensino-aprendizagem de Língua Tupi não evidenciam uma língua em funcionamento.

Destaquemos, pois, algumas convergências e divergências que observamos em nosso estudo acerca deste aspecto. Inicialmente, podemos identificar que há uma convergência para o fato de que tanto na pesquisa de Simas e Pereira (2009) quanto na que desenvolvemos, existe o entendimento de que os alunos estão em plena fase de alfabetização, bem como o professor Roberto, a professora Maria, o professor João e a professora Clara, estão em fase de avanços nos estudos da proficiência em língua tupi. Uns identificam que conseguem se sobressair melhor em um dado quesito de proficiência da língua, como escrever, em detrimento de outros que conseguem ouvir e falar melhor. Existe a necessidade da constante formação destes professores, no que tange não apenas aos aspectos didáticos de como lidar com o ensino de uma língua, mas também em solidificar os conhecimentos epilinguísticos sobre a língua para que os usuários retornem a falar no cotidiano.

Por outro lado, como vimos anteriormente, divergimos da ideia de que os alunos e alunas a língua se encontram em fase de aquisição. Apoiados em Cooper (1989), consideramos que deve ser priorizado o fato de que se tratam de esforços deliberados, a partir das necessidades de um povo, em voltar a falar a língua que já foi falada. Por conseguinte, indicamos que existe um objetivo de Reaquisição da língua tupi. No escopo maior de nossa investigação, há, por parte do povo Potiguara no Estado da Paraíba, o processo de revitalização da língua tupi, caracterizada como língua minoritária, em concorrência com a língua portuguesa, dita majoritária.

Nas aulas observadas, conseguimos identificar, também, o exercício priorizado pelo professor de “memorização de palavras descontextualizadas” (SIMAS; PEREIRA, 2009, p. 148). Por outro lado, percebemos que a organização do ensino também avança no sentido de apresentar sintaxes de baixa ou nenhuma relação umas com as outras. Esta situação fica mais evidente quando, em certa aula, o professor Roberto instrui como os alunos devem usar a língua a partir de algumas frases anotadas na lousa: “simplesmente pegar duas frase dessa (+) [...] E:: tentar montar (+) com personagem diferente pra poder traduzir pra português [...] você já montou a sua conversação?” (Aula 02, Exemplo 88).

Por consequência, podemos identificar na ação do professor Roberto uma preocupação em que os alunos memorizem um conjunto de palavras sem contexto no uso social, mas também, uma evidência de que a língua serve para determinados fins como,

por exemplo, uma conversação. A ideia defendida pelo professor é que o uso da língua pode ser pensada enquanto interação, minimamente, a exemplo de uma conversa simplificada.

Como próximo ponto que devemos levar em divergência do posicionamento de Simas e Pereira (2009), está no fato de que existe, segundo a perspectiva teórica de Cooper (1989), uma priorização da função em relação à forma. Vejamos: conseguimos identificar que a língua tupi apresenta a função de Grupo, por pertencer à etnia Potiguara; o tupi tem a função de ser uma Disciplina Escolar, por estar resguardada em sua obrigatoriedade nas escolas indígenas no Estado; a língua tupi possui uma função social de Religiosidade, por estar presente em algumas músicas durante o ritual do toré. Por extensão, em nossa linha de raciocínio, a função social da língua tupi está presente em pelo menos três aspectos do povo Potiguara.

E, por fim, podemos contrapor o posicionamento de Simas e Pereira (2009) e indicar que o próprio ato de existir um espaço, a escola, onde pessoas em interação estão convergindo em esforços deliberados para aprender uma língua que já foi falada por seu povo, é uma evidência da língua em funcionamento.

Dentro do planejamento de aquisição, alinhando-nos à perspectiva de revitalização da língua tupi, podemos identificar o objetivo de reaquisição desta língua como sendo a meta do povo Potiguara que se encontram no Estado da Paraíba. Como métodos para alcançar este objetivo, alinhando-nos sempre à perspectiva de Cooper (1989), podemos identificar oportunidades para aprender, incentivos para aprender e oportunidade e incentivo para aprender ao mesmo tempo.

A seguir, desenhamos o quadro 3, como apresentado no capítulo 1, que, agora, sintetiza o que vimos discutindo até aqui. Ele dispõe em nove células os desdobramentos dos três objetivos gerais aos quais um planejamento de aquisição almeja, entrelaçando com os três métodos principais que estão voltados para o aprendizado de uma língua.

Quadro 3: Células dos métodos e os objetivos do planejamento de aquisição associados ao ensino de língua tupi pelo povo Potiguara na Paraíba

Objetivos \ Métodos	Oportunidade para aprender	Incentivo para aprender	Oportunidade e incentivo para aprender
Aquisição			
Reaquisição	Direto: instruções e anotações em sala de aula; cartilha ¹⁰⁶ .	Disciplina Escolar	Projeto Tupi, Eu Quero Aprender a Falar
Manutenção			

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Cooper (1989).

A partir do quadro 3 acima, podemos identificar que, na Paraíba, o povo Potiguara apresenta o objetivo de readquirir a sua língua, o tupi, através de esforços deliberados no campo da educação. Para que tal objetivo seja alcançado, são utilizados três métodos.

O primeiro deles diz respeito à oportunidade de aprender. Dentre às oportunidades, conseguimos observar pelo menos dois exemplos: as instruções e anotações feitas em sala de aula pelo professor Roberto e as cartilhas que tivemos acesso, uma com o professor João e outra através da Secretaria de Educação do Estado da Paraíba (cf. ANEXOS 01 e 02).

Como método de incentivo para aprender, nós conseguimos identificar que o próprio status da disciplina de língua tupi como obrigatória indica que os alunos são forçados a aprender minimamente a língua do povo Potiguara. E, por fim, um método que tanto é um incentivo quanto uma oportunidade para aprender é a execução, por parte do professor Roberto, do Projeto “Tupi, Eu Quero Aprender a Falar”. Temos esta percepção a partir do fato que o Projeto é uma atividade desenvolvida no espaço da escola, ou seja, um método direto de ensino, bem como com desdobramento para diversos outros usuários da comunidade, aumentando o número de influência no uso da língua. Da mesma forma, o projeto é uma atividade obrigatória da escola, ou seja, um incentivo para aprender, recompensando os alunos que melhor se identificam com a língua e, consequentemente, que possuem melhor nota na respectiva disciplina da língua.

¹⁰⁶ Apesar de não ser mencionada em nenhuma situação anteriormente em nossa análise, inserimos a cartilha por sabermos de pelo menos duas versões deste tipo de material que é produzido pelo povo Potiguara em parceria com a Secretaria de Educação do Governo do Estado da Paraíba. Em tempo, não sabemos quais os critérios para se ter acesso a esta cartilha pelo povo Potiguara.

Em nossa análise, o último ponto que levantaremos é uma abordagem sobre a intrínseca relação entre o engajamento dos usuários da língua tupi no processo de reaquisição pelo povo Potiguara e as discussões de revitalização de uma língua, expostos no capítulo 2.

O professor Roberto, durante uma aula, faz uma reflexão bastante pertinente sobre este assunto ao afirmar:

presta atenção ó como [o tupi] tá inserido em todos os espaços que vocês passam (+) a palavra kururu todo mundo já sabia porque é uma palavra indígena já faz muito tempo né? (+) é indígena (+) [...] da mesma forma é o kururu (+) né? (+) porque assim:: (+) [a língua] sumiu (+) [...] a língua do povo Potiguara [sumiu] mas sem::pre [existiu] (+) [sempre existiu] a lembrança porque os no::ssos antepassados os nossos ancestrais eles sempre falavam essas palavra (+) não morreu totalmente (Aula 10, Exemplo 89).

A partir do excerto acima, podemos identificar, na fala do professor Roberto, que a primeira inquietação que ele deseja provocar nos alunos é a ideia de que a língua tupi está “inserida em todos os espaços” pelos quais os alunos passam porque há, em língua portuguesa, diversos outros exemplos de léxicos oriundos de língua tupi. Podemos citar exemplos advindos das cartilhas produzidas pelos Potiguara: baiacu, piranha (tipos de peixe), macaxeira (tubérculo), tamanduá, arara, sabiá. Outros exemplos foram apresentados pelo professor Roberto que derivaram em nomes próprios como Ibirapuera, Itacoatiara, Itapororoca.

Para corroborar a ideia apresentada acima, ele remete ao uso da palavra kururu que, ainda nos dias de hoje, é utilizada no vocabulário para indicar o animal sapo. A partir da reflexão de que a palavra kururu é indígena por si só, já que é própria da língua tupi, e ela foi apropriada pela língua majoritária, o português, em seu vocabulário, a ideia que o professor passa para os alunos é que, de certa forma, ao falarmos palavras a exemplo de kururu, mesmo sendo utilizada como uma palavra da língua portuguesa, é evidência de que, na verdade, **estamos falando** uma língua indígena. Ou seja, a língua tupi, na verdade, sempre existiu.

Por extensão, o professor Roberto conclui que “[a língua] sumiu” por não ser falada pela maior parte das pessoas do povo Potiguara da Paraíba, mas “a língua do povo Potiguara [...] sem::pre [existiu]”. Desta forma, podemos perceber a sensibilidade do professor Roberto em sua reflexão para se apoiar na ideia de que há um processo de revitalização da língua tupi pelo povo Potiguara, visto que esta língua nunca morreu. O que aconteceu a ela foi deixar de ser falada pelo povo, mas que, como forma de

sobrevivência, e para não desaparecer, ela manteve uma grande quantidade lexical viva na língua majoritária, o português, como forma de resistência e vitalidade.

Considerações finais

Nesta pesquisa, partimos do fato de que o povo Potiguara está alinhado a uma perspectiva, observável em outros contextos, de que uma língua falada por uma quantidade pequena de pessoas merece uma investigação para saber qual o quadro geral da língua minoritária falada por este povo. Neste sentido, o povo Potiguara estaria enquadrado também dentro de um processo de revitalização da língua tupi que, historicamente, foi um dia falada por este povo antes da invasão dos portugueses em terras brasileiras.

Também partimos do fato de que a língua tupi, como forma de assegurar o seu uso na comunidade, e, por conseguinte, promover a revitalização da língua minoritária, os principais agentes envolvidos usam como prerrogativa o espaço, além do espaço litúrgico do toré e do movimento indígena, a escola, através de uma disciplina escolar que institui, minimamente, que os alunos e alunas das escolas indígenas entrem em contato com a língua.

Neste último domínio, na escola, encontramos maior concordância entre os teóricos de que é o local mais significativo para a revitalização de uma língua. A partir dos fatos citados anteriormente, partimos desse pressuposto que a escola é um espaço importante para o ensino da língua tupi.

A investigação teve, como objetivo geral, **analisar quais eram as implicações das crenças e das práticas, em um contexto de ensino formal escolar, em uma comunidade indígena Potiguara, para o processo de revitalização da língua tupi.** Como desdobramento deste objetivo geral, focamos em dois objetivos mais específicos, a saber: (1) investigar as crenças da língua tupi para gestores e professores de uma escola no Estado da Paraíba e da liderança indígena da aldeia e (2) analisar as práticas de ensino de língua tupi por um professor desta língua em uma escola indígena como forma de revitalizá-la.

Partindo desses objetivos, consideramos a perspectiva teórica que melhor se enquadraria para analisar o fenômeno seria o Planejamento Linguístico de Cooper (1989). Este que, por sua vez, prioriza, dentre os três tipos de planejamento, o de aquisição. Este planejamento de aquisição, por sua vez, responde a demandas que problematizam o ensino em uma escola dentro de uma perspectiva que visa entrecruzar os objetivos do ensino de uma língua, a saber, a aquisição, a reaquisição e a manutenção. Como percurso metodológico para alcançar os objetivos mencionados, o autor propõe o estudo de

oportunidades para aprender, incentivos para aprender e oportunidades e incentivos para aprender ao mesmo tempo. Neste sentido, é importante destacar o papel da escola na importância da revitalização porque, segundo o próprio autor, este domínio pode assegurar, minimamente, o ensino de uma língua minoritária enquanto disciplina escolar. E, em nosso caso, pretendemos desenvolver uma investigação que desenvolva reflexões do campo do planejamento linguístico de Cooper (1989) para o ensino de língua tupi enquanto processo de revitalização.

Além da noção de Planejamento Linguístico de Cooper (1989), alinhamos também nossa fundamentação teórica de acordo com os três componentes da Política Linguística de Spolsky (2004, 2009, 2012), a saber, o gerenciamento, as práticas e as crenças. Estamos interessados, desta forma, em identificar quais as crenças dos colaboradores da pesquisa no que tange o ensino da língua tupi em relação à sua revitalização. Ainda, fez-se necessário observar, com maior riqueza de detalhes, a prática de um docente de tupi a fim de identificar como suas escolhas como professor estavam alinhadas dentro da perspectiva de revitalização da língua tupi.

O nosso percurso metodológico, durante a pesquisa, envolveu o contato, primeiramente, com professores e professoras de língua tupi que ministrassem aulas da língua em uma escola. Era importante para nós ouvirmos, inicialmente, estes profissionais e saber quais crenças estavam alinhadas à perspectiva de revitalização da língua tupi por eles e elas. Entrevistamos, também, o coordenador pedagógico e a diretora da escola que nos aproximamos, e, por fim, a cacique da aldeia Monte Mor, na cidade de Rio Tinto, Paraíba. Após alguns desdobramentos de contextualização de pesquisa, acentuamos nosso foco de campo investigativo para averiguar, com maior riqueza de detalhes, o quadro contextual de ensino de língua tupi em uma escola nesta aldeia. Desta forma, observamos as aulas de um professor em uma escola indígena.

A pergunta que norteou a nossa investigação foi: ***Qual o papel da escola no processo de revitalização da língua tupi para o povo Potiguara?*** A partir desta pergunta, observamos quais eram as crenças da liderança, dos gestores e professores de tupi em uma escola indígena. Após a análise das entrevistas, identificamos que estes colaboradores contextualizam, historicamente, o início do processo de revitalização da língua tupi no Estado da Paraíba no início do século XXI. Além disso, todos os colaboradores são unânimes em identificar como importante o processo de revitalização da língua tupi por seu povo, os Potiguara.

Além destas crenças, percebemos que os colaboradores da pesquisa foram uníssonos em identificar um conjunto de aspectos relacionados ao ensino de língua tupi que podem ser categorizados. A primeira categoria que identificamos está relacionada com a crença de que a língua tupi é parte de uma identidade étnica. Ser Potiguara, por conseguinte, está intimamente relacionada com a ideia de falar a língua tupi. Aqui, destacamos a crença de que a língua tupi é considerada materna, levando-nos a perceber que há uma conexão da língua tupi a vínculos afetivos e a ancestralidade.

A segunda categoria que percebemos está relacionada com o fato da língua tupi apresentar uma conexão intrínseca com a cultura do povo Potiguara. Muitas das crenças associavam, em uma mesma linha de raciocínio, a cultura com a identidade étnica e a língua tupi. Por extensão, conseguimos identificar que estas três crenças formam uma tríade porque sempre estavam associadas nas falas dos colaboradores da pesquisa durante as entrevistas.

A última categoria que identificamos está relacionada com o fato de a língua tupi pode ser vista como uma arma. Esta constatação se apresenta como uma surpresa em nossa análise dos dados e, por conseguinte, por indicar uma contribuição específica de nossa investigação para o campo da revitalização de línguas. Há que se pesquisar, porém, se esta categoria é representativa para uma quantidade significativa de outras pessoas envolvidas com a revitalização da língua tupi. Ou seja, esta é uma indicação para outras pesquisas futuras que pretendam investigar essa crença para o povo Potiguara. Por extensão, são necessárias outras visões mais detalhadas acerca de nossa contribuição para corroborar ou refutar o resultado de nossa pesquisa.

Conseguimos identificar outra crença que está relacionada com o ensino de língua tupi pelo povo Potiguara. Esta pode ser mencionada como, por exemplo, um processo de luta. Ainda, identificamos que a revitalização, enquanto objetivo do povo Potiguara, também está associada a outra crença, a saber, uma missão. Como vimos, esta missão está associada ao trabalho do professor em sala de aula para que a língua volte a ser falada.

Como próximo passo, devemos, agora, retomar o nosso segundo objetivo específico de análise em nossa pesquisa, que foi analisar as práticas de ensino de língua tupi por um professor em uma escola indígena no sentido de revitalizá-la. Após a observação de doze aulas do professor, conseguimos, em análise posterior, identificar alguns aspectos que se sobressaíam em suas práticas.

Primeiramente, conseguimos constatar que o professor apresenta como maior premissa para o ensino de uma língua, o tupi, a perspectiva da tradução. Vimos, desta

forma, que o ensino da língua minoritária está em constante contraposição com a língua majoritária, o português. Desta forma, para se aprender a língua tupi, deve-se, a todo momento, contrapô-la com a língua portuguesa.

Em segundo lugar, percebemos que esta linha didática de ensino do professor, associada à tradução, está bastante alinhada com a sua percepção de língua. Como vimos na análise, para o professor, a língua é vista como um sistema. Esta linha de raciocínio pode ser afirmada, em nossa análise, após uma triangulação de dados. Na entrevista, o professor indica que entende a língua enquanto sistema quando afirmou que os alunos aprendem a língua. Adiante, observamos que o professor reforça o uso frequente da palavra sistema dentro de sala de aula, inclusive, para associar língua e sistema.

Por fim, assinalamos com a perspectiva da tradução como forma de se aprender uma língua. O professor de tupi caracteriza as suas aulas por fazer paralelos entre as línguas tupi e portuguesa. A perspectiva da tradução se faz interessante neste contexto porque está alinhada à visão do professor de que a língua é um sistema. Desta forma, aprender uma língua significa fazer pontes de uma língua para outra, através da tradução.

O professor de nossa investigação também aponta para o desenvolvimento de um projeto que desenvolve na escola e que tem por objetivo envolver os alunos no processo de revitalização da língua tupi. Este projeto promove, inclusive, como vimos em nossa análise, esforços em trabalhar a oralidade dos alunos na língua tupi.

Por fim, à guisa de considerações finais acerca dos achados em nossa pesquisa, percebemos que, bem como Simas e Pereira (2009, p. 148) conseguiram identificar previamente, também identificamos que “o ensino-aprendizagem da Língua Tupi se encontra na fase de aquisição do código ou fase de alfabetização”. Por outro lado, apontamos para a perspectiva de observar o fenômeno do ensino dentro de sala de aula como um dos objetivos do planejamento de aquisição de Cooper (1989), a saber a Reaquisição de uma língua por um povo. Este, em um espectro de discussão maior, do processo de revitalização da língua pelos Potiguara.

Neste sentido, identificamos, ainda na perspectiva teórica do planejamento de aquisição, características que estão presentes em oportunidades para aprender, por exemplo, a ministração de aulas da língua. Há, também, incentivos para aprender a língua tupi, a partir da obrigatoriedade da disciplina dentro do contexto escolar. E, por fim, oportunidade e incentivo para aprender ao mesmo tempo, com o desenvolvimento do Projeto Tupi, Eu Quero Aprender a Falar”, organizada pelo professor.

Agora, com o intuito de responder a nossa pergunta inicial de pesquisa, retomamos a prática do professor dentro da sala de aula identificar a importância de suas práticas no sentido de revitalizar a língua tupi. A partir de nossa análise, percebemos que o papel da escola para o processo de revitalização de língua tupi é essencial. O professor, como agente que atua na base do planejamento linguístico, tem um papel central na escola.

Para efeito de exemplo de sua importância na escola, retomemos o fato de que o professor utiliza, para estimular os alunos para o aprendizado da língua tupi, o argumento de que ela está presente em nosso cotidiano. Para corroborar esta ideia, ele apresenta o fato de que a língua tupi sempre esteve viva, através do léxico em língua portuguesa ainda nos dias de hoje. E, para que a língua tupi seja novamente falada, é interessante o movimento de revitalizá-la, ou seja, empreender esforços no sentido de voltar a falar a língua em si. É interessante percebermos que esta linha de raciocínio do professor é um importante esforço no sentido de estimular os alunos a voltar a falar a língua tupi e, por conseguinte, dificilmente existe outro domínio formal em que este tipo de reflexão possa ser iniciado.

Em relação à perspectiva o planejamento linguístico, pudemos avaliar que o tipo de usuário que se intenciona obter é aquele que, minimamente, tem algum conhecimento da língua tupi. Este conhecimento pode ser, no contexto escolar, para resolver uma atividade de tradução ou saber oralmente como dizer algumas frases memorizadas para participar de um projeto.

Por outro lado, como vimos na análise, um dos objetivos de uma das professoras é fazer com que a língua tupi volte a ser falada, ou seja, seu objetivo é formar usuários da língua proficientes em saber usar a língua em um contexto de uso social. Para que tal objetivo seja alcançado, é necessário uma maior quantidade de esforços deliberados por parte dos envolvidos em desenvolver ações que também almejem este tipo de usuário.

Para que a língua tupi apresente outras funções sociais, além da disciplina escolar, é necessário que haja maior envolvimento também por parte de setores não envolvidos diretamente com o ensino de línguas e/ou movimentos sociais. Aqui, é pertinente pontuar as reflexões de Altenhofen (2013, p. 112) que afirma “[m]ais do que apontar ‘quais ações são possíveis?’, [...] é a pergunta sobre ‘o que é preciso para mover para ação?’” e indica, como possível resposta para sua segunda pergunta, “tem crescido, nos últimos anos, a convicção de que é preciso investir muito mais em projetos de conscientização linguística (*language awareness*).”

Desta forma, segundo o autor, é necessário uma ênfase no que se tem chamado de conscientização linguística a fim de iniciar reflexões que apontem para um conjunto de fatores que movam as pessoas para uma ação. Em nosso caso, pensar em ideias que sejam pertinentes para que a revitalização do tupi passe para um estágio mais avançado, caso seja de interesse do povo Potiguara, no sentido de agregar novos usuários da língua.

Alinhados a esta reflexão, nossa pesquisa apresenta contribuições para as discussões de revitalização de línguas minoritárias por apresentar as crenças de alguns professores de diferentes aldeias, além das crenças de dois gestores de uma escola, a cacique da aldeia e, também, as práticas do professor de tupi desta escola para fomentar a possibilidade desta língua estar presente em outros domínios além da escola.

Considerando também o nosso foco investigativo no domínio da escola, é interessante refletirmos que a revitalização da língua tupi está claramente associada com a prática docente do professor que acompanhamos. Ou seja, é inerente, para o sucesso da proposta do povo Potiguara continue avançando, que uma discussão maior acerca da formação docente seja levada em consideração pelas lideranças indígenas deste povo. Mais especificamente, que a formação docente em língua tupi levante estas reflexões sobre a importância da língua para um povo. Ainda, que os professores, em sua formação, estejam em contato com as recentes inquietações que o campo da Política Linguística traz para a relação entre as línguas minoritárias e majoritárias.

Esta retomada de nossa linha investigativa é necessária porque nossa pesquisa apresentou uma contribuição acerca de como está acontecendo, localmente na Paraíba, a revitalização de uma língua minoritária que, como vimos inicialmente, está em consonância com um processo que acontece em outras partes do mundo.

Outra consideração relevante que deve ser considerada é o fato de que a língua tupi, se levada a cabo a ideia de sua revitalização como importante para o povo Potiguara, deve apresentar objetivos mais claros, com metas definidas, acerca do planejamento de corpus, mencionada anteriormente em nossa análise. Faz-se necessário, primeiramente, o envolvimento da comunidade na discussão. Além disso, um trabalho de união dos conhecimentos específicos que o povo Potiguara apresenta acerca de sua língua deve entrar em linha de convergência com o conhecimento teórico a fim de que este possa servir para os propósitos daqueles no tocante à revitalização do tupi.

Neste aspecto, podemos destacar a importância do diálogo constante entre os principais agentes políticos envolvidos com a revitalização da língua e o pesquisador em política linguística. E mais especificamente, uma pessoa preocupada com as pautas

sociais e, por consequência, evidencie em seus estudos de políticas linguísticas o foco nas línguas minoritárias.

Faz-se necessário, também, uma investigação maior acerca da realidade do ensino de língua tupi em outras escolas indígenas do povo Potiguara. Para além disso, identificar, através de pesquisas *a posteriori*, quais outras escolas e, principalmente, quais outras práticas pedagógicas estariam mediando esforços em ensinar uma língua minoritária, e que línguas são essas, na realidade de nosso Estado, na Paraíba. E ampliando ainda mais o escopo investigativo, apurar, em oportunidades futuras, quais outros domínios estão vinculados e como ocorrem o planejamento de aquisição além da escola, a exemplo de associações culturais.

É relevante, também, investigar a importância do planejamento de status da língua tupi em relação ao espaço litúrgico do toré. Este momento sagrado pelos povos indígenas, parecer ser, especificamente pelos Potiguara, paulatinamente voltado a ser ocupado pela língua tupi, o que resguardaria um novo status para aspectos culturais relevantes para o povo e para a ressignificação da identidade étnica.

Por fim, é imprescindível um olhar investigativo para averiguar de que forma a revitalização da língua tupi está mais associada com o grupo de pessoas pertencentes a movimentos indígenas. Desenvolver os argumentos de que estas pessoas associam a língua tupi à identidade étnica do povo Potiguara merece maiores reflexões. Além disso, investigar como o conhecimento da língua pode respaldar em maiores vitórias diante das pautas dos movimentos de luta indígena. Também há necessidade de maiores reflexões acerca de como outras pessoas, não diretamente envolvidas com o ensino e com o movimento indígena, pensam acerca da ideia de falar a língua tupi.

É necessário, também, lembrar que o projeto do professor Roberto, visto no último capítulo, levanta a importância de ações como esta para envolver a comunidade diretamente relacionada à revitalização do tupi, ou seja, a escolar, bem como outras pessoas envolvidas indiretamente como vizinhos da escola, pais, mães e responsáveis dos alunos da escola, lideranças indígenas e a cacique da aldeia, preocupadas com as atividades desenvolvidas na escola.

Como último ponto, é também pertinente levantar a relevância de se pensar em produção de materiais didáticos voltados para a revitalização do tupi, especificamente no contexto do povo Potiguara na Paraíba. Como vimos, existem materiais atualmente em circulação, no formato de cartilhas, que respondem inicialmente a esta inquietação. Por outro lado, este material precisa de uma atualização constante, visando estar equiparado

às atuais necessidades de professores e alunos das escolas. E, para que tal atualização seja de maior sucesso possível, é imprescindível que os desenvolvedores deste material didático estejam alinhados às discussões de planejamento de corpus.

Por fim, fica evidente, então, que a formação de professores deve ser específica para a realidade do ensino de tupi para o povo Potiguara da Paraíba. Outrossim, é imprescindível que instituições como o Governo do Estado da Paraíba e Universidades, como a Universidade Federal da Paraíba, equipem seus espaços com cursos de formação continuada em língua tupi que visem contemplar este público.

REFERÊNCIAS

ALTENHOFEN, C. V., Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil. In: Política e Políticas Linguísticas. Campinas: SP. Editora Pontes e Associação de Linguística Aplicada do Brasil, 2013.

ANCHIMBE, E. A., *Language Policy and Identity Construction*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2013.

ARNOUX, E. N.; LAURIA, D. *Lenguas y Discursos en la Construcción de la Ciudadanía Sudamericana*. Buenos Aires: UNICE Editorial Universitaria, 2016.

BONI, V.; QUARESMA, S. J., Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*, janeiro-julho, pp. 68-80, 2005.

BRASIL, *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*, 1998. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=26700>. Acesso em 07 de março de 2016.

_____, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 05 de maio de 2016.

_____, *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*, 1988. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm> Acesso em: 08 de julho de 2016.

CALVET, L.-J. *As políticas linguísticas*. In: DUARTE, J. TENFEN, & M. BAGNO, (Trad.) São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2007.

COOPER, R. L., *Language planning and social change*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

COSTA, F. V., Tese. *Revitalização e Ensino de Língua: interação entre sociedade e gramática*. Araraquara, SP, 2013.

DIONÍSIO, C. I., 64f. Monografia (Graduação). *Teorias recorrentes em política e planejamento linguístico no Brasil*. João Pessoa, Paraíba, Brasil, 2014.

EPSTEIN, I. O signo. São Paulo: Editora Ática. 1990.

FERGUSON, G., *Language Planning and Education*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2006.

FREIRE, J. P.; PEREIRA, P. E., *T'IA-NHEMBO'E POTIGUAR-YMÛANA NHE'ENGA RESÉ*. Tupi antigo para o Ensino Fundamental. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Governo da Paraíba.

FISHMAN, J. A., *Reversing Language Shift*. Frankfurt Lodge: Multilingual Matters, 1991.

_____, J. A. *Can Threatened Languages Be Saved? Reversing Language Shift, Revisited: a 21st century perspective*. Clevedon: Multilingual Matters LTD, 2001.

_____, J. A., Language Policy and Language Shift. Em T. RICENTO, *An Introduction to Language Policy: theory and method* (p. 371). Malden: Blackwell Publishing, 2006a.

_____, J. A., *DO NOT Leave Your Language Alone*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers, 2006b.

FREIRE, J. R., Tese. *Da Língua Geral ao Português: para uma História dos Usos Sociais das Línguas na Amazônia*. Rio de Janeiro, RJ., 2003.

GARCÍA, O., Ethnic identity and language policy. Em B. SPOLSKY, *The Cambridge Handbook of Language Policy*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

GARCÍA, O., MENKEN, K. Stirring the Onion. Em MENKEN, K., GARCÍA, O. *Negotiating Language Policies in Schools*. New York e London, NY e England, 2010.

HINTON, L., & HALE, K., *The Green Book of Revitalization in Practice*. Boston: Brill, 2013.

HORNBERGER, N. H., Frameworks and Models in Language Policy and Planning. Em T. Ricento, *An Introduction to Language Policy: theory and method* (p. 371). Malden: Blackwell Publishing, 2006.

JERNUDD, B., & NEKVAPIL, J., History of the field: a sketch. Em B. SPOLSKY, *The Cambridge Handbook of Language Policy* (p. 738). Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

JOHNSON, D. C., *Language Policy*. New York: Palgrave Macmillan, 2013.

LISS, M., Dissertação. *Diversidade Cultural, Bilinguismo e Política Linguística em Discursos Escolares Indígenas do Estado do Paraná: a Identidade em Governamentalidade*. Maringá, PR, 2011.

LUCENA, J. B., Dissertação. “índio é índio onde quer que ele more” *Uma etnografia sobre índios Potiguara que vivem na região metropolitana de João Pessoa*. João Pessoa, PB, 2016.

MAHER, T. J. M., O desejo de retorno da língua (quase) perdida: professores indígenas e identidade linguística. *Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade*. Salvador, v. 19, n. 33, p. 147-158, jan./jun., 2010.

_____, . Ecos de resistência: políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil. In: *Política e Políticas Linguísticas*. Ed. Pontes e ALAB. Campinas, SP, 2013.

MARCONI, M. d., & LAKATOS, E. M., *Técnicas de Pesquisa*. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2015.

MARCUSCHI, L. A., *Análise da conversação*. São Paulo: Ed. Ática., 1991.

MARQUES, A. C., Dissertação. *Território de Memória e Territorialidades da Vitória dos Potiguarada Aldeia Três Rios*. João Pessoa, PB, 2009.

MAY, S. *Language and Minority Rights - Ethnicity, Nationalism and the Politics of Language*. New York, NY: Routledge, 2012.

MCCARTY, T. L., Indigenous language planning and policy in the Americas. Em B. SPOLSKY, *The Cambridge Handbook of Language Policy* (p. 738). Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

MONTEIRO, R. C., A Pesquisa Qualitativa como Opção Metodológica. *Pró-Posições*, Agosto, pp. 27-35, 1991.

NAVARRO, E. A., *T'ÁA-NHEMBO'E POTIGUAR – YMÚANA NHE'ENGA RESÉ*. Vamos aprender a língua dos antigos Potiguaras. Tupi antigo para o Ensino Fundamental. Governo da Paraíba.

ORLANDI, E. P. *Língua e conhecimento linguístico: para uma história das ideias no Brasil*. 2ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2013.

PAULSTON, C. B., & HEIDEMANN, K., Language Policies and the Education of Linguistic Minorities. Em T. RICENTO, *An Introduction to Language Policy: theory and method* (p. 371). Malden: Blackwell Publishing, 2006.

PONTE, A. S., O espanhol e seu dia: a planificação linguística e a sua execução. Em S. C. SOUSA, & M. d. ROCA, *Políticas linguísticas declaradas, praticadas e percebidas* (p. 502). João Pessoa: Editora UFPB, 2015.

RIBEIRO DA SILVA, E., Pesquisa em Política Linguística: histórico, desenvolvimento e pressupostos epistemológicos. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. jul./dez., 2013.

SALLABANK, J., Diversity and language policy for endangered languages. Em B. SPOLSKY, *The Cambridge Handbook of Language Policy* (p. 738). Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

SHOHAMY, E., *Language Policy: hidden agendas and new approaches*. London: Routledge, 2012.

SIMAS, H. C., & PEREIRA, R. C. *Letramento indígena Potiguara*. Manaus: Valer Editora, 2012.

SKUTNABB-KANGAS, T. Language Policy and Linguistic Human Rights. Em T. RICENTO, *An Introduction to Language Policy: theory and method* (p. 371). Malden: Blackwell Publishing, 2006.

SOUSA, S. C., & ROCA, M. D., Introdução para uma compreensão ampliada de Política Linguística. Em S. C. SOUSA, & M. d. ROCA, *Políticas linguísticas declaradas, praticadas e percebidas* (p. 502). João Pessoa: Editora UFPB, 2015.

SOUSA, S. C. T.; AFONSO, M. A. V., Políticas linguísticas oficiais para as línguas indígenas brasileiras. In: SOUSA, S. C. T.; ROCA, M. P., *Políticas linguísticas declaradas, praticadas e percebidas*. João Pessoa: Editora UFPB, 2015.

SPINASSÉ, K. P., Fazendo política linguística em sala de aula: ações didático-pedagógicas pela manutenção da língua minoritária Hunsrückisch. *ReVEL*, v. 14, n. 26, 2016.

SPOLSKY, B., *Maori Bilingual Education and Language Revitalization*, Bar-Ilan University, 1989.

_____, *Language Policy*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

_____, *Language Management*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

_____, *The Cambridge Handbook of Language Policy*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

TEÓFILO DA SILVA, C. Indigenismo como ideologia e prática de dominação. *Latin American Research Review*, vol. 47, nº1, 2012.

TSUNODA, T., *Language Endangerment and Language Revitalization*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2006.