

QUESTÕES METODOLÓGICAS EM PROJETOS DE REVITALIZAÇÃO LINGUÍSTICA

Fabiana Leite, PPGL-UNICAMP

Ivana Ivo, UFBA

Este texto propõe uma reflexão sobre questões metodológicas em projetos de revitalização, manutenção e retomada linguística, considerando aspectos sociolinguísticos e antropológicos relacionados aos povos indígenas do Brasil.

Segundo o documento *Language vitality and endangerment*, proposto pela UNESCO (2003, p. 2), uma língua está em risco de extinção quando ela deixa de ser usada por seus falantes, quando passa a ser utilizada em um número reduzido de domínios comunicativos e quando a transmissão de uma geração para a outra não mais acontece. Conforme esclarece o documento, esse processo pode ser resultado de fatores externos, sejam eles políticos, educacionais, religiosos, impostos por outra sociedade de domínio, mas, também, pode ser compreendido a partir de aspectos internos, quando, por exemplo, uma comunidade apresenta atitudes negativas com relação à sua própria língua, optando por não mais utilizá-la, em alguns casos, como uma expectativa de superar a discriminação, em outros, para obter mobilidade social ou ainda para ter acesso ao mercado de trabalho.

No Brasil, ainda que o país tenha vivenciado o extermínio de vários povos e línguas indígenas, há um quadro de significativa diversidade linguística, embora essas línguas sejam desconhecidas por boa parte da população brasileira, e ainda haja poucos pesquisadores e poucos programas dedicados ao estudo delas, o que explica, em certa medida, o número reduzido de projetos dedicados à manutenção, fortalecimento e/ou revitalização das línguas indígenas do país.

Programas de revitalização linguística apresentam questões desafiadoras, tanto em aspectos terminológicos e conceituais como em propostas metodológicas específicas para esse fim. Quando consideramos as condições diversas das línguas indígenas do Brasil, compreendemos que, enquanto em algumas comunidades a demanda é por projetos de revitalização, em outras, o alvo é a valorização, ou ainda, a busca pela retomada da língua ancestral, seja pela inserção de frases práticas ou palavras simples na vida diária, seja pela possibilidade de leitura de fontes clássicas, registradas na língua dos seus antepassados. Assim, naturalmente, não é possível se pensar em um modelo

metodológico único; sem falar, também, nas particularidades culturais e linguísticas de cada povo. Deste modo, projetos dessa natureza demandam, minimamente, uma cuidadosa etapa para a elaboração de um diagnóstico da condição linguística da comunidade envolvida.

Junto ao diagnóstico, faz-se necessário considerar os modelos teóricos que podem ou não funcionar em projetos de revitalização linguística. Compreendemos a relevância das propostas funcionalistas, pela atenção direcionada ao uso da língua em seus diferentes contextos comunicativos, pela concepção da linguagem humana como instrumento de interação social, buscando-se sempre a relação entre linguagem e sociedade (CUNHA, 2012, p. 157), além de levar em conta a existência das formas variáveis e das amplas significações e ressignificações que o falante produz a partir das demandas sociais nas quais a língua está inserida.

Elaborando um diagnóstico

Em *Language vitality and endangerment*, a UNESCO (2003, p. 7) considera a análise conjunta de seis fatores em uma verificação da vitalidade e da condição de risco de extinção de uma língua: (01) transmissão linguística intergeracional, (02) número absoluto de falantes, (03) proporção de falantes de uma população total, (04) rumos dos domínios linguísticos existentes, (05) resposta aos novos domínios e mídias e (06) materiais para ensino da língua e alfabetização. Além desses, o texto propõe dois fatores para avaliar atitudes e políticas linguísticas: (01) políticas e atitudes linguísticas institucionais e governamentais, incluindo uso e status oficial e (02) atitudes dos membros da comunidade com respeito à própria língua. Por fim, o documento propõe a avaliação da documentação linguística, observando-se a quantidade e a qualidade dos registros existentes. Segundo o documento, esses nove fatores, de forma conjunta, são úteis para caracterizar a situação sociolinguística geral de uma língua.

No tocante à transmissão linguística intergeracional, são apontados seis condições: 1. salva – quando a língua é falada por todas as gerações; 2. estável – quando a língua é falada em múltiplos contextos, por todas as gerações, ainda que em cenários de multilinguismo, haja interferência de línguas dominantes; 3. não salva – quando a maioria dos falantes (não em todas as famílias e não todas as crianças) fala a língua como materna, mas de modo restrito a algumas esferas sociais específicas; 4. definitivamente em risco – quando a língua deixa de ser aprendida como língua materna pelas crianças. Nesse estágio, os pais podem ainda falar a língua com seus filhos, mas

esses, embora a compreendam, não a utilizam em suas respostas; 5. severamente em risco – quando a língua é falada apenas pelos avós e gerações mais idosas. Nesses casos, a geração dos pais talvez ainda compreenda a língua, mas não a falam com seus filhos; 6. criticamente em risco – quando os falantes são da geração de bisavós e de gerações mais velhas. Em cenários assim, a língua não é mais utilizada em interações do dia a dia. Os mais idosos frequentemente se recordam apenas de fragmentos da língua, mas não a utilizam, uma vez que não há com quem fazê-lo; e 7. extinta – quando não há quem fale ou se lembre da língua (UNESCO, 2003, p. 7 -8).

Além dos aspectos numéricos e populacionais, o documento também discute as esferas de uso [da](#) língua que podem comprometer ou não a transmissão da língua às próximas gerações, considerando-se os locais onde a língua é mais ou menos utilizada, quem a usa, para que variedade de tópicos a língua é usada, dentre outros aspectos (cf. UNESCO, 2003, p. 9 -10), apresentando seis níveis de uso:

- Uso Universal: a língua usada pela comunidade é a língua da interação, da identidade, do pensamento, da criatividade e entretenimento. Nesses casos, ela é utilizada em todas as esferas discursivas para todos os fins.

- Paridade Multilíngue: em contextos de multilinguismo, onde podem emergir casos de diglossia, sendo a língua nativa usada em contextos informais e domésticos e a língua dominante, em contextos oficiais e públicos. Nesses casos, comumente, a língua dominante é considerada a língua das oportunidades sociais e econômicas.

- Uso Declinante: a língua nativa perde espaço e, em casa, os pais começam a usar a língua considerada de domínio em suas interações cotidianas com seus filhos, e as crianças podem se tornar – conforme nomeia o documento – bilíngues receptivos, e os pais e membros mais velhos, produtivamente bilíngues.

- Usos Formais e Limitados: a língua nativa passa a ser usada apenas em domínios altamente formais, especialmente em rituais ou em situações administrativas. A língua também pode ser usada no centro comunitário, em festividades, em cerimônias que reúnam os mais idosos. O domínio limitado também pode incluir lares onde residem os avós e outros membros mais velhos da família estendida e outros locais tradicionais de reunião de idosos. Muitas pessoas podem entender a língua, embora não a falem.

- Usos Altamente Limitados: a língua indígena é usada apenas por poucos indivíduos, geralmente líderes, em domínios muito restritos e em ocasiões especiais,

como rituais e outras ocasiões cerimoniais. Alguns outros indivíduos podem se lembrar de pelo menos partes da língua (os chamados *lembrantes*).

- Usos Extintos: a língua nativa não é mais falada.

Quanto às respostas às novas mídias e tecnologias, embora algumas comunidades consigam expandir o uso de suas línguas para este novo domínio, a maioria não o faz, e assim, escolas e ambientes de trabalho podem servir, apenas, para expandir o escopo da língua dominante em detrimento das línguas em risco de extinção. Conforme discute o documento, o tipo e o uso de novos domínios midiáticos variam conforme o contexto local e devem ser considerados conjuntamente em uma análise. (UNESCO, 2003, p. 11).

Outro aspecto a ser considerado é a condição documental da língua. Algumas línguas indígenas no Brasil foram amplamente documentadas, para as quais há dicionários, gramáticas, cartas e outros materiais. A partir das fontes escritas podem ser recuperadas – além dos aspectos estruturais e organizacionais das línguas – questões históricas que podem contribuir significativamente para as reflexões relacionadas à identidade dos falantes.

Faz-se necessário verificar o desejo ou não da comunidade em desenvolver uma forma escrita para a sua língua. Conforme ressalta o já citado documento da UNESCO (p. 12), enquanto algumas comunidades linguísticas mantêm forte tradição oral, rejeitando formas escritas para suas línguas, outras anseiam pelo desenvolvimento de ortografias e projetos de alfabetização na língua nativa. Naturalmente, todo e qualquer projeto ou ação necessita ser feito com o aval da comunidade envolvida.

Os membros de uma comunidade não são neutros em relação à sua língua. Alguns podem vê-la como essencial à comunidade e à identidade do grupo e, portanto, promovê-la; outros podem usá-la, mas não promovê-la; ou podem mesmo ter vergonha dela e, portanto, não promovê-la; ou vê-la como um incômodo, evitando o seu uso. As atitudes dos falantes em relação à própria língua, positivas ou negativas, interagem com a política governamental, e assim, as pressões sociais podem resultar em aumento ou diminuição do uso da língua em seus diferentes domínios possíveis UNESCO (2003, p. 14 e 16).

Montserrat (2011, p.13) elenca alguns fatores que podem contribuir para o abandono da própria língua por parte dos falantes, como os deslocamentos de populações indígenas para as periferias das cidades, a inserção dos indígenas em escolas urbanas, presença e uso exacerbado da televisão, falta de autoestima indígena, falta de

incentivo institucional para manutenção e desenvolvimento linguístico e cultural e falta de visibilidade da importância da língua indígena como veículo da cultura e da identidade. A autora, no entanto, destaca a importância dos projetos de incentivo e de apoio institucionais voltados a essas línguas:

Só é fácil abandonar a própria língua quando não há outro jeito na visão (fatalista ou desesperançada) dos falantes. O caso é que nunca é “fácil” fazer isso. É sempre um processo doloroso, mesmo quando os usuários não estão plenamente conscientes da perda. Por sorte, em geral basta um sopro de incentivo, o apoio institucional sério, recursos adequados para voltar o orgulho e a esperança, e a retomada da língua, quando ainda houver tempo e falantes em número suficiente (MONSERRAT, 2011, p. 15).

Uma parte importante nessa fase de diagnóstico diz respeito ao conceito de educação escolar indígena. Se concebidas como lugares próprios para o fortalecimento e valorização das línguas, podem contribuir, e muito, com diversas propostas de revitalização linguística. Há, no entanto, concepções que precisam ser avaliadas com cuidado, por exemplo, a produção de materiais didáticos que participem ativamente dos processos para valorização e fortalecimento das línguas indígenas. Como se pode pensar em inspirar a leitura e a escrita nas línguas indígenas se o que encontramos muitas vezes são materiais infantilizados e pouco inspiradores, o que pode trazer, como consequência direta, a ideia de que algumas habilidades só podem ser desenvolvidas na língua portuguesa.

Uma breve análise nos materiais didáticos adotados para as escolas indígenas releva que, pensados cognitivamente para as escolas brasileiras, surtem pouco efeito nas propostas de educação escolar indígena. Acreditamos que um caminho possível seja trabalhar em projetos de formação de professores indígenas, dos quais podem resultar propostas efetivas, não apenas para a elaboração de materiais didáticos, mas, também, formas de ensinar e aprender condizentes com a realidade local. D’Angelis (2012, p. 220) pondera que a autonomia indígena só existirá, de fato, se as escolas indígenas tiverem autonomia administrativa, financeira e político-pedagógica. Assim, uma educação escolar indígena pode ser um instrumento de resistência cultural, quando o conhecimento validado não seja apenas aquele construído pelo raciocínio ocidental.

Ênfase as palavras “valores” e “formas próprias de pensar e estar no mundo”, exatamente porque essa é uma proposição que vai na linha contrária à *folclorização* da cultura indígena, aceita e praticada em muitos programas de educação escolar nas áreas indígenas, onde

“cultura” vira sinônimo de artesanatos, danças e comidas típicas (D’ANGELIS, 2012, p. 228).

Assim, considerando-se a educação escolar indígena, propomos uma análise que englobe, minimamente, aspectos como formação de professores, elaboração de materiais didáticos e estratégias relacionadas ao desenvolvimento linguístico via escolas. Ao se pensar em diagnósticos dessa natureza, percebe-se a importância de pesquisas etnográficas. É preciso que se conheça a comunidade para a qual se proponham projetos de revitalização ou de retomada. É preciso que se conheça a realidade da comunidade indígena e os seus anseios, e que sejam estabelecidos laços de confiança, sempre acompanhados por uma postura ética por parte do pesquisador/colaborador. Como resultado, diagnósticos cuidadosos revelarão, sem dúvida, que não há um único remédio para uma questão tão diversa. As propostas metodológicas irão, naturalmente, variar, conforme cada situação, considerando-se, também, aspectos culturais e sociais de cada povo.

Propondo alguns caminhos metodológicos

De acordo com a UNESCO (2003, p. 05), há 5 áreas essenciais para a preservação de uma língua ameaçada de extinção: 1. Treinamentos linguístico e pedagógico básicos; 2. Desenvolvimento sustentável em habilidades de alfabetização e documentação local; 3. Apoio e desenvolvimento de uma política linguística nacional; 4. Apoio e desenvolvimento de uma política educacional; e 5. Melhores condições de vida e respeito pelos direitos humanos das comunidades de falantes. Cada comunidade de fala, de acordo com suas especificidades, responde à desvalorização e conseqüente extinção de sua língua materna de maneiras diferentes. O mesmo ocorre com os especialistas – linguistas, educadores e ativistas – que se dispõem a auxiliar essas comunidades no processo de revitalização e fortalecimento de suas línguas (UNESCO, 2003, p. 05); cada um enxerga o processo de desvalorização da língua de acordo com a sua especialidade e, a partir dela, projeta possíveis ações para reverter esse processo. Educadores, por exemplo, concentram-se em treinamento pedagógico e desenvolvimento e produção de materiais didáticos em língua indígena, enquanto linguistas dedicam-se ao desenvolvimento de ortografias, à documentação da língua e ao treinamento linguístico básico da comunidade de fala.

No Brasil, devido à escassez de pesquisadores e programas dedicados ao estudo das línguas indígenas brasileiras, essa divisão em especialidades não é uma regra. A

comunidade de fala e pesquisadores de diferentes áreas – linguistas, pedagogos, antropólogos, biólogos etc. – avaliam juntos as necessidades mais urgentes da comunidade em relação à revitalização, manutenção e/ou fortalecimento de sua língua.

É importante ressaltar que a demanda pela manutenção, revitalização ou fortalecimento da língua indígena deve sempre partir da comunidade de fala. Citamos aqui o exemplo dos Nhandewa (Tupi Guarani) de São Paulo que, a partir do desejo da comunidade, iniciaram uma série de ações para a revitalização de sua língua nas últimas décadas. A comunidade Nhandewa (Tupi-Guarani) contou, por solicitação de membros da comunidade, com a assistência de linguistas e antropólogos que os auxiliaram no desenvolvimento da ortografia da língua Nhandewa¹, na produção de materiais didáticos e paradidáticos e no treinamento pedagógico e linguístico (métodos e técnicas de ensino, documentação e arquivamento de materiais linguísticos e culturais)². Durante as ações de revitalização da língua Nhandewa foram surgindo diferentes demandas, em diferentes áreas, que eram avaliadas e discutidas pela comunidade e pelos pesquisadores colaboradores para melhor atendê-las.

De acordo com a UNESCO (2003, p. 05), “as políticas linguísticas nacionais devem apoiar a diversidade, incluindo as línguas ameaçadas”. A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 garante às comunidades indígenas o uso de suas línguas maternas e de seus processos próprios de ensino-aprendizagem:

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

[...]

§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, **assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.** (grifo nosso)

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 20 de dezembro de 1996, nos artigos 78 e 79 trata da educação escolar intercultural e bilíngue das populações indígenas:

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta

¹ O alfabeto e as regras ortográficas foram elaborados na I Convenção Ortográfica do Nhandewa-Guarani, realizada na Aldeia Nimuendajú (Avaí, SP) em setembro de 2000, com representantes das várias aldeias de São Paulo e as duas do Norte do Paraná. Essa convenção foi revisada e confirmada, na mesma Aldeia Nimuendajú, nos dias 16 a 18 de outubro de 2013.

² Em projetos conduzidos pelo Grupo de Pesquisa INDIOMAS, coordenado pelo prof. Wilmar da Rocha D'Angelis, ONG KAMURI, em parceria com a FUNAI.

de **educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas**
[...]

Conforme a LDB, um dos principais objetivos da educação escolar indígena é assegurar aos povos indígenas “a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências”. A LDB garante, ainda, apoio técnico e financeiro da União aos sistemas de ensino “no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa”. Esses programas, conforme o art. 79 da LDB, devem ser planejados com audiência das comunidades indígenas e têm por objetivo fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade; além de desenvolver currículos e programas específicos com conteúdos culturais e elaborar material didático específico e diferenciado.

A realidade das políticas linguísticas efetivamente praticadas no Brasil difere sobremaneira do que está proposto nesses documentos. A maioria das escolas indígenas não recebe apoio pedagógico para a elaboração de um currículo diferenciado. O material didático usado é, muitas vezes, o mesmo das escolas não indígenas. Isso posto, o material privilegia a cultura e a língua da sociedade dominante em detrimento da indígena. Pesquisadores e comunidades indígenas têm se empenhado para mudar essa realidade, criando espaços para a discussão e criação de um currículo diferenciado³ e para a elaboração e publicação sistemática de materiais didáticos na língua indígena, com conteúdos históricos e culturais da respectiva comunidade de fala.

Conforme a UNESCO (2003), as políticas linguísticas e educacionais são áreas essenciais para a manutenção e preservação de uma língua ameaçada, mas não são as únicas. Muitas das línguas ameaçadas são faladas por minorias, frequentemente marginalizadas pela sociedade dominante. Segundo a UNESCO (2003, p. 06), a comunidade de fala, como um todo, também deve ser fortalecida. Melhorar as condições de vida dessas comunidades e fazer com que seus direitos sejam respeitados é fundamental para a conservação da língua. Nesse contexto, os pesquisadores que trabalham com essas comunidades, podem atuar como “mediadores vitais, apoiando as comunidades na formulação de reivindicações sobre seus direitos linguísticos e outros direitos humanos” (Idem, p. 06).

³ Veja-se de Domingos Nobre et al. *Currículos diferenciados das escolas indígenas, caiçaras e quilombolas: política e metodologia*. Niterói: Gráfica da UFF, 2019.

A UNESCO (2003, p. 15), distingue três estratégias que podem ser adaptadas a uma situação sociolinguística: 1. **Renascimento de uma língua**: reintrodução da língua que esteja, por algum tempo, em uso limitado; 2. **Fortalecimento Linguístico**: aumento da presença da língua não dominante para contrabalançar uma ameaça de domínio linguístico; e 3. **Manutenção Linguística**: suporte ao uso estável da língua não dominante, na fala e na escrita (em locais onde existam ortografias), em uma região ou estado multilíngue, ou ainda em locais com uma língua dominante (língua franca).

Escrita de textos significativos à comunidade indígena

No Brasil, algumas línguas indígenas vivenciaram contato intenso com línguas europeias. Algumas foram extintas completamente, por razões diversas, enquanto outras ainda são faladas, a despeito de toda invisibilidade e da pouca aplicabilidade das leis propostas para o reconhecimento e vitalidade dessas línguas, especialmente aquelas relacionadas à educação escolar indígena, que se destinam a esse fim. Gostaríamos de considerar, inicialmente, alguns aspectos que precisam ser levados em conta em propostas para revitalização linguística, especificamente em projetos de revitalização, fortalecimento e manutenção da língua Guarani, em duas de suas parciaisidades, o Guarani-Mbyá e o Guarani-Nhandewa/Tupi Guarani.

A grande nação Guarani foi localizada pelos espanhóis, no século XVI, à medida que avançavam pelo cobiçado caminho para a Serra da Prata e subiam o Rio Paraguai (Melià, 1992, p. 19-20), ocupando um vasto território que se estendia desde a costa atlântica de São Vicente, do atual Estado de São Paulo, até a margem direita do rio Paraguai e do sul do Paranapanema e grande Pantanal até às ilhas do Delta do Rio da Prata, próximo a Buenos Aires. O longo período de contato linguístico entre o povo Guarani e o espanhol, resultou em uma língua mista no Paraguai, o *Jopará*, que mescla traços das duas línguas envolvidas. Além disso, no Guarani falado nas comunidades indígenas no Brasil há inúmeros empréstimos linguísticos lexicais e ajustes fonológicos, verificados, em especial, nas regiões de fronteira entre o Brasil e o Paraguai, onde são localizadas outras duas parciaisidades, os Guarani-Kaiowá e os Guarani-Nhandeva.

O contato posterior com a língua portuguesa, após o domínio territorial de Portugal, não produziu uma língua mista no Brasil, tal qual ocorreu no Paraguai, mas resultou na existência de muitos guaranis bilíngues. Nas aldeias Guarani-Mbyá, por exemplo, o mais comum é que as crianças e adolescentes falem apenas na língua

materna, sendo verificado um bilinguismo mais acentuado entre os jovens e adultos, sendo muito comum o monolinguismo em língua indígena entre os mais velhos.

Assim, como desdobramento do contato com as duas línguas nacionais de origem europeia, o português e o espanhol, podem ser verificados empréstimos de ambas, nas variedades do Guaraní contemporâneo faladas no Brasil. Observe-se no fragmento de um relato Mbyá, transcrito em Pierri (2018, p. 152):

*Mba'e re voi ojuka, ijyvyrupa pe, ha'e rami gua mi gua'i oĩ, ha'e ijavi oĩ heta, heta mba'e oĩ jurua kuery pe nhamombeu va'e rã. Um dia py rei nhamombeupa moãi, eguapy um dia, dois dia, ni nanhamombeupai ha'e va'e regua ni naĩ... jajapo jagrava uka ha'e rami ma. **Importante** vaipa nhande kuery pe, **pero ja** takykue orei ma, angỹ. (grifos nossos)*

E por que matou um dos donos da terra: Tem essas coisas, tem muitas coisas pra gente contar para os *jurua*. Em um dia não dá para contar tudo. Se sentar um dia, dois dia, também não conta tudo. A gente faz assim, manda gravar. É muito importante pra gente, mas já estamos atrasados nisso.

No empréstimo do sintagma nominal *um dia*, do português, segue-se a posposição *py*, formando um sintagma preposicionado ‘em um dia’, mantendo-se a ordem da língua Guaraní (um dia *py*), posposições ao final do sintagma nominal. Na oração, *importante vaipa* ‘é muito importante’, a típica inexistência de um verbo e a posição do intensificador após o adjetivo, como ocorre categoricamente na língua Guaraní e, no mesmo trecho, uma construção de empréstimo do espanhol *pero*, seguido pelo advérbio *já*, do português. Esse tipo de dado nos mostra a dinamicidade do funcionamento de uma língua natural, levando-nos a considerar que propostas metodológicas voltadas à manutenção e fortalecimento linguístico não podem concentrar-se unicamente em aspectos linguísticos estruturais, presentes na variedade escrita. O que entra em jogo aqui é, sem dúvida, a perspectiva teórica adotada pelo pesquisador/colaborador, que deve considerar as dinâmicas sociais e as variedades linguísticas por meio das quais elas são articuladas.

Outro aspecto a ser considerado é que, comumente, projetos dessa natureza, vinculados a projetos escolares nas áreas indígenas, tendem a transferir modelos ocidentais de aprendizagem e ensino, bem como manter os formatos educacionais em materiais escritos, o que faz com que alguns desses materiais não façam sentido para as comunidades alvo. Faltam, pois, pesquisas prévias que consigam apontar tanto as

dinâmicas e práticas conversacionais, como também concepções relacionadas às formas de ensino e aprendizagem.

Ao analisar brevemente a transmissão intergeracional entre os Mbyá, observa-se comunicação exclusiva na língua indígena entre os mais velhos e as crianças, sejam em casa, nas atividades diárias, como no ensino do fabrico dos artesanatos, ou na casa de reza, *opy*, onde a língua indígena é fortemente veiculada por meio dos discursos. Segundo Borges (2000), a discursividade Guarani é mais bem compreendida a partir da concepção que eles têm do universo – na origem de tudo está *Nhamandu*, o pai verdadeiro, o primeiro, do qual se desdobram *Karai*, o fogo solar, “aquele cujo renascimento diário prova que os deuses continuam vivos”; *Jakairá*, a bruma que acompanha a chama, que representa a fumaça do *petyãgua* (o cachimbo sagrado) e *Tupã*, a representação das águas que refrigeram a terra. Assim, considerando-se que a palavra divina deu origem à vida, e estabelecendo, ao mesmo tempo, a norma, os Guarani dividem o ser humano em corpo e fala (BORGES, 2000, p. 83). A linguagem humana, pois, é concebida a partir da sabedoria divina. Essa concepção de linguagem foi registrada por León Cadogan [1946]/1997, p. 32-46⁴, no *Ayvu Rapyta* (o fundamento da linguagem humana):

Ñamandu Ru Ete tenondegua
oyvára peteĩgui,
oyvárapy mba'ekuaágui,
okuaararávyma
tataendy, tatachina ogueromõemoña

O verdadeiro Pai Nhamandu, o primeiro,
de uma pequena porção de sua própria divindade,
da sabedoria contida em sua própria divindade,
sabedoria criadora,
criou a chama e a neblina tênue.

Oãmyvyma
oyvárapy mba'ekuaágui,
okuaararávyma
ayvu rapytarã i oikuaa ojeupe.
Oyvárapy mba'ekuaágui,
okuaararávyma,
ayvu rapyta oguerojera,
ogueroyvára Ñande Ru.

Havendo assumido a forma humana,
da sabedoria contida em sua própria divindade,
sabedoria criadora,
concebeu a origem da linguagem humana.
Da sabedoria contida em sua própria divindade,
sabedoria criadora,
Nosso Pai criou a origem da linguagem humana.

Yvy oiko'eÿre,
pytũ yma mbytére
mba'e jekuaa'eÿre,

Antes que a terra existisse,
em meio à escuridão primitiva,
sem a existência do conhecimento

⁴ Tradução para a língua portuguesa por Ivana Ivo.

ayvu rapytarã i oguerojera,
ogueroyvára Ñamandu Ru Ete tenondegua.

O verdadeiro Pai Nhamandu, o primeiro,
criou o que seria a linguagem humana.

A relação entre a linguagem e a vida religiosa é, portanto, bastante significativa para o povo Guarani. É assim que a discursividade Guarani se materializa em várias instâncias da vida diária do povo:

O nascimento de um novo membro é tido como a incorporação de uma palavra (sendo a palavra de origem divina, o nome pessoal é sagrado e, portanto, secreto para aqueles que não são Mbyá); os cantos que são revelados em sonhos; a caracterização da alma como palavra (inheeng); a atuação dos *karaí* na manutenção do corpo doutrinário e na incitação ao desapego à vida terrena. Em todas essas situações manifesta-se a voz divina (BORGES, 2000, p. 101).

Ao observarmos, ainda que brevemente, a concepção de linguagem do povo Guarani, bem como a relação do conceito de fala com a vida religiosa, compreendemos que somente eles poderão apontar caminhos para o fortalecimento e manutenção da sua língua. Se vinculados às escolas indígenas, compreendemos que projetos dessa natureza precisem passar prioritariamente por propostas de formação de professores indígenas (se esta for a demanda da comunidade) como conhecedores das dinâmicas sociais e dos usos da linguagem, para não cairmos no equívoco de validar processos ocidentais que mais conduzem ao silenciamento das línguas indígenas, como a produção de materiais didáticos em língua portuguesa para as unidades escolares indígenas ou materiais quase sempre, prioritariamente infantis, longe de contribuir para a manutenção ou fortalecimento das línguas indígenas.

Em um projeto de extensão universitária junto aos Guarani-Mbyá de Bertioiga, durante a elaboração de um material de leitura na língua indígena (cf. Alves; Ivo; Silva, 2016), um *karaí* solicitou a inserção de dois discursos, um sobre o milho (*avaxi*) e outro, sobre a batata-doce (*jety*), elementos culturais significativos para o povo, em diversos aspectos. Os textos foram gravados com a autorização dele. O nosso papel foi apenas transcrever e, posteriormente, fazer a verificação com o autor. Abaixo, um fragmento de um dos textos:

Jety regua ma amombe'u ta avi avaxi regua rami	Vou contar sobre a batata-doce também, que é bem
ae avi nhanotỹ aguã oĩ. Jety ma nhanotỹ avaxi	igual ao milho que existe para plantarmos.
nhanotỹa rupi ae avi oiko ara pyau ovaẽ apy'i re	Plantamos a batata-doce (espalhada) pela mesma

nhanotỹ jety jaxy nhepytũa re nhanotỹ.

plantação do milho, também quando chega o finalzinho do tempo novo. Plantamos a batata-doce na lua cheia.

Embora os discursos Guarani sejam, evidentemente, um importante traço da tradição oral desse povo, parte de alguns professores o desejo de registrar suas falas em forma de texto. D'Angelis (2005) fala sobre a importância de projetos que envolvam a escrita e o papel político que ela pode ter em projetos de fortalecimento e manutenção linguística.

Desenvolver a escrita em língua indígena é uma das formas importantes e, possivelmente, uma das mais eficazes, para uma política de resistência da língua indígena às pressões da língua majoritária. E é também um dos instrumentos mais eficazes de uma **política linguística** de fortalecimento e modernização da língua indígena, indispensável para sua sobrevivência futura (D'ANGELIS, 2005, p. 15).

Em muitas comunidades, o processo de revitalização da língua é parte integrante da educação escolar. Esse é o caso da comunidade Nhandewa, na qual a escola indígena desempenha um papel central no resgate de sua língua e de suas práticas culturais. Nos últimos anos, a escola Nhandewa contou com a assistência de instituições governamentais e não governamentais, a saber, Fundação Nacional do Índio (FUNAI), UNICAMP e a ONG Kamuri⁵ para a elaboração e a publicação de materiais didáticos e paradidáticos sobre a língua e na língua Nhandewa. Foram publicados dois volumes de uma gramática pedagógica: *Lições de Gramática Nhandewa-Guarani vol. I* (2016) e *Lições de Gramática Nhandewa/ Tupi-Guarani vol. II* (2018); um livro contendo a narrativa sagrada da criação do mundo, *Inypyrũ* (2016), coletada entre os Nhandewa no início do século XX por Curt Nimuendajú, com atualização da escrita e uma proposta de tradução desenvolvida em oficinas com professores indígenas em formação e outros membros da comunidade; e um livro de histórias, o *Nhandeypygwá kwéry omombe'u wa'ekwé* (2018). A publicação desses materiais foi extremamente significativa para os Nhandewa; pois, além de auxiliar no ensino da língua nas escolas da comunidade, o material traz o trabalho conjunto de toda a comunidade, uma vez que foi desenvolvido especificamente com eles e por eles.

⁵ KAMURI – Indigenismo, Ação Ambiental, Cultura e Educação é uma organização não governamental indigenista e ambientalista, sediada em Campinas desde 2006.

Estudo de línguas indígenas ancestrais

A elaboração de chaves de leitura para línguas ancestrais não mais faladas, mas que podem ser recuperadas e estudadas por meio de obras clássicas, como gramáticas, catecismos e outras fontes históricas pode ser uma produtiva proposta metodológica. Nesses casos, pode-se propor uma interpretação e análise das diferentes unidades linguísticas (fonética, fonologia, morfologia, sintaxe etc.), seguidas por uma atualização ortográfica, a fim de que a comunidade consiga ler e compreender a língua ancestral clássica.

O conhecimento é objetivo, descontextualizado e abertamente verbalizado em algumas culturas. Em muitas culturas autóctones, no entanto, o conhecimento é subjetivo, está sempre inserido em um contexto e é tacitamente apreendido através de observação e práticas culturais. Nessas culturas, grande parte do conhecimento, embora não necessariamente verbalizado, insere-se em suas próprias práticas. Nesse sentido, para preservar o conhecimento linguístico e cultural, é imprescindível o contato intergeracional, é ele que garantirá a transmissão da língua e das práticas culturais nas sociedades de tradição oral. Língua e cultura estão estreitamente relacionadas nessas sociedades. Quando a língua deixa de ser falada, o conhecimento histórico, linguístico e cultural daquela comunidade de fala se perde.

Muitas comunidades desejam reavivar sua língua para poder acessar esse conhecimento tradicional. Quando há documentação, entretanto, esse conhecimento tradicional pode ser reavivado com a ajuda da geração mais velha e a sua constante interação com os demais membros da comunidade. A documentação auxilia sobretudo a ativação da memória linguística e cultural da comunidade. Quando não há falantes, um caminho possível é a interpretação fonético-fonológica, seguida pelo estudo das outras unidades linguísticas, a fim de que, a partir da fonte clássica, seja produzida uma chave de leitura e estudo da língua ancestral.

No caso dos Nhandewa, ao longo de todo o processo de revitalização cultural e linguística, a comunidade foi protagonista no resgate e na produção de conhecimento. A ativa participação dos membros da comunidade, de diferentes gerações, e o uso de documentos linguísticos e históricos foram fundamentais para reavivar não apenas a língua, mas também as tradicionais práticas culturais. A comunidade, assistida por um grupo de linguistas e uma antropóloga, estudou documentos históricos e etnográficos sobre os seus ancestrais e em sua língua, incluindo manuscritos escritos em Guaraní à época das Reduções Jesuíticas nos séculos XVII e XVIII. O estudo desses documentos

foi realizado durante oficinas pedagógicas projetadas para que os falantes do idioma compartilhassem seus conhecimentos linguísticos e culturais com os outros membros da comunidade e, juntos, desenvolvessem materiais educacionais para ajudar no ensino do Nhandewa nas escolas das comunidades. Durante o estudo, os documentos eram lidos e o seu conteúdo era discutido e analisado por todos os presentes. No decorrer da leitura, surgiam palavras, expressões, construções e sentidos que despertavam a memória dos mais velhos. A partir do despertar da memória dos anciãos, eram reconstruídos os usos da língua e das práticas culturais.

O que procuramos destacar nesse texto, e que representa a essência de todo e qualquer programa de revitalização, manutenção ou fortalecimento de línguas indígenas é a sua individualidade, isto é, não existe uma fórmula pronta, um único modelo a ser seguido. Cada comunidade de fala é única, com características próprias que devem ser consideradas na escolha e na elaboração de um programa de revitalização. Salientamos, ainda, a importância de esses programas serem protagonizados pela comunidade de fala, ou seja, eles devem ser pensados e desenvolvidos com e por eles. A efetivação das políticas públicas que garantem a essas comunidades o direito à conservação de suas línguas originárias e a uma educação escolar diferenciada é fundamental para a preservação das línguas ameaçadas de extinção no Brasil.

REFERÊNCIAS

ALVES, Vicente Eudes Lemos; IVO, Ivana Pereira; SILVA, Cintia dos Santos Pereira da. *Mbyá-Ayyu: a língua Guarani Mbyá*. Ilustrações Tabata Yara Jessica Timoteo Dias, Mbyá da Aldeia Rio Silveira. Campinas, SP: Instituto de Geociências - UNICAMP, 2016. 86p.

BORGES, Luiz C. Borges, L. Cosmologia, religião e discurso Guarani-Mbyá. *RUA*. Campinas: São Paulo, 6(1), p. 81-112, 2015.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* - Lei n 9.394/96. Brasília/DF: MEC, 1996.

BRASIL. *Constituição Federal de 1988*. Brasília, 1988.

CUNHA, Angélica Furtado da. Funcionalismo. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (org). *Manual de Linguística*. 2ª ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, p. 157-176, 2012.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. *Línguas indígenas precisam de escritores? Como formá-los?* Campinas: Cefiel – IEL-UNICAMP, 2005.

_____. *Aprisionando sonhos: a educação escolar indígena no Brasil*. Campinas: Curt Nimuendajú, 2012.

DATSY, Lenira; et al. *Lições de Gramática Nhandewa / Tupi-Guarani – vol. II*. Brasília, DF: FUNAI, 2018.

MARCOLINO, Claudécir; et al. *Nhandeypygwá kwéry omombe'u wa'ekwé*. Brasília, DF: FUNAI, 2018.

MARCOLINO, Claudino; et al. *Inypyrũ: narrativa sagrada dos Nhandewa-Guarani sobre a criação do mundo: registrada e publicada por Curt Nimuendajú (1914)*. Brasília: FUNAI, 2016.

_____. *Lições de Gramática Nhandewa-Guarani – vol. I*. Brasília, DF: FUNAI, 2016.

MELIÀ, Bartomeu. *La lengua Guaraní del Paraguay: Historia, sociedad y literatura*. Madrid: Editorial Mapfre, 1992.

MONSERRAT, Ruth. Por que, afinal, parece tão fácil abandonar a própria língua? In: COSTA, Consuelo P. Godinho (Org), *Pensando as línguas indígenas na Bahia: C-Indy em Vitória da Conquista*. Campinas, SP: Curt Nimeundajú, 2011, p. 9 -17.

PIERRI, Daniel Calazans. *O perecível e o imperecível: reflexões Guarani Mbyá sobre a existência*. São Paulo: Elefante, 2018.

UNESCO. *Language vitality and endangerment*. http://portal.unesco.org/culture/en/ev.php-URL_ID%49105&URL_DO%4DO_TOPIC&URL_SECTION%4201.html, 2003.