



**DE LÍNGUA VILÃ, À LÍNGUA EMPRESTADA, À LÍNGUA ALIADA:
REPRESENTAÇÕES ACERCA DA LÍNGUA PORTUGUESA EM DISCURSOS
SOBRE POLÍTICAS LINGUÍSTICAS NO ACRE INDÍGENA.**

Terezinha de Jesus Machado Maher
UNICAMP
tmaher@unicamp.br

Neste texto, proponho-me a discutir alguns dos esforços empreendidos por um grupo de professores indígenas membros de 07 diferentes etnias (Kaxinawa, Yawanawa, Jaminawa, Shawãdawa, Katukina, Manchineri e Asheninka) lotadas na Amazônia Ocidental, mais precisamente, do Estado do Acre, Brasil,¹ para planejar e colocar em prática políticas linguísticas locais que resultem no fortalecimento de suas línguas tradicionais.² Tendo como pano de fundo esses esforços, pretende-se aqui analisar, mais especificamente, diferentes representações que emergem, nos discursos desses professores, acerca do papel da língua portuguesa nesse contexto. Tal tarefa se justifica quando se considera que, como argumenta Ricento (2006, p. 16), o modo como “língua” é conceitualizada, é determinante para o estabelecimento e a avaliação de políticas linguísticas.

É pressuposto deste trabalho que, como afirmam diversos autores (HORNEBERGER, 1996; MAHER, 1996; ZIMMERMAN, 1997 e SICHRA, 2003), as políticas linguísticas, implícitas ou explícitas, nunca tiveram como meta principal a manipulação da situação linguística, e sim da identidade étnico-cultural dos povos indígenas na América Latina. Isso porque as políticas destinadas a conduzir esses povos a deixarem de falar suas línguas sempre foram instrumentos, não metas. Há, segundo esses autores, uma relação profunda, estreita, visceral entre *política linguística* e *política de*

¹ Esse grupo de professores, atualmente em processo de formação continuada para a docência, faz parte do projeto de educação da Comissão Pró-Índio do Acre (CPI-Ac), uma organização não governamental acreana.

² Os dados aqui discutidos fazem parte do *corpus* de dois projetos de pesquisa: *Cartografias Sociolinguísticas no Acre Indígena* (2005-2008) e *Políticas Linguísticas e Políticas de Identidade: representações em práticas discursivas indígenas* (2008-2012).



identidade.³ Entendo que essa crença se aplica mesmo quando o que está em pauta são políticas linguísticas pró-línguas indígenas, porque não podemos nos esquecer que relações de poder estão sempre presentes nos processos de construção discursiva das identidades (HALL, 1997).

O vilão da história: a Língua Portuguesa

Um grupo específico de professores-índios do projeto de educação da CPI-Ac vem se engajando em processos de revitalização linguística⁴ porque

(...) antes tinha aquela grande discriminação do índio falar perto d'um branco e o branco começar a xingar ele, sabe? Xingar, não... mangar dele: "Ei, por que tu num fala direito? Por que que tu num fala como a gente fala? Deixa de 'tá cortando gíria aí!" Então aquilo, o índio fica muito assim... sem graça. Ele acha que... que num tem o direito de falar sua língua, só tem o direito de falar na língua portuguesa...

Joaquim Maná Kaxinawá⁵

Nos depoimentos que se seguem, alguns destes professores explicam, do ponto de vista de suas histórias pessoais, porque não são, hoje, fluentes nas línguas tradicionais de seus povos:

(...) mas também o culpado de tudo foi meu pai e minha mãe... que nós comecemos a morar no meio dos branco, aí eles acharam que a língua indígena num servia, achavam... Aí eles acharam que SÓ a língua do branco era bonita. Aí num quiseram falar na nossa língua... Num ensinou nós...

Jesus Dasu Kaxinawá

Eu posso dar assim mais ou menos um exemplo porque, porque foi que deixaram de falar... É porque na ÉPOca que já nós ia embora lá, nós morava lá no seringal ((INC)) nas cabeceira do Rio Juruá. E aí viemo embora pro Rio Cruzeiro do Vale... Aí então lá só tinha branco, né? Aí os patrão que eram arrendatário do seringal num deixava os índio fazer maloca, né? Então nós se espalhava... Os patrão botava um

³ As mudanças históricas que buscam assimilar, integrar uma minoria com vistas ao desenvolvimento do país e ao fortalecimento de uma “identidade nacional” nos leva a ter que estudá-las e aos seus idiomas “dentro das correlações de forças que se dá entre sua identidade étnica, do modo como ela vem sendo construída ao largo de séculos e as novas circunstâncias econômicas e sociais a que ela se vê exposta” (SICHTA, 2003, p. 20). A consciência de pertencer a uma minoria, afirma a autora, faz seus membros constantemente colocarem em questão suas identidades.

⁴ A expressão *revitalização linguística* deve aqui ser entendida como proposto por Paulston e Heidemann (2006, p. 303), não como “renascimento de uma língua morta”, mas como “nova revigoração de uma língua já em uso (...), frequentemente resultante de tentativas de interrupção de processos de deslocamento ou morte linguística”.

⁵ Os professores indígenas aparecem aqui nomeados por seus nomes verdadeiros por decisão própria.



pr'um canto, outro pro outro lado do rio, outro do OUTRO lado... Então, ali todos os índio só tinha contato com os branco, né? Dia de domingo ia tudo pro depósito, chegava lá só falava em português, né?... com o patrão, com os seringueiro, com os freguês indígena... Aí foram perdendo, né?... a tradição. Já está com muitos anos atrás que foram feito isso... Porque desde quando eu nasci, que eu comecei me entender mesmo criança, meu pai já... só falava em português também... Ele enTENde a Língua, FAla também um pouco, mas comigo ele num falava, num falou na Língua. Aí ficou nessa situação...

Antonio Arara Eutxani Shawādawa

Esses depoimentos foram escolhidos por serem típicos. O não domínio oral da língua indígena é, frequentemente, atribuído à uma ideologia que supervaloriza a língua portuguesa (*Ei, por que tu num fala direito? Por que que tu num fala como a gente fala*”... “*Aí eles acharam que só a língua do branco era bonita”.) e coloca a língua indígena em condição de desprestígio. Em alguns casos, nota-se, como no depoimento de Eutxani, a percepção de que a explicação para o fato reside em fatores sociais mais amplos que terminaram por provocar um deslocamento lingüístico no interior do grupo étnico ao qual o professor pertence. O que importa entender é que, qualquer que seja a explicação para o enfraquecimento das línguas indígenas locais, o português é visto negativamente, é visto como a Língua do Estrangeiro, a língua que impediu que esses professores sejam hoje competentes em suas línguas de herança. É preciso, então, reverter essa situação.*

E de onde vem, nas representações destes professores, o desejo de aprender língua indígena, de nela se tornarem fluentes?

(...) próxima vez que eu venho prá Rio Branco eu tenho que tentar falar só Kaxinawá... prá quando eu voltar ((no ano seguinte)) eu num vou ficar com vergonha de falar só português...

Jesus Dasu Kaxinawá

Na base de todos os depoimentos coletados, a expressão do desejo de aprender a falar língua indígena está intimamente associada a um sentimento de vergonha. Mas, note-se que não se trata da vergonha, referida anteriormente por Joaquim Maná Kaxinawá, advinda do fato de que o branco desdenha o falante de língua indígena. A vergonha destes professores-índios, agora, é porque, ao contrário de muitos de seus companheiros, não dominam a língua tradicional de seus povos. Quando comecei a interagir com esses professores, em 1992, a maioria deles ficava sempre observando os



depoimentos dados pelos colegas, já que esta era, para a maioria deles, a primeira vez que se viam gravados em vídeo, o que é, sempre, para todos nós, fascinante. Estas ocasiões se constituíram em mais uma oportunidade para os professores que não eram fluentes em línguas indígenas se comparassem com seus colegas quando estes explicitavam o orgulho de dominarem suas línguas, conforme se pode observar nos seguintes depoimentos:

Itsairu: (...) *porque na português, éh... ler e escrever o que eu 'tou pensando eu pode, mas falar assim, falar na hora, dizer, ãh, qualquer coisa eu... é diFÍcil...*

Pesquisadora: *'cê fala bem Kaxinawá?*

Itsairu: ((rindo)) *Kaxinawá eu falo bem porque eu sou Kaxi, né?*

.....

Pesquisadora: *'cê fala bem Kaxinawá?*

Tenê: *Eu falo sim... ((sorrindo)) Na minha língua eu sou doutor.*

É fácil imaginar como se sentem os professores-índios do projeto da CPI-Ac que não dominam suas línguas indígenas. Envergonhados, como todos afirmam, mas, além disto, também muito provavelmente, lesados. Como os companheiros fluentes em LI, estes professores-índios também têm problemas com a língua portuguesa, já que, por serem falantes de uma variedade sub-padrão, nem sempre compreendem o que é falado ou escrito na norma "cultura" desta língua. Quer dizer, eles sofrem com as dificuldades e com o estigma de "não falarem bem" o português e ainda perderam o benefício de poderem, como Tenê, "ser doutor em língua indígena". Claro que isto passa, então, a ser objeto de desejo.

A expressão do desejo de retorno à língua indígena revela, muitas vezes, dor psicológica:

(...) porque a primeira vez que eu vim prá cá prá Rio Branco, Todos os companheiro indígena faziam seu nome na Língua, né? Escrevia, fazia no quadro de giz, falando na própria língua mesmo... Aí eu num sabia, aí eu fiquei tão TRISte com aquilo, né? Eu digo, "Onde eu aprendo?"...

Antonio Arara Eutxani Shawãdawa

Manifestações semelhantes foram encontradas, com frequência, no *corpus* analisado, como, por exemplo, na entrevista com Assis Mashã Kashinawá. Após ter me contado



que morara com os Shanenawa e com os Yawanawá, motivos pelos quais não aprendera a falar Kaxinawá, ele disse:

(...) que eu acho que... eu... quero SER mesmo um índio Kaxinawá e... também eu tenho... eu fico/tem vez que eu penso e dá u'a vontade de endoiDAR, né? porque eu... gostaria mais é de falar na minha língua mesmo, na língua da minha mãe, dos meus avós... ((INC)) Eu sou Kaxinawá, é ((rindo um riso nervoso)) mas... Eu sou é Kaxinawá... é.

O discurso tenso, abortado, hesitante de Assis - característico, segundo Gardés-Madray e Brés (1989), do discurso do sujeito imerso em conflito sociolinguístico - revela um processo de identificação lingüística doloroso, causado pela ausência da língua indígena, fato visto como sendo resultado de ação de uma língua predatória: o português.

Uma Certa Língua Emprestada e Indianidade

Mas, se o português ocupa, em momentos, o lugar de língua vilã nas representações dos sujeitos de pesquisa, sobre ele constroem-se também outras representações. Uma dessas representações é que a língua portuguesa seria, de certa maneira, uma língua “**sem dono**” – sem contornos fixos, ela se prestaria a diferentes formas de apropriação por seus usuários.⁶ Vejamos como o professor Antonio Arara (Eutxani), em depoimento gravado em vídeo, coloca essa questão, enquanto expressa seu desejo de aprender a língua tradicional de seu povo para poder ensiná-la a seus alunos:

Esta vontade ((de aprender Shawādawa)) vem porque além de ser a nossa língua de minha comunidade, ela é nossa língua própria mesmo... Eu falo, eu estou falando aqui em português: a cara, a língua, a boca tudo é minha, agora a fala não é minha porque a língua é emprestada... ((após uma pequena pausa, sorrindo)) Num é e é, né?...vai e vem... é, e num é.

O que estaria tentando nos dizer esse professor indígena ao afirmar que a língua portuguesa é, mas também **não é** meramente uma língua emprestada do branco? A análise dos dados de que disponho revelou que, embora vários professores indígenas do

⁶ Essa representação está em consonância com o que vários teóricos vêm, mais contemporaneamente, afirmando. Ricento (2006, p. 3-4), por exemplo, argumenta que o conceito de língua como “um código fixo” deve ser colocado em questão quando se pensa políticas linguísticas, já que “não são línguas que existem, mas discursos” (a esse respeito, ver, também, PENNYCOOK, 2006 e MAKONI; MEINHOF, 2006).



projeto de educação da CPI-Ac tenham um domínio muito incipiente da língua tradicional de seu povo, eles resistem à dissolução total de sua identidade lingüística tradicional, apropriando-se da língua nacional e moldando-a – morfológicamente, sintaticamente, semanticamente e pragmaticamente – para nela (também) se enunciarem. A reiteração semântica, por exemplo, é um mecanismo freqüente nos discursos dos professores indígenas acreanos que contribui para emprestar um colorido todo especial a suas falas:

Nós só falamos na língua original da gente mesmo...

A minha língua própria eu sei...

O meu nome próprio na minha língua da minha comunidade é Ibã...

Também na escrita reitera-se, semanticamente, de modo exclusivamente indígena. Produções como os dois exemplos abaixo são facilmente encontráveis em suas produções escrita:

Nosso povo continua lutando para demarcar seus territórios, que antes, no pensamento e no coração indígena, era...

Olha, no meu pensamento Kaxinawá...

Atente-se para o fato de que um enunciado como "Olha, na minha opinião brasileira..." só se justificaria se o autor sentisse o desejo, ou necessidade, de, não só, dar sua opinião pessoal *vis-à-vis* a de outras pessoas, mas também de, ao fazê-lo, marcar, contrastivamente, que esta opinião faz parte, pertence a uma ideologia que é nacional. Assim, ao utilizarem este tipo de reiteração semântica, os professores enfatizam que pensam como pensam porque são membros de uma nação que é, ideologicamente, diferente, específica, indígena.

Com esses exemplos, quero argumentar que essas e outras características do Português Indígena que analisei em Maher (1996 e 1998) constituem traços diacríticos de indianidade que terminam, como diria Chaika (1989), por compor um estilo que é, em muitos momentos, a própria mensagem.

A literatura é farta em colocações sobre a existência e a função de localizações de línguas dominantes por grupos subalternos. Kwatchka (1992), por exemplo, afirma que



as estruturas discursivas podem, literalmente, servir de matriz para a reorganização de um grupo étnico durante seus estágios de mudança lingüística e cultural. Kwatchka estudou os Koyakan - índios do Alasca - os quais, embora tendo perdido sua língua tradicional, surpreendentemente, dada a magnitude da mudança cultural e lingüística, mantiveram uma forte identidade indígena, fato que a autora credita, em grande parte, à utilização de um Inglês Koyakan. Também o inglês empregado pelos Navajo tem, de acordo com Shonerd (1990), a função de identificar seus usuários como índios da nação Navajo.

Os professores-índios acreanos que venho acompanhando, estão, assim, insistindo na manutenção de peculiaridades desta variedade da língua nacional, mesmo que esta seja estigmatizada porque qualificada como “desviantes” ou “sub-padrão”. Gardy e Lafont (1981, p.83) afirmam que formas linguísticas híbridas como o Português Indígena constituem, na realidade, um dos lugares privilegiados de expressão do conflito sociolingüístico que passa a ser, dessa maneira, reproduzido “no interior da própria língua dominante”. Os autores chamam a atenção para o fato de que nunca, ou praticamente nunca, esse conflito se inscreve no interior do sistema da língua dominada. O Português Indígena, esse sim, é o esconderijo onde o conflito sociolingüístico se oculta, se manifesta de forma latente. É claro que este fenômeno tem importantes implicações para os programas de ensino de língua portuguesa para as comunidades indígenas, e conseqüentemente para os cursos de formação pedagógica de seus professores e para o estabelecimento de políticas linguísticas em suas comunidades.

O Português: também uma *língua aliada*

Em uma interação ocorrida em sala de aula de um dos cursos de formação continuada do qual participam os professores indígenas em questão, revelou-se que, no que tange os fatores que, da perspectiva desses docentes, colocam suas línguas tradicionais em risco, a figura do próprio professor indígena se constitui, curiosamente, em um agente também responsável por essa situação:

Professora, muitas das veiz o que leva isso (a língua portuguesa) lá dentro (das aldeias) é a própria gente ((nós, professores indígenas)), e aí o pessoal lá vê/ o pessoal vê aquela coisa muito bonita, acha que é muito bonita, os outros vão



querer também... então assim a nossa língua vai ficando fraco... a tradição, o modo de viver... tudo isso. Eu acho que é isso realmente que tá sendo/o que que tamo vendo, né? Que de primeiro, a gente/ eu de mim mesmo percebo que quando... logo quando nós chegamo, logo por aqui ((em Rio Branco)), nós tamos falando português meio ruinzinho, além de ((apesar de)) ser professor porque nós dominava muito ainda só a nossa língua materna... Mas nos tempo dos curso ((de formação para o magistério)) nós tamos conhecendo muito mais, aí tamos dominando quase melhorzinho um pouco o português... até na escrita, né? Os nossos professor já vem do curso já falando bem o português... e aí aqueles novo/eu acho que o português tá freqüente porque quem leva isso é própria a gente, os professor, os agente de saúde... que vêm busca daqui e leva pra lá. Os outros, os pais de família, aqueles novo, vêem a gente falando talvez mais bonito do que eles lá, e dizem “Ah, eu vou aprender também”... e nesse caso o português tá entrando direto.

Júlio Jaminawa

A questão colocada pelo professor Julio Jaminawa foi debatida longamente à ocasião e os outros professores concordaram: o fato de que eles - e outros líderes indígenas (agentes de saúde, agentes agroflorestais, representantes de entidades indígenas) - aprendem português em seus cursos de formação e em suas estadias nas cidades e depois “levam” essa língua para suas aldeias é uma das causas do enfraquecimento das línguas locais. Mas, acrescentaram, os demais membros de suas comunidades passam a também querer aprendê-la e, mais importante, a ensiná-la a seus filhos (os “mais novos”) em tenra idade, não apenas porque consideram “bonito” falar bem o português, mas também porque associam o domínio da língua portuguesa à possibilidade de que esses possam vir a ocupar posições de prestígio social nas aldeias e a cargos assalariados. Nessa mesma discussão, apontou-se, ainda, o fato de que há muitos professores que também vêm agindo assim: eles estão, muitas vezes inconscientemente, deixando de falar suas línguas tradicionais com seus filhos para garantir que as crianças aprendam o português e passem a ter, assim, melhores condições sociais e econômicas em suas comunidades.

A essa representação negativa da língua portuguesa, no entanto, opôs uma outra construída, na continuidade da discussão, a partir de uma fala de um professor Kaxinawa (Manoel Sabóia), que ressaltou que a entrada da língua portuguesa nas aldeias enfraquece, não apenas as línguas indígenas, mas também o conhecimento e a tradição cultural local. Vejamos:



Acho que tem dois lado, né? Acho que o que o Manoel falou tá certo... a língua portuguesa ameaça, sim, o lado do nosso conhecimento e outras coisas, essas coisas de economia, de comida, né?, essas coisas assim... Mas a parte da língua ((a parte referente ao nosso repertório lingüístico)), acho que ajuda muito, né? O português, que eu tou falando agora... porque pra nós, agora, tá ajudando muito, né? a fazer as coisas. É através dela ((da língua portuguesa)) que dá pra fazer comunicação com o branco... às veiz, até com os parente, né? Como é que eu ia falar essas coisas aqui pra vocês agora? Na minha língua? 'cês não ia entender... Então, acho que a língua portuguesa É um alimento importante, né? Eu também gostaria que meus filhos falasse bem português, né? Mas não quero que... éh... como se diz, prejudicá as nossas língua também... Tem que aprender os dois, os dois juntos, né? Eu tenho esse sentimento também nessa parte assim, né? Porque se a gente... deixa de valorizar também nossa, nossa língua, essa é uma OUtra coisa, né? Mas eu quero que eles ((meus filhos)) aprende as duas língua, os dois junto.

Kōmayari Aheninka

Após essa fala, seguiram-se várias outras concordando: embora a entrada da língua portuguesa possa representar uma ameaça à sobrevivência das línguas indígenas locais, principalmente se ensinada às crianças como língua primeira,⁷ por outro lado, ela é também legítima porque favorece a sobrevivência de seus povos, já que, em primeiro lugar, o domínio do português é visto como necessário para que eles consigam interagir mais eficientemente com o entorno, consigam se defender no confronto com a sociedade envolvente. E, em segundo, porque ela permite a interação com outros “parentes”, isso é, com membros de outros povos indígenas, favorecendo a criação de projetos políticos comuns. A questão estava posta: como conciliar, então, a necessidade de uma língua de (re)afirmação identitária (língua indígena), com a necessidade de uma outra que traz vantagens para os seus falantes no interior das próprias aldeias, que viabiliza a comunicação inter-étnica e que pode contribuir para a inserção econômica e o enfrentamento político na sociedade que os circundam (língua portuguesa)?

Depois de muito debate, os professores chegaram à conclusão de que a única maneira de lidar com essa questão, já que a língua nacional é, inegavelmente, vista como um capital simbólico de peso, um “alimento importante” no dizer de Kōmayari, seria garantir a existência de um programa de ensino eficiente da língua portuguesa nas escolas

⁷ Esses professores têm consciência de que, como alertam vários autores (ver, por exemplo, FISHMAN, 1991; HINTON, 2001; CRYSTAL, 2000 ou CALVET, 2007), a sobrevivência de uma língua minoritária depende, em larga escala, de sua transmissão intergeracional no âmbito familiar.



indígenas, de modo que as famílias tivessem a garantia de que seus filhos teriam acesso à língua nacional e investissem no ensino da língua indígena na primeira infância. Assim, a eficácia de uma política lingüística pró-língua indígena, para esses professores, parece depender, paradoxalmente à primeira vista, da existência de uma política forte de ensino da língua portuguesa como L2 em suas escolas. Se em momentos essa língua é vista com menosprezo, ela é também considerada, por vezes, uma aliada importante nos projetos de fortalecimento de suas línguas tradicionais.

A relação de co-dependência lingüística apontada corrobora o que a teoria nos diz: as políticas lingüísticas só podem ser pensadas tendo em mente a relação ecológica entre as línguas em questão (ZIMMERMANN, 1997; HINTON, 2001; MÜHLHÄUSLER, 2000; HORNBERGER, 2002 e CREESE & MARTIN, 2003), já que cada língua não deve ser considerada uma entidade separada, ignorando-se, assim, a interação que necessariamente ocorre entre as línguas do repertório verbal das comunidades de fala.⁸ A importância de assim proceder também deriva do fato de que, segundo Mühlhäusler (op. cit., p. 308), faz-se necessário entender como podemos maximizar as inter-relações funcionais entre línguas que coexistem em uma mesma comunidade de fala. Se, por um lado, é preciso pensar em estratégias que assegurem que a língua nacional não irá substituir as línguas indígenas, por outro, “elos de cooperação e complementariedade entre essas línguas, do ponto de vista de uma ecologia lingüística produtiva, precisam ser identificados e fortalecidos” (MÜHLHÄUSLER, 2000, p. 343).

Considerações Finais

Espero ter sido capaz de demonstrar que nos discursos dos professores indígenas aqui focalizados co-existem representações diversas acerca da língua portuguesa, o que atesta a relevância do que afirma Ricento (2006, p. 15): muito mais do que focalizar uma língua, per se, a ênfase em nossas pesquisas sobre políticas lingüísticas devem focar os discursos e as ideologias a elas subjacentes. Até porque para esse e muitos

⁸ Maior consciência do grau de risco em que se encontram várias das línguas minoritárias do planeta (GRENOBLE E WHALEY, 1998), bem como maior engajamento dos falantes dessas línguas em risco em processos de fortalecimento ou de revitalização das mesmas (HINTON, 2001), explicam, segundo Hornberger (2006, p. 34), porque o conceito de “*ecologia lingüística* vem sendo cada vez mais bem vindo, tanto como metáfora, quanto como paradigma em políticas e planificações lingüísticas”.



outros pesquisadores na área de políticas lingüísticas, como, por exemplo, Makoni e Meinhof (2006, p. 193), o próprio conceito de *língua* tem que ser colocado em questão, já que ele é, no fundo, “uma invenção, uma construção, (...) um produto de intervenções sociais e históricas”.⁹ Pensar diferentemente, ou seja, objetivar “língua” pode levar aqueles que atuam em políticas lingüísticas, como também insistem Makoni e Meinhof (op. cit., p. 193), a achar que uma língua minoritária pode ser dada a alguém, simplesmente porque esse é o nosso desejo, ou que falantes possuem línguas – que elas têm “donos”. Ou, ainda, que falantes podem ser persuadidos a delas fazerem uso ou a abandoná-las. Nada, da perspectiva dos discursos que aqui analisei, poderia ser mais ilusório...

Referências Bibliográficas

CHAIKA, E. *Language: The Social Mirror*. N.York: Newberry House, 1989.

CALVET, L. *Políticas Linguísticas*. São Paulo: Parábola Editora: IPOL, 2007.

CREESE, A. e MARTIN, P. *Multilingual Classroom Ecologies: Inter-relationships, Interactions and Ideologies*. Clevedon : Multilingual Matters, 2003.

CRYSTAL, D. *Language Death*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

FISHMAN, J. *Reversing Language Shift – theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*. Clevedon: Multilingual Matters, 1991.

GARDÈS-MADRAY, F. e BRÈS, J. Conflitos de Nomenclatura em Situação Diglósica. In: Vermes, G. e Boutet, J. (orgs.). *Multilinguismo*. Tradução C. M. Cruz e M. H. L. Gimeno. Campinas: Ed. da Unicamp, 1989, p.155-171.

GARDY, P. e LAFONT, R. La Diglossie Comme Conflit: L'Exemple Occitan. *Langages*, 61, p. 75-91,1981.

GRENOBLE, L. A.; WHALEY, L. J. *Endangered Languages: language loss and community response*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

HALL, S. *Identidades Culturais na Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

⁹ É relevante considerar que a própria noção de *língua* é, historicamente, segundo Mühlhäusler (op.cit., p. 358), bastante recente, estando associada com o Iluminismo e o surgimento da noção de Estado-Nação. Para muitas sociedades tradicionais, ainda de acordo com esse autor, a noção de *uma língua específica* é algo que apenas começa, muito recentemente, a fazer algum sentido



HINTON, L. Language Revitalization: an overview. In: Hinton, L. e Hale, K. (orgs). *The Green Book of Language Revitalization in Practice*. San Diego, Califórnia: Academic Press, 2001, p. 3-18.

HORNBERGER, N. H. Language Planning from the Bottom Up. In: Hornberger, N. H. (org.) *Indigenous Literacies in the Americas: Language Planning from the Bottom Up*. Berlim: Mouton de Gruyter, 1996.

HORNBERGER, N. Multilingual Language Policies and the Continua of Biliteracy: an ecological approach. *Language Policy*, vol. 1, n. 1, março de 2002.

HORNBERGER, N. H. Framework and Models in Language Policy and Planning. In: RICENTO, T. (org.) *An Introduction to Language Policy – Theory and Method*. Oxford: Blackwell Publishing, 2006, p. 24-41.

KWACHKA, P. Discourse Structure, Cultural Stability and Language Shift. *International Journal of the Sociology of Language*, 93, p.67-73, 1992.

MAHER, T. M. *Ser Professor Sendo Índio: Questões de Língua(gem) e Identidade*. Tese de Doutorado, Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, 1996 (inérita).

MAHER, T. M. Sendo Índio em Português. In: Signorini, I. (org.) *Língua(gem) e Identidade: Elementos para uma Discussão no Campo Aplicado*. Campinas: Editora Mercado das Letras, 1998, p. 115-138.

MAKONI, S.; MEINHOF, U. Linguística Aplicada na África: desconstruindo a noção de língua. In: Moita Lopes, L. P. (org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 191-213.

MÜHLHÄUSLER, P. Language Planning and Language Ecology. In *Current Issues in Language Planning*, Vol. 1, No. 3, 2000.

OZOLINS, U. Language Policy and Political Reality. *International Journal of the Sociology of Language*, 118, 1996, p. 181-200.

PAULSTON, C. B.; HEIDEMANN, K. Language Policies and the Education of Linguistic Minorities. In: Ricento, T. (org.) *An Introduction to Language Policy – Theory and Method*. Oxford: Blackwell Publishing, 2006, p. 292-310.

PENNYCOOK, A. Postmodernism in Language Policy. In: Ricento, T. (org.) *An Introduction to Language Policy – Theory and Method*. Oxford: Blackwell Publishing, 2006, p. 60-76.

RAMPTON, B. *Crossing Language and Ethnicity among Adolescents*. Londres: Longman, 1995.



» XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais

Diversidades e (Des)igualdades

Salvador, 07 a 10 de agosto de 2011.

Universidade Federal da Bahia (UFBA) - PAF I e II

Campus de Ondina

RICENTO, T. Language Policy - Theory and Practice – an Introduction. In: Ricento, T. (org.) *An Introduction to Language Policy – Theory and Method*. Oxford: Blackwell Publishing, 2006, p. 10-23.

SICHRA, I. *La vitalidad del quéchua: lengua y sociedad em dos privincias de Cochabamba*. La Paz: PROEIB-Andes/Plural Editores, 2003.

SHONERD, H.G. Domesticating the Barbarous Tongue: Language Policy for the Navajo in Historical Perspective. *Language Problems and Language Planning*, 14, p.193-208, n°3, 1990.

ZIMMERMANN, K. Planificación de la identidad étnica-cultural y educación bilíngue para los ameríndios. In: Pérez, J. C.e Godenzzi, J. C. (orgs.) *Multilinguismo y educación bilíngue em América y Espana*. Cuzco: CBC, 1997.