



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

MIDIAN ARAÚJO SANTOS

**CONTATO DE LÍNGUAS: ATITUDES DOS KRAHÔ EM
RELAÇÃO AO BILINGUISTO E OS EMPRÉSTIMOS LINGUÍSTICOS
DO PORTUGUÊS**

**ARAGUAÍNA – TO
2014**

MIDIAN ARAÚJO SANTOS

**CONTATO DE LÍNGUAS: ATITUDES DOS KRAHÔ EM
RELAÇÃO AO BILINGUISTO E OS EMPRÉSTIMOS LINGUÍSTICOS
DO PORTUGUÊS**

**Dissertação apresentada ao Programa
de Pós-Graduação em Letras: Ensino de
Língua e Literatura da Universidade
Federal do Tocantins como requisito
para a obtenção do Título de mestre em
Ensino de Língua e Literatura.**

**Orientador: Prof. Dr. Francisco Edviges
Albuquerque**

**ARAGUAÍNA – TO
2014**

Santos, Midian Araújo

S237c Contato de línguas: atitudes dos Krahô em relação ao bilinguismo e os empréstimos linguísticos do português/ Midian Araújo Santos; Francisco Edviges Albuquerque (orientador) – 2014.

164 fls. il.: color.

Dissertação (Mestrado)–Universidade Federal do Tocantins. Campus Universitário de Araguaína Programa de Pós-graduação em Letras, Araguaína, 2014.

1. Contato de línguas 2. Língua Portuguesa. 3. Língua Krahô. 4. Educação Indígena. 5. Bilingue e Intercultural. 6. Manutenção Linguística. I. Albuquerque, Francisco Edviges II. Título.

CDU 809.8=87:376.74

MIDIAN ARAÚJO SANTOS

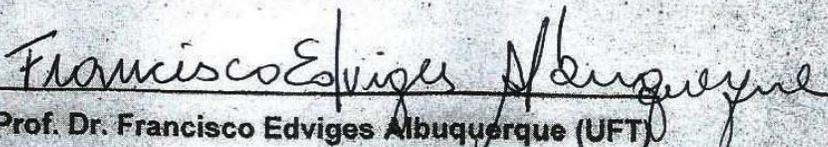
CONTATO DE LÍNGUAS: ATITUDES DOS KRAHÔ EM
RELAÇÃO AO BILINGUISTO E OS EMPRÉSTIMOS LINGUÍSTICOS
DO PORTUGUÊS

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Letras da Universidade Federal do
Tocantins como requisito para a
obtenção do Título de mestre em
Ensino de Língua e Literatura.

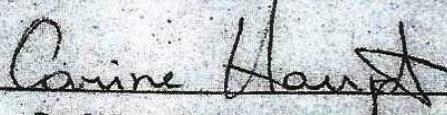
Orientador: Prof. Dr. Francisco
Edviges Albuquerque

Aprovada em / /

BANCA EXAMINADORA


Prof. Dr. Francisco Edviges Albuquerque (UFT)
(Orientador)


Prof. Dra. Daniele Marcelle Grannier (UnB)
(Titular - Membro Externo)


Prof. Dra. Carine Haupt (UFT)
(Titular - Membro Interno)

Prof. Dra. Rosineide Magalhães de Sousa - (UnB)
(Suplente)

À Maria da Conceição Araújo Santos, minha mãe, por carregar tanto a mim quanto a esse trabalho nas suas orações. Ao meu pai, Tertuliano Nascimento dos Santos (in memoriam), pelo seu exemplo de luta incessante pela vida. De vocês eu sinto o amor verdadeiro, e levo o exemplo de garra, de insistência pelo melhor, de incentivo a continuar trilhando a jornada da vida, mesmo quando tudo não vai bem.

AGRADECIMENTOS

Ao meu Senhor Jesus, o Rei dos reis, Mestre dos mestres, Professor dos professores, que desde o início desta caminhada sempre esteve comigo. Dias e meses vivenciados com muita garra e fé, mais amizades foram conquistadas, as derrotas me levaram a superar limites e vencer, mais conhecimentos construídos; e agora, alcancei mais um degrau nesta jornada. Por isso vim te louvar, te oferecer humildemente e com muita gratidão a alegria e a felicidade de mais esta conquista. Obrigada, meu Deus!

Ao povo Krahô. Sou grata a todos da Aldeia Manoel Alves Pequeno pela valiosa colaboração, pela acolhida ímpar durante as visitas e durante a coleta dos dados respondendo aos questionamentos com paciência e resignação em favor da mostra mais fidedigna aos seus costumes, hábitos e aspectos linguísticos e culturais. Agradeço-lhes imensamente!

Ao querido Orientador Prof. Dr. Francisco Edvigés Albuquerque, pelas orientações, pela paciência em conduzir todo esse processo de forma que eu não somente escrevia, como também crescia em conhecimento. Louvo a Deus pela sua vida! Obrigada por acreditar nesse trabalho!

Às professoras Daniele Marcelle Grannier e Carine Haupt. Obrigada pela colaboração de vocês nesse processo. Suas sugestões e considerações constituem-se em mais uma etapa de crescimento e enriquecimento acadêmico.

À minha querida mãe por acreditar em mim, por não me deixar só nem mesmo quando eu estive distante, por fazer parte de cada passo desta caminhada comigo. Não sei se conseguirei retribuir totalmente a ti por um amor tão grande, imerecido...

Às minhas irmãs Midineide, Midinéia, Midiná, Mirian e para a querida sobrinha Aleksa Luiza, ao Kaio, Kaueh e Kaylline. Agradeço pelo apoio, pelo incentivo e força. Obrigada!

Às irmãs Aldenir, Maria Gonçalves e Paula pelas constantes orações por mim juntamente com minha mãe.

Aos professores indígenas Joel Krahô, Taís Pohcutô Krahô, Renato Krahô, Roberto Krahô, Ovídio Krahô pela paciência durante a coleta dos dados, pelas traduções, pelo empenho de vocês. O auxílio de vocês foi essencial para a construção desse trabalho.

Ao cacique Dodanin Krahô (pahí) pela partilha de conhecimentos e pela receptividade. Obrigada por tudo!

Aos funcionários da Escola 19 de Abril, tais como Michel Krahô, Horé Krahô, Patrícia, Dilma, Cukreh e família, Éria Cukreh, Rosivânia. Vocês foram maravilhosos comigo e estou grata por tudo.

Ao Renato Krahô pela receptividade, pela atenção, pelo cuidado e carinho a nós dispensados.

Aos professores Hilda, Janete, Maria José e Adair Gonçalves pela alegria de conhecê-los e pela partilha de conhecimentos importantíssimos para minha vida profissional.

À Severina (Sissi) e à Aurinete pelo apoio e pelo incessante compartilhar de leituras, filmes e conversas que me foram úteis e serão por toda a vida. Você é luz, querida Sissi! Agradeço a Deus pela tua vida!

Aos colegas do Programa de Pós-Graduação, Márcia Suanny, à queridíssima Aliny Mendes, Débora Castro, Núbia Régia, Marília, Bruno e Oziel. Serão inesquecíveis as experiências vivenciadas em sala, os livros partilhados, as discussões de leituras relacionadas às leituras ... enfim, bom demais ter conhecido vocês.

Ao casal Solange (a Sol) e Júlio, da SEMED de Imperatriz, pelo apoio a mim dispensados. Sei que o Senhor Jesus os recompensará com bençãos infindas. Sou feliz pela amizade de vocês.

Ao CNPQ por ter fomentado e, assim, possibilitado este estudo.

Ao reverendo Pastor Jurandir e família, pelas orações e apoio constantes.

À querida Rizalva, ao amigo Antonio Cilírio e ao Jeferson Alef. Que Deus vos abençoe grandemente.

“Lutar pela igualdade sempre que as diferenças nos discriminem. Lutar pela diferença sempre que a igualdade nos descaracterize.” (Boaventura de Souza Santos)

RESUMO

O contato de línguas é um fenômeno que estabelece diversas consequências nas línguas envolvidas, dentre elas destacamos a mudança de código e os empréstimos. Neste trabalho, descrevemos e analisamos os processos fonológicos e morfológicos existentes nas lexias e expressões que representam os empréstimos linguísticos derivados da língua portuguesa para a língua Krahô, pertencente à família linguística Jê e ao tronco linguístico Macro-Jê (RODRIGUES, 2002). Este estudo está vinculado ao Programa do Observatório de Educação Indígena (OBEDUC / CAPES / UFT) e integra o Programa de Pós-Graduação em Letras da UFT. Com o objetivo de influenciar nas concepções didático-pedagógicas que envolvem o ensino e a aprendizagem da língua materna na Escola Indígena 19 de Abril, investigamos a tipologia dos empréstimos e analisamos suas descrições como um processo atinente à Educação Indígena Escolar Bilíngue, Intercultural, Diferenciada e Específica à luz das contribuições teóricas de Albuquerque (1999; 2007) Romaine (1995; 2001), Weinreich (1953; 2006), Grosjean (1982), Wei (2000), Braggio (1998; 2005), Carvalho (1989). Este estudo está dividido em quatro capítulos. No capítulo 1 são apresentados os aspectos sócio-históricos e linguísticos do povo Krahô. No capítulo 2, discutimos acerca do contato de línguas, Educação Intercultural e as concepções metodológicas que dão sustentação a este estudo. A pesquisa etnográfica baseia-se nas concepções teóricas de Angrosino (2009), Beaud & Weber (2007) e Erickson (1984). No capítulo 3, analisamos aspectos referentes à diversidade linguística e ao bilinguismo. No capítulo 4, apresentamos a tipologia, a descrição e as análises dos empréstimos linguísticos de L2 em L1. As classificações dos itens lexicais neológicos formados por empréstimo usadas por Albuquerque (2009), Carvalho (1989), Haugen *apud* Weinreich (1953) e Mesquita (2009) serão largamente utilizadas neste trabalho. Esses autores trabalham com línguas em contato e em situação assimétrica analisando a incorporação as palavras novas da língua fonte na língua receptora. Partindo das concepções teóricas desses autores, encontramos na língua Krahô empréstimos i) lexicais, ii) não-lexicais, iii) semânticos e iv) por “loan blends”. Pudemos notar que na escola e na sociedade ocorre um empenho muito forte em favor da manutenção linguística de L1, portanto, esse trabalho pretende ser uma contribuição

de fortalecimento à língua e à cultura Krahô bem como à Educação Escolar Krahô na perspectiva bilíngue e intercultural.

Palavras-Chave: Contato de línguas; Língua Portuguesa; Língua Krahô; Educação Indígena, Bilíngue e Intercultural; Manutenção Linguística.

ABSTRACT

The language contact is a phenomenon that establishes several consequences in the languages involved, among which we highlight the codeswitching and borrowings. In this paper, we describe and analyze the phonological and morphological processes existing in existing lexias and expressions that represent the derivatives loanwords from Portuguese to Krahô language, belonging to the language family Jê and Macro-Jê language Trunk (RODRIGUES, 2002). This study is vinculated to OBEDUC / CAPES / UFT and is part of Programa de Pós-Graduação em Letras da UFT. Aiming to reflect on the didactic and pedagogical conceptions involving the teaching and learning of the mother tongue at Indigenous School April 19, we investigated the types of loans and analyze their descriptions as regards the process Indigenous Bilingual Education, Intercultural, Differentiated and Specific based on the contributions of Albuquerque (1999, 2007) Romaine (1995, 2000), Weinreich (1953, 2006), Grosjean (1982), Wei (2000), Braggio (1998, 2005), Carvalho (1989). This study is divided into four chapters. In chapter 1 are presented the socio-historical and linguistic aspects of Krahô people. In the capter two we discuss about the language contact, Intercultural Educacion and about the methodological conceptions that support this study. Ethnographic research is based on theoretical conceptions of Angrosino (2009), Beaud e Weber (2007) and Erickson (1984). In Chapter 3 we analyze aspects related to linguistic diversity and bilingualism. In Chapter 4 presents a typology, the description and analysis of borrowings from L2 into L1. The ratings of neological lexical items used by Albuquerque (2009), Carvalho (1989), Haugen cited Weinreich (1953) and Mesquita (2009) will be used extensively in this work. These authors study languages in contact and asymmetric situation and analyse the incorporation of the new words from source language to receptor language. Based on the theoretical conceptions of these authors, into language Krahô we find borrowings i) lexical, ii) non-lexical, iii) semantic and iv) for "loan blends". We was found that, at school and society, there is a very strong fetch in favor of maintaining linguistic L1, hence, this paper is a contribution to strengthen of the language and culture Krahô as well as Krahô School Education in bilingual and intercultural perspective.

Key Words: Language contact; Portuguese; Krahô language; Bilingual and Intercultural Indigenous Education; Maintenance Linguistics.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Fonemas Vocálicos Orais da Língua Krahô	32
Quadro 02: Fonemas Vocálicos Nasais da Língua Krahô.....	33
Quadro 03: Fonemas Consonantais da Língua Krahô.	34
Quadro 04: Consoantes em posição de <i>onset</i> simples e composto.....	36
Quadro 05: (A) Manutenção de língua / I - Situação de Empréstimos.....	45
Quadro 06: Manutenção de Língua / II - Situações de Convergência	45
Quadro 07: (B) Mudança de Língua.....	46
Quadro 08: (C) Criação de Língua (Novo Contato de línguas).....	46
Quadro 09: Relação das Escolas Indígenas do Estado do Tocantins.....	59
Quadro 10: Relação das Escolas Indígenas Krahô.....	60

CHAVE DE SIGLAS

- CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CF** – Comunidade de Fala
- CIMI** – Conselho Indigenista Missionário
- DRE** – Diretoria Regional de Ensino
- DSEI / TO** – Distrito Sanitário Especial Indígena
- EBIDE** – Educação Bilíngue, Intercultural, Diferenciada e Específica
- IPA** – International Phonetic Alphabetic
- LALI** – Laboratório de Línguas Indígenas / UFT
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- L1** – Primeira língua (língua Krahô)
- L2** – Segunda língua (língua portuguesa)
- LP** – Língua Portuguesa
- MEC** – Ministério da Educação e Cultura
- QUANT** - Quantificador
- PROEMI** – Programa Ensino Médio Inovador
- PORT** – Português
- PRONATEC** – Programa Nacional de Ensino Técnico e Acesso ao Emprego
- OBEDUC** – Observatório da Educação / UFT
- RCNE/Indígena** – Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
- SEDUC** – Secretaria de Educação e Cultura
- SESAI** – Secretaria Especial de Saúde Indígena
- SIL** – Summer Instituto of Linguistics
- TRAD** – Tradução
- TRAD. LIT.** – Tradução Literal
- UFT** – Universidade Federal do Tocantins

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
Capítulo 1: Os Krahô – Aspectos Sócio-Históricos e Linguísticos	22
1. Aldeia Manoel Alves Pequeno	22
1.1 A história do contato entre o povo Krahô e a sociedade não indígena	28
1.2 A Língua Krahô	31
1.2.1 Inventário de Fonemas Vocálicos e Consonantais da Língua Krahô.....	32
1.2.1.1 Aproximantes.....	35
1.2.1.2 Visão Preliminar da Estrutura da Sílabas Krahô.....	36
Capítulo 2: Contato de Línguas, Educação Intercultural e Aspectos Metodológicos.....	39
2. O Contato de Línguas.....	39
2.1 O Contato entre a Língua Portuguesa e as Línguas Indígenas no Brasil: algumas considerações teóricas	48
2.2 Educação Bilíngue, Intercultural e Diferenciada e suas implicações no contexto socioeducativo dos povos indígenas.....	50
2.3 A Educação Escolar Krahô	56
2.4 Aspectos Metodológicos	67
Capítulo 3: Diversidade Linguística e Bilinguismo	71
3. Aquisição simultânea <i>versus</i> aquisição sucessiva de línguas.....	71
3.1 O bilíngue Krahô e seu comportamento linguístico.....	75
3.2 Atitudes e Sentimentos dos Krahô em Relação ao Bilinguismo.....	82
3.3 Bilinguismo Estável na Aldeia Manoel Alves.....	87
3.3.1 Bilinguismo na Sociedade Krahô	91
3.4 Mudança de Código (Codeswitching), Mistura de Códigos, Interferência e Empréstimos Linguísticos (Borrowing) em Krahô	97

Capítulo 4. Empréstimos linguísticos do português em Krahô: descrição, tipologias e análises	106
4 Descrição e Análise dos Dados.....	107
4.1 Empréstimos lexicais.....	109
4.1.1 Empréstimos lexicais diretos.....	109
4.2 Empréstimos semânticos	118
4.2.1 Empréstimos por expansão semântica	119
4.2.2. Empréstimos por criação.....	125
4.3 Empréstimos não-lexicais	128
4.3.1 Empréstimos não-lexicais por adaptação fonético/fonológica.....	129
4.3.1.1 Substituindo /l/ e /ʎ/ por /r/ (tepe ou flepe), por exemplo:.....	129
4.3.1.2 Substituindo /s/ por /ʃ/.....	131
4.3.1.3 Substituindo /g/ por /k/.....	132
4.3.1.4 Substituindo /b/ por /p/	133
4.3.1.5 Substituindo /d/ por /t/	134
4.3.1.6 Vocalização de /ʎ/ por /j/	135
4.3.1.7 Apagamento da Vogal Final.....	136
4.3.1.8 Apagamento(s) na(s) sílaba(s) final (is) relacionados ao acento	139
4.3.1.9 Monotongação (V+SV → V).....	141
4.4 Empréstimo por 'loan blends'	142
REFLEXÕES FINAIS.....	147
REFERÊNCIAS.....	154
APÊNDICES	164

INTRODUÇÃO

Em nosso trabalho, analisamos e descrevemos os empréstimos linguísticos, levando em consideração o processo de contato entre os Krahô¹ da aldeia Manoel Alves Pequeno com a sociedade envolvente. Esta aldeia está situada no município de Goiatins, no Estado do Tocantins. Nossa pesquisa está vinculada ao Programa do Observatório de Educação Indígena (OBEDUC/CAPES/ UFT), voltado para o Projeto de Educação Escolar Indígena Krahô bilíngue e intercultural com *corpus* colhido no período de 2013/2014.

Para realização de nossa pesquisa, estabelecemos os seguintes objetivos: i) identificar os empréstimos linguísticos do português em Krahô nas interações comunicativas orais e escritas do povo da aldeia Manoel Alves Pequeno; ii) descrever os aspectos fonético/fonológicos e morfológicos compreendidos no processo de inserção dos empréstimos linguísticos em L1; iii) contribuir para a promoção de práticas didático-pedagógicas capazes de compreender os aspectos sociolinguísticos e culturais discutidos em sala de aula Krahô de forma que contribuam com a Educação Escolar Krahô bilíngue e intercultural para que seja oferecida uma educação diferenciada, específica e de qualidade.

A manutenção da língua Krahô faz parte do objetivo central deste trabalho. Entendemos que o contato entre a língua portuguesa e a língua Krahô não é algo a ser evitado; o que deve ser combatido é a perda de mais uma língua indígena, o apagamento cultural de mais um povo indígena. Para tanto, implica assumir uma postura favorável em relação à manutenção da língua Krahô e de sua visão peculiar de organização social e construção singular de modos de vida, bem como sua atuação no mundo e na natureza. Esses, sim, são fatores que devem ser preservados.

¹ Empregamos os nomes gentílicos referentes aos povos indígenas sem flexão de número e de gênero, em conformidade com o estabelecido pela “Convenção para a Grafia dos Nomes Tribais” idealizada e aprovada em 14 de novembro de 1953 na I Reunião Brasileira de Antropologia sob a direção da Associação Brasileira de Antropologia (ABA). Em conformidade com Rodrigues (2002, p. 10), naquela oportunidade, ficou estabelecido que os nomes gentílicos ou próprios dos grupos étnicos devem ser escritos com a letra inicial maiúscula e, quando contextualizados ao plural, são isentos do emprego da letra ‘s’. Segundo Rodrigues, os principais pontos daquela convenção, são os seguintes: os Krahô (e não, os Krahôs), a língua Boróro (e não, Boróra), Jê (e não, Gê); para as semiconsoantes ‘i’ e ‘u’ serão usadas as letras ‘y’ e ‘w’. Esses e outros pontos da convenção são largamente utilizados por linguistas e antropólogos com o intuito de eliminar as divergências no uso técnico desses nomes.

Em nossa pesquisa, discutimos o processo de incorporação dos empréstimos na língua Krahô, levando em consideração a tipologia dos empréstimos, abordadas por Grosjean (1982), Albuquerque (1999; 2007; 2009), Weinreich (2006; 1953), Romaine (1995), França & Grannier (2007) e Braggio (1998). Adotamos o conceito de língua enquanto entidade heterogênea ordenada em consonância com Weinreich (2006) e Faraco (2012); para a distinção entre empréstimos linguísticos, interferência e *codeswitching* baseamo-nos nas contribuições de Monteiro (2010), Pacheco (2005), Mesquita (2009), Carvalho (1989) e Braggio (1998). Além disso, a discussão empreendida por Romaine (1995), Wei (2000), Weinreich (2006) e outros estudiosos fornecerão subsídios teóricos sobre o estudo do contato assimétrico envolvendo línguas minoritárias. Esses estudiosos afirmam que, na verdade, quem entra em contato são as pessoas, não as línguas propriamente ditas.

São as interações entre as pessoas que provocam alterações diversas nos sistemas linguísticos diferentes em contato. De interações dessa ordem resultam vários debates, apresentados neste capítulo, cujo foco tem sido as comunidades bilíngues / multilíngues e as noções de interculturalidade e transculturalidade visto que seus reflexos são sintomáticos nas políticas educacionais, nas políticas linguísticas e sociais que atendem as demandas referentes às comunidades sociolinguisticamente complexas, a exemplo do povo Krahô da Aldeia Manoel Alves Pequeno. Além disso, analisaremos, neste trabalho, as transformações fonético/fonológicas e morfológicas operadas nos empréstimos do português em Krahô (Jê)² encontrados em nossa pesquisa.

Diversas situações promovem a coexistência de L1 e L2 entre os Krahô. Nas interações em que um ancião dialoga com um indígena mais jovem; ou quando um indígena que tem uma escolaridade mais elevada ou teve, por mínimo que seja, acesso à escola por tempo determinado; ou ainda, nos diálogos dos indígenas que saem da aldeia para estudar na cidade, dentre outras situações comunicativas.

São as interações comunicativas entre as pessoas que, com o decorrer do tempo, geram as inovações linguísticas ou podem contribuir para que ocorram algumas modificações de formas e funções, de significados e/ou a abertura para novos empréstimos na LM. Esses fatores ocorrem gradualmente, pois a língua é um

² Conforme Rodrigues (2002) e Albuquerque (2013).

sistema de natureza aberta dada sua complexidade e dinamicidade. Em virtude dessas condições, os dados apresentados neste trabalho, representam provisoriamente os empréstimos linguísticos na língua indígena Krahô. Esses empréstimos, por sua vez, não são estáticos visto que novas palavras podem ser inseridas no léxico Krahô devido ao contato com a língua portuguesa.

Com a intenção de incorporar o conhecimento dos empréstimos como ferramenta que favorece o fortalecimento de L1, convém lembrar que a língua Krahô é a primeira a ser adquirida pelas crianças da Aldeia Manoel Alves Pequeno. Isso faz com que a língua se mantenha viva e em funcionamento nas interações comunicativas. Ao considerarmos o contexto bilíngue e intercultural propiciado pelo contato entre falantes de L2 e falantes de L1, a língua Krahô não se encontra em vias de morte; apesar das interferências do português, constatamos a existência de fonético/fonológicos nos empréstimos. Assim, esta investigação se pautou em focalizar a manutenção de L1 e não sua revitalização, pois em nossa pesquisa não encontramos evidências de que L1 esteja enfraquecendo visto que a língua está presente nos atos de interação na comunidade de fala (CF).

Procuramos investigar quais práticas e estratégias didático-pedagógicas estão sendo adotadas pela escola em relação aos empréstimos linguísticos. Por outro lado, é perceptível que as pessoas idosas se preocupam com a incorporação das inovações da língua dos “cupẽ³” em “mehĩ¹” e que já existe uma mobilização no interior da escola e desta sociedade indígena sobre esse fenômeno no sentido de conservar a língua Krahô. Dessa maneira, este trabalho firma-se também como objeto de análise e constructo teórico indispensável para os estudos linguísticos, lexicológicos e sociológicos, por considerar a língua como um dos aspectos essenciais na formação identitária da comunidade em foco.

A fim de descrever e entender como se dão os empréstimos linguísticos de L2 em L1, reconhecemos a ‘língua como uma realidade social’, tendo em mente a seguinte afirmação de Faraco (2005):

“a língua como uma realidade essencialmente social que, correlacionada com a multifacetada experiência econômica, social e cultural dos falantes,

³ Em Krahô, *cupẽ* quer dizer os *não indígenas* e *mehĩ* é a palavra usada para fazer referência aos *indígenas*, respectivamente.

apresenta-se em qualquer situação, como uma realidade heterogênea⁴, como um conjunto de diferentes variedades” (FARACO, 2005, p. 67)

Tendo delineado alguns dos pontos principais que norteiam esse trabalho, postulamos a seguir uma pergunta e três subperguntas cujas respostas se valem de critérios metodológicos e teóricos baseados nas contribuições da Fonética e da Fonologia, da Sociolinguística, da Lexicologia e da Educação Bilíngue Intercultural, Diferenciada e Específica (EBIDE). As perguntas e subperguntas são as seguintes:

- 1) Quais os tipos de empréstimos linguísticos do Português em Krahô?
 - a) Qual a tipologia que caracteriza os empréstimos linguísticos de L2 em L1?
 - b) Como os empréstimos estão sendo incorporados e como se estruturam no sistema linguístico de L1?
 - c) Que reflexões teórico-metodológicas podem respaldar as discussões que abordam os empréstimos linguísticos de L 2 em L1, de forma que esse conhecimento seja uma ferramenta contributiva e indispensável na EBIDE?

A estrutura de nosso trabalho é composta por quatro capítulos. No **capítulo I**, apresentamos os aspectos sócio-históricos e linguísticos relacionados ao povo Krahô. Para tanto, apontamos algumas considerações sobre a história do contato entre indígenas e não indígenas no Brasil e suas implicações na língua dessas comunidades. São feitas considerações teóricas acerca da língua Krahô e seus aspectos fonético/fonológicos e ortográficos. Destacamos ainda os aspectos educacionais e sociolinguísticos da língua Krahô em face do contato com a sociedade majoritária.

No **capítulo II**, abordamos as bases teóricas e metodológicas, que nortearam o estudo acerca do contato de línguas, da EBIDE, e ainda, os referentes à Educação Escolar do povo Krahô. Apresentamos algumas considerações sobre a Sociolinguística e suas implicações para o ensino de língua materna. Além disso,

⁴ (...) ver a língua como um sistema diferenciado e de reconciliar os fatos observados de heterogeneidade lingüística com o anseio de encontrar ordem e estrutura. (...) sugeriremos que um modelo de língua que acomode os fatos do uso variável e seus determinantes sociais e estilísticos não só leva a descrições mais adequadas da competência linguística que ultrapassa os estereis paradoxos contra os quais a linguística histórica vem lutando há mais de meio século. (WEINREICH, 2006, p. 33)

apontamos os caminhos percorridos para a construção desse trabalho amparado em pesquisa bibliográfica e de campo.

Dedicamos o **capítulo III**, ao tratamento dos aspectos teóricos referentes à diversidade linguística e ao bilinguismo. De início, traçamos uma discussão sobre a aquisição simultânea *versus* aquisição sucessiva; posteriormente discutimos acerca do bilíngue Krahô e seu comportamento linguístico. Discorreremos, em seguida, sobre as atitudes e os sentimentos em relação ao bilinguismo, sobretudo, porque esses fatores influenciam no curso das mudanças, no processo de manutenção e, também, de perda de uma língua. Neste mesmo capítulo, discutimos sobre bilinguismo em família e na sociedade, pois acreditamos que as atitudes e os sentimentos em relação a este fenômeno influenciam o curso das mudanças, o processo de manutenção ou até mesmo levam à perda de uma língua. As considerações teóricas sobre mudança de código (codeswitching), mistura de código, interferências e empréstimos linguísticos (borrowings) são reunidas ao final deste capítulo.

No **Capítulo IV**, apresentamos a descrição, a tipologia e a análise dos empréstimos linguísticos de L2 em L1 que foram sistematizados e analisados dando ênfase aos estudiosos que desenvolveram ou desenvolvem trabalhos sobre contato de línguas envolvendo línguas minoritárias e as reflexões discutidas pelos professores indígenas da escola 19 de Abril.

Nas considerações finais, desenvolvemos algumas reflexões sobre os empréstimos linguísticos do português em Krahô e suas implicações no processo de manutenção e valorização desta língua indígena no âmbito da Educação Escolar Krahô bilíngue e intercultural.

A seguir, apresentaremos “Os Aspectos Sócio-históricos e Linguísticos” do povo Krahô.

Capítulo 1: Os Krahô – Aspectos Sócio-Históricos e Linguísticos

Neste capítulo, apresentamos informações gerais sobre os povos indígenas Krahô da aldeia Manoel Alves, tais como situação de contato, os aspectos sócio-históricos, Família e Tronco Linguístico, aspectos linguísticos, além da situação atual desse povo. Discutimos também sobre a Língua e a Educação Escolar Krahô. Para isso utilizaremos as bases teóricas de Albuquerque (2007; 2012; 2013), Almeida (2012), Ribeiro (1995), Rodrigues (2002), Bright (1974) e Melatti (1967; 1973), Sousa (2013) e Abreu (2012), dentre outros.

1. Aldeia Manoel Alves Pequeno

Os Krahô são habitantes da terra indígena Krahôlândia. Antes da segunda metade do século XX, o número de indígenas Krahô era reduzido. Vale ressaltar que a presença de brancos e negros entre eles era inferior se comparado com o número de não indígenas entre os demais povos nesse mesmo período. As estimativas apontavam 400 Krahôs em 1930; em 1999 totalizavam 2000 indígenas. Contudo, o crescimento populacional deste povo ocorreu após a segunda metade do século XX⁵.

Os Krahô se distribuem atualmente em uma população estimada em 2.799 indígenas distribuídos em 29 aldeias, conforme dados do Distrito Sanitário Especial Indígena do Tocantins (DSEI-TO), em 2014. Dentre as aldeias Krahô estão Santa Cruz, Cachoeira, Mangabeira, Galheiro, Forno Velho, Pedra Branca. Esta última é a aldeia mais povoada com cerca de 400 habitantes; as aldeias de São Vidal e Bacuri são consideradas as menores com cerca de 10 habitantes⁶.

A extensão territorial da Terra Indígena Krahôlândia é de trezentos e dezenove mil, oitocentos e vinte e sete hectares (319.827 ha), conforme Decreto de nº 102 de 05 de agosto de 1944. A seguir, apresentamos o mapa do Tocantins localizando a terra indígena Krahôlândia.

⁵ Disponível em: <<http://pib.socioambiental.org/pt/povo/kraho/441>> Acesso em: 05 de abril 2014.

⁶ Disponível em: <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revteatro/article/viewFile/5745/4151>. Acesso em 15 de Agosto de 2014.

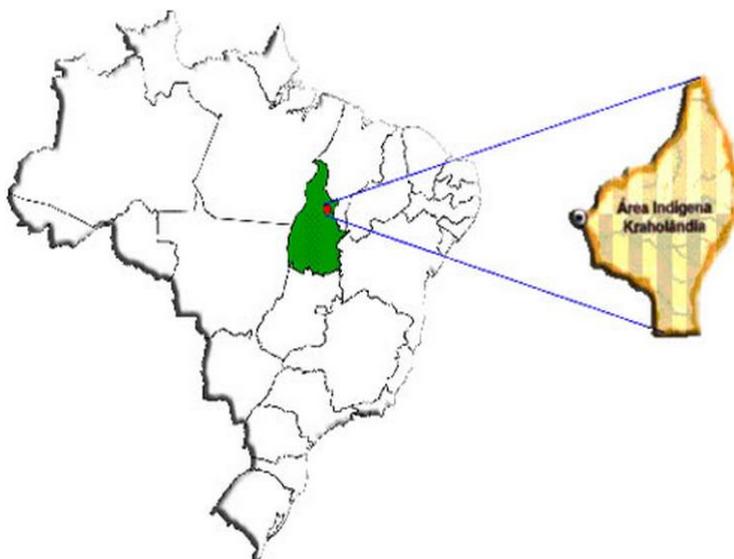


Figura 1: Mapa do Estado do Brasil e do Estado do Tocantins.⁷

A aldeia Manoel Alves Pequeno, na qual realizamos esta pesquisa, foi fundada por Secundo Krahô, pai do cacique Dodani, e Antônio Krahô, pai do Hotxuá Ismael Ahprac Krahô. Ambos, Secundo Krahô e Antônio Krahô, saíram da aldeia Pedra Branca e em 1984 se instalaram definitivamente na área atual que somente em 1985 recebeu o nome oficial de aldeia Manoel Alves Pequeno. Esse nome foi atribuído por causa do rio de mesmo nome que fica nas proximidades da área (ABREU, 2012; MELATTI, 1967; diário de campo, 2013).

Esta aldeia dista 6 km de Itacajá – TO e 320 km ao norte de Palmas, a capital do Estado, sendo que é cercada por matas e cerrado. É povoada por 67 famílias distribuídas em 44 casas, segundo o Censo FUNASA (2013). Cabe destacar que, dentro de cada casa vive mais de uma família. Outrossim, a quantidade de homens pais de família é de 47, o total de mães de família é de 64; os idosos Krahô são 16 e as crianças de 0 a 4 anos totalizam 63, segundo o Censo da Unidade de Saúde Manoel Alves Pequeno (2013).

As casas dos Krahô são construídas de palha de palmeira, rebocadas de barro, sem janela e, na maioria, não há compartimentos em seu interior. Há uma casa construída de tijolo e cimento. Nesta aldeia tem apenas um motor elétrico que funciona somente no turno noturno priorizando o horário das aulas.

⁷ Disponível em: http://demalaecuia.zip.net/arch2005-03-01_2005-03-31.html. Acesso em: 10 de Maio de 2014.

A história do contato com a sociedade não indígena revela que o povo Krahô passou por uma série de conflitos com a sociedade não indígena por motivos econômicos e relacionados à posse de terras, segundo MELATTI (1967, p. 49). Como resultado desse ocorrido, o povo Krahô foi vítima de um sangrento massacre em 1940. Dentre as medidas estatais relevantes influenciadas por esse fato, está a doação de uma terra com trezentos e dezenove mil, oitocentos e vinte e sete hectares (319. 827 ha) a este grupo indígena. Esta doação foi oficializada por meio do Decreto nº 102 de 05 de agosto de 1944 confirmando a localização e os limites da aldeia Manoel Alves Pequeno de forma permanente. (ABREU, 2012; MELATTI, 1967; SOUSA, 2013) (ver figura 1)

Na aldeia Manoel Alves Pequeno ocorre a prática da criação de porcos e galinha. Existe ainda plantação de abóbora, banana e outros alimentos. Restritos às tradições de cultivo e plantio atrelados ao ciclo anual, os Krahô ainda plantam arroz, feijão, milho e mandioca. Ocorre ainda a criação extensiva de gado além da prática do extrativismo vegetal (frutos naturais e madeira). Como o “povo da ema” pertence aos povos Timbira, os mitos e ritos relacionados ao plantio, cultivo e coleta (além dos relacionados ao período de convalescença, à falecidos, ao período de fim de gestação, aos iniciantes, dentre outros) da cultura Krahô são compreendidas, de acordo com Rodrigues (2002), como características semelhantes às de outros povos pertencentes também ao complexo linguístico-cultural Timbira.

O formato da aldeia em círculo também se assemelha em quase todas as aldeias de povos Timbira. Em volta do pátio (*cà*) estão as casas de cujas entradas dirigem-se ruas até o centro do pátio onde são realizados os rituais e as reuniões mais importantes da aldeia com os sábios e as demais autoridades da comunidade (diário de campo, agosto de 2013).



Figura 2: Pátio (cà) da Aldeia Manoel Alves Pequeno⁸

No pátio (cà), frequentemente ocorrem reuniões entre os anciões da aldeia. Entre os Krahô, os mais velhos tem valor elevado e diferenciado pois são responsáveis pelo cultivo, pela prática das tradições e pela cultura indígenas. É no pátio que são realizadas as festas, os rituais e diversas cerimônias. Em nossa estadia na aldeia, vivenciamos o ritual do batismo no qual recebi um nome e uma família Krahô. Participamos de uma festa em homenagem a um dos sábios que havia falecido. Em memória a ele foram realizados vários rituais no pátio e no caminho que direcionava a casa do idoso falecido ao centro do cà. Para isso, vieram vários indígenas de outras aldeias.

Wakmējê e Katàmjê são as divisões segundo as quais se organiza administrativa, social e politicamente o povo Krahô. A cada uma dessas divisões pertencem grupos de famílias, são confiadas responsabilidades para cuidar da aldeia observando as estações do ano (inverno e verão). O nome de cada indígena e os parentescos entre eles são distribuídos segundo o pertencimento do indivíduo à sua respectiva metade (Wakmējê ou Katàmjê). Segundo Melatti (1973), existem funções e atribuições vinculadas às metades:

À primeira se ligam o dia, a estação seca, o oriente, o pátio da aldeia, as palhas para enfeite de cor clara, as listras verticais na pintura de corpo etc. A segunda, a noite, a estação chuvosa, o ocidente, a periferia da aldeia, as palhas para enfeite de cor escura, as listras horizontais da pintura do corpo

⁸ <http://pib.socioambiental.org/pt/c/no-brasil-atual/modos-de-vida/habitacoes>. Acesso em: 28 de março de 2014.

etc. Os Krahô chegam mesmo a classificar os vegetais e os animais como pertencentes a uma ou outra dessas metades. (MELATTI, 1973; p. 3)

Cada metade indica dois chefes para auxiliarem o cacique nas decisões administrativas e gerais da comunidade. As mulheres quando solteiras são metade de seus pais (masculino) e quando casadas são a metade de seu marido, segundo Melatti (1973). Dessa forma, a mulher não desempenha papel administrativamente relevante na aldeia, essas tarefas são atribuídas aos homens. Assim:

As oposições Wakmêjê/Katâmjê, homem/mulher, vivos/mortos parecem manter uma certa correspondência entre si. De fato, se os mortos são seres que não mais participam das atividades dos vivos, as mulheres, por sua vez, estão excluídas de certos privilégios exclusivamente masculinos, podendo-se dizer que apenas os homens chegam a participar plenamente dos ritos e da vida política. Sabemos que a metade Katâmjê está associada, entre outros elementos, a noite e a estação chuvosa. (MELATTI, 1973, p. 5)

Segundo Melatti (1973), existe uma diferenciação entre grupo familiar elementar, grupo doméstico e grupos residenciais. Essa divisão se torna notória no momento da partilha da refeição. O grupo familiar elementar é aquele constituído do pai, mãe e filhos. O grupo doméstico compõe-se pelo genro e seus sogros e filhos. E assim, várias famílias coabitam a mesma residência. Com o decorrer do tempo, alguma família que estava naquele lar, procura construir sua própria residência, geralmente próximo ao lar de origem e a partir daí inicia-se o processo de criação do grupo residencial. A relação de autoridade geralmente, segundo Melatti (1973), dá-se entre sogro e genro por questões de distribuição das atividades de subsistência que deverão ser realizadas durante o dia, e ainda assim, não fica tão clara a autoridade de quem sobre quem, principalmente quando a figura do sogro não existe mais no lar.

Constatamos que a complexidade da organização social e cultural do povo Krahô é fortemente mantida nas tradições e na cosmologia desse grupo. Em virtude desse aspecto, o povo da aldeia Manoel Alves Pequeno cultiva a língua materna em funcionalidade. Diante desses aspectos, observamos também um forte sentimento de igualdade linguística expressado nas afirmações dos Krahô em face do contato com o português, segundo os depoimentos a seguir (diário de campo, agosto de 2013):

“não deixar de falar nossa língua, mas tem que aprender os dois. Se a gente sai e não conhece nada da cidade, a gente sofre.” (T. P. Krahô)⁹

“português não é diferente, é igual. A coisa é uma só. Muda só a conversa. As coisas...tudo é igual, mas muda só o nome. A línguas são todas boas [sic].” (S. Krahô)

“tem que aprender português e língua indígena. (J. Krahô)

Em nossa pesquisa, verificamos que alguns indígenas do sexo masculino usavam calças, blusas, calções e bermudas; as mulheres, por sua vez, aparecem maquiadas e envoltas em um pano em forma de saia (o *cupẽ xê*). À noite, alguns dormem em redes; outros, em colchões, embora ao ar livre, no entorno de suas casas. Há festas de aniversários com bolo, refrigerantes e cântico de parabéns. Com isso, notadamente percebe-se a influência da cultura não indígena presente na aldeia Manoel Alves Pequeno.

As mulheres Krahô usam acessórios originários da cultura indígena como enfeites para o cabelo, cabeça, braços e para as pernas assim como também os homens. Esses itens são produzidos pelos Krahô e comercializados ou trocados para compra ou troca de roupas, sapatos, bolsas e alimentos para as pessoas da comunidade. Por outro lado, o contato com o branco propicia a conquista dos *parentes*. Estes, por sua vez, são os não indígenas batizados na Aldeia em um ritual no qual recebem uma família e um nome indígenas.

Apesar do frequente contato com a cultura não indígena, notamos que os Krahô empreendem grande esforço para manter sua cultura viva. Além das constantes reuniões para realização dos rituais e para manter os conhecimentos de seus antepassados vivos, os Krahô planejaram e realizaram o evento esportivo I Jogos Tradicionais do Povo Krahô e I Encontro de Manifestações Krahô nos dias 19 a 24 de maio de 2014. Esse evento foi realizado com a intenção de combater o alcoolismo e visando a preparação dos Krahô desportistas para os Jogos Mundiais Indígenas que, conforme oficiou o Ministério dos Esportes, ocorrerá em Palmas – TO, em 2015.

Fazem parte da tradição do povo Krahô as festividades como a da semente e da batata (*jätjõpin*), da tora (*parti*) e do milho (*põnhuprô*) que duram vários dias, dentre

⁹ Os sujeitos partícipes desta pesquisa receberão identificação fictícia, tais como A. Krahô, B. Krahô e assim sucessivamente. Quando utilizarmos diálogo do mesmo participante em diferentes partes desse trabalho, utilizaremos a mesma identificação para o referido informante.

os quais realiza-se também a corrida da tora. Nessas festividades, há várias comidas apreciadas pelos Krahô, uma delas é o paparuto. Esta comida típica é feita com macaxeira e carne.

Por outro lado, o contato entre indígenas e não indígenas inseriu os Krahô em outros contextos sociais urbanos de destaque: Câmara de Vereadores de Itacajá, FUNAI que tem como Unidade Gestora e representativa a Coordenação Técnica Local ou CTL, Instituições Educacionais de Ensino Superior. Além desses, há também contato com IBAMA, SEDUC, CIMI, SESAI, DISEI, além dos professores não indígenas e pesquisadores. Enfim, são situações dessa ordem que demandam a complexidade cultural do grupo indígena em face do considerável intercâmbio social; contudo, este povo compartilha de um forte sentimento de resistência cultural e linguística que fortalece sua identidade étnica; todavia, percebe-se que esses fatores influenciam na reconfiguração cultural, organizacional e, conseqüentemente, linguística do povo Krahô.

1.1 A história do contato entre o povo Krahô e a sociedade não indígena

A história do contato dos indígenas com a sociedade não indígena inicia-se com a chegada dos Jesuítas ao Brasil. Os povos indígenas tornaram-se povos que deveriam ser transformados em nome do evangelho e da civilização europeia. A partir daí, as línguas indígenas foram apropriadas pelos Jesuítas ao elaborarem dicionários, gramáticas e vocabulários, com o objetivo primeiro de inserir os dogmas, costumes e princípios cristãos entre os indígenas. Os registros relativos aos indígenas foram arquivados em instituições religiosas e são fonte de pesquisas, conforme NUNES (1996 *apud* SOUSA & ALBUQUERQUE, 2012, p. 191).

No Estado do Tocantins vive uma população indígena aproximada de 11.739 indígenas, entre aldeados e desaldeados, e os que vêm de outros estados (ALBUQUERQUE, 2013, p. 135). Para o autor, os indígenas tocantinenses compreendem os seguintes povos: Apinayé, Javaé, Karajá, Karajá-Xambioá, Xerente, Krahô-Canela e Krahô. (ALBUQUERQUE, 2013, p. 135).

Segundo nossos dados, o processo de contato com a sociedade majoritária influenciou nas estatísticas crescentes de subnutrição e de epidemias de gripe. Há

registros de câncer e de loucura. Além disso, a ingestão de água sem tratamento adequado aumenta o sofrimento da população. O alcoolismo tem sido preocupação constante dos líderes Krahô que apostam na conscientização como luta para vencer esse hábito que tem vitimado jovens e velhos.

Melatti (1967) revela que ora a história mostra um contato conflituoso entre indígenas e os maranhenses fazendeiros de gado por causa das terras outrora sem demarcação; ora o indígena figura no cenário histórico como aliado ao homem branco para aprisionar outras etnias indígenas e assim, favorecendo o domínio das terras. Esse último caso promoveu um contexto suficiente para o contato com os Xavante, ramo à parte dos Xerente; com estes, o contato foi menos hostil. (MELATTI, 1967)

Além disso, segundo Abreu (2012, p. 36), existem três fatos importantes na história do contato interétnico do povo Krahô. O primeiro fato diz respeito ao julgamento dos responsáveis pelo massacre que dizimou muitos indígenas Krahô no confronto com fazendeiros que queriam tomar posse das terras; o segundo se deu graças à Missão Batista que instalou o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) dentro da aldeia Krahô; e, por último, destaca-se a doação de 320 mil hectares de terra com a promulgação do Decreto-Lei nº 102 de 5 de agosto de 1944. E assim, o ‘povo da ema’¹⁰ tece seu processo histórico e social potencializando sua resistência cultural e linguística.

Apesar da forte tradição do povo Krahô, a situação de contato intercultural e interlinguístico resultam em várias consequências, como justificam os próprios indígenas (diário de campo, agosto de 2013).

“Muitas coisas que não tem na Língua falamos como em português, mas falamos de forma diferente. Por exemplo: celular, relógio e outros. Falamos da mesma forma como produzido pelos não-indígenas pois não havia na história dos mais velhos. Com o contato com os não-indígenas usamos roupas, copo e outras coisas que nós não usávamos. De 2000 já há muita mudanças. As meninas vêm de short, maquiadas, tiram os cílios [sic].” (M. Krahô)

“Os idosos falam mais e conservam mais a língua. Os mais novos falam mais o português. Misturam mais...a língua é importante porque fortalece a nossa cultura. É a nossa cultura.” (J. Krahô)

“Em ocasiões como rituais, os velhos sabem diferenciar. Mas no dia a dia, os jovens e as crianças têm mais facilidade de colocar na língua estes empréstimos”. (Y. Krahô)

¹⁰ Krahô, quer dizer, ‘povo da ema’. (diário de campo, 2013/2014)

Assim como o relógio, o celular e as roupas são vários os elementos materiais e imateriais que passam a fazer parte do cotidiano dos Krahô. Os mais jovens são mais propensos a veicular esses elementos na suas falas enquanto os mais idosos são mais conservadores. Na cidade, a língua dominante é o português e as informações circulam mais rápido em comparação à aldeia e assim os novos elementos inserem-se em L1. Com isso, muitos não são adaptados ou mesmo passam pelo processo de nomeação.

Em se tratando ainda dos efeitos do contato entre indígenas, Ribeiro (1995, p. 142-144) denuncia a *depopulação* decorrente dos desgastes no trabalho escravo, as epidemias geradas pelas virulências nos povos circunscritos no litoral atlântico, além das mortes em massa como consequências das guerras autorizadas pela Coroa para exterminar os índios do Vale do Itajaí e do Rio Doce, porque eram considerados hostis. A história dá conta de que foram ilhados, dizimados e marginalizados em função da chamada civilização e da desindianização para que a 'igualdade de todos os cidadãos' reinasse em absoluto. Isso não funcionou. Segundo Ribeiro (1995), alguns exemplos podem servir para esse fim: os salesianos do rio Negro que buscaram *desindianizar* os índios daquela região. E o que conseguiram? Deixá-los em situação triste, sem identificação indígena ou italiana. Por outro lado, apesar das dizimações em massa, os indígenas em geral, continuam indígenas (RIBEIRO, 1995, p. 141-148). Portanto, evidências como essas fazem reconhecer o Brasil como um país "plural" formado por diversos povos indígenas e por diferentes grupos étnicos.

Assim, podemos afirmar que diante do cenário de *depopulação* dos indígenas registrado na história do Brasil, podemos perceber que estes povos têm resistido. E as ações políticas, sociais e educacionais estão diante de um novo quadro que evidencia a necessidade de rever e colocar em prática ações voltadas para o fortalecimento linguístico-cultural das minorias linguísticas.

Na próxima seção apontaremos alguns aspectos relacionados às particularidades da língua Krahô.

1.2 A Língua Krahô

Conforme declara Rodrigues (2002), a apresentação de parentesco da língua Krahô com as demais línguas do Tronco Macro-Jê baseia-se na correspondência de sons, identidade histórica de palavras, assim como semelhanças gramaticais.

Ainda são poucos os trabalhos lexicográficos existentes em Krahô, conforme Sousa & Albuquerque (2012, p. 197). Vale ressaltar que trabalhos deste tipo auxiliam na manutenção e conservação da herança linguística destes falantes. Esta investigação se soma a esta meta quando se compromete com a contribuição à diversidade linguística e à educação escolar indígena visto que fornecerá conhecimentos aos professores indígenas e não indígenas que atuam na escola 19 de Abril acerca da configuração que caracteriza a construção de novas palavras oriundas do português em L1.

Sousa & Albuquerque (*idem*, p. 190) propõem um glossário bilingue Krahô/português que promove o conhecimento e o registro da língua do povo da aldeia Manoel Alves Pequeno. No trabalho desses autores, há uma valiosa contribuição para a Educação Escolar Indígena Krahô pois se constrói a partir de unidades lexicais oriundas do Rito *Pěp Cahàk* que remete ao *Mito de Tyrkrě*. Segundo Sousa & Albuquerque (2012, p. 188), os mitos são oriundos dos ritos. As unidades lexicais que constam no glossário referem-se a aspectos históricos, culturais e cosmológicos do povo Krahô; sendo assim, concordamos com as apresentações ortográficas e descrições fonético/fonológicas apresentadas naquele trabalho cujas evidências coincidem as encontradas em nossa investigação.

Ao apresentar particularidades referentes aos aspectos fonético/fonológicos de L1, o trabalho de Sousa & Albuquerque (2012) será de grande utilidade tanto para este trabalho quanto para os demais voltados para a língua Krahô. Conquanto, podemos afirmar que trabalhos de natureza descritiva sobre esta língua indígena ainda são incipientes, contudo, o objetivo de contribuir para a descrição, documentação e análise dos aspectos linguísticos desta língua indígena é uma tarefa urgente dado o caráter contributivo tanto no que diz respeito ao fortalecimento linguístico-cultural deste povo quanto para o contexto educacional indígena.

1.2.1 Inventário de Fonemas Vocálicos e Consonantais da Língua Krahô

Para a análise de nossos dados, baseamo-nos no inventário fonológico da língua Krahô (Jê) proposto a partir das contribuições apresentadas por Albuquerque & Krahô (2013), Sousa & Albuquerque (2012) e apoiados nos dados coletados durante nossa pesquisa em campo.

Nos achados de Albuquerque e Krahô (2013), figuram 16 (dezesseis) segmentos vocálicos. Desses, 10 (dez) são orais e 06 seis nasais, conforme descrevemos abaixo:

Quadro 01 - Fonemas Vocálicos Orais da Língua Krahô

		Anterior		Central		Posterior	
		não-arredondada	arredondada	não-arredondada	arredondada	não-arredondada	arredondada
Alta	Fechada	i		ɨ			u
	Aberta						
Média	Fechada	e				ɤ	o
	Aberta	ɛ				ʌ	ɔ
Baixa				a			

Fonte: Albuquerque e Krahô (2013); Sousa & Albuquerque (2012); Pesquisa de Campo (2013-2014)

A seguir apresentamos a correspondência grafêmica a partir dos fonemas descritos. Tendo em vista os parâmetros articulatórios listados, pode-se inferir, pronunciar e transcrever os segmentos vocálicos da língua Krahô.

Krahô	Transc. Fonética / Trad. Port.
/a/ axũn	[a'tʃũn] = formiga
/e/ parkreti	[park ^h re'ti] = peixe
/ɛ/ jãmprôre	[jãpro're] = que espuma
/i/ ihkrĩ	[iʔ ^h krĩ] = sentar
/o/ ihpoc	[iʔ ^h pok] = ouvir
/ɔ/ ampo	[ã'po] = coisa
/u/ pupun	[pu'pũn] = vê (ver)

/i/ prykac	[pɾi'kʰak] = vaca
/ʌ/ kà	['kʰʌ] = pele / couro
/ɣ/ caxwɣn	[ka'tʃwɣn] = caixa / quarto

Quadro 02: Fonemas Vocálicos Nasais da Língua Krahô.

		Anterior		Central		Posterior	
		não-arredonda-da	arredonda-da	não-arredonda-da	arredonda-da	não-arredonda-da	Arredonda-da
Alta	Fechada	ĩ		ĩ			ũ
	Aberta						
Média	Fechada	ẽ					õ
	Aberta						
Baixa				ã			

Fonte: Albuquerque & Krahô (2013); Sousa & Albuquerque (2012); Pesquisa de Campo (2013-2014)

Em seguida, realizamos a transcrição fonêmica e grafêmica dos fonemas vocálicos nasais.

Krahô	Transc. Fonética / Trad. Port.
/ã/ krã	['kʰrã] = cabeça
/ẽ/ wacmẽjê	[wakmẽj'e]
/ĩ/ carĩre	[karĩ'rɛ] = galo
/õ/ wakõ	[wa'kʰõ] = raposa
/ũ/ axũn	[a'tʃũn] = formiga
/ɣ/ ahpɣnre	[aʔpɣn'rɛ] = tronco (para assento)

Por outro lado, para Albuquerque & Krahô (*idem*) os fonemas consonantais totalizam em 13 (treze). Apresentamos a seguir, os fonemas consonantais e seus correspondentes grafemas contextualizados nas palavras Krahô.

Quadro 03: Fonemas Consonantais da Língua Krahô.

Lugar Modo	Bilabi- al	Lábio- dental	Alveo- lar	Álveo- palatal	Velar	Glotal
Oclusivas	p		t		k k ^h	ʔ
Fricativas						h
Africada				tʃ		
Nasais	m		n		ŋ	
Vibrante						
Tepe			r			
Aproximantes		w		j		

Fonte: Albuquerque & Krahô (2013); Pesquisa de Campo (2013-2014).¹¹

A seguir, a correspondência grafêmica e fonêmica dos segmentos consonantais.

Fonemas Consonantais

Krahô

Transcrição Fonética / Trad. Port.

/h/ cahhêc	[kaʔ'hɛk] = lenha
/j/ jürkwa	[jũr'k ^h wa] = casa
/k/ cacô – quêtti	[ka'ko] = água / [ke'ti] = tio
/k ^h / jöhkên	[jõʔ'k ^h ɛn] = miolo, cérebro
/m/ mĩiti	[mĩi'ti] = jacaré
/n/ nana	[na'na] = abacaxi
/ŋ/ cagã	[ka'ŋã] = cobra
/p/ pãäre	[pãã're] = coruja
/r/ carĩre	[karĩ're] = galo
/t/ tep	[tɛp] = peixe
/tʃ/ xãnre	[tʃãn're] = formiga
/w/ wapo	[wa'pɔ] = faca
/ʔ/ hũhkop	[hũʔ'k ^h ɔp] = unha

¹¹ Ressaltamos que os sons que estão em pares são desvozeados. As áreas sombreadas representam as articulações consideradas impossíveis.

No glossário bilíngue Krahô/português proposto por Sousa & Albuquerque (2012) há a seguinte disposição alfabética da língua Krahô: a, à, ã, c, e, ê, ê, g, h, i, ì, j, k, m, n, o, ò, ô, p, q, r, t, u, ù, x, w, y, ý, ÿ. Tendo em vista esses elementos, consideramo-los relevantes para a apresentação ortográfica dos empréstimos linguísticos que encontramos em nossa investigação.

Sousa & Albuquerque (2012) declaram que, em se tratando da parte semântica e morfológica da língua Krahô, os nomes podem se classificar em *dependentes* e *independentes*. Em se tratando, exclusivamente dos nomes *dependentes*, foram encontrados alguns prefixos de posse: *i*-meu, *ih*- dele ou de alguém e *a*-teu, segundo esses autores.

Diante da abordagem acima, constatamos que os padrões fonotáticos da língua Krahô são perpetuados na aquisição dos empréstimos linguísticos de L2. Ressaltamos, por exemplo, o que está relacionado à adaptação fonético/fonológica dos fonemas existentes nas palavras emprestadas de L2 por fonemas consonantais que deles mais se aproximam em L1. Um outro traço relevante diz respeito à conservação do acento que ocorre na última sílaba das palavras em L1.

1.2.1.1 Aproximantes

Em Krahô, o /j/ e o /w/ são classificados como aproximantes. Não apresentam obstrução na passagem do ar pela cavidade bucal, como também não ocupam a posição de núcleo da sílaba. Ou seja, possuem características vocálicas, mas também comportam-se como consoantes. Assim, tem-se:

/j/ (aproximante palatal)

CONSOANTE

Jũrkwa
[jũr'kʷa]
(=casa)

jõhkën
[jõʔ'kën]

GLIDE

jarati
[jara'ti]
(=avião)

jãmprôre
[jãprô're]

(=o papo / que guarda
alimento')

(=que espuma)

/w/ (aproximante labiodental)

CONSOANTE

pytwrÿ

[pit'vrɾ]

(=lua)

GLIDE

wapo

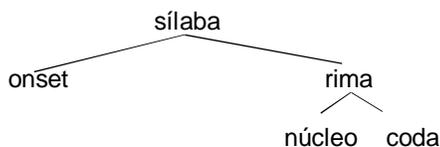
[wa'pɔ]

(=faca)

Dessa forma, tem-se o 'aproximante palatal' e o 'aproximante labiodental' respectivamente, conforme já exemplificados.

1.2.1.2 Visão Preliminar da Estrutura da Sílabla Krahô

A sílaba Krahô tem constituição binária: *onset* (**tep**) e rima (**tep**); em alguns casos, não possui *coda* silábica (**cahãj**). Há, ainda, sílabas com *onset* ramificado (**praxi**). Assim, a composição canônica da sílaba em Krahô pode ser expressa seguindo o modelo de Selkirk (1982 *apud* BISOL, 2013, p. 22).



A seguir apresentamos algumas palavras em Krahô para exemplificar as ocorrências de consoantes em posição de *onset*, conforme os dados encontrados em nossos registros, em Sousa e Albuquerque (2012) e em Albuquerque e Krahô (2013).

Quadro 04: Consoantes em posição de *onset* simples e composto.

p = praxi → 'melancia' = panãñ xô → 'banana'	t = tep → 'peixe'	g = → cagã
m = mĩĩti → 'jacaré'	n = nana → 'abacaxi' = nare → 'não'	
	j = jũnre → 'pássaro'	x = xanre → 'gatinho'

k = krÿjre → 'arara'	q = quire → 'esquilo'	c = carĩre → 'galo' = cahãj → 'mulher'
r = rōhti → 'tucano'	h = cahãj → 'mulher' = hōhhi → 'ciscador'	
w = wey 'vovô' wajĩ 'carne'		

Fonte: Albuquerque & Krahô (2013); Sousa & Albuquerque (2012) e Pesquisa de campo (2013-2014).

A rima é formada por núcleo e coda. O núcleo é o elemento vocálico indispensável à sílaba Krahô, sendo que a *coda* silábica pode ser constituída, em consonância com os exemplos a seguir:

1) pela glotal [ʔ]

krohtot - /k^hroʔ.tot/

2) e o flepe /r/

hũpar / hũ.par/;

3) por consoante oclusiva velar /k/;

hapac /ha.pak/

4) pela oclusiva labial /n/

cajĩn /ka.jĩn/

Identificamos em nossos dados os seguintes padrões silábicos na língua Krahô. São eles:

V (a.roj.re) [a.roj. 're]

VC (in.crê) [ĩ. 'kre]

CV (**ca.cô**) [ka. 'ko]

CCV (**pra.xi**) [pra. 'tʃi]

CCVC (**kroh.tot**) [k^hroʔ. 'tot]

O padrão silábico CV é um dos mais produtivos¹² em L1 e ocorre em qualquer posição da palavra: no início [ka.'hāj], no meio [ja.ra.'ti] ou no final [ã.'pɔ]. Ressalte-se ainda que o acento recai na última sílaba da maioria das palavras em Krahô, segundo os dados constantes em nosso *corpus*. Assim, apresentamos, neste tópico, alguns pontos iniciais e preliminares, porém, essenciais para as análises firmadas nesta dissertação.

¹² Análise dos itens de (54) a (62) constantes na parte de análise deste trabalho.

Capítulo 2: Contato de Línguas, Educação Intercultural e Aspectos Metodológicos

Neste capítulo, descrevemos as bases teóricas e metodológicas que nortearam nosso trabalho. Para alcançarmos nosso objetivo, buscamos, de início, as concepções teóricas referentes ao contato de línguas, ao contexto sociolinguístico e intercultural no qual a comunidade Krahô está inserida, bem como suas implicações para o processo educativo desenvolvido nesta comunidade indígena, levando em consideração as manifestações comunicativas orais e escritas nas interações intergrupo e intragrupo. Ao apresentarmos as relações desse processo sociolinguístico com o contexto didático-pedagógico desenvolvido na escola 19 de Abril na aldeia Manoel Alves Pequeno, apresentamos algumas reflexões com base em nossos dados constantes em diário de campo e os demais exemplos extraídos de outros trabalhos acadêmicos relacionados às línguas indígenas também pertencentes ao tronco linguístico Jê. Num segundo momento, abordamos as principais perspectivas metodológicas que delinearam a trajetória percorrida para a coleta, análise e descrição dos dados, levando em consideração os empréstimos linguísticos de L2 para L1.

2. O Contato de Línguas

O contato interétnico promove a transferência de elementos culturais da cultura do *cupẽ* para a cultura do *mehĩ*. Em uma conversa sobre as interferências da Língua Portuguesa na Língua Krahô a partir da inserção de elementos culturais¹³ dos não indígenas falantes do português, um dos nossos informantes que identificaremos apenas como H. Krahô faz um paralelo entre a língua tal como era em seus primórdios e a situação na atualidade (Diário de Campo – Setembro / 2014).

¹³ Como afirmou Carvalho (1989) ao citar o poeta latino, Horácio: “res verba sequentur”, (as coisas são seguidas pelas palavras). Ao referenciar Philippe Dresco, linguista francês Carvalho (*idem*, p. 52) afirma: “importar uma palavra é importar uma maneira de ver o mundo.”

“...Torneira? *Hamnare*...agora, do *cupê* já tem tohner, já tem *ita kai* que carrega *mehĩ* para algum lugar / De primeiro caminhava só de a pé, até dormir não sei aonde no meio da estrada, no outro dia que chegá naquela aldeia que vai / então, de primeiro era assim / Agora, hoje em dia, tá tudo ... é / do *cupê* / E o *mehĩ* já tá vendo como é que tá / ele tá usando tudo já”.

É notório que a entrada de elementos da cultura do não indígena na aldeia provoca a necessidade de nomeá-los nas interações intragrupo. Por outro lado, a forma linguística inovadora ao ser incorporada nas interações do povo Krahô gera variações linguísticas (como os empréstimos linguísticos, por exemplo) e juntamente com essas operam as influências das variáveis extralinguísticas (como o sexo, a idade, a escolaridade dos falantes e outras variáveis).

Diante disso, as variações linguísticas e as interferências não ocorrem por acaso. Segundo Mollica & Braga (2012, p. 15), “o pressuposto básico do estudo da variação no uso da língua é o de que a heterogeneidade linguística, tal como a homogeneidade, não é aleatória, mas regulada, governada por um conjunto de regras.” Estas regras são variáveis configuradas nos sistemas linguísticos em uma comunidade de fala bilíngue. Para tanto, atribui-se ao linguista a tarefa de identificar as influências implicadas nas alterações recorrentes nas manifestações linguísticas. Com esses pressupostos básicos convém avaliar o peso de uma ou de outra variável nesse contexto.

As variáveis são fatores estruturais (ou linguísticos, ou internos) e sociais (ou extra-linguísticos, ou externos). Conforme Mollica & Braga (2003, p. 12), a idade, sexo, situação socioeconômica são variáveis relacionadas aos fatores sociais. A estes, as autoras mencionadas incorporam ‘o encaixe do fenômeno’ na estrutura considerada em análise. Nele, o estudioso da língua, considera que a mudança linguística faz parte do curso natural e ocorre no interior da língua de forma discreta para o falante. Assim sendo, a difusão da mudança se dá em uniformidade, em ritmo e em direções quando se considera o peso das variáveis implicadas.

Enquanto as variáveis internas são aquelas que envolvem o falante, as externas se referem ora ao falante ora ao evento de fala. As internas compreendem os fatores fonético/fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos, discursivos e lexicais e conciliam-se às dimensões do significante e do significado e as implicações disso nos subsistemas da língua. As variáveis externas atuam nos processos de

variação e mudança linguísticas. Estão relacionadas ao indivíduo (etnia, sexo), ao aspecto social (escolarização, renda, profissão, classe econômica) e a fatores contextuais (formalidade e tensão discursiva). (MOLLICA & BRAGA, 2012, p. 11).

Nesse trabalho, consideramos que tanto as variáveis internas quanto as externas influenciam na incorporação dos empréstimos nos atos de fala dos Krahô. Em outras palavras, a situação sociolinguística desse povo, já descrita no trabalho de Abreu (2012), bem como sua realidade sociocultural e política observada em nosso estudo de campo e investigada por Mellati (1967; 1973) e Sousa (2013) permitem maior clareza sobre as análises realizadas neste trabalho.

As interações comunicativas com os não indígenas intensificam-se continuamente, dada a proximidade da aldeia Manoel Alves com a cidade de Itacajá - TO. Além de revelar a contemporaneidade do povo Krahô, isso pode desencadear a perda da língua indígena visto que precisam comprar alimentos, artefatos em geral, objetos e outros e com esse processo de interação se dão as novas necessidades comunicativas. A comunicação com os não indígenas desempenha um papel importante para conservar ou não a cultura, a tradição e a identidade linguística desse povo, conforme Abreu (2012, p. 156).

O contato de línguas viabiliza um quadro de variação e, em alguns casos, até mesmo de mudanças linguísticas que pressupõem o reconhecimento dos seus variados aspectos cujos traços, muitas vezes, passam despercebidos nas realizações comunicativas dos usuários das línguas envolvidas. Essas mudanças são objeto de investigação desde os estudos filológicos, na segunda metade do século XIX, que resguardavam uma preocupação em estudar as mudanças linguísticas no eixo do tempo tendo como base especificamente os textos escritos, até o advento dos estudos sociolinguísticos. Estes últimos consideram o aspecto global de toda a estrutura sociolinguística em que a mudança se evidencia. Em virtude disso, focalizam na concepção linguística de que 'a língua é um fato social' (LABOV, 2008, p. 302) ao incluir o contexto social em que as mudanças linguísticas estão encaixadas.

A compreensão da inter-relação entre língua e contexto social nem sempre foi considerada relevante na história dos estudos linguísticos. Labov (2008) apresenta um reexame histórico no qual mostra distintamente os teóricos que discorrem sobre a

concepção de língua e do fenômeno da mudança linguística apoiados em duas abordagens:

- a) Aqueles que consideram a língua como um fato social (Grupo Social);
- b) Aqueles que não prestam atenção aos “fatores sociais” ao explicar a mudança linguística (Grupo Associal).

Labov (2008, p. 303) também reitera que existem pontos de consenso entre os impactos das mudanças sociais e as linguísticas nos dois grupos visto que, com maior ou menor ênfase, focalizam as ‘conquistas, invasões e imigração em massa’ e tratam da extinção, superposição ou fusão de línguas. No entanto, Labov (*idem*) opõem-se ao modelo que consagra a língua como propriedade do indivíduo, sem fazer menção ao contexto social para com isso explicar a mudança linguística em traços individuais tais como “preguiça” ou “descuido”.

Para Labov (*idem*), o encaixamento da mudança linguística gira em torno do quadro social no qual está inserida. Nesse aspecto, há de se considerar os *condicionamentos* que se aplicam às línguas em geral; a *transição* entre os dois estágios da mudança, enquanto um fator interno da língua, outrora irrelevante pelo Grupo Social; o *encaixamento* observável nas mudanças relacionadas às alterações internas linguísticas e também ao quadro social; a *avaliação*, ou seja, a reação dos falantes ante difusão das inovações linguísticas e por fim, a *implementação*.

Na proposta de Weinreich (2006), conceito de língua, tal como em Labov (2008), consubstancia-se como um fato social; e, a heterogeneidade ordenada é reconhecida como um fator inerente a todas as línguas. Weinreich (op. cit) afirma que os neogramáticos, tendo Paul Herman como referência principal, se apoiaram na noção de homogeneidade da língua e essa concepção se cristalizou nas reflexões diacrônicas de Saussure, na teoria gerativista de Chomsky e na teoria linguística do norte-americano Bloomfield. Weinreich (op. cit) destaca que não há harmonia entre um estudo que recorta a língua numa estrutura homogeneizada e as “mudanças não devem ser vistas isoladamente, mas sempre, sob um olhar sistêmico”. (WEINREICH, 2006, p. 21)

O inglês *cockney* foi investigado por Sivertsen *apud* Weinreich (op. cit., p. 103). As inovações linguísticas encontradas por ele foram justificadas como sendo irregularidades em relação ao inglês padrão. A conclusões semelhantes também

chegou Beiley a respeito do crioulo jamaicano. Pesquisas como essas investigam a mudança linguística e se baseiam no fundamento de que a língua é uma entidade homogênea e a perspectiva de falante-ouvinte ideal está pulverizada em abordagens dessa natureza. Gumperz *apud* Weinreich (2006) ao relatar os resultados do contato entre marati e kannada em Kupwar (Índia) mostra ajustes nos subsistemas (fonologia, gramática, léxico, sintaxe) de ambos os sistemas linguísticos envolvidos. E conclui que línguas diferentes em contato se assemelharão em suas estruturas e se tornarão possíveis de tradução pela semelhança entre ambas (Weinreich, 2008, p. 95). Pois, de acordo com Weinreich (*idem*) a mudança decorre de diversos contextos de aquisição de língua.

O estudo do contato entre línguas e das mudanças dele advindas baseado nos princípios dos neogramáticos, estruturalistas e gerativistas não bastam mais. Tanto a concepção de língua quanto a de mudança linguística, especialmente a partir do advento da Sociolinguística, confirmam um estudo do bilinguismo que considera o contexto social. Nessa abordagem, interessa não somente o problema da transição, mas também do encaixamento estrutural e social.

A partir desses pressupostos, convém salientar que as línguas indígenas são diferentes entre si e também da língua portuguesa (Rodrigues, 2002, p. 23). Quando em situação de contato, a língua portuguesa influencia as línguas indígenas e vice versa. Nesse contexto, vale destacar que a língua portuguesa deriva do tronco linguístico indo-europeu, da família linguística Itálica. E assim, seguem as diferenças quanto à fonética, fonologia, morfologia e sintaxe em relação às línguas indígenas. No entanto, tais dessemelhanças desautorizam a “coexistência estável por longo tempo”¹⁴ de sistemas linguísticos diferentes.

Para Thomason & Kaufman (1988, p. 50 *apud* WEINREICH, 1953, p. 23-24) existem três tipos de situações de contatos entre línguas: i) aquelas que envolvem manutenção de línguas; ii) aquelas que envolvem mudança de língua; iii) e aquelas que resultam em novas línguas, como os pidgins e línguas crioulas. O primeiro tipo de situação caracteriza-se pelo processo de preservação linguística que perdura entre as gerações; em alguns casos, pode envolver mudanças apenas em alguns subsistemas da língua, em outros, a difusão das características emprestadas podem ser tão grande

¹⁴ (ver Weinreich, 2006, p. 95)

que os limites entre as línguas pode tornar-se quase que imperceptíveis. Nesse sentido, os *borrowings*, as situações de convergências estruturais entre as línguas e as situações de mudança de código são exemplos derivativos desse primeiro tipo de situação de contato.

No segundo tipo de situação, Weinreich (1953, p. 15) assinala que a língua materna de determinado grupo pode ser deslocada em direção à língua do outro grupo. Pode ocorrer uma aquisição da língua-alvo com pouco ou nenhuma influência da língua materna em mudança. Como exemplo, esse linguista aponta que os imigrantes nos Estados Unidos alcançam com sucesso a proficiência nativa pela terceira geração. Assim, ele conclui que a mudança é acompanhada de variados graus de influência de L1 na língua-alvo. Diante dessa abordagem, Weinreich (*idem*) subdivide esse tipo de situação em duas categorias: primeiramente, o autor faz referência aos casos que envolvem imigrantes que falam uma versão da língua-alvo fazendo perceber características parciais ou totais de L1. Por isso, os ‘trabalhadores convidados’ na Alemanha por volta dos anos 1950 usavam uma variedade do alemão com significantes influências de suas línguas nativas. A segunda categoria envolve mudanças na língua recipiente, como ocorreu após o processo de inserção da língua-alvo pelos colonizadores ou invasores na Itália e Gália.

O terceiro tipo de situação de contato entre línguas, refere-se à criação dos *pidgins*, crioulos e línguas mistas bilíngues. Um exemplo de língua convencionalmente misturada é o caso da *Media Lengua* do Equador, uma língua que incorpora o léxico espanhol dentro da virtualmente inalterada estrutura gramatical Quechua. Os *pidgins* são resultados da redução das diferentes línguas de diferentes grupos de pessoas comprometidos com transações comerciais. Tais reduções linguísticas se ajustam ao mínimo de vocabulário e convenções gramaticais para facilitar a comunicação. O *pidgin* Inglês usado entre os comerciantes ingleses e ilhéus do Pacífico no século XIX, é um exemplo. Comunidades linguísticas formadas por pessoas de diferentes regiões do mundo promovem a criação de línguas crioulas. Um outro exemplo que trazemos à tona é o de uma ilha com falantes de crioulo francês, um crioulo de léxico francês com variedades faladas em Maurícia e Seychelles.

Weinreich (*idem*) enfatiza que outras categorizações podem ser elencadas, no entanto, a maioria se aproxima das apresentadas por Thomason e Kaufman (*idem*).

Os quadros¹⁵ evidenciam distinções e relações entre as situações de manutenção linguística, caracteriza as situações que envolvem mudanças de línguas e as referentes à criação de línguas. São eles:

Quadro 05: (A) Manutenção de língua / I - Situação de Empréstimos

Grau de contatos	Resultados Linguísticos	Exemplos
Casual	Somente empréstimo lexical	Empréstimos do francês ao Inglês Moderno, por exemplo, <i>ballet</i> .
Moderado	Empréstimo lexical e estrutural suave	Influências do Latim no Inglês Moderno; Influências do Sânscrito nas Línguas Dravídicas (ou Dravidianas).
Intenso	Empréstimo estrutural moderado	Influência do alemão no romanche.

Fonte: Thomason & Kaufman (1988, p. 50 apud WEINREICH, 1953, p. 23-24)

Quadro 06: Manutenção de Língua / II - Situações de Convergência

Tipos de contatos	Resultados Linguísticos	Exemplos
Localização geográfica contígua	Difusão estrutural moderada	Sprachbünde, por exemplo, os Balcãs.
Intra-comunidade	Densa difusão estrutural	Marathi/Kannada
Intensa pressão multilíngue no grupo minoritário	Densa difusão estrutural	Influência Tibetana no Wutun; Influência Turquesa no Grego da Ásia Menor.
Intenso contato inter-comunidade (comércio, exogamia)	Densa difusão lexical e/ou estrutural	As línguas do Nordeste da Nova Britânia; As línguas do Arnhem Land, Austrália.

Fonte: Thomason & Kaufman (1988, p. 50 apud WEINREICH, 1953, p. 23-24)

¹⁵ Todos os quadros de Thomason & Kaufman (1988, p. 50 apud WEINREICH, 1953, p. 23-24) são apresentados sob a 'TRADUÇÃO NOSSA'.

Quadro 07: (B) Mudança de Língua.

Tipos de mudança	Resultados Linguísticos (Substrato)	Exemplos
Rápida e completa (pelo grupo minoritário)	Pouca ou nenhuma interferência do substrato na língua-alvo	Grupos de imigrantes urbanos mudando para o Inglês nos Estados Unidos
Rápida mudança pelo grande grupo minoritário ou de prestígio	Suave ou moderada interferência do substrato na língua-alvo	Mudança do normando francês para o Inglês da Inglaterra
Mudança pela comunidade indígena para a língua importada	De moderada para densa interferência do substrato	Mudança para o Inglês pelos falantes irlandeses na Irlanda (Hiberno-Inglês)

Fonte: Thomason & Kaufman (1988, p. 50 apud WEINREICH, 1953, p. 23-24)

Quadro 8: (C) Criação de Língua (Novo Contato de línguas).

Tipos	Características
Línguas mistas bilíngues	Semelhante aos casos de manutenção, envolvendo incorporação de grandes porções de um vocabulário externo dentro de um quadro gramatical mantido.
Pidgins	Pesada redução da língua franca que envolve acomodação mútua e simplificação; empregado em funções restritas tais como o comércio.
Crioulas	Semelhantes aos casos de manutenção e mudança, com gramática compartilhada pelos variados graus de superstrato e influência de substrato, e vocabulário obtido principalmente do superstrato fonte.

Fonte: Thomason & Kaufman (1988, p. 50 apud WEINREICH, 1953, p. 23-24)

Em síntese, percebemos que cada tipo de situação de contato apresenta características diferenciadas e próprias. Nos quadros 1 e 2, por exemplo, as situações de empréstimo e de convergência linguística referem-se, de forma geral, à manutenção de língua. Contudo, enquanto o primeiro caso envolve o grau de isomorfismo na estrutura das línguas em situação de convergência linguística, os

casos de empréstimos envolvem “1) a língua receptora que incorpora as características da segunda língua e 2) aquela que fornece o *input* necessário”, nas palavras de Weinreich (1953, p. 12).

Segundo Weinreich (1953), substrato “refere-se à influência da língua de um grupo subordinado na formação da língua crioula ou do *pidgin*” (WEINREICH, 1953, p. 12). Assim, como demonstra o quadro 3, se a mudança é rápida e completa pelo grupo minoritário, a interferência do substrato na língua alvo é pouca ou nenhuma. No quadro 04, cada tipo de criação linguística possui propriedades que as definem diferentemente umas das outras e conduzem a mudanças induzidas pelo contato como os *pidgins*, crioulos e línguas mistas bilíngues [bilingual mixed languages]. Portanto, essa classificação é considerada de extrema relevância para esse trabalho quanto para a caracterização da situação de contato das línguas faladas na aldeia Manoel Alves Pequeno.

Diante dessa abordagem, este trabalho anco ra-se na concepção de língua enquanto entidade heterogênea ordenada, firmando-se nos resultados dos contatos linguísticos a fim de descrever a engrenagem estrutural dos empréstimos linguísticos (*borrowings*) em Krahô. A partir de nossa pesquisa de campo e em consonância com os quadros teóricos de Thomason & Kaufman (1988 *apud* WEINREICH, 1953, p. 23), identificamos que o povo da aldeia Manoel Alves apresenta um quadro de *manutenção da língua* materna viabilizado pela preservação propagada de geração em geração, conforme Abreu (2012, p. 96, 118 e 120). A situação de empréstimo classifica-se nitidamente como *intensa* visto que os empréstimos são percebidos em um nível estrutural moderado. Seguindo os postulados dos autores mencionados, identificamos um quadro de variação linguística e não de mudança em direção a L2.

Após apresentarmos o quadro alusivo aos resultados do contato entre línguas, procuramos expor uma discussão a seguir referente ao contato entre a língua portuguesa e as línguas indígenas brasileiras.

2.1 O Contato entre a Língua Portuguesa e as Línguas Indígenas no Brasil: algumas considerações teóricas

Em um país multilíngue como o Brasil¹⁶, vivem grupos de pessoas com histórias e experiências étno-linguísticas diferentes. O contato assimétrico entre falantes das línguas indígenas e falantes do português tem acarretado graves consequências como o desaparecimento de um grande número de línguas indígenas¹⁷ no cenário linguístico brasileiro. Cada língua é fruto das experiências históricas e socioculturais do povo que a fala. Cada língua traduz-se como uma forma singular de representar e dar sentido ao mundo e às relações que se dão nele por intermédio do povo que a usa. Portanto, segundo Rodrigues (2002), a morte de uma língua significa uma perda imensurável para a humanidade.

A morte de diversas línguas indígenas é uma realidade que tem deixado rastros profundos na história dos estudos linguísticos no Brasil. A velocidade com que esse acontecimento vem se desenrolando é preocupante para os linguistas e, especialmente, para os próprios falantes, conforme Braggio *apud* SOUSA FILHO (2007), Mesquita (2009) e Abreu (2012).

Inserindo-se como um trabalho de valiosa contribuição para os estudos linguísticos, SOUSA FILHO (2007) sistematiza os aspectos morfossintáticos da língua Xerente (Jê), considerada pelos estudiosos como uma língua ameaçada de extinção. O trabalho constrói-se revelando que existe um conflito diglótico resultante do contato entre Português e Xerente e reitera a superposição advinda dessa realidade interlinguística. A partir desses aspectos, o autor empreende a sistematização da formação morfológica e sintática da língua falada por este povo e analisa-a em sua condição minoritária para contribuir com os estudos das línguas indígenas brasileiras ao fornecer uma análise descritiva do funcionamento gramatical da língua Xerente.

Rodrigues (2002) examina e divulga uma breve sistematização do conhecimento sobre as línguas indígenas e suas relações. O pesquisador afirma que

¹⁶ De acordo com o Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Políticas Linguísticas (IPOL), fundado em 1999, com sede em Florianópolis (SC), o Brasil é um país multilíngue. E as línguas minoritárias são faladas pelos povos indígenas e por comunidades de imigrantes estrangeiros. Disponível em: <http://www.ipol.org.br/>. Acesso em: 18 de junho de 2014, às 9h50min.

¹⁷ Segundo Rodrigues (2002, p. 19) hoje existem cerca de 170 línguas indígenas no Brasil.

nas áreas que foram colonizadas a mais tempo e mais intensamente, as línguas indígenas ali faladas desapareceram mais rápido. E com isso, embora a pluralidade linguística no cenário brasileiro decorrente da diferença fonética, fonológica, morfológica e sintática existentes entre uma língua indígena e outra, bem como entre as demais línguas do mundo, encontra-se ameaçada ao reducionismo e ao apagamento. Rodrigues (*idem*) reitera a necessidade de conservar cada língua uma vez que cada uma reflete maneiras diversas e peculiares de expressão humana. Por isso, este linguista organiza as famílias indígenas brasileiras e traz os traços comuns entre elas, partindo do seguinte pressuposto:

“Cada língua indígena brasileira não só reflete, assim, aspectos importantes da visão de mundo desenvolvida pelo povo que a fala, mas constitui, além disso a única porta de acesso ao conhecimento pleno dessa visão de mundo que só nela é expressa. As múltiplas visões de mundo dos povos indígenas brasileiros – com todo o complexo cultural, social e emocional a elas associado – têm importância crítica para o conhecimento humano por se terem desenvolvido, durante alguns milhares de anos, com total independência histórica em relação às tradições culturais asiáticas e europeias, que caracterizam a civilização ocidental.” (RODRIGUES, 2002, p. 27)

Diante disso, Rodrigues (*idem*) organiza um trabalho valiosíssimo para os estudos linguísticos no Brasil visto que compreende as evidências estabelecidas para definir o parentesco do tronco tupi-guaraní, do tronco tupi, da família Karíb, das famílias Aruá e Arawá, das famílias linguísticas Guaikurú e outras consideradas menores e localizadas ao sul do Amazonas, famílias Tukáno, Makú e Yanomámi; igualmente, é feito um quadro comparativo para se observar a Aikaná e a Tukúna e outras línguas consideradas ‘isolados linguísticos’, como preferiu chamar o renomado professor Aryon Rodrigues (op. cit).

Albuquerque (2013) descreve os aspectos históricos e culturais dos povos indígenas no Estado do Tocantins. Em sua pesquisa assinala a história do contato dos povos e suas respectivas línguas. A língua indígena Apinayé, Javaê, Karajá, Karajá-Xambioá, Krahô, Krahô-Canela e Xerente são identificadas como pertencentes ao tronco linguístico Macro-Jê. Para o autor, o conhecimento da história do contato e das nuances históricas desses povos contribuem para melhor intervenção estatal em prol da afirmação étnica indígena ratificada pelas leis 11.645 de 10 de março de 2008 que altera a LDB 9394 de 1996 com a obrigatoriedade da inclusão da “História e

Cultura Afro-Brasileira e Indígena” no currículo oficial da rede de ensino. Além disso, a tolerância e o respeito são viabilizados pelo diálogo em sala de aula.

Para que a pressão do contato entre indígenas e não indígenas não culmine no recuo e no apagamento das línguas (e, claro das culturas), é necessário que as iniciativas tomadas no âmbito educacional e jurídico contribuam para o reconhecimento da diversidade linguística e cultural no Brasil, incluindo a cultura e a língua das minorias indígenas como essenciais nesse processo. A esse respeito, Braggio traz algumas considerações relevantes:

“(…) é preciso descobrir como os efeitos negativos poderão não desestruturar os positivos e que, a educação escolar, por ser específica para cada grupo étnico, deixe de lado a noção de ‘índio genérico’, dadas as mais diversas situações sociolinguísticas, políticas, culturais, ideológicas, econômicas etc., a fim de que se possa atuar sobre aqueles aspectos extralinguísticos que fazem com que um povo indígena deixe de passar a sua língua para a próxima geração, ou seja, das suas atitudes frente a um mundo real cada vez mais complexo e das reais necessidades que cada povo indígena tem de uma dada área do conhecimento ou áreas do conhecimento.” (BRAGGIO, 2008, p. 18 *apud* MESQUITA, 2009, p. 126)

A história e a realidade mostram que o contato entre indígenas e não indígenas tem silenciado a língua e a cultura destes últimos. É necessário que esse contato tenha como base a consciência da riqueza dos contextos bilíngues e plurais representados pelos povos indígenas. Assim, entendemos que a EBIDE respeita esses limites visto que está voltada para a interculturalidade e seu caráter diferenciado e específico, conforme trataremos na seção a seguir.

2.2 Educação Bilíngue, Intercultural e Diferenciada e suas implicações no contexto socioeducativo dos povos indígenas

A educação intercultural surge no cenário educacional não como uma área de conhecimento específica, mas como a adoção de uma postura pedagógica que mobiliza novas concepções dos modos de conceber, fazer e direcionar os atos, posturas e palavras que envolvem a noção do eu e o outro; que articulam vivências e práticas diferentes; que fazem do espaço escolar um ambiente de pluralidade de manifestações e significações por meio da abertura ao diálogo. Para isso, faz-se

necessário percorrer a trajetória histórica da educação intercultural para que haja entendimento do momento atual e da roupagem a que se adere na adoção de determinadas posturas na esfera educacional e nas pesquisas.

A educação intercultural possui raízes históricas no *multiculturalismo* norte-americano com a luta dos negros. Segundo Silva (2003), a partir de 1950 com a luta dos negros contra o *assimilacionismo* que imperava nas práticas educativas e sociais, houve uma reviravolta nas políticas que visavam a implantação de justiça e a igualdade entre os negros sendo que o ano de 1965 é considerado um marco por conta do registro das primeiras iniciativas tomadas nesse sentido. A luta se instaurava devido a segregação e a forte política homogeneizante que descaracterizava os povos de origem étnica diferente e de países diferentes (os imigrantes). Ao chegar aos Estados Unidos da América (EUA) eram marginalizadas por não terem cultura e língua igual ao dos norte-americanos. Diante dessa situação, a solução foi a *educação compensatória* que adotou processos educativos que asseguraram a aculturação. E por meio do processo de aculturação, os grupos de culturas diferentes ao dos EUA se tornariam parte da cultura dominante.

Ao ignorar a realidade plural, a *educação compensatória* transformava em estrangeiros aqueles que não deixavam de lado suas diferenças culturais e étnicas, suas características de pertencimento étnico diferente da cultura dominante. Foi nesse contexto que surgiu a expressão *melting pot* (o cadinho) na qual Lima (1997, p. 263 *apud* SILVA, 2003) a define como “cadinho onde várias culturas se fundem para formar uma só, perdendo características próprias em favor de uma nova unidade – no caso, a americana, predominantemente anglo-saxã”. A partir de 1980 e 1990, segundo Silva (2003, p. 25), outras iniciativas foram desencadeando novos processos, novas lutas e novas posturas reacionárias à educação compensatória em todo o mundo. Nesse contexto, surgiram os estudos *gays*, afro-americanos, estudos de mulheres e outros.

Segundo Feroso Estébanez (1998 *apud* SILVA, 2003, p. 50), a educação intercultural é caracterizada como um processo tipicamente humano e intencional voltada para o desenvolvimento de habilidades e competências que direcionem o espaço educacional como favorecedor do debate acerca das diferenças e da diversidade; um espaço que não negligencie a diferença cultural dos alunos e das

culturas envolvidas. Silva (2003) destacou os seguintes elementos basilares das práticas educativas no contexto brasileiro:

- 1) Uma trajetória consolidada no campo dos estudos raciais especialmente ligados à discriminação de populações afro-brasileiras no espaço escolar;
- 2) Propostas pedagógicas de intervenção na realidade nacional multicultural a partir de projetos específicos para atender e valorizar expressões culturais de grupos de culturas distintas (principalmente negros e índios);
- 3) Em grande medida, os trabalhos desenvolvidos no âmbito da pesquisa acadêmica buscam explicitar/denunciar a realidade de discriminação racial de que são vítimas as populações afro-brasileiras na sociedade de uma forma geral (característica dos anos 1970 até metade dos anos 1990);
- 4) A combinação de diferentes culturas convivendo em um mesmo território, seus cruzamentos, processos híbridos forjadores de novas identidades culturais ainda não ganharam o interesse de pesquisadores, restringindo-se a um grupo muito pequeno. (SILVA, 2003, p. 51)

Diante dessa abordagem, Silva (2003, p. 52) conclui que a educação intercultural está baseada em processos de luta por reconhecimento das especificidades culturais dos povos – aspecto herdado do multiculturalismo norte-americano – e, por outro lado, se evidencia em práticas que estimulam a convivência baseada no enriquecimento mútuo possibilitado pelo respeito, pelo diálogo, pela tolerância às diferenças; enfim, uma educação potencializada pela conservação das identidades próprias.

Salienta-se ainda que os discursos que representam a globalização são considerados quase que inquestionáveis e estão diluídos de intenções de apagamento de identidades, línguas, grupos e outros fatores essenciais considerados inferiores e identificados como ‘portadores de deficiência’, conforme os achados de Fleuri (2003, p. 9). Esse mesmo autor aponta o questionamento de Costa (1998a *apud* FLEURI, *idem*, p. 10) como relevante nesse contexto: “seria concebível e exequível um projeto que aspire ao diálogo entre culturas diferentes? Culturas diferentes podem conversar entre si? É possível conceber projetos coletivos que preservem a diferença?”. Segundo Fleuri (*idem*, p. 11) uma das causas repousa na lógica binária (índio x branco, centro x periferia, dominador x dominado, sul x norte, homem x mulher, criança x adulto, normal x deficiente) na qual se assentam as relações sociais e de poder que configuram um contexto de concepções e práticas que não permitem a percepção da complexidade e da fluidez da teia de relações entre culturas e muito

menos os significados plurais para além de uma simples classificação binária das relações humanas, hoje tematizadas nos estudos que abordam a multiculturalidade e a interculturalidade nas práticas sociais e educativas.

Na medida em que a discussão sobre a educação intercultural se amplia, várias iniciativas são referenciais e trazem formulações esclarecedoras na tentativa de elucidar e mobilizar outras ações no âmbito educacional, como podemos verificar na Declaração sobre raça e sobre preconceitos raciais (1978), documento da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) que tem o seguinte objetivo:

“contribuir para a manutenção da paz e combate aos preconceitos raciais e a discriminação racial e com programas de medidas positivas de natureza política, social, educativa e cultural destinados a promover o respeito mútuo entre os grupos de seres humanos” (art. 6º).

Este instrumento político-ideológico define um conjunto de medidas e postulações a serem considerados pelos programas e pelas pesquisas que são assumidos pelo Estado em iniciativas que tem como princípio a busca da interação entre Educação, Cultura e Ciência. Por essa razão, este documento se tornou basilar para outras iniciativas e ações pelo mundo todo em prol da educação intercultural como condição *sine qua non* para superar a noção discriminatória instaurada nas práticas educacionais e sociais excludentes, universais e assimilacionistas. No Brasil, apesar de já terem o direito à educação bilíngue assegurado desde a Constituição de 1988, somente a partir de 1991 ocorreu a inclusão da educação indígena como responsabilidade do governo. Quatro anos mais tarde foram redigidas as primeiras orientações que delinearam uma política nacional indígena; e em 1998, ocorreu a publicação do Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena (RCNE/Indígena), conforme Cavalcante (1999, p. 395).

Reitera-se que a educação intercultural não está direcionada à educação unicamente reservada aos indígenas. A educação no Brasil se dá em contextos socioculturalmente complexos e plurais, portanto, a educação intercultural significa o reconhecimento da diversidade, da luta pelo reconhecimento das identidades entendidas como essenciais no processo complexo de interação que proporciona o intercâmbio entre pessoas e as múltiplas formas de pensamento e expressão. Esses

princípios são contrários à postura calcada no pensamento bipolarizado incapaz de conceber a diversidade como fenômeno enriquecedor da realidade plural brasileira (CAVALCANTE, 1999; SILVA, 2003). Então, cabe à realidade da educação escolar indígena no Brasil fundamentar suas práticas na educação intercultural posto que, levando em consideração a condição minoritária dos povos indígenas, articula em seu contexto histórico lutas pelo reconhecimento e valorização de suas culturas e línguas.

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNE/ Indígena) aponta que a participação dos próprios indígenas no processo educativo garante a efetividade da educação intercultural em seu caráter diferenciado e específico. Esse contexto convida a um novo paradigma educacional em que os povos indígenas são reconhecidos como sujeitos capazes de construir os pilares essenciais da educação escolar por meio de leituras, pesquisas e práticas que tornarão o espaço educativo dissociado de uma política monocultural.

Esse novo paradigma educacional emerge da necessidade de atividades pedagógicas nas quais estejam subjacentes modelos de ciência e de escola que possibilitem o enriquecimento da língua e da cultura dos povos indígenas. Os condicionamentos e as determinações que se articulam no interior da escola se estabelecem de modo dinâmico, interativo e dialógico quando se observa que há sempre uma incerteza, um emaranhado de potencialidades em aberto. Nessa perspectiva, pode-se atentar para os seguintes aspectos: recursividade, hologramático e dialógico (MORIN, 2007, p. 25-26). Por meio da recursividade os aspectos culturais, sociais e educacionais se reorganizam constantemente sem perder suas propriedades singulares; no aspecto hologramático, estamos diante do desafio de conhecer a religação de tudo e de todos. Toda a humanidade está interligada. Não há superior, nem inferior. Há conexão, interação e interconhecimento, partindo de um pensamento ecologizante, visto que tudo está inesperado e todas as decisões, informações, conhecimentos e acontecimentos afetam a todos. Diante disso, o RCNE/Indígena afirma que a educação escolar indígena é intercultural:

“Porque deve reconhecer e manter a diversidade cultural e linguística; promover uma situação de comunicação entre experiências socioculturais, linguísticas e históricas diferentes, não considerando uma cultura superior à outra; estimular o entendimento e o respeito entre seres humanos de identidades étnicas diferentes, ainda que se reconheça que tais relações vem

ocorrendo historicamente em contextos de desigualdade social e política” (RCNE/Indígena, p. 24)

A educação escolar indígena é bilíngue/multilíngue porque “a reprodução sociocultural das sociedades indígenas são, na maioria dos casos, manifestados através do uso de mais de uma língua” (BRASIL, 1998, p. 25); específica e diferenciada, “porque concebida e planejada como reflexo das aspirações particulares do povo indígena e com autonomia em relação a determinados aspectos que regem o funcionamento e orientação da escola não indígena” (BRASIL, 1998, p. 25).

Sobre a interculturalidade no âmbito escolar, o professor Enilton André da Silva, Wapixana emite um parecer acerca do significado da educação intercultural para os indígenas como um processo de reconhecimento:

“a consciência de que estes povos constituíram, ao longo de sua história, suas organizações sociais, saberes e processos próprios de aprendizagem; o reconhecimento do direito dos povos indígenas à autodeterminação e a capacidade de autonomamente administrarem seus projetos de futuro; o reconhecimento dos direitos como cidadãos brasileiros a uma educação intercultural, específica e diferenciada.” (BRASIL, *idem*, p. 21)

Com a mobilização de agentes para atuarem no espaço educativo, a educação escolar indígena possibilita a transformação do cenário educacional sob o foco de uma reflexão engajada e comprometida com a desconstrução de uma política educacional excludente ou compensatória. Por outro lado, conhecedores da própria realidade sociocultural, os professores indígenas são também pesquisadores e definem o currículo escolar voltado para duas vertentes: a primeira baseada nos conhecimentos e informações a serem usados na sociedade nacional; a segunda, focaliza os saberes que valorizam o passado, as tradições, o sistema de organização social dos povos indígenas, segundo o que observou Monte (1993 *apud* MENDES, 2007) em sua pesquisa sobre os professores indígenas do Acre.

Diante da discussão apresentada, entendemos que a educação intercultural fundamenta-se em concepções democráticas e reconhecedoras de que os povos indígenas, especificamente os Krahô, em sua condição minoritária, são capazes de influenciar no processo educativo e, dessa maneira, contribuir para a pluralidade linguística e cultural ao se empenharem na preservação de suas línguas e culturas.

Diante desses aspectos, o contexto educacional escolar indígena se tornará de fato, diferenciado e específico.

Na seção seguinte, trataremos da Educação Escolar Krahô. Apontaremos suas especificidades e dados relativos à escola indígena 19 de Abril, bem como abordaremos questões atinentes ao processo educativo desenvolvido entre os Krahô.

2.3 A Educação Escolar Krahô

A Escola Indígena 19 de Abril, localizada na Aldeia Manoel Alves funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno atendendo nos níveis Fundamental e Médio. A fundação desta instituição de ensino foi oficializada pelo Decreto nº 1.196 de 28 de maio de 2001. Esta escola está vinculada à Diretoria Regional de Gestão e Formação (DRE) do município de Pedro Afonso.

Os professores indígenas das séries iniciais e finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio são bilíngues Krahô/Português. Isso possibilita que os professores tenham maior domínio na transposição dos aspectos orais para os escritos na língua indígena e, assim, possam definir as ações e as estratégias que vislumbrem o enriquecimento da cultura e da língua Krahô. Diante desse contexto, Sousa (2013) afirma que a Educação Escolar Krahô passa por transformações, assim como a escola não indígena também enfrenta confrontos e conflitos em todas as dimensões de sua atuação com o advento dos desafios da modernidade. Com isso, a pesquisadora assinala que a transição entre o velho e o novo acarreta, muitas vezes, a predominância do “modelo cartesiano”. De acordo com Albuquerque (1999), a escola indígena deve ser pensada nos moldes pedagógicos que respeitem suas especificidades.

“é fundamental e necessário pensar a escola a partir das concepções indígenas do mundo e do homem e das formas de organização social, política, econômica, cultural e religiosa desses povos, uma vez que as culturas e as línguas indígenas são frutos da herança de gerações anteriores, mas estão sempre em eterna construção, reelaboração, criação e desenvolvimento.” (ALBUQUERQUE, op. cit., p. 18)

Nesses termos, o RCNE/Indígena é um documento referencial que instrumentaliza o fazer pedagógico indígena a fim de que as discussões possam se pautar no ideal a ser alcançado nesse cenário confrontando e enfrentando a realidade que revela a persistência de uma distância significativa entre teoria e prática. Em virtude disso, a língua indígena é incluída no currículo escolar e encontra discussões que condiciona novas situações comunicativas, e novas posições que promovam a reflexão sobre valorização identitária e cultural.

Contudo, a história nem sempre foi contada assim. Pode-se observar que a construção do percurso histórico da escola indígena no Brasil representa um processo de luta conjugada com a mobilização de várias instituições sociais em prol de visibilidade e de mais qualidade para as escolas dos povos indígenas. Seu desenvolvimento percorreu quatro fases, como afirma Troquez (2005, p. 2-4): i) Etnocêntrica, objetivando a integralização dos indígenas; ii) Na segunda fase houve a criação do Serviço de Proteção ao Índio (1910) que posteriormente foi extinto e substituído pela FUNAI (1967). O *Summer Institute of Linguistic* foi idealizado com o objetivo de efetivar a educação escolar indígena e, é nesse cenário que surge a figura do ‘monitor bilíngue’; iii) esta fase é caracterizada pelo movimento de entidades não governamentais ‘pró-índio’ e ações articuladas da sociedade civil por toda a década de 70 em defesa da luta pela saúde, terra e educação de povos indígenas; iv) o novo paradigma da educação escolar indígena se evidencia no professor indígena como sujeito ‘autóctone’, que por ser vivenciador de suas especificidades étnico-culturais é capaz de (re)modelar a escola como instituição que supere a visão de homogeneização e de desindianização.

A última década do século XX marcou a incorporação da obrigatoriedade da FUNAI em conjunto com o Ministério da Educação e Cultura (MEC) em defesa de uma educação que considerasse as culturas, os saberes e as línguas específicas de cada povo (TROQUEZ, 2005, p. 2-4). Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394 prevê em seus dispositivos que o Sistema Básico se baseará na Educação Bilíngue e Intercultural ancorado nos seguintes objetivos:

- 1) Proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II) Garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias. (BRASIL, 1996, p. 34)

Diante do contexto acima exposto e em se tratando do povo Krahô, verificamos que as formações de professores, o currículo escolar, os programas e os projetos têm o suporte de uma série de instrumentos jurídicos bem como o advindo da articulação dos órgãos da FUNASA, FUNAI em conjunto com o FNDE/MEC bem como da Diretoria Regional de Pedro Afonso. Orientado por diretrizes e parâmetros, esse processo educativo tem como finalidade garantir uma educação diferenciada que se concretize em práticas educativas vinculadas às necessidades dos indígenas. Os programas atendem a demandas aliadas ao contexto sociocultural desse povo e devem ancorar-se nos seguintes objetivos:

1. Fortalecer as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena;
2. Manter programa de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;
3. Desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;
4. Elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado. (BRASIL, 1996)

Diversas atividades didático-pedagógicas são desenvolvidas na aldeia Manoel Alves Pequeno por meio do programa Observatório da Educação (OBEDUC) do Laboratório de Línguas Indígenas (LALI) como, por exemplo, oficinas de contação de histórias e produção de textos; participação em eventos nacionais e internacionais com pesquisadores vinculados a Programas de Pós-Graduação; produção, revisão e publicação de livros contribuindo para a afirmação identitária e étnica, procurando atender aos dispositivos previstos na LDB 9394/96, como constam em nossos dados.

De acordo com a SEDUC-TO (2014), figuram no quadro de pessoal de apoio pedagógico e administrativo 10 profissionais na Escola Indígena 19 de Abril, sendo que 08 são indígenas. Dentre os 10 professores que atuam nesta escola apenas 03 são não indígenas, os demais são Krahô e estão cursando graduação em Licenciatura Intercultural pela Universidade Federal do Goiás (UFG). Ressalta-se ainda que 01 professor já concluiu a graduação e faz planos para cursar o mestrado. Em outras palavras, esta escola está galgando passos que definem sua educação escolar como diferenciada, específica e intercultural; nessa perspectiva, os saberes pedagógicos

são atualizados e permitem vislumbrar novas oportunidades para a Educação Escolar Krahô.

Segundo o relatório da SEDUC-TO (2014), dentre os 51 professores indígenas distribuídos nas 27 escolas Krahô, 10 estão cursando a graduação de Licenciatura Intercultural na Universidade Federal de Goiás - GO, conforme quadro abaixo. Da aldeia Manoel Alves Pequeno, 7 (4 são professores atuantes e 3 são ex-professores) ingressaram na graduação (UFG) em 2014, segundo nossos dados.

Quadro 09: Relação das Escolas Indígenas do Estado do Tocantins.

ESCOLAS INDÍGENAS 2014				PROFESSORES			FORMAÇÃO PROFESSOR	
Diretoria Regional	Povo	Escolas	Alunos	Indígenas	Não Indígenas	Efetivos	UFG	Cursando UFG
ARAGUAINA	KRAHÔ	4	276	7	9	3	1	
	XAMBIOÁ	4	159	11	1	6	9	1
TOCANTINÓPOLIS	APINAJÉ	11	861	26	17	10	7	1
PEDRO AFONSO	KRAHÔ	23	1605	44	50	6	4	10
GURUPI	JAVAÉ	9	474	20	13	9	4	10
MIRACEMA	XERENTE	31	1214	56	17	29	30	28
PARAISO	K/KANELA	1	25	3	0	0	0	0
	JAVAÉ	1	28	1	1	0	0	1
	KARAJÁ	8	926	43	3	6	21	5
TOTAL		92	5568	211	111	69	76	56

Fonte: SEDUC-TO/2014

Conforme a SEDUC (2014), há 92 escolas indígenas no Tocantins sendo que 23 delas são Krahô, segundo o quadro abaixo. A Escola 19 de Abril da Aldeia Manoel Alves atende uma clientela de 160 alunos e está vinculada aos programas PROEMI e ao Mais Educação. Estes programas tem por objetivo fortalecer o ensino, a autonomia financeira e administrativa das escolas públicas para que os índices educacionais alcance patamares mais elevados. Com esses programas, a Escola Indígena Krahô reforça um ensino que atende suas especificidades educacionais e investe em

melhorias no âmbito pedagógico especificamente, como evidenciado no quadro a seguir.

Quadro 10: Relação das Escolas Indígenas Krahô

ALDEIA	ESCOLA INDÍGENA	Nº DE ALUNOS	PROGRAMAS EDUCACIONAIS INSERIDOS NA ESCOLA
PEDRA BRANCA	TARO HACRÔ	225	PRONATEC / PROEMI
SERRA GRANDE	MANKRARÉ	68	MAIS EDUCAÇÃO
PORTEIRA	Ext. MANKRARÉ	24	
Ext. FORNO VELHO	CRISTALINA	18	
EXT. MANGABEIRA	SERRINHA	14	
EXT. MANGABEIRA	BARRA	102	
MACAÚBA	MACAÚBA	23	
RIOZINHO	RIOZINHO	20	
MORRO DO BOI	MORRO DO BOI	82	MAIS EDUCAÇÃO
MANGABEIRA	MANGABEIRA	120	MAIS EDUCAÇÃO
CAMPOS LIMPOS	XEPJAKÁ	95	MAIS EDUCAÇÃO
GALHEIRO	JUNHKWYJ	20	
PEDRA FURADA	WAPXI	15	
KEN POJRÉ	Ext. WAPXI	55	
ÁGUA BRANCA	ÁGUA BRANCA	33	
MANOEL ALVES	19 DE ABRIL	160	MAIS EDUCAÇÃO / PROEMI
SÃO VIDAL	Ext. 19 DE ABRIL	26	
PÉ DE COCO	Ext. CROKROC	38	MAIS EDUCAÇÃO /PRONATEC

FORNO VELHO	FORNO VELHO	35	
SANTA CRUZ	SANTA CRUZ	130	MAIS EDUCAÇÃO
LAGOINHA	LAGOINHA	32	MAIS EDUCAÇÃO
ÁGUA FRIA	PRUPRU	21	
CACHOEIRA	CROC CROC	249	PROEMI
TOTAL		1.605	

Fonte: DRE Pedro Afonso / 2014

A partir desses dados, nota-se que a Educação Escolar Indígena se dá, atualmente, pautada nos alicerces da Pedagogia Indígena prevista no Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena. E, nesses termos, se consagra como diferenciada a partir do cumprimento, por parte dos órgãos responsáveis, de ações e políticas linguístico-educacionais que circunscrevem concepções, dinâmicas e mecanismos próprios dos povos indígenas sem abrir mão do direito de acesso ao conhecimento da língua oficial e aos meios e bens sociais e políticos da sociedade brasileira, conforme previsto no RCNE/ Indígena (1998).

De acordo com a Proposta Pedagógica da Educação Escolar Indígena, implantada em 2013 tendo a SEDUC/TO como instituição responsável pelas políticas relacionadas à Educação Indígena e à Educação Básica, a Estrutura Curricular para o Ensino Fundamental e Médio das escolas indígenas está articulada em cinco áreas de conhecimento. São elas: Línguas e Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e Matemática e Suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias, Parte Diversificada e Atividades Práticas com Base na Cultura Indígena.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, são ministradas aulas das disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Indígena, Arte e Educação Física, Matemática, Ciências, História, Geografia e Cosmologia Indígena, História e Cultura Indígena, Esporte e Lazer, Contação de História, Produção Textual, Manifestações Culturais, Saúde Indígena e Educação Indígena. Nos anos finais do Ensino Fundamental, a disciplina de 'Línguas Estrangeiras Moderna – Inglês' é acrescentada na Parte Diversificada e o conteúdo relacionado a Redação é ofertado nas disciplinas de Língua Portuguesa e Língua Indígena, além de serem ministradas aulas de todas as

demais disciplinas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. No Ensino Médio Indígena constam as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Indígena, Arte, Educação Física, Matemática, Física, Química, Biologia, História, Geografia, Filosofia, Sociologia, História e Cultura Indígena, Língua Estrangeira Moderna – Inglês, Educação Indígena, Manifestações Culturais e Saúde Indígena.

A Proposta Pedagógica da Educação Escolar Indígena do Estado do Tocantins tem como base a oferta de um ensino transdisciplinar que valorize o tripé escola-família-comunidade tendo como suporte um currículo que respeite a diversidade sociocultural dos povos indígenas do Tocantins. Assim, a Estrutura Curricular está voltada para as especificidades e os anseios desses povos, sem deixar de lado o direito de conhecer sobre a língua e a cultura da sociedade dominante a fim de estabelecer saberes que os emancipassem na luta por melhor qualidade de vida e por acesso a todos os bens culturais. Essa maneira de conceber a Educação Escolar Indígena possui fundamento jurídico na LDB 9394/96, em seu artigo 78 quando trata dos objetivos da Educação Bilíngue e Intercultural ofertada aos povos indígenas.

I – Proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II – garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias.

O inciso II do artigo 54 da Lei Estadual nº 2.139 de 3 de setembro de 2009, propõe que no currículo escolar indígena sejam considerados os processos próprios de aprendizagem e avaliação. Esse dispositivo assegura o direito a um calendário escolar diferenciado e adequado à realidade sociocultural indígena e dá ênfase à necessidade de elaboração de materiais didáticos direcionados a este público.

A situação escolar na aldeia Manoel Alves Pequeno revela um cenário no qual os professores indígenas e não indígenas ministram aulas abordando e valorizando os aspectos sócio-históricos e culturais Krahô. Tanto a prática da oralidade quanto da escrita é efetivada em língua materna na escola, apesar da forte tradição oral. Os professores não indígenas ministram suas aulas alternando entre a língua portuguesa e a língua Krahô; dessa forma, visam uma interação mais significativa na sala de aula bilíngue e com práticas pedagógicas que confirmem o forte sentimento de

preservação do grupo e alimentem a esperança da continuação da cultura indígena do 'povo da ema'.

São usados vários materiais didáticos em Krahô pautados no fortalecimento da língua materna e na perspectiva da educação bilíngue e intercultural. Esses materiais são frutos do trabalho do Observatório da Educação da UFT em conjunto com os professores Krahô. Com esses trabalhos, intenciona-se formar leitores e produtores de textos competentes. Quanto aos materiais didáticos produzidos, podemos citar o Livro Arte e Cultura do Povo Krahô; o Livro Português Intercultural; também, o Do texto ao texto: leitura e redação; o Livro de Alfabetização em Krahô; Geografia Krahô; História Krahô, e ainda o livro Leitura e Escrita: Uma prática pedagógica Apinayé e Krahô.

Corroborando as postulações do RCNE/Indígena (BRASIL, 1998) e a LDB 9.394/96, a equipe pedagógica da escola 19 de Abril se empenha em fazer da escola um espaço de troca de saberes onde as experiências extraclasse são valorizadas e as experiências vivenciadas no interior da escola são, a partir desse aspecto, significadas e ressignificadas. Dessa forma, possibilita-se a conexão entre os conhecimentos assim como a construção e a interação de saberes visto que considera-se as experiências cotidianas e escolares dos alunos Krahô. Os professores atuam no cenário escolar demonstrando ciência de que a escola e o povo Krahô são pilares imprescindíveis em favor da própria língua e cultura, conforme presenciamos em nossa pesquisa em campo.

Tendo observado que a Educação Escolar Krahô trilha os caminhos da transdisciplinaridade e da interculturalidade, observamos que a sala de aula bilíngue Krahô/Português constitui-se em um espaço que promove o diálogo, a interação e vincula as práticas didático-pedagógicas a um processo que viabiliza simultaneamente a construção do conhecimento e favorece a pesquisa e a autonomia dos alunos Krahô.

Mesmo diante de toda essa mobilização na Educação Escolar Indígena Krahô, concordamos com Maher (2007, p. 69) ao declarar que a escolarização de minorias no Brasil, e no mundo se dá em uma relação desigual de forças, de poder. Com isso, percebe-se 'o que cabe a quem'. E a autora sustenta categoricamente: "Toda e qualquer reflexão teórica, toda e qualquer prática educativa que perca isso de vista,

corre o risco, a meu ver, de também se perder na ingenuidade” (MAHER, 2007 p. 69). Com isso, a autora trata a questão da educação intercultural sob o foco da identificação e da conscientização da diferença que abrange o contexto do contato assimétrico de línguas e culturas.

Com isso, a noção que dirige a educação intercultural encontra aporte teórico no pensamento dissociado da hierarquização e julgamentos da realidade sociolinguístico-cultural e histórica que negligenciam a tomada de posição em prol de mundos encerrados em seus territórios, com fronteiras delimitadas, definidas, culturas estabilizadas e homogêneas. Essa concepção não se ajusta com a postura continuada e acentuada necessária em defesa da alteridade, “do respeito pelo outro com todas as suas diferenças, da solidariedade com o outro na satisfação de necessidades de sobrevivência e de transcendência e de cooperação com o outro na preservação do patrimônio natural e cultural comum” (D’Ambrósio, 1997, p. 58). Para pensar sob esses fundamentos, D’Ambrosio (*idem*, p. 61) convida para um repensar mais democrático de todos os grupos sociais, de toda a realidade, de toda a humanidade.

Dentro desse contexto situacional, a escola da Aldeia Manoel Alves não pode ser vista como algo que vem de fora, alheio à cultura do povo e à realidade da população indígena Krahô. Isso implica reconhecer os próprios indígenas como sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem. As formações de professores indígenas, portanto, apresentam-se num contexto que exige um olhar que reconheça a diversidade linguística e cultural com foco na implantação e implementação de conteúdos que não negligencie o contexto sociolinguístico plural e complexo dos povos indígenas no Brasil em sua condição minoritária.

Com relação ao fazer pedagógico na Escola 19 de Abril, o professor Y Krahô assinala que “*a festa é uma aula / a festa da aldeia é aula porque esse é o processo próprio da aprendizagem / eles saem da escola e vão aprender / é diferente festa e repassamento de conhecimento*” (Diário de Campo, agosto de 2013). Com este posicionamento, este professor indígena chama a atenção para a *especificidade* da Educação Escolar Indígena Bilíngue e Intercultural, quando remete aos elementos culturais indígenas associados ao fazer pedagógico. Nesse cenário, o professor não apenas transmite saberes, mas se configura como um sujeito balizador dos saberes

do grupo; e assim, se torna professor-pesquisador à medida que se conscientiza de que essa noção requer uma prática formativa capaz de promover discussão com toda a comunidade na prática e no cotidiano da escola indígena local, conforme pondera Grupione (2003, p. 14); e assim, produzir instrumentos escolares significativos no processo pedagógico.

Maher (2007) retrata os postulados sob os quais os programas de bilinguismo estão assentados. O primeiro deles, o *Modelo Assimilacionista de Submersão*, opera sob a inserção do aluno em sala de aula monolíngue onde se tornará bilíngue devido à necessidade de interação. Na verdade, se trata de um programa monolíngue que nega a existência da língua materna dos aprendizes e, por isso, é conhecido como *segregacionista*, *segregação forçada*, *sheltered classes*¹⁸ ou *pull-out classes*¹⁹, conforme revela Mello (2010). O outro *Modelo* chama-se *Assimilacionista de Transição* no qual a criança inicia a alfabetização em Língua Materna; posteriormente, nas séries mais avançadas, o português é a língua predominante no currículo escolar. No *Modelo de Enriquecimento Linguístico*, a língua não indígena fará parte de todo o processo de escolarização, entretanto, o acréscimo da segunda língua não pode sobrepujar a motivação da competência de uso da língua materna. De acordo com as postulações de Maher (2007), esses são os três tipos de modelos de programas de bilinguismo.

Dentre os modelos apresentados por Maher (*idem*) podemos observar que a Educação Escolar Krahô bilíngue e intercultural busca trilhar os caminhos delineados pelos pressupostos do Modelo de Enriquecimento Linguístico. Apesar do intenso contato com os não indígenas na escola e na aldeia como um todo, as práticas pedagógicas contribuem para a afirmação da língua e da cultura dos Krahô. Contudo, são muitos os aspectos que envolvem a cultura e a língua indígenas, especialmente em se tratando desses elementos no espaço intercultural da sala de aula bilíngue.

O compromisso com um modelo educativo que vislumbre os anseios e as necessidades dos povos indígenas combate a marginalização legada a eles pelo pensamento dominante. Os maiores culpados pelo problema do apagamento e da

¹⁸ “Aulas abrigadas. Nelas, a professora usa uma forma simplificada de L2”, nas palavras de Mello (2010, p. 120).

¹⁹ Segundo a tradução de Mello (2010, p. 121), significa “aulas de acompanhamento linguístico”.

invisibilidade da diversidade linguística e cultural das minorias são as políticas educacionais brasileiras no decorrer dos anos. E afirma Cavalcante (2007, p. 403) que essa mesma diversidade deve ser “parte da sala de aula, das comunidades envolventes, dos cursos de formação.” Em outras palavras, esse discurso anti-discriminatório e anti-segregatório deve fazer parte das salas de aula indígenas e não-indígenas.

No Estado do Tocantins, várias ações são desenvolvidas pelo Projeto de Formação de Professores Indígenas, amparadas pelo Projeto de Apoio Pedagógico à Educação Escolar Indígena Krahô e Pelo Programa do Observatório da Educação/CAPES/UFT. Quanto ao Projeto de Educação Indígena Krahô Bilíngue e Intercultural, muitos livros didáticos *na/sobre* a língua materna são elaborados para suprir lacunas no ensino de L1. Livros de Geografia Krahô e História Krahô também são produzidos a fim de contemplar as demandas apresentados pelos professores indígenas para, assim, alcançar uma educação, de fato, diferenciada e voltada para as especificidades deste povo. Mesmo assim, ainda ocorrem situações que revelam o descaso relacionado à educação escolar indígena no Tocantins. Como aponta a pesquisa realizada por Albuquerque (2012) existem resultados não satisfatórios relacionados a má qualificação de professores, pois o apoio pedagógico e educacional ainda não alcançou a contento o número crescente de aldeias.

Trataremos, na seção seguinte, da metodologia que utilizamos para coleta e análise dos dados desta pesquisa.

2.4 Aspectos Metodológicos

Esta pesquisa foi realizada com os indígenas Krahô da Aldeia Manoel Alves Pequeno no período de 2013 a 2014. Para o desenvolvimento deste trabalho, identificamos os empréstimos linguísticos do Português em Krahô; e, procuramos contribuir com as intervenções políticas e sociais que visam a refletir na Educação Escolar Krahô, Bilíngue e Intercultural com vistas a assegurar o direito de autodeterminação desse povo. Com isso, procuramos focalizar o professor de Língua Materna, sua formação e práticas pedagógicas para assim contribuir com uma educação diferenciada e específica.

Segundo Albuquerque (1999, p. 68), trabalhos dessa natureza devem atender “aos anseios e necessidades da comunidade indígena de forma que estejam voltados para seu contexto linguístico, cultural, político e socioeconômico”. Além disso, as ações educativas promovidas na/pela comunidade indígena pautam-se em conhecimentos que promovam a própria cultura e auxiliem no acesso às outras culturas como instrumento de luta pela sua autodeterminação. Nesse contexto, o autor afirma que a escola desempenha um importante papel no fortalecimento da língua indígena, considerando o seu contexto sociolinguístico.

Mobilizamos conhecimentos sobre a pesquisa etnográfica participativa a partir das concepções teóricas de Angrosino (2009), Beaud & Weber (2007), e Erickson (1984). Estes teóricos dão sustentação também quanto aos aspectos qualitativos evidenciados nas análises dos dados coletados, na interpretação das atitudes e dos sentimentos favoráveis ou desfavoráveis em relação às línguas envolvidas – Krahô e português – para que pudéssemos perceber o afloramento de reações negativas ou positivas em face do comportamento linguístico dos sujeitos da pesquisa. Para isso, levamos em consideração as funções e os usos dessas línguas e das classes de situações (domínios sociais) nas quais se dão as interações comunicativas dos indígenas entre si e entre esses com os não indígenas, identificando os empréstimos linguísticos de L2 para L1. Os dados foram colhidos utilizando-se um roteiro básico de entrevista semiestruturada com as pessoas idosas, o diretor da escola, a coordenadora pedagógica, o cacique, os professores indígenas e os não indígenas, a enfermeira e os alunos indígenas. As interações escritas em sala de aula e fora dela

também nos serviram de fonte de dados. Nesse sentido, consideramos os seguintes domínios sociais: escola, família, eventos culturais, o posto de saúde e o trabalho.

Iniciamos nosso trabalho de campo em 2013. Na aldeia Manoel Alves Pequeno realizamos a recolha dos empréstimos em conjunto com os professores a partir da observação participativa nas atividades diárias dos indígenas. Na oportunidade, participamos de um bingo programado pelos indígenas, de cantorias no pátio, de momentos de interação e divertimento como os banhos no rio. Outro momento dessa pesquisa se deu ao levantarmos dados sobre a escola e ainda no posto de saúde da aldeia. Com isso, obtivemos informações sobre os projetos e ações desenvolvidos na nesses lugares bem como os dados estatísticos relacionados à aldeia. Ainda na primeira visita de 2013 participamos do ritual de batismo. Nele, o não indígena passa a ser considerado um “parente” dos indígenas.

Os dados foram coletados através da observação participante. Em 2014, foram coletadas mais entrevistas, bem como a recolha de novos empréstimos linguísticos e dados estatísticos relacionados à Educação Escolar Krahô. Vivenciamos um período de intensa observação em conjunto com os professores indígenas da aldeia pesquisada com o objetivo de fazer um levantamento dos empréstimos linguísticos do português em Krahô. Foram realizadas 25 (vinte e cinco) entrevistas semiestruturadas para percebermos a análise feita por aqueles indígenas acerca da inserção dos empréstimos na língua materna (LM). Todas os eventos de que participamos foram registradas em diário de campo com data, horário e com descrição dos acontecimentos. Foi feita uma triangulação dos dados a partir da análise de documentos, das entrevistas e do levantamento empreendido para constituição do *corpus* da pesquisa visando descrever e compreender a dinâmica do comportamento linguístico dos Krahô diante da situação de contato, especificamente em relação aos empréstimos.

Na observação etnográfica identificamos os empréstimos linguísticos a partir do contato de duas línguas vivas priorizando o uso da língua Krahô em contexto natural. Esse aspecto favoreceu a análise dos dados, sua sistematização e interpretação adequadas. Consideramos essa questão de extrema relevância visto que somente o contato com os indígenas desvela os significados desse fenômeno linguístico atribuídos pelas suas ações e interações. Segundo Angrosino (2009, p.

74), a observação etnográfica possibilita o envolvimento em maior ou menor grau com o universo pesquisado, em campo, no cotidiano desse povo, em cenários de vida real. Assim, as interações espontâneas e naturais na aldeia tiveram preferência em nossa observação participante²⁰ em virtude da frequência em que são praticadas: os banhos no rio, festa de aniversário, rituais no pátio, as aulas na escola, os momentos de consulta médica e jogos.

Em função da presença de crianças, de algumas pessoas idosas e de diversas mulheres que não compreendem o português na aldeia Krahô, em vários momentos a intervenção de um intérprete indígena se fez necessária a fim de que pudéssemos dialogar com os entrevistados e demais da comunidade. Pode-se dizer que a língua portuguesa não é algo generalizado, quer dizer, a vernaculina²¹ não está distribuída igualmente nos falares de todos os indígenas Krahô. Assim, de modo geral, várias pessoas não conseguem desenvolver e nem entender uma conversação em língua portuguesa.

Todas as informações foram registradas em diário de campo e sistematizadas ao longo deste trabalho. Com esse procedimento, entendemos a cosmovisão do povo Krahô como singular e cada aspecto do seu universo linguístico-cultural, como rico e único. Os registros *in loco* nos possibilitaram resguardar, com maior precisão e segurança, as experiências vivenciadas no interior da comunidade pesquisada. Essa postura é sustentada por Beaud & Weber (2007, p. 45) que afirmam ser a pesquisa de campo equivalente a “situar-se do lado da construção dos dados” e para isso o diário de campo é de vital relevância.

O diário de campo foi um instrumento relevante nesta pesquisa visto que nele pormenorizamos as atividades realizadas na aldeia *pelos e com* os indígenas nos períodos que ali estivemos. Por meio dele, capturamos detalhes sobre a vivência dos Krahô, sobre o uso privilegiado que fazem da LM em detrimento da L2 nos domínios sociais, relatamos acerca das aulas que acompanhamos e das interferências do português implicadas nesses momentos. Registramos diariamente as interações e os acontecimentos tradicionais desse povo em cada visita, além de colocarmos em

²⁰ Observação participante e observação etnográfica, nesse trabalho, são expressões usadas como sinônimos, corroborando os estudos etnográficos de Angrosino (2007).

²¹ Carvalho (1989, p. 76) fala do termo vernaculina se referindo ao direito que a palavra tem de ser inserida no contexto social, serem assimiladas e adquirir o que ela chamou de ‘cidadania da palavra’.

relevo também as práticas dos agentes educacionais em relação ao ensino e à aprendizagem da língua materna e de segunda língua.

Nas idas a campo, registramos ainda por meio de fotos os empréstimos linguísticos em exposição nos murais, nas paredes, acima das portas e no interior das salas de aula, cantina e secretaria. Nas apresentações durante a culminância de um projeto, coletamos textos produzidos pelos alunos e identificamos dados valiosos para o andamento desta pesquisa; e assim o fizemos também em textos escritos elaborados pelos discentes indígenas em outros momentos em sala de aula.

Em nosso *corpus* figuram 198 (cento e noventa e oito) empréstimos linguísticos e todos foram traduzidos juntamente com os professores indígenas e alguns da comunidade com o objetivo de representar provisoriamente os empréstimos linguísticos inseridos na língua Krahô. Assim, realizamos a transcrição fonético/fonológica dos itens lexicais que agregam o *corpus* desta pesquisa tanto por uma questão descritiva quanto para compreendermos os aspectos fonológicos vislumbrados nos processos que os estruturam. Dado o predomínio do contato com falantes da sociedade majoritária, entendemos que a inovação lexical de L1 emerge de inovações nos níveis semântico, fonético/fonológico e morfológico da língua receptora.

A transcrição do *corpus* evidencia, principalmente, os aspectos relacionados à configuração estrutural dos empréstimos linguísticos em L1. Os empréstimos linguísticos de L2 em L1 são transcritos priorizando a ortografia veiculada pela escola 19 de Abril e entre os Krahô, em seguida apresentamos a transcrição fonético/fonológica. Para tanto, utilizamos os símbolos do IPA (International Phonetic Alphabet). Posteriormente, apontamos a tradução para o português. Ressaltamos ainda que os textos escritos pelos alunos Krahô bem como os diálogos com os indígenas estão em itálico.

Em seguida, apresentamos algumas discussões teóricas referentes à diversidade linguística e ao bilinguismo. Acrescenta-se a isso, as observações registradas em nossos dados decorrentes das interações espontâneas, da coleta dos empréstimos bem como das entrevistas realizadas serão discutidas também no próximo capítulo.

Capítulo 3: Diversidade Linguística e Bilinguismo

Tratar de diversidade linguística requer o reconhecimento da riqueza dos contextos bilíngues e plurais nos quais várias sociedades minoritárias estão envolvidas, dentre elas os Krahô. Segundo Bortoni-Ricardo (2004, p. 25), o respeito à diversidade pressupõe espaços educacionais que valorizem esse aspecto haja vista a permanente existência da variação de linguagem nos domínios sociais. Diante deste cenário, minorizar as condições que reforçam o preconceito e a insegurança linguística favorece o predomínio de situações que possibilitam o diálogo referente à coexistência de uma ou mais línguas dada a reconfiguração linguística e social advinda desse processo.

Nesse capítulo, apresentamos uma discussão sobre diversidade linguística e bilinguismo Krahô. Para tanto, de início, discutiremos sobre aquisição de segunda língua, tratamos das concepções teóricas que definem o bilíngue e seu comportamento linguístico lançando mão ainda de concepções teóricas relacionadas às atitudes e aos sentimentos em relação ao bilinguismo. Diante dessa premissa, procuramos dar maior visibilidade à situação interlinguística do povo Krahô e os empréstimos decorrentes do contato de L1 e L2. Por conseguinte, procuramos discutir as definições e características dos empréstimos (*borrowings*), mudança de código (*codeswitching*), mistura de códigos e interferência ao final deste capítulo. Para isso, apoiamos-nos nas concepções de Abreu (2002), Borges (1998), Albuquerque (1997; 1999; 2011;), Grosjean (1982; 1996), Mello (1996), Carvalho (1989), Romaine (1995), Sousa Filho (2007), Bortoni-Ricardo (2004), Calvet (2002), Silva (2003), Weinreich (2006), Labov (2008), Ferguson (1964) dentre outros.

3. Aquisição simultânea *versus* aquisição sucessiva de línguas

Nesta seção, discutiremos o processo de aquisição de línguas. Para Mclaughlin (1978 *apud* Nap-Kolhoff, 2010, p. 17) a aquisição de línguas se divide em dois tipos: aquisição simultânea e aquisição sucessiva.

A aquisição simultânea ocorre desde os primeiros anos de vida nos quais a criança tem contato com as duas línguas. Para Mclaughlin (1978 *apud* Nap-Kolhoff, 2010, p. 17), a partir dos três anos de idade, quando a criança aprende a segunda língua, é possível classificar como aquisição simultânea. Para Padila Y Lindholm (1984 *apud* Romaine, 2001, p. 15), somente se poderia falar em aquisição simultânea se a criança estivesse em contato com as duas línguas a partir do nascimento.

Na infância, a aquisição sucessiva ocorre mais tarde que a aquisição simultânea. Meisel (2004 *apud* Nap-Kolhoff, 2010, p. 18) argumenta que após os cinco anos de idade a aquisição da segunda língua, de fato, se evidencia. Com isso Romaine (2001, p. 15) assinala que essa assertiva auxilia pelo menos na definição de dois critérios: i) o que uma criança aprende em uma língua pode ter efeito na língua aprendida posteriormente; ii) esse critério assegura uma comparação adequada com as crianças monolíngues. Com isso, a aquisição simultânea e a aquisição sucessiva consideram a idade como preponderante para que se tenha um falante ideal. Para Nap-Kolhoff (*idem*), quanto mais jovem maior a facilidade para o indivíduo relembrar as palavras novas; por outro lado, os indivíduos mais velhos, são mais cautelosos, como defendem Bialystok & Hakuta (1999 *apud* Nap-Kolhoff, 2010).

Romaine (1995) não aborda a noção de bilíngue ideal como se fossem dois monolíngues, ao explicar que é impossível um bilíngue viver as mesmas experiências em ambas as línguas. Portanto, um fator relevante nesse processo de aquisição de segunda língua, para Romaine (*idem*, p. 6), contempla a conduta linguística do bilíngue “como modo legítimo de comunicação”.

Ainda sobre a aquisição de segunda língua, Hyltenstam & Abrahamsson (2003 *apud* Nap-Kolhoff, 2010, p. 14) argumentam acerca do *período crítico*. Para esses autores, o *período crítico* está associado às descobertas biológicas e dura um tempo específico e delimitado: fica entre dois a doze anos de idade. Nessa fase, o indivíduo aprende com mais facilidade. É nessa época que o cérebro desenvolve propriedades biológicas suficientes para a aquisição e aprendizagem; após isso, a lateralização hemisférica do cérebro é completa e esse processo se tornará mais difícil. Segundo os defensores desta abordagem teórica (como Lenneberg, 1967, Hyltenstam & Abrahamsson, 2003 e outros discutidos em Nap-Kolhoff, 2010), se o ser humano não adquirir seus conhecimentos linguísticos nesse período, essa finalidade ficaria

comprometida após o chamado *período crítico*. Com relação à aquisição de segunda língua, esses estudiosos acreditam que a aquisição inata faz parte do desenvolvimento biológico do ser humano e assim, a diferença desse processo entre crianças e adultos são sentidos pelos efeitos da maturação.

Conforme Figueiredo (1995, p. 44), quando os pais falam línguas diferentes, a criança desenvolve a aquisição simultânea de línguas; enquanto a aquisição sucessiva figura-se na mudança de uma família para um país de língua diferente ou, no caso de crianças de línguas minoritárias, como é o caso do povo Krahô da aldeia Manoel Alves Pequeno. Lá, as crianças adquirem a língua portuguesa no contexto da escola, fora do domínio do lar e L1 em contexto familiar. Em casa, as crianças interagem entre si e com os pais apenas em Krahô. Esse dado confirma-se também com a pesquisa de Abreu (2012). Nela, dos 47 entrevistados Krahô, 100% confirmaram que usam apenas a língua materna para falar com as crianças. A língua Krahô é, significativamente, falada entre os indígenas em situações formais ou informais, independentemente do assunto/tópico e em todos os domínios sociais, apesar da coexistência com a língua portuguesa.

Para Grosjean (1982), a massiva industrialização, o número de imigrantes, a falta de esforços em prol da manutenção linguística e as pressões de uso relacionada à língua dominante são alguns dos fatores que favorecem a substituição da língua materna em condição minoritária. Ou seja, em relação ao povo Krahô, as tentativas de reforçar um planejamento linguístico com estratégias pautadas no combate ao enfraquecimento de L1, não pode ignorar esses fatores e suas relações como prevalentes na aquisição de L2.

Krashen (1981) define aquisição em oposição à aprendizagem de segunda língua. De acordo com esse autor, a aquisição é um processo no qual os falantes não se preocupam com a forma ou com a construção das sentenças em ambiente natural no qual há interação contínua com os falantes nativos da língua-alvo. Ocorre de forma semelhante entre crianças e adultos. Correções e ensino de regras que são relevantes para a aprendizagem de língua, não o são para a aquisição, conforme Krashen (*idem*).

As atitudes e a aptidão são apontados por Krashen (1981), como relevantes na aquisição de segunda língua. Não basta apenas que o indivíduo receba o *input* compreensível, como pondera a autora; é necessário que esteja 'aberto', isto é, que o

filtro afetivo do indivíduo esteja fraco ou baixo. Em outras palavras, é necessário que o aprendiz esteja motivado, com pouca ansiedade, sem bloqueios para aprender ou adquirir a segunda língua. A hipótese do *input* compreensível consiste em evidenciar que o foco do aprendiz esteja na mensagem e não na forma. Com isso, Krashen (1981) argumenta que um ensino de L2 baseado na hipótese do *input* compreensível tem relevantes implicações pedagógicas. Em virtude desse pressuposto, o professor deverá oferecer interações comunicativas naturais de aprendizagem de segunda língua em um ambiente sem ansiedade e que respeite a ordem natural de aprendizagem. Na ordem natural proposta por Krashen (1981), o aluno passa por um período de silêncio até estar pronto para se comunicar em L2, sendo que a audição e a leitura precedem a fala e a escrita. Dessa forma, o professor contribuirá, portanto, para a introdução eficiente do *input* compreensível.

Não assumimos como relevante a *teoria do Período Crítico*. No caso da aquisição da língua portuguesa pelos indígenas consideramos que não somente o fator etário é relevante, como propõe tal teoria; as atitudes dos falantes Krahô, por exemplo, relacionadas à L1 e à L2 determinam o comportamento linguístico desse povo. As atitudes e os sentimentos expressam as preferências pelas línguas e influenciam na escolha linguística nos domínios sociais nos quais tais línguas são faladas. Abreu (2012) aponta que os Krahô preferem expressar-se em L1; consideram-na mais bonita que a língua portuguesa e usam-na, geralmente, nas interações intragrupo, e em diversas interações intergrupo.

Outros critérios também exercem influência determinante no processo de aquisição de línguas. Para R. Elis (2004; Robinson, 2001 *apud* Nap-Kolhoff (2010)), alguns falantes de segunda língua se tornam fluentes e outros apresentam desvio de normas e variedades da segunda língua; e nesse aspecto, alguns fatores desempenham papel determinante. Dentre eles, a quantidade e a qualidade de *input* recebido pelos falantes, as diferenças entre primeira e segunda língua, a motivação para aprender a língua estrangeira ou segunda língua; além da aptidão ou talento do aprendiz que também são levados em conta.

Segundo nossos dados, a língua portuguesa é adquirida entre os Krahô, também, por meio do contato com professores não indígenas, pelos filmes e documentários assistidos pela comunidade Krahô à noite (o motor que fornece energia

elétrica só funciona das 18h até as 22h) por meio de um *datashow* instalado em frente à escola, dentre outros fatores. As interações intergrupo contribuem fortemente para esse fim. Nessa perspectiva, ao investigar a facilidade linguística em L1, de um total de 47 pessoas, Abreu (2002, p. 58) observou que 100% delas falam e escrevem fluentemente em Língua Materna em sala de aula e nos domínios sociais da própria comunidade. Todos eles, de acordo com a pesquisa, demonstraram compreender as conversações em Língua Materna. Todos mostraram facilidade em falar a Língua Krahô. Para falar em Língua Portuguesa, as mulheres lideram a estatística sendo 50% de um total de 24 mulheres responderam que tem facilidade de falar em português, contra 30% do total de 23 homens entrevistados do sexo masculino com a mesma resposta. Essa última estatística apresenta as consequências das influências da presença da escola, dentre outros aspectos. Nota-se claramente que a língua portuguesa é introduzida desde muito cedo e de forma generalizada entre este povo indígena. Com isso, nota-se a presença de fatores como o afeto, a cognição e os aspectos linguísticos e o fluxo das interações entre os falantes das línguas envolvidas relacionados à aprendizagem e à aquisição de L2 pelos Krahô.

Assim, faz-se necessário tratarmos do bilíngue Krahô e seu comportamento linguístico na seção a seguir.

3.1 O bilíngue Krahô e seu comportamento linguístico

A tarefa de definir o 'bilíngue' não é uma das mais cômodas para os linguistas. Primeiramente, porque o bilíngue somente pode ser definido em relação ao seu comportamento linguístico e este, deve estar associado às funções a que serve. Nessa perspectiva, os estudiosos desenvolvem abordagens teóricas que ora sinalizam convergências e ora apontam divergências em seus achados quanto à definição desses aspectos.

Ao conceituar o indivíduo bilíngue, percebemos diferentes concepções subjacentes a postulações que indicam ideia de perfeição na manifestação do comportamento linguístico, ou seja, o bilíngue não pode apresentar interferências de uma língua na outra. Nas teorias de Paul e de Saussure o uso linguístico é analisado no plano individual e idealizado. Em decorrência disso, a ideia de perfeição está

arraijada nos postulados que configuram o bom falante como aquele que sabe bem, que fala perfeitamente, que não mistura códigos linguísticos, conforme Weinreich (2006).

Com efeito, muitos estudos sobre as vantagens e as desvantagens do bilinguismo e suas influências na educação bilíngue ignoraram o contexto social em que o bilinguismo ocorre e a mudança desse processo com o tempo, segundo Romaine (2001, p. 15). Portanto, a situação contextual em que o bilíngue interage com seus interlocutores e as motivações para o uso das línguas devem ser levados em consideração na educação bilíngue.

Para os teóricos que desconsideram a heterogeneidade como aspecto relevante no estudo da variação e mudança linguística, a perfeição linguística coincide com a ideia de que os falantes de duas ou mais línguas são capazes de executar com precisão e destreza seus repertórios linguísticos em todos os domínios nos quais estiver inserido. Essa noção corrobora os efeitos excludentes do cultivo das noções de *ambilinguismo*, ou *bilinguismo equilibrado*, conforme Maher (2007, p. 73). De acordo com esta pesquisadora, devido a observação de fenômenos linguísticos como o *codeswitching* e o *borrowing* no âmbito de contextos bilíngues fez surgir o conceito de semilinguismo. Portanto, o *semilíngue* não apresenta competência que lhes permite saber o que falar e como falar com quaisquer interlocutores em quaisquer circunstâncias que envolva o contexto bilíngue no qual está inserido.

A concepção de *semilinguismo* tem seu aporte teórico nas pesquisas realizadas por volta do final do século XIX até meados dos anos 1950 a 1960. Nesta vertente alguns linguistas expõem suas dúvidas acerca da competência linguística do bilíngue. Bloomfield, por exemplo, ao realizar uma pesquisa com o Senhor “Trovão Branco”, e ao observar que ele falava menos Inglês que Menomini, discute sobre a *competência linguística deficiente* ao observar que “o vocabulário dele é pequeno, suas inflexões são frequentemente grosseiras, ele constrói sentenças um pouco surradas. Pode-se afirmar que ele não fala nenhuma língua razoavelmente”²². (BLOOMFIELD, 1927, p.

²² “His vocabulary is small, his inflections are often barbarous, he constructs sentences of a few threadbare models. He may be said to speak no language tolerably.” (BLOOMFIELD, 1927, p. 395 *apud* WEI, 2000, p. 17)

395 *apud* WEI, 2000, p. 17). Para os linguistas que se apoiavam no conceito de semilíngua, as deficiências podem se apresentar em seis áreas da língua.

- 1) Tamanho do vocabulário
- 2) Correção da língua
- 3) Processamento inconsciente de língua
- 4) Criação linguística
- 5) Domínio das funções da língua
- 6) Significados e imagens (WEI, 2000, p. 19)²³

Wei (2000, p. 19) afirma que o termo *similíngüismo* se originou dos estudos relacionados às habilidades linguísticas das pessoas pertencentes a grupos étnicos minoritários. E na tentativa de conceituar o indivíduo bilíngue e seu comportamento linguístico, o *semilingüismo* possui quatro falhas metodológicas que desconsideram os aspectos qualitativos da linguagem. Primeiramente, o *semilingüismo* não reconhece o contexto de produção como fator relevante na seleção pelo falante de uma ou outra língua como pertinente para a conversação. A segunda falha metodológica consiste na falta de fundamento em comparar os resultados de uma criança bilíngue com os de adultos idealizados visto que as habilidades bilíngues das crianças mudarão no decurso do tempo. Em terceiro plano, a comparação do bilíngue com o monolíngue se mostra incoerente pois é necessário dar importância a uma observação que enfatize a natureza quantitativa ou qualitativa dos usos das duas línguas pelo bilíngue e tal aspecto não foi confrontado nas pesquisas sobre o *semilingüismo*. Uma quarta perspectiva que esta teoria não ultrapassou, diz respeito ao fato de que o desenvolvimento do bilíngue pode estar motivado por questões sociais, culturais, econômicas ou mesmo políticas; essas condições podem revelar o subdesenvolvimento em alguns níveis da competência linguística. Por não superar essas perspectivas, o 'semilingüismo' considerou a forte evidência de *deficit* do falante bilíngue por misturarem línguas diferentes e apresentarem interferências linguísticas

23

- 1) Size of vocabulary
- 2) Correctness of language;
- 3) Uncouncious processing of the language;
- 4) Language creation;
- 5) Mastery of the funcions of language;
- 6) Meanings and images; (WEI, 2000, p. 19)

como no caso pesquisado por Bloomfield tratando das conseqüências do contato entre o Menomini e o Inglês, por exemplo. (WEI, 2000, p. 18)

A ideia de *deficit* cultural surgiu por volta da década de 50 a 60 com a chamada educação compensatória para aqueles pertencentes às classe operária e menos favorecida dos Estados Unidos da América, como os negros e os imigrantes. Eram essas pessoas que, segundo a concepção vigente na época, não tinham o conhecimento linguístico necessário para se expressarem com eficiência devido às falhas que apresentavam em seus modos de falar, conforme Silva (2003).

A noção de *deficit*, segundo Maher (2007, p. 76), consiste na competência comunicativa como uma capacidade 'atrofiada'. E insiste: "os bilíngues usam suas línguas para propósitos diferentes e, por isso, podem tornar-se competentes em uma língua em alguns aspectos, mas não em outros." A noção de *deficit* está relacionada à ideologia dominante e homogeneizante, por isso, excludente e enclausura o sujeito em regras e normas que prescrevem o seu comportamento linguístico e cultural.

Em contrapartida à concepção da educação compensatória e da ideologia do *deficit* cultural, Bagno *apud* Bortoni-Ricardo (2004) afirma que os erros linguísticos que podem ser *previstos e trabalhados* de forma sistêmica não são deficiência, consistem apenas em *diferença*. Contudo, isso não pode impedir que os professores ancoram sua atuação pedagógica em estratégias que permitam aos seus alunos o acesso a uma *competência comunicativa* plena, tendo seu repertório linguístico ampliado sem que isso implique "a desvalorização de sua própria variedade linguística adquirida nas relações sociais dentro de sua comunidade" (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 9).

Bortoni-Ricardo (*idem*) adota em sua obra uma postura pautada na desmistificação da crença na superioridade de uma língua sobre a outra ou de uma variedade de língua sobre a outra, para que os alunos possam dispor em seus repertórios linguísticos de recursos comunicativos que lhes emancipem a desempenhar com segurança e eficiência os diversos papéis sociais que empreender em sua rede de relações sociais. Dessa forma, a autora busca contribuir com a tarefa da escola enquanto instituição que deixa de reproduzir situações de desigualdades por meio da língua para ver a variação e a mudança linguística como mecanismos que conferem identidade a um grupo social.

Martin-Jones e Romain *apud* Maher (2007, p. 76) criticam o “bilinguismo” equilibrado’, o “ambiliguismo” e o “semilinguismo”. Segundo Maher (2007), apoiada nas contribuições dos autores mencionados, o modo como se percebe a competência dos falantes se apresenta nessas concepções como que ‘aprisionadas, congeladas no tempo’. Adotando uma concepção holística, sociofuncional do bilinguismo sugerida por Grosjean (1982), Maher (2007, p. 77), considera uma situação em que alguém desempenha sua competência discursiva em um universo linguístico que não é o seu nem o do seu interlocutor. É a inter-língua, entendida como um campo dinâmico, em permanente construção.

A noção principal de *competência comunicativa* foi introduzida por Dell Hymes, conforme Bortoni-Ricardo (2007). Associada a esta noção, Dell Hymes postula que o uso da língua diz respeito não apenas à aquisição e prática de regras formais da língua, mas está articulada a normas sociais e culturais que podem ser descritas e analisadas. Partindo desses pressupostos, o comportamento do indivíduo bilíngue revela que as mudanças de código (*codeswitching*) e os empréstimos linguísticos (*borrowings*) não indicam deficiências no contexto de bilinguismo. São recursos que representam competência eficiente e corroboram a construção de sentidos diversos nos discursos desenvolvidos pelos sujeitos bilíngues.

Em consonância com as postulações de Hamers & Blanc (2000), o comportamento linguístico não existe e não pode existir sem referência às funções a que serve. Língua é uma ferramenta que serve a um número de funções sociais e psicológicas que podem ser classificadas em duas categorias principais: comunicativas e cognitivas. Para esses autores, língua e cultura estão interligadas visto que, até certo ponto, língua é uma das variáveis que definem cultura. Esses autores consideram que, no nível individual, o comportamento linguístico é resultado de fatores sociais e é um produto de cultura. Por isso, é transmitida de uma geração para outra no processo de socialização e cada indivíduo se apropria dela; embora, reconhecendo que o comportamento linguístico molda a cultura sendo, portanto, representação cultural.

A valorização, para Hamers & Blanc (2000), consiste no processo de atribuir avaliação positiva ou negativa ao uso de determinado código linguístico em situação de contato com outro. Hamers & Blanc (*idem*) declaram que as mudanças de

forma/função acarretam, por seu turno, mudanças no comportamento linguístico. Conquanto, esses autores afirmam que o comportamento linguístico não é resultado apenas da interação de múltiplos fatores entre si, mas também é mediado por um processo social e psicológico. Para isso, exemplificam esta evidência ao afirmarem que a classe social não é um determinante direto, mas influencia na produção linguística; por outro lado, ponderam ainda que a aquisição de uma segunda língua não é função de um método de ensino apenas, mas é mediada por atitudes na comunidade e pela motivação individual, por exemplo. Em outras palavras, a produção linguística e a aquisição de segunda língua são dimensões referentes a diversos aspectos interligados que influenciam, por fim, no comportamento linguístico.

É importante também contemplar a relevância dos 'domínios sociais', também chamados de 'classes de situações'. Cooper (1971 *apud* Romaine, 2001, p. 15) afirma que os bilíngues em castelhano/inglês obtinham resultados diferentes no uso da palavra dependendo se o domínio era em casa, na escola ou outros. Em alguns domínios, os falantes se mostraram mais equilibrados que em outros. Já Malherbe *apud* Romaine (1995, p. 19) acrescenta que por causa da relação intrínseca entre proficiência e função, o bilinguismo não pode ser avaliado fora do contexto funcional de sua produção, nesse sentido, é significativa para um determinado indivíduo.

Quanto à variação linguística, um fenômeno comum entre línguas em situação de contato, a percepção da pressão comunicativa exercida nos domínios sociais valoriza a pluralidade cultural e linguística; por esse motivo, a escola deve preparar-se com conhecimentos científicos para o enfrentamento do preconceito linguístico uma vez que a variação da linguagem consiste em um fenômeno presente em todos os domínios sociais, segundo Bortoni-Ricardo (1995, 25). Sob essa ótica, a autora preconiza que a variação linguística se apresenta em toda e qualquer comunidade e está relacionada a vários fatores como: grupos etários, gênero, *status* econômico, grau de escolarização, mercado de trabalho e rede social.

Esse trabalho assume os aspectos relacionados ao comportamento linguístico referidos por Hamers & Blanc (2000). Para esses autores, existem alguns princípios básicos que influenciam o comportamento linguístico. Dentre eles, está a constante interação entre a sociedade e as dinâmicas individuais da língua, as formas de tal comportamento e as funções a que servem, a recíproca interação entre a cultura e a

língua, a auto-regulação como característica de todo comportamento linguístico e a valorização como ponto central das interações linguísticas dinâmicas. Esses fatores coexistem em uma análise do complexo comportamento linguístico, assim como todo comportamento humano o é. Segundo nossos registros, os Krahô revelam uma forte valorização de sua língua pelo fato de ser a primeira língua adquirida e por ter sido repassada pelos pais. Outro enfoque para a postura assumida aqui fundamenta-se nos achados de Abreu (2012) em relação ao domínio da L2 nas interações do povo Krahô. De acordo com Abreu (2012, p. 91 e 108), a língua portuguesa não predomina nas conversações realizadas no interior dos lares e nas interações intragrupo visto que os mais velhos incentivam o uso e a manutenção da língua materna privilegiando-a nas interações orais. A escrita em Krahô, por seu turno, tem sido cultivada e incentivada pelo povo e pela escola.

Grosjean (2008, *apud* Nap-Kolhoff, 2010) certifica que o uso de duas línguas ou mais e até mesmo o uso de dialetos define o indivíduo bilíngue. Para Grosjean (2008, *apud* Nap-Kolhoff, *idem*) cinco fatores devem ser considerados para definir o bilíngue: primeiro, a sua conduta linguística é afetada pelo ‘princípio da complementariedade’; segundo, conseqüentemente, o indivíduo bilíngue não é igualmente fluente em todas as línguas que fala; terceiro, alguns bilíngues estão ainda em processo de aquisição da língua, enquanto outros alcançam certo nível estável de proficiência; quarto, o repertório linguístico do bilíngue pode mudar ao longo do tempo, como necessidade e mudança de situação. Finalmente, o bilíngue interage com monolíngues e bilíngues fazendo mudança do seu comportamento linguístico de acordo com essa alternância. Esses aspectos são considerados para definir o indivíduo bilíngue e sua conduta linguística.

Segundo Maher (*idem*), a concepção de bilinguismo influencia as intervenções pedagógicas. Nesse aspecto, importa que a escola não ajuste suas lentes para focalizar as manifestações linguísticas do bilíngue pelo viés do purismo linguístico e excludente. Então, por isso e para essa finalidade, a autora propõe que somente uma concepção suficientemente ampla é capaz de perceber o movimento a partir da língua materna em direção à língua-alvo, como uma estratégia imbricada no comportamento linguístico do indivíduo bilíngue motivado por questões identitárias.

Todavia, é significativo o cultivo de uma concepção de bilíngue que agregue aspectos referentes à diversidade linguística e contribua para a aceitação de uma postura didático-pedagógica que compreenda e respeite as singularidades identitárias envolvidas. É interessante que haja um olhar diferenciado para as interferências visíveis no comportamento linguístico do bilíngue. Ao interagir em contextos linguísticos diferentes, os Krahô, por exemplo, podem passar de monolíngues a bilíngues e posteriormente a monolíngues em português. Contudo, a escola e a comunidade ao estabelecerem um programa de educação que respeite as diferenças das culturas envolvidas devem perceber os reflexos desse processo em seu contexto linguístico-cultural enquanto povo minoritário e em condição político-social menos favorecida viabilizando, dessa maneira, que as práticas pedagógicas bem como as sociais preservem os traços característicos da cultura e da língua dos Krahô.

3.2 Atitudes e Sentimentos dos Krahô em Relação ao Bilinguismo

O bilinguismo é um fenômeno que predomina na população mundial, segundo Romaine (2001). Como já observamos, vários fatores corroboram para isso. As atitudes e os sentimentos em relação às línguas e aos usos e funções que os bilíngues fazem dela nos diversos domínios sociais, demonstram a ligação afetiva que os motiva na aquisição/aprendizagem dessas línguas. O povo Krahô, por sua vez, tem suas crianças monolíngues até os 6 (seis) anos de idade, tornando-se bilíngues posteriormente. O bilinguismo se efetiva em diversas situações linguísticas operadas na aldeia Manoel Alves Pequeno tanto nas interações intra e intergrupo; porém, as atitudes e os sentimentos do povo Krahô em relação à escolha das línguas, seus usos e funções determinam a manutenção ou a mudança da língua materna desse povo.

De acordo com os achados de Calvet (2002, p. 78), as atitudes e os sentimentos cabem a indivíduos ou a comunidades (por exemplo, o caso dos falantes do iídiche, imigrantes de primeira geração, que não realizavam a distinção entre vogais posteriores não arredondadas e arredondadas – *cup* e *coffee*) devido à interferência com a língua materna. Em outras palavras, os padrões fonotáticos da LM são conservados. Assim, pode-se entender que as atitudes e sentimentos são fatores

atuantes na evolução linguística se manifestam nas relações entre o falante e sua língua.

Ao assegurar que o bilinguismo está profundamente relacionado à atitude, Wei (2000, p. 7) se fundamenta em William Mackey e acrescenta pontos relevantes que caracterizam o bilinguismo e se referem ao “uso”, “fala” e à “mensagem” evidenciando que o termo “bilíngue” traz implícita a noção de posse de mais de uma língua.

“bilinguismo não é um fenômeno da língua; é uma característica do seu uso. Não é um aspecto do código; mas, da uma mensagem. Não pertence ao domínio da ‘língua’ mas da ‘fala’. Nós podemos acrescentar que o bilinguismo não está simplesmente relacionado à capacidade cognitiva da pessoa; mas, a suas atitudes.” (WEI, 2000, p. 7)²⁴

Em se tratando de atitudes e sentimentos (segurança, insegurança, hipercorreção, hipocorreção) em relação ao bilinguismo, Grosjean (1982, p. 82) escreve que encontramos atitudes *favoráveis* e *desfavoráveis* com relação aos usos que os indivíduos fazem sempre que duas ou mais línguas estão em contato. E isso está diretamente relacionado aos juízos e estereótipos veiculados nas interações intergrupo. Nessa perspectiva, o povo Krahô revela um comportamento linguístico focalizado em evitar o deslocamento da língua e da cultura quando buscam preservar e conservar suas tradições. Na aldeia Manoel Alves Pequeno, a escola e o posto de saúde são considerados os pontos principais de contato entre indígenas e não indígenas. Neste caso, o repertório do monolíngue Krahô, conseqüentemente, sofre influências da língua portuguesa. Diante desse quadro, teoricamente, o indivíduo passaria de monolíngue em Krahô para bilíngue em Krahô/Português e tornar-se-ia posteriormente monolíngue em Português, o que significaria a morte da língua materna deste povo indígena como ocorreu com os invasores alemães na Itália e em Gália, ou mesmo com os imigrantes que vão para os Estados Unidos, como afirma Grosjean (1982). Alguns, são monolíngues em Inglês a partir da segunda geração. Por isso, enfatizamos que as atitudes e os sentimentos dos Krahô são essenciais para a conservação de seus traços culturais e linguísticos originários.

²⁴ “Bilingualism is not a phenomenon of language; it is a characteristic of its use. It is not a feature of the code but of the message. It does not belong to the domain of ‘language’ but of ‘parole’”. We can add that the bilingualism is not a simply a person’s cognitive capacity but their attitude.” (WEI, 2000, p. 7)

Wallace Lambert realizou em 1960, um estudo sobre o bilinguismo no qual pessoas bilíngues eram levadas a avaliar qual das falas gravadas era a mais bonita. Os jurados não se davam conta de que a voz na gravação era da mesma pessoa, e acabavam realizando um julgamento não da voz em si, mas das línguas. Segundo Calvet (2002, p. 66), o resultado da pesquisa de Lambert foi bastante interessante.

Para Krashen (1981), as atitudes e a aptidão são importantes no processo de aquisição de segunda língua. O autor defende que é possível ter atitude alta e aptidão baixa, ambas altas ou ambas baixas. E relaciona, ainda, a aptidão à aprendizagem de segunda língua e a atitude está relacionada à aquisição.

Na proposta de Krashen (1981), ao fazer referência a Dulay & Burt (1977 *apud* Krashen, *idem*), o autor demonstra que por meio do *filtro afetivo* é possível prever que modelo alternativo o aprendiz está internalizando, que aquisição prematuramente cessa em alguns casos e, com frequência, que partes da língua são adquiridas em primeiro lugar. Neste caso, na aldeia Manoel Alves Pequeno o uso de palavras próprias do léxico Krahô para referir-se a conceitos de origem da língua portuguesa funcionam como um bloqueio para impedir a entrada direta das unidades lexicais e das propriedades inerentes à massa fônica de L2 nos modos de falar deste grupo indígena.

Quanto ao bilinguismo entre os povos indígenas, o RCNE/Indígena (1998, p. 117) aponta as relações de poder como preponderantes para definir esse contexto. Se de um lado, tem-se uma língua de poder, de prestígio, com falantes de poder econômico e político que se sobressaem, essa língua tende a ser respeitada e valorizada. Se há, de outro lado, uma língua com falantes sem poder econômico e político dominante, essa língua tende a ser desvalorizada e estigmatizada. Enquanto aquelas são chamadas de dominantes, estas são chamadas de 'dominadas, estigmatizadas'. Essas relações de poder subjacentes aos usos das línguas em situação de contato influenciam nas atitudes e sentimentos, em se tratando de bilinguismo. Entre os Krahô, Abreu (2012) relatou que dos 23 homens entrevistados, 52% elegeram a língua materna como a mais bonita contra 9% que viram a língua portuguesa como a mais bela, e 39% acham as duas línguas muito bonitas. O maior grau de afetividade relacionado à própria língua deste povo indígena revela o que a autora denomina de 'sentimento de igualdade linguística' por parte deles. É esse

sentimento que faz emergir as atitudes positivas em relação aos usos de L1 pelos aldeantes. Nesse caso, notamos que há resistência linguística diante das relações de poder subjacentes às relações sociais, políticas e culturais que se instauram entre indígenas e não indígenas na aldeia em questão.

Sob a ótica de Grosjean (1982, p. 123), as atitudes positivas e negativas relacionadas à língua podem ter profundos efeitos sobre os usuários das línguas. Este linguista adverte que a língua majoritária ou dominante é aprendida pelo grupo majoritário e pelo grupo minoritário; a língua minoritária, por seu turno, é aprendida somente pelo grupo minoritário. Analisando mais detidamente as atitudes em relação ao bilinguismo, Grosjean (*idem*) destaca que elas influenciam na aprendizagem da ‘primeira língua’. A situação dos bilíngues Alemão/Búlgaro em Oberwart, na Áustria foi relatada por Gal (1979 *apud* Grosjean, 1982, p. 123). Este estudioso focaliza nas atitudes e sentimentos que definem a escolha das línguas na vila austríaca. Como o alemão simboliza a língua do contexto urbano, o húngaro é estigmatizado por representar um modo de vida antigo e o estilo de vida do camponês. Assim, as crianças bilíngues Alemão/Húngaro tendem a tornarem-se, mais tarde, monolíngues em Alemão.

Na pesquisa de Abreu (2012), a maioria dos Krahô prefere aprender as duas línguas na escola. Para M. Krahô, um dos sábios influentes na comunidade indígena, “o conhecimento de duas línguas, é o conhecimento de duas visões de mundo, é o conhecimento de duas culturas” (diário de campo, setembro/2013). Para ele, as duas são necessárias, ambas são importantes. Nesse contexto, as duas línguas são contempladas na Educação Escolar Krahô. De um lado, o ensino da língua materna, na Escola Indígena 19 de Abril, se consolida em um espaço democrático; de outro, o ensino da língua portuguesa também é viabilizado a fim de que os indígenas possam desenvolver suas habilidades comunicativas na segunda língua e atuar de forma autêntica nas interações com a sociedade envolvente.

D’Angelis (2000) afirma que os indígenas brasileiros vivem sob forte pressão da língua portuguesa que é inserida em suas comunidades e lares por meio dos mais diversos documentos, através do rádio, de revistas, dos jornais e da televisão. Na aldeia Manoel Alves, os domínios sociais como escola e posto de saúde são os espaços mais propícios para a propagação do português. Neles, os indígenas

aprendem e fazem uso de L2. Para D'Angelis (*idem*), condições como essas são determinantes para o enfraquecimento de L1, caso se intensifiquem. Embora a língua Krahô não esteja enfraquecendo, nota-se claramente influências de L2 em L1. Contudo, o RCNE/Indígena (1998) aponta que é necessário considerar algumas questões relevantes para impedir que uma língua indígena desapareça:

“em primeiro lugar, seus falantes percebem as causas que estão colocando em risco a sobrevivência de sua língua, em segundo lugar, que assumam o compromisso de tentar breçar os avanços da língua dominante, criando estratégias para tanto.” (RCNE/Indígena, 1998, p. 118-119)

A escolha do ‘modelo de programa bilíngue’ que norteia o ensino bilíngue em uma comunidade indígena pode favorecer ou a resistência ou a homogeneização linguística. Segundo D'Angelis (2000), os “Programas Bilíngues de Substituição ou Transição” objetivam ao longo de três ou quatro anos substituir a língua materna pela língua dominante; os “Programas Bilíngues de Manutenção ou Vitalização Linguística” são comprometidos com o desenvolvimento da competência linguística do bilíngue nas duas línguas, tanto em L1 quanto em L2. A escolha de um ou outro programa de ensino reflete o tipo de política linguística que a comunidade está colocando em prática; e isso influencia na tomada de decisão contra o apagamento linguístico-cultural que pressiona as comunidades indígenas brasileiras.

Nesse sentido, o RCNE/Indígena (1998) aponta para os rótulos que são constantemente empregados nos comentários preconceituosos que visam minorizar as línguas indígenas chamando-as de ‘gírias’, ‘dialetos’, ‘línguas pobres’ ou ‘línguas imperfeitas’. Com o preconceito linguístico, muitos indígenas tendem a envergonharem-se de suas línguas, passando a não usá-las ou restringindo seus usos somente ao domínio familiar. Porém, o RCNE/Indígena (1998) em consonância com as descobertas linguísticas vigentes, considera que tais argumentos preconceituosos não encontram respaldo científico visto que não existe língua sem gramática. Não existe língua com menor prestígio que outra. Toda língua é complexa e tem um sistema de sons que permite construir palavras e possui regras e princípios que possibilitam a construção de sentenças e de discursos. Enfim, toda língua expressa suficientemente a organização e a visão de mundo de um povo de forma única e singular e pode ser considerada língua plena. Portanto, toda língua deve ser respeitada e valorizada, especialmente quando colocada em pé de igualdade com a

língua portuguesa pelo menos no cenário escolar, como propõe o RCNE/Indígena (1998).

Grosjean (1982, p. 119) alerta contra a adoção de atitudes negativas em relação à língua de determinado grupo minoritário. Segundo esse autor, essas atitudes são permeadas entre os falantes do grupo de maior poder econômico, militar, político e social que muitas vezes tem atitudes positivas em relação à língua minoritária que o próprio grupo falante não teria. Para Grosjean (*idem*, p. 120-121) este grupo minoritário não o é devido ao seu número de falantes, e sim, porque não tem *status* e possui menor prestígio. Assim, diante da situação de contato entre língua portuguesa e língua Krahô e em consonância com os postulados de Grosjean (*idem*), a língua Krahô configura-se como uma língua minoritária por pertencer a um povo de menos poderio econômico, político, social e educacional em relação à sociedade envolvente.

Diante disso, podemos entender a afirmação de Wolfson (1989) *apud* Mello (1996, p. 24) que assinala: “não há sequer uma única nação monolíngue, o que há, são línguas majoritárias e línguas minoritárias, línguas dominantes e línguas dominadas”. E esse fator contribui para o apagamento, para a invisibilidade das culturas do contexto complexo das minorias linguísticas. Conquanto, consideramos que não somente os aspectos linguísticos são determinantes para as interferências entre a língua Krahô e a língua portuguesa; as atitudes e os sentimentos do povo da aldeia Manoel Alves Pequeno relacionados à escolha de L1 ou L2, seus usos e funções são recursos usados para dar ênfase incisiva ao fortalecimento dos aspectos sociolinguísticos, sociohistóricos e socioculturais do povo Krahô.

3.3 Bilinguismo Estável na Aldeia Manoel Alves

Nesta seção, discutiremos o tipo de bilinguismo na aldeia Manoel Alves Pequeno sob o foco de várias concepções. Para tanto, o aporte teórico dos linguistas que tratam do bilinguismo e suas tipologias auxiliarão em uma contextualização que contribuirá para a maior visibilidade desse fenômeno linguístico.

Ao tratar de bilinguismo estável, Bright (1974) assinala que há uma relação entre o domínio social e o uso de uma ou outra variedade de determinada língua, ou no uso de uma ou outra língua no caso de contexto interlinguístico. Em outras palavras, o bilíngue faz uso da língua levando em consideração sua funcionalidade.

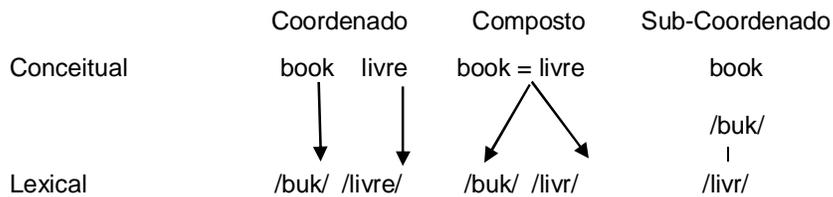
Bright (1974, p. 34), faz referência aos falantes de Montreal que usavam o inglês somente nos domínios que o exigiam. Assim, quanto mais a pessoa vivenciava situações no mercado de trabalho e nas instituições oficiais mais lhe era exigido uma atuação linguística anglo-canadense. A partir do momento que foram criadas empresas que valorizaram cada vez mais o francês, as exigências para atuação no trabalho e nas instituições escolares se apoiaram nos padrões sociolinguísticos franco-canadense.

Ressalta-se que o bilinguismo estável difere do bilinguismo coordenado. No bilinguismo *coordenado*, “o falante aprende as línguas em ambientes separados, e as palavras das duas línguas são mantidas separadas com cada palavra tendo seu significado específico” (Romaine, 1995, p. 78). Assim, para cada conceito haveria uma representação mental, posto que para o bilíngue coordenado as línguas são independentes.

No bilinguismo *composto*, o falante aprende as duas línguas no mesmo contexto. As línguas aprendidas são usadas concorrentemente, mas possuem uma representação fundida das línguas no cérebro. Para o bilíngue, segundo a mesma autora, existem duas palavras para designar o mesmo elemento, porém apenas uma representação mental. Isso se explica porque, para o bilíngue composto as línguas são interdependentes. Um terceiro tipo de bilingüismo, segundo Romaine (1995), é um sub-tipo do bilingüismo coordenado, chamado *sub-coordenado*. Nele, o bilíngue interpreta as palavras da língua mais fraca por intermédio das palavras da língua dominante. Esta funciona como um filtro daquela. Quer dizer, a forma como se aprende as línguas vai determinar sua representação mental, para esses tipos de bilinguismo.

Considerando que as palavras estão organizadas nos níveis lexical e conceitual, Romaine (1995, p. 78-79), baseado nos estudos de Weinreich (1953), apresenta um modelo hierárquico de armazenamento das duas línguas do bilíngue francês/inglês, conforme as distinções apresentadas.

Tipos de bilinguismo



No caso da Língua Krahô e da Língua Portuguesa, podemos fazer a seguinte representação simbólica:

a) Coordenado

krã 'kà [k^hrã 'k^hɔ] → boné

boné → [bo'nɛ]

b) Composto

krã 'kà [k^hrã 'k^hɔ] ↘
 boné [bo'nɛ] ↙ boné

c) Sub-Cordenado

boné [bo'nɛ]
 ↓
 krã kà [k^hrã 'k^hɔ]

(Adaptado de Romaine, 1995)

Ferguson (1996) afirma que em substituição a esta classificação, a mais aceita considera o uso de duas ou mais línguas levando em conta o tópico, locutor, situação etc., no entanto, tanto Ferguson (1996) quanto Romaine (1995) afirmam que vários estudos tentam mostrar o que acontece de semelhante e dessemelhante no cérebro do monolíngue em comparação com o do bilíngue.

Macnamara (1970) *apud* Mello (1996, p. 50) adota uma postura contrária à esta classificação, pois segundo ele, a maneira como se aprende uma segunda língua não

é fator determinante para mobilizar funcionalmente os sistemas semânticos das línguas envolvidas de forma difusa para que somente em seguida seja possível separá-los por toda vida. Para o autor, o desenvolvimento do bilinguismo e a sua aplicação na prática não é fixa e nem estática, mas muda com a vivência em sociedade e com as experiências individuais.

Como preconiza o RCNE/Indígena (1998), a *língua indígena como primeira língua* deve entrar no currículo, no caso de comunidades bilíngues, como uma de suas disciplinas. Essa medida fortalecerá a competência oral e escrita dos alunos em língua materna. Já nas comunidades em que as crianças, adolescentes e jovens falam predominantemente o português, estuda-se a *língua indígena como segunda língua*, visto que somente as pessoas idosas falam-na. Nesse segundo contexto, o estudo da língua indígena é incentivado devido aos benefícios políticos e à melhoria de auto-imagem como fatores relevantes a toda a comunidade.

Na aldeia Manoel Alves Pequeno, tanto a língua Krahô quanto a língua portuguesa coexistem, mas são usadas em contextos sociais funcionalmente dessemelhantes. As classes de situações, ou seja, os domínios sociais são determinantes empíricos para estabelecerem a exigência ou da Língua Portuguesa ou da Língua Krahô; prevalece, dessa maneira, um domínio separado e autossuficiente dos usos dessas línguas. Portanto, é possível concluir que na aldeia Manoel Alves Pequeno ocorre o bilinguismo estável.

O bilinguismo estável entre os Krahô se confirma ainda por meio da Educação Intercultural que, segundo a seção III da Lei 2.139 de 3 de setembro de 2009 referente ao Sistema Estadual de ensino no Estado do Tocantins, a diversidade sociocultural deve ser respeitada no âmbito do Ensino Fundamental e Médio. Em uma perspectiva bilíngue e intercultural, há uma consciência de que o indígena e o não indígena são essenciais, e fazem parte de uma realidade planetária, natural, social e cósmica. Portanto, o povo indígena não pode ser concebido em uma realidade isolada, mas em um relacionamento com o outro, com a natureza e o planeta; relacionamento fundamentado no respeito, na cooperação, na solidariedade (D'AMBRÓSIO, 1997).

Nas interações intergrupo, notamos que o povo Krahô interage com os não indígenas, mostrando um elevado caráter afetivo com sua própria língua. Todavia, o ensino e o uso da língua portuguesa também é incentivado a fim de permitir acesso dos Krahô aos bens culturais, sociais e políticos da sociedade majoritária.

3.3.1 Bilinguismo na Sociedade Krahô

O bilinguismo é um fenômeno natural decorrente do contato entre línguas. Segundo Mello & Silva (2011), desde o século XIX com Hugo Schuchardt deu-se o início de pesquisa acerca do contato de línguas sob o ponto de vista comparativo; contudo, foi com Uriel Weinreich, a partir de 1953 com a publicação da obra *Language in Contact* que a Sociolinguística ganhou novas perspectivas teóricas em seu campo de estudo. Weinreich (1953) traz postulações relevantes acerca dos fenômenos linguísticos e culturais resultantes do contato de línguas.

Weinreich (2006) toma como ponto de partida a noção de *heterogeneidade linguística* e propõem procedimentos aliados à abordagem da diversidade do comportamento linguístico que não são contemplados nas teorias dos neogramáticos, gerativistas e estruturalistas. E com isso, Wiley (1996) afirma que o monolingüismo é a exceção de uma realidade na qual o bi/multilingüismo constitui-se um fenômeno recorrente e normal em todo o mundo.

E de novo essa não é uma questão isolada. Para Wiley (1996:105): *Em sociedades onde a maioria da população é monolíngüe (...), há frequentemente uma suposição subjacente de que o monolingüismo (...) representa um estado ideal natural, enquanto o multilingüismo representa um condição temporariamente anormal.* (Wiley, 1996 *apud* CAVALCANTE, 1999, p. 397)

O bilinguismo pode ser *individual* como, por exemplo, no caso pesquisado por Mello (1996). A pesquisadora mostra as interferências do português nas falas de duas crianças que tem a língua inglesa como língua materna e estavam residindo no Brasil. O bilinguismo *social* pode ser exemplificado no caso do povo Krahô da aldeia Manoel Alves Pequeno, onde esta pesquisa foi realizada. Todavia, para que um indivíduo seja considerado bilíngüe é necessário que se leve em conta os aspectos pragmáticos, a fluência, o domínio do léxico, os domínios sociais e as funções das línguas que usa, as habilidades orais e escritas e etc.

Por outro lado, o *bilinguismo social* se dá em vários níveis. Segundo Appel e Muysken (2005 [1987] *apud* Mello & Silva, 2011) existem três tipos de bilinguismo

social. No nível I, duas populações distintas são monolíngues em línguas diferentes entre si, e somente há comunicação intergrupo por meio da intermediação de poucos indivíduos bilíngues nas línguas destas comunidades. No nível II, todos os indivíduos da sociedade são considerados bilíngues. Na sociedade do tipo III, um grupo é monolíngue e o outro grupo é bilíngue e minoritário. Situações como as do tipo III são encontradas em quase todas as comunidades indígenas do Brasil. Nelas, os indígenas são obrigados a aprender a língua portuguesa em detrimento do uso de suas línguas maternas. Prova disso, o povo Krahô que, embora não tendo abandonado o uso de L1 devido as pressões comunicativas da sociedade dominante, alguns de seus membros falam o português. Contudo, esse dado não define o enfraquecimento de L1, mas define o empenho em manter a língua em pleno funcionamento.

Quanto ao bilinguismo em família, existe uma elevada quantidade de famílias bilíngues no Brasil. Políticas linguísticas são adotadas no domínio familiar a fim de que a criança desenvolva suas interações a partir das estratégias linguísticas ali estabelecidas. Isso ocorre pelos mais variados motivos. Ora os falantes optam por determinado código linguístico para aproximarem-se dos falantes de sua terra natal e assim de suas tradições e culturas, quando em terras distantes; ora para interagirem com os interlocutores não falantes de suas línguas de origem. E assim, também por outras razões, como por causa do trabalho, da escola e etc.

As respostas, então, para “por que as crianças Krahô são monolíngues?”, “que fatores contribuem para que as crianças Krahô cheguem à escola falando apenas a língua materna?” têm justificativa nas estratégias empreendidas nas práticas comunicativas no seio familiar. Em síntese, não se trata somente de atitudes e sentimentos, mas da adoção permanente de determinadas estratégias quanto à gestão das línguas envolvidas no domínio da família.

Contudo, nem sempre houve incentivo para que isso ocorresse assim. As políticas linguísticas e os modelos de bilíngues adotados ao longo da história denotavam atitudes excludentes e homogeneizantes. Crianças eram duramente reprimidas por falarem duas línguas diferentes a ponto de serem até mesmo espancadas. Wei (2000) cita o professor Laure como defensor de que o crescimento

espiritual e intelectual é reduzido pela metade em crianças que se desenvolviam nessas circunstâncias.

Nesse sentido, Romaine (2001) trata das incongruências na literatura no que se refere ao desenvolvimento de uma criança que cresce em situações de bilinguismo. Para este estudioso, não está claro o que é 'atraso' ou 'anomalia' visto que as políticas linguísticas tem se pautado apenas no âmbito do bilinguismo de elite, que tem como base as crianças imigrantes e a aquisição da língua majoritária do país de acolhida e, ainda, tem como referência a população adulta, em vez de focar no desenvolvimento linguístico das crianças. Com isso, Romaine (2001) critica o fato de os estudiosos se enfrentarem na difícil tarefa de decidir se os enunciados que se desviam da norma dos adultos monolíngues são apenas erros ou se são somente etapas de um processo de transição dentro do desenvolvimento normal da competência bilíngue.

Com base na análise sistemática da mudança de código (*codeswitching*) envolvendo o par inglês-português em contexto brasileiro, Mello (*idem*) empreende uma pesquisa com duas crianças em uma família bilíngue em inglês-português. Apesar do esforço dos pais em conduzir o aprendizado das crianças quanto à adoção do português e inglês, o uso assimétrico deste último divide naturalmente os domínios e funções no que se refere ao uso das línguas pela família pesquisada. Construção com mudança *intrasentença* “(**Ganhô!** You do again. You have to do again.)²⁵, mostram as influências do português, cuja alfabetização se deu primeiro nessa língua. Mello (1996) afirma que a mudança de código para esses sujeitos tem mais do que um caráter referencial somente, tem uma função *pragmática*, isto é, “serve para confirmar uma afirmação ou informação, resolver uma discussão, solicitar permissão, demonstrar alegria ou medo, incluir uma pessoa na conversação, traduzir uma enunciação.”

Os estudos de Lanza (1997) ao tratar sobre a aquisição bilíngue do norueguês-inglês de Siri, apontou que os enunciados em norueguês eram mais completos que em inglês quando esta criança conversava com seus pais. Diante disso, os estudos sempre apontavam para a superação da comparação da competência comunicativa do bilíngue como se fossem dois monolíngues; mas, principalmente, representa um

²⁵ Tradução: (Ganhou! Você joga outra vez. Você tem que jogar de novo.) (MELLO, 1996, p. 75)

recurso, uma estratégia empregada pelos pais, conforme contemplado nos trabalhos de diversos pesquisadores (Hower, 1990, Dopke, 1992, Gawlizek-Maiwald y Tracy, 1996 *apud* Romaine, 2001). Calvet (2002, p. 44-45) aponta o caso de uma família cujos pais nasceram na Itália. Uma filha desse casal estuda na França, sendo que os quatro filhos do casal nasceram no Canadá. Eles se comunicam com a filha ausente. No entanto, Calvet (2002) nota que as mudanças de código são estratégias utilizadas entre eles para expressar ironia ou aproximação entre si.

Skutnabb-Kangas (1984, p. 75 *apud* Romaine 1995, p. 25) discute as diferentes circunstâncias sociais sob as quais as crianças tornam-se bilíngues: i) bilíngues de elite; ii) crianças de línguas majoritárias; iii) crianças de famílias bilíngues e iv) crianças de minorias lingüísticas. No primeiro caso, há uma forte pressão para que os indivíduos se tornem bilíngues. Por exemplo, os pais anglófonos de classe média no Canadá que enviam suas crianças a uma escola de imersão em francês e não estão sob nenhuma obrigação de fazê-lo. No segundo caso, as crianças de língua majoritária se tornam bilíngues não por obrigação, mas por diferentes razões em consonância, muitas vezes, com as políticas lingüísticas estatais. Um exemplo disso, é o caso de Papua Nova Guiné. Nesse país, quase todas as crianças devem ser educadas em inglês porque essa é uma política que preserva a herança colonial do país.

Os autores assemelham o terceiro caso, das crianças de famílias bilíngues, ao do bilinguismo de elite. Famílias que falam diferentes línguas e residem em um país monolíngue, conseqüentemente as crianças podem aprender ambas as línguas. O caso das crianças de minorias lingüísticas é discutido nesta classificação. Para os autores, essas crianças vivem sob forte pressão para aprender a língua da sociedade dominante, e podem também estar sob forte pressão para manter a língua aprendida em casa.

Diante desta abordagem, podemos afirmar que existem diversas razões pelas quais as crianças se tornam bilíngues. Muitos linguistas apontam diversas classificações acerca desses casos que podem divergir ou convergir com os de Skutnabb-Kangas (1984, p. 75 *apud* Romaine 1995, p. 25); no entanto, podemos afirmar que vários fatores são causas do bilinguismo: as intenções e as estratégias dos pais ao administrarem as conversações nas famílias bilíngues e as pressões de

uso da(s) línguas(s) da sociedade majoritária. Dentre outros, esses dois aspectos se apresentam como mecanismos relevantes para a afirmação da língua Krahô.

O bilinguismo nas famílias Krahô propicia a escolha de estratégias discursivas que viabilizam a manutenção de L1, a fim de que a língua materna desses indígenas não se perca. Isso estabelece a necessidade de uma discussão mais ampla relacionada ao bilinguismo em sociedade. No âmbito social, os Krahô refletem suas concepções e vivências acerca do bilinguismo Krahô/Português, consciente ou inconscientemente, nos lares e em sociedade nas interações intergrupo.

Examinamos, em nossos dados, que as famílias Krahô realizam vários tipos de atividades fazendo uso apenas da L1. Identificamos, em nossa estadia na aldeia, que todas as crianças chegam à escola em torno dos seis anos de idade falando apenas em Krahô. Essas crianças desenvolvem sua competência linguística e comunicativa na língua materna devido às intensas interações comunicativas apenas com os pais que, em geral, são indígenas. Observamos que as músicas ouvidas pelo rádio, as interações comunicativas intergrupais entre indígenas adultos e os não indígenas são alvo da observação atenta das crianças que repetem inicialmente palavras soltas. Em uma oportunidade, vimos uma criança que após pegar o lanche na cantina da escola, repetiu em voz alta: “café”. Juntamente com ela, as demais crianças riram muito.

Muitas comunidades bilíngues no Brasil ficaram à mercê da política de nacionalização. Como afirma Mello & Silva (2011) a língua alemã, por exemplo, foi deslocada dos domínios sociais de seus falantes pelas pressões de uso da língua portuguesa e atualmente prevalece apenas na memória dos seus falantes ou descendentes em detrimento dos usos efetivos no cotidiano. Em virtude disso, os autores alertam para o fato de que vários fatores colaboram para o enfraquecimento de uma língua. São eles:

“prestígio social da língua e do grupo que a fala, políticas educacionais empreendidas pelo Estado, (no caso dos imigrantes) condições adequadas para a fixação do imigrante no local, das atitudes das pessoas em relação à língua e seus falantes, e sobretudo, da aquisição e uso da língua por parte das crianças e jovens, pois serão eles que irão transmiti-la para as próximas gerações.” (MELLO & SILVA, 2011, p. 24)

Crê-se, com isso, que com a implantação de uma política linguística *in vitro*, as autoridades estatais responsáveis podem se apoiar nos subsídios teóricos e sociolinguísticos desenvolvidos para intervir sobre o grau de interferências de L2 em L1; por outro lado, com uma política linguística *in vivo*²⁶, os falantes colocarão em prática ações que podem influenciar na gestão das línguas envolvidas.

No contexto interacional, a língua materna é deslocada para alguns domínios sociais específicos. Dessa forma, há um reforço na “distribuição” das duas línguas em contato (Krahô e Português) pelos papéis sociais próprios de cada domínio. Como a língua Krahô não serve para o desempenho de tarefas na cidade, os indígenas usam-na somente em suas interações intragrupo. Essa diferença força o povo Krahô a não atribuir à língua materna o valor de língua plena sendo falada principalmente em contextos familiares, entre amigos e demais falantes Krahô. Observamos que as cantorias, os rituais, os funerais e as homenagens aos mortos, as reuniões constantes no pátio têm a língua Krahô como predominante, embora em alguns desses eventos os não indígenas estivessem presentes. Dessa forma, evidencia-se a valorização da cultura e da língua desse grupo indígena.

A tendência da língua Krahô é ter sua resistência mantida na comunidade indígena da aldeia Manoel Alves Pequeno. Apesar das influências do português em L1 observadas nas conversações orais e escritas, a comunidade desta aldeia adota uma política linguística capaz de interferir sobre as práticas comunicativas interacionais veiculadas no interior daquela comunidade. Prática essa que, de um lado é fortalecido pelos esforços dos responsáveis pelo fomento e implementação de programas e ações voltadas para o fortalecimento de L1 ao elaborarem materiais didático-pedagógicos *sobre* e *na* língua materna em conjunto com o coordenador do Observatório de Educação / CAPES / UFT. Por outro lado, o empenho e a luta do

²⁶ Segundo Jean Calvet (2002), as políticas linguísticas baseiam-se em dois modos de gestão do plurilinguismo na qual estão submersas. As políticas linguísticas são formas de intervenção sobre as línguas. São intervenções na sociedade pelo viés da língua. Essa intervenção pode ser *'in vitro'* e *'in vivo'*. A primeira se dá por meio do planejamento, da seleção e da aplicação de escolhas conscientes para mudar a línguas, as relações entre línguas em situação de contexto do plurilinguismo; e a segunda, se dá por esforço consciente ou não dos falantes em usar a língua de forma inovadora sem sistematização, nem se aplica de forma intencional. (Calvet, 2002, p. 146-147)

próprio povo Krahô têm contribuído enormemente para manter a língua Krahô viva e em funcionamento nos domínios sociais e nas interações intra e intergrupo.

A seguir, apresentaremos algumas considerações teóricas acerca da mistura de códigos, mudança de códigos (codeswitching), interferência e empréstimos linguísticos (borrowings) relevantes para esse estudo.

3.4 Mudança de Código (Codeswitching), Mistura de Códigos, Interferência e Empréstimos Linguísticos (Borrowing) em Krahô

Ao tratar de interferência linguística, mudança e mistura de códigos, bem como dos empréstimos linguísticos, os estudiosos fazem perceber diferentes conceitos que ora convergem ora divergem entre si.

Grosjean (1996, p. 66) define empréstimo como “introdução de uma palavra ou expressão de uma língua adaptada morfológicamente (e com frequência foneticamente) para a base de outra língua”. Há a fase neológica de um empréstimo e também, por parte dos falantes da língua receptora, o sentimento de neologia, como assegura Alves (1990). Na fase neológica ocorre a integração à língua de chegada. E o sentimento de neologia se manifesta, segundo a mesma autora, pelo emprego de recursos visuais como as aspas, maiúsculas e itálico; e ainda, pela tradução dos estrangeirismos e pela metalinguagem. Alves (*idem*) concorda que a integração do neologismo por empréstimo manifesta-se em diferentes níveis. E assevera que, o falante é tão cômico da inovação que emprega alternativas metalinguísticas diante da situação expressiva ao evocar termos como “os chamados” ou “os ditos” antes das palavras novas.

Carvalho (1989, p. 9) adverte que se constantemente uma língua A adquire elementos linguísticos da língua B sem diversificar a(s) língua(s) de origem, o processo culmina com a perda da identidade linguística e cultural de determinado grupo. A perda ou manutenção de determinado complexo linguístico é desencadeado da interdependência de diversas variáveis: o tamanho do grupo, a mobilidade social, a concentração geográfica etc. A atitude dos falantes mediante o fenômeno também

semântica e até sintática. Romaine (*idem*, p. 57) assinala que frequentemente os bilíngues tomam emprestado até expressões inteiras, contudo, a morfologia constitui o aspecto da língua que mais sofre alterações quando em uma situação de contato interlinguístico. Desta perspectiva, se um empréstimo é inserido em uma língua; e, se a estrutura da língua de chegada apresenta ausência total ou parcial de seus aspectos linguísticos, conceituais ou funcionais ocasionando a diferenciação das formas originais devido a entrada do microssistema novo, há a partir daí a produção de estruturas fônicas, morfológicas, sintáticas, semânticas e retóricas novas (Carvalho, *idem*, p. 74).

“Alguns termos emprestados podem ser adotados, rejeitados ou substituídos” (CARVALHO, 1989, p. 44). Se o termo permanece escrito ou falado com a mesma forma fônica do original, será sempre sentido como um microssistema alógeno. Alves (1990) também adere ao mesmo posicionamento de Carvalho (1989) quanto a esse aspecto, e classifica-os como xenismo e estrangeirismo. Os xenismos permanecem escritos com a grafia estrangeira, embora adaptados fonologicamente. Os estrangeirismos, por sua vez, não fazem parte do vernáculo e nem do acervo lexical da língua receptora, no entanto, é empregado com frequência pelos falantes da língua de chegada tal qual na segunda língua.

Procurando afunilar mais a discussão sobre empréstimos, convém trazer à tona a delimitação conceitual de “empréstimo interno” e “empréstimo externo”. Correia (2008) amplia as definições de Xavier e Mateus (1990/1992 *apud* CORREIA, 2008, p. 48) que definem aquele pela sua ocorrência “no interior do mesmo sistema linguístico” e este como “termo proveniente de uma língua estrangeira”. Situando-se na perspectiva da Lexicologia, Correia (*idem*, p. 47), atentando para a fonte e o alvo desse fenômeno linguístico, inclui entre empréstimos internos aqueles que podem ocorrer entre variedades distintas e entre registros distintos. Para esse trabalho, interessa-nos os processos implicados na importação e adoção dos empréstimos externos, ou seja, aqueles provenientes do contato de LP em Krahô.

Mello (1996, p. 76) citando Grosjean e ciente da confusão advinda da distinção entre empréstimo (*borrowing*) e mudança de código (*codeswitching*), entende que o primeiro se refere a características descritivas ou gramaticais e é presente em conversações de monolíngues e bilíngues; enquanto que a mudança de código está

voltada para os aspectos pragmáticos do discurso, pois tem sentido e função na conversação em que se opera. Por outro lado, a mudança de código, ou melhor, o “uso alternado de duas línguas em uma mesma enunciação ou conversação” (Grosjean, 1982, p. 204) é um dos aspectos do bilinguismo e é comum não só durante o processo de aquisição de duas ou mais línguas, mas também em qualquer fase do modo de falar bilíngue. Para Grosjean (idem) o *codeswitching* pode envolver

- a) Uma palavra

*Amture*²⁷

*Ca ihkre quê hirõt **novembro** cnô nê ihy **julho** nã.*

(D. Ramkylỳ /1º ano)

- b) Uma frase ou sentença

pot kjê (Krahô) = pode ser (português)

[*pɔt 'kje*]

Em uma de nossas interações espontâneas com um universitário Krahô, notamos que em um telefonema com uma das lideranças da aldeia, a conversação entre eles se dava em língua materna. Todavia, palavras como ‘traduzir’, ‘compromisso’, ‘universidade’, eram pronunciadas tal qual em português, ou seja, o uso simultâneo das duas línguas se dava com a intenção de exprimir ideias que na língua materna não tinham uma tradução (calque) direta. Para Grosjean (1982, p. 146) a diferença entre empréstimo e mudança de código é que o primeiro caso se refere a uma palavra de outra língua que é integrada fonológica e morfológicamente na base da língua receptora, enquanto o segundo diz respeito a uma mudança total para a outra língua. Essa mudança de variedade ou de código, na fala de monolíngues e bilíngues respectivamente, decorre, segundo Ervin-Trip (1968), de quatro fatores principais:

- a) A situação, o local, o momento onde se passa a interação: em casa, na escola, em ocasiões formais ou entre amigos etc;

²⁷ Tradução para o português:

“Feijão Andú

Planta no mês de novembro e até o mês de julho está bom para colher. (D. Ramkylỳ /1º ano)”

- b) Os participantes da interação: idade, sexo, *status* socioeconômico, origem étnica e o papel das pessoas na relação com o outro como, por exemplo, mãe-filho(a), marido-mulher, empregador-empregado etc;
- c) O tópico: acadêmico, profissional, afetivo etc;
- d) A função da interação: um pedido, uma ordem, um agradecimento, um argumento etc.

Levando em consideração as contribuições de Ervin-Trip (*idem*), o tópico, ou seja, o tipo de assunto foi determinante para a inserção dos termos em português. Sridhar *apud* Mello (1996, p. 75) conceitua o *codeswitching* como “a inserção ou mistura de palavras, frases e sentenças de dois códigos em um mesmo evento de fala e nas fronteiras da sentença” e a *mistura de códigos* como “a inserção ou mistura de várias unidades linguísticas, isto é afixos, palavras, frases e orações de dois sistemas ou subsistemas gramaticais distintos em uma mesma sentença e em uma mesma situação de fala”.

Segundo Carvalho *apud* Borges (1998, p. 139), as línguas são consideradas completas para designar as relações referentes à própria cultura, porém no que diz respeito aos aspectos que não são da sua cultura, o vocabulário se mostra ‘restrito e incompleto’. Nessa perspectiva, Winter *apud* Borges (*idem*, p. 137) compartilha da mesma noção de Carvalho quando assevera que a influência de outras línguas ocasiona mudanças em qualquer componente de uma língua natural. Assim, para designar “refrigerante”, os Krahô dizem ‘*ampo cacô jakry re*’ cuja transcrição fonética é [ãpɔ kako jakɾi ʼrɛ] houve alteração nos níveis estruturais e semânticos de L1. Entendemos que a língua não se define como uma instituição autônoma, conforme apregoavam os estruturalistas; e é notório que por meio desse processo neológico é assegurada a introdução de um elemento não pertencente ao mundo indígena Krahô. Concomitante a esse fato uma de suas implicações linguístico-culturais, é a necessidade de comunicá-lo.

Ao tratar das *interferências* do português na língua Xerente, França & Grannier (2007, p. 11) definem a interferência considerando o conceito também de interlíngua. Aquela diz respeito à aquisição de segunda língua com características próprias da língua materna do falante. Desse processo deriva a interlíngua. Esta, por sua vez, consiste no sistema resultante dos desvios gerados nesse processo de transição. As

influências da LM na L2 ocasionados nessa realização são percebidos geralmente pelo falante nativo de uma L2, segundo França & Grannier (*idem, ibidem*) quase imperceptíveis na estrutura em uso pelo falante de L1. No caso pesquisado, a interlíngua é a língua portuguesa falada pelos Xerente sendo que em seus usos manifestam-se apagamentos, quedas de vogal ao final da sílaba e intrusão da LM devido à inserção de fonemas a ela não pertencentes.

A *interferência*, em consonância com Uriel Weinreich *apud* Calvet (2002, p. 36) é um fenômeno individual e pode se distinguir em três tipos: as interferências fônicas, as sintáticas e as lexicais. As interferências fônicas se explicam, por exemplo, na dificuldade de distinção da pronúncia das formas inglesas *sheep* e *sheet* (com /i:/ longo) e *ship* e *shit* (com /i/ breve). As interferências sintáticas definem-se pela ordenação da sequência de uma sentença da segunda língua de acordo com a produzida em língua materna. Por seu turno, as interferências lexicais são produzidas pelos falsos cognatos ou quando as duas línguas não coincidem na designação de determinadas experiências vividas.

A *interferência*, para Romaine (1995, p. 51), enquanto fenômeno individual, pode ser esporádica e idiossincrática. Por outro lado, os efeitos da interferência na CF podem ser cumulativos e conduzir a novas normas que são diferentes daquelas observadas pelos monolíngues de diferentes lugares, falantes originários das línguas dos bilíngues. Weinreich (1968, p.7 *apud* Romaine, 1995, p. 51) afirma que ‘cada evento de fala pertence a uma língua definida’, ou seja, as estruturas das línguas envolvidas são conhecidas, independentemente descritas e disponíveis por comparação. Para Haugen (1956 *apud* Romaine, 1995, p. 52), há distinções entre *interferências*, *alternância* e *integração*. Para ele, a *interferência* é a sobreposição de duas línguas; a *alternância* se caracteriza pelo uso alternado de duas línguas, e a *integração* é o uso de palavras ou frases de uma língua que se tornaram parte de outra e não podem ser chamadas de alternância ou sobreposição exceto em um sentido histórico.

Sharwood-Smith & Kellerman (1986, p. 1 *apud* ROMAINE, 1995, p. 52-53) denominam o fenômeno da interferência de “crosslinguistic influence”, ou seja,

acontece em vários níveis da língua. Esses níveis não são discretos²⁸ podendo afetar uma determinada área, por exemplo, a entonação, e trazer consequências para outros componentes da língua. Pode ocorrer também a incompatibilidade no nível da variação alofônica e diferenças nos padrões fonotáticos entre duas línguas. É o que ocorre com os fonemas /m, n, ŋ/ existem no Inglês e no Espanhol. Em Inglês, esses fonemas aparecem apenas ao final das sílabas, enquanto no Espanhol, somente o /n/ aparece ao final. Segundo os autores acima, o bilíngue Espanhol/Inglês pode não distinguir entre as palavras em Inglês *run*, *rum* e *rung*, pronunciando-as todas como /rʌn/. Seria representado no caso também do bilíngue Krahô/Português. Esse processo ocorreria, por exemplo, na substituição do /s/ pelo /tʃ/ nas palavras em Krahô. Ou seja, “só” pode tornar-se /tʃɔ/; ‘sacola’, pronuncia-se /tʃakɔrɔ²⁹/. Dessa forma, exemplificaríamos o “*crosslinguistic interference*” no nível da pronúncia.

Em se tratando de interferência e empréstimos, Calvet (2002, p 39) traz algumas considerações. Ele afirma que enquanto a interferência é um fenômeno individual, o empréstimo linguístico é um fenômeno coletivo. Com relação ao empréstimo, McMahon (1994) *apud* Borges (1998, p. 142) adverte que a introdução de objetos novos no universo cultural de um povo traz consigo os itens lexicais que lhes conferem nomeação. Ou seja, os elementos extralinguísticos ao serem emprestados a outra cultura, emprestam-lhes também os seus nomes. Ao analisar, os empréstimos lexicais na língua indígena Katukina, Borges (*idem*) registrou empréstimos semânticos, itens lexicais fonologicamente adaptados dentre outros e constatou que o legado das culturas em contato é, de início, inevitavelmente, a ampliação lexical. A exemplo do povo Krahô, com a inserção do machado e do interruptor na cultura indígena, os empréstimos linguísticos também foram imprescindíveis no processo comunicativo. Vejamos:

Krahô (transcrição fonética)

Português

(04) ipĩr xà – [ipĩr tʃʌ]

interruptor

trad. lit.= que apaga/desliga + locativo

²⁸ Segundo Faraco (2005, p. 74-75), para os imanentistas ou autonomistas, a noção de discreta, especialmente no que se refere à mudanças na língua, diz respeito a inexistência de níveis intermediários na substituição do novo pelo velho e sem áreas geográficas ou sociais não atingidas pela mudança)

²⁹ O símbolo ø representa a ocorrência nula de determinado fonema. Indica que ali há um apagamento.

- (05) pĩ cahhêc xà – [pĩ kaʔhêc 'tʃʌ] machado
 trad. lit.= que lança + a lenha + instrumental (que serve para)

Nos exemplos (04) e (05), observamos a criação de novas palavras que refletem marcas do contato com os não-indígenas, nesse caso, para designar os conceitos de ‘interruptor’ e ‘machado’ emprestados do português. São empréstimos de conteúdo semântico em que existe a combinação de formas linguísticas para um conceito diferente e autônomo daquele que outrora certos itens lexicais se referiam. A cultura Krahô tem a coleta, a caça, a pesca e conseqüentemente o cuidado com a natureza como base de sua organização social. Em vários domínios sociais e eventos de fala, os objetos e assuntos relacionados a eles estão presentes. Atualmente, diversas ferramentas e tecnologias estão sendo adquiridas no comércio de Itacajá – TO, nas cidades circunvizinhas e nas feiras. Conseqüentemente, isso afeta o léxico de L1 fazendo surgir formas como (04) e (05). Além do mais, por uma questão terminológica, salientamos que o termo “interferência” é utilizado nesse estudo representando as influências de uma língua em outra.

Ao falar sobre os empréstimos e o papel da escola indígena, a professora indígena M. Krahô afirma:

“a escola está tentando fortalecer a Língua. Por exemplo: por meio do uso do nosso alfabeto. Em ‘celular’, como no nosso alfabeto não tem o ‘l’, o ‘d’, o ‘b’ e outras letras, tentamos escrever com o que tem na língua, ou então damos uma significação [nomeação]. Em outras situações, a palavra entra do jeito que está em português mesmo.” (M. Krahô, Diário de Campo, 24 de Setembro de 2013).

Os empréstimos, como legado inevitável do contato entre línguas, estão presentes nos diversos níveis da língua Krahô (lexical, fonético/fonológico, morfológico). Com o objetivo de compreender o processo por meio do qual se dão as interferências entre L1 e L2 buscamos influenciar as atitudes dos próprios falantes da língua materna e, também, as políticas linguísticas voltadas à Educação Escolar Krahô bilíngue, intercultural dado caráter sociocultural específico desta comunidade.

Constatamos que após decorridos mais de um século de contato com os não indígenas, o povo Krahô continua mantendo nítidos seus traços culturais originários,

preservando seu contexto sociolinguístico vivo e em atividade. Contudo, apesar da preservação da cultura Krahô, é necessário que as políticas locais e nacionais contribuam para o reconhecimento linguístico e cultural desse povo e reconheçam na história, vivência e memórias dos Krahô, os contribuintes indispensáveis para a composição da diversidade étno-linguística do Tocantins e do Brasil.

A seguir, apresentamos a análise, descrição e tipologia dos empréstimos linguísticos de L2 em L1.

Capítulo 4. Empréstimos linguísticos do português em Krahô: descrição, tipologias e análises

Apresentamos, nos capítulos anteriores, um panorama teórico referente ao contato de línguas e suas implicações no que concerne à mudança de código e variação linguística, bem como apresentamos posturas teóricas que tratam do bilinguismo e suas nuances para estabelecermos relações entre esses aspectos e a educação intercultural bilíngue, intercultural e diferenciada. Dessa forma, objetivamos corroborar a visão de que o espaço escolar bilíngue é o lugar da pluralidade linguística e cultural. Posteriormente, discutimos teorias referentes ao bilíngue e a sua conduta linguística. Discutimos ainda sobre a aquisição de língua e os tipos de bilinguismo relevantes para esse estudo levando em conta as relações de poder que se dão quanto aos usos das línguas nas interações comunicativas para vislumbrarmos as relações entre a diversidade e os empréstimos oriundos do contato entre códigos diferentes.

As descrições foram feitas a partir de um *corpus* extraído dos 198 empréstimos coletados que visam a representar, preliminarmente, os empréstimos linguísticos incorporados no léxico Krahô. Nos nossos dados, após a transcrição dos empréstimos – realizada em consonância com a ortografia veiculada na escola 19 de Abril, com Sousa & Albuquerque (2012) e Albuquerque & Krahô (2013) – é realizada a transcrição fonética em consonância com os símbolos do IPA; posteriormente, apresentamos a tradução para o português em ortografia e fonte em tipo corrente. Parte das contribuições teóricas sobre empréstimos linguísticos é apresentada em meio aos dados para evitarmos repetições e, assim, os dados coletados são descritos quanto às suas características morfológicas e fonético/fonológicas.

É notório que a ampliação do léxico é determinada por dois processos: i) o processo de criação dentro da própria língua; ii) o processo de adoção e adaptação de um termo de língua estrangeira. (Carvalho, op. cit, p. 24). As contribuições teóricas de Albuquerque (2009; 1999), Braggio (1998, 2005), Borges (1998), Grosjean (1982; 1996), Romaine (1995), Grannier & Lombello (1989), Mesquita (2009) e Carvalho (1989) são primordiais para a análise do aspecto estrutural dos empréstimos em L2. Com esse trabalho, refletimos sobre esse fenômeno linguístico e suas implicações no

processo de aquisição de uma segunda língua para darmos a ênfase necessária na Educação Escolar Krahô Bilíngue, Intercultural e Diferenciada.

4 Descrição e Análise dos Dados

O léxico de uma língua é um conjunto aberto, em movimento dinâmico e permanente. Antunes (2012) afirma que o léxico associado à morfossintaxe e à fonologia constituem os elementos essenciais da língua. E ao passo que o léxico corresponde às representações cognitivas construídas e armazenadas para agirmos por meio da linguagem, remete às manifestações culturais que o ajustam e reajustam, conformando-o às necessidades expressivas dos falantes por ser ‘um componente simultaneamente sistemático e aberto’. O sistema fechado da língua é formado pelos pronomes, proposições, conjunções e artigos. Esse grupo dificilmente é ampliado ao longo do tempo, enquanto o léxico, como um sistema renovável, flexível, criativo e produtivo é constantemente ampliado. Assim,

(a) por um lado, as unidades cujo significado remete às coisas, aos fenômenos do mundo da experiência, do mundo extralinguístico, a seus modos de existir, a suas propriedades e manifestações; estabelecem a vinculação entre a língua e a experiência; têm índices de frequência variáveis, pois dependem do gênero e do tema em desenvolvimento;

(b) e, por outro, as unidades cujo significado remete ao interior do próprio sistema lingüístico, constituindo-se em índices da função e da relação que as formas constituintes de um enunciado exprimem; são de alta frequência e costumam ocorrer em todo o tipo ou gênero de texto. (ANTUNES, 2012, p. 32)

Nosso trabalho se desenvolve essencialmente no âmbito lexical da Língua Krahô, portanto, não nos ateremos às questões relacionais ou gramaticais no contexto bilíngue Krahô/Português. Como resultado dessa coexistência interlinguística, os empréstimos podem ser vistos como representações linguísticas de categorias e subcategorias cognitivas correspondentes ao conhecimento construído socialmente por aquele povo. No léxico Krahô, por exemplo, ‘lua’ é ‘pytwrÿ’, com transcrição fonética: [pit'vrɿ]; e ‘nome’ em Krahô é ‘japry’ com transcrição fonética [ja'prɿ]. Para designar *calendário*, um empréstimo da língua portuguesa, este povo une ‘pytwrÿ + japry’ ou seja, ‘lua’ + ‘nome’. Dessa forma, observamos que o elemento novo é

designado com base nas experiências sociais, culturais e linguísticas desse povo. Seguindo este mesmo processo de construção, constrói-se a renovação do léxico Krahô conforme observamos nos empréstimos abaixo:

Krahô	Português
(06) haxàr [há'tʃʌr]	'gol'
(07) ampo cunêa jurkwa [ãpɔ kunêə jũr'kʰwa]	'mercado'
(08) pry [ˈpɾi]	'estrada'
(09) incràn xà [ĩkrã 'tʃʌ]	'borracha'

Com esses exemplos evidenciamos que o léxico constitui o componente da língua que mais sofre alterações. Para Almeida & Correia (2012, p. 15-16), isso se dá por causa da 'liberdade' possibilitada ao léxico e não permitida aos itens infralexicaís³⁰, contudo, as alterações não afetam todo o sistema lexical. Outra justificativa para tais alterações, segundo as autoras, é a capacidade da unidade lexical representar o mundo extralinguístico, por isso "é natural que o componente lexical reflita de forma mais direta todas as alterações, toda a evolução que o meio vai sofrendo." (CORREIA & ALMEIDA, *idem*, p. 16).

³⁰ "As unidades infralexicaís de significado lexical são unidades não autônomas, isto é, apesar de terem quase todas as características de uma palavra (significante e significado lexical associados de forma estável, categoria morfossintática), não apresentam padrão flexional (não flexionam) e não podem ocupar posições sintáticas terminais, podendo ocorrer, apenas, como elementos de construção de outras palavras (exemplos: psic-, log-, metr-). (CORREIA & ALMEIDA, 2012, p. 12)

As classificações usadas por Albuquerque (2009), Carvalho (1989), Haugen *apud* Weinreich (1953) e Mesquita (2009) serão largamente utilizadas neste trabalho. Esses autores trabalham com línguas em contato e em situação assimétrica analisando a incorporação de itens lexicais da língua fonte na língua receptora. Partindo das concepções teóricas desses autores, encontramos na língua Krahô empréstimos lexicais, não-lexicais, semânticos e empréstimos linguísticos por “loan blends”.

4.1 Empréstimos lexicais

Conforme Antunes (2012), as unidades lexicais remetem às coisas, ao mundo extralinguístico, estabelecem vínculos entre a língua e a realidade. Para Bloomfield (*apud* SILVA FIALHO, 1998, p. 34), existem três tipos de empréstimos: os íntimos, os culturais e os dialetais. Os primeiros são resultantes do contato cultural, social, político entre as sociedades envolvidas; os segundos são originados das variantes regionais, dos jargões especializados, dentre outros; os últimos são concebidos por intermédio da convivência geográfica entre as línguas em contato. Segundo Carvalho (1989) esses empréstimos são de natureza lexical. São os substantivos, os adjetivos e os verbos ANTUNES (*idem*). Para Albuquerque (2009), os sistemas lexicais são mais abertos à mudança favorecendo a renovação vocabular do léxico receptor.

4.1.1 Empréstimos lexicais diretos

Os ***empréstimos lexicais diretos*** também são formados por unidades lexicais. São inseridos da mesma forma que são pronunciados e escritos na língua doadora (L2), sem sofrer quaisquer adaptações quando veiculados na língua de acolhimento (língua Krahô). Nesse sentido, essas ocorrências são percebidas pela sua forma de adoção em L1.

Os números a partir do quatro e seus derivados são empréstimos linguísticos de L2 para L1. São pronunciados e escritos nos domínios sociais sem qualquer alteração morfofonológica ou semântica. Todos os meses do ano são emprestados

do português para a língua Krahô. E configuram-se como empréstimos lexicais diretos visto que são falados e escritos idênticos ao português.

E assim, outros exemplos podem ser acrescentados, conforme nosso *corpus* coletado em campo:

Krahô	Português
(10) [ʒa'neru]	'janeiro'
(11) [a'briw]	'abril'
(12) ['ʒuɫu]	'julho'
(13) [de'zẽbru]	'dezembro'
(14) ['majɯ]	'maio'

Conforme os exemplos de (10) a (14), não ocorre a adaptação morfofonológica dos itens lexicais emprestados nem criados com os termos já existentes em L1. As novas unidades lexicais incorporadas diretamente ao léxico Krahô formarão o patrimônio linguístico da língua acolhedora em função da inovação motivada pelo contato intercultural associado à construção de novas realidades, novos conceitos e, conseqüentemente, novas expressões linguísticas. Os exemplos de (15) a (39) apresentam outros empréstimos diretos em L1.

Krahô	Português
(15) [bo'tāw]	'botão'
(16) [fo'gāw]	'fogão'
(17) ['kajʃa]	'caixa'
(18) ['bāku]	'banco'
(19) ['dejs]	'dez'

(20) ['pneu]	'pneu'
(21) [kami'ãw]	'caminhão'
(22) [a'nɛw]	'anel'
(23) [ma'mãw]	'mamão'
(24) [pɛ'ti]	'pente'
(25) [tra'to]	'trator'
(26) [mo'to]	'motor'
(27) [ʃã'pu]	'champoo'
(28) [ʃa'pɛw]	'chapéu'
(29) ['nãw]	'não'
(30) ['zeru]	'zero'
(31) [sɔr'veti]	'sorvete'
(32) [re'vista]	'revista'
(33) ['põtu]	'ponto'
(34) ['pasta]	'pasta'
(35) [a'lunɔ]	'aluno'
(36) [estu'da]	'estudar'

(37) ['numerus]	'números'
(38) ['penawti]	'pênalti'
(39) [makia'zẽj]	'maquiagem'

Albuquerque (2009, p. 18-19) denomina esse tipo de empréstimo como 'empréstimo lexical'. Dessa forma, analisa os empréstimos originados de L2 em Apinayé, língua também pertencente à família Jê. Dentre os empréstimos lexicais identificou uma grande quantidade de substantivos e de numerais, que, como na língua Krahô, a partir do quatro todos os demais números são empréstimos linguísticos.

No inventário de sons do povo Krahô não figuram os fonemas /s/, /z/, /l/, /v/, /f/, /b/ e /d/. Portanto, a comunidade e a escola mostram-se resistentes em suas interações comunicativas quanto à inserção de tais fonemas. Ao ser interrogado sobre 'o que a escola está fazendo com relação aos empréstimos linguísticos e aos fonemas não pertencentes à língua deste grupo indígena, o professor D. Krahô declarou o seguinte (diário de campo/agosto de 2013): *"a gente procura não colocar essas letras tanto na fala quanto na escrita. Por exemplo, 'balão', como não temos na língua, nós nomeamos. É uma regra que nós determinamos. Nós nomeamos de acordo com a aparência do objeto."* (Prof. Indígena D. Krahô)

Na voz do professor indígena evidencia-se a consciência de fortalecimento da língua Krahô e da busca por uma prática que reitere a valorização da língua. As práticas didático-pedagógicas relacionadas ao ensino de língua materna desempenham o papel de tornar notório que existem fonemas não pertencentes à L1 e, conseqüentemente, os grafemas relacionados a esses sons consonantais.

Os empréstimos diretos são inseridos em L1 sem passar pelo filtro morfofonológico da língua indígena. Podemos observar que por esse processo, alguns fonemas inexistentes em L1 são incorporados. Dentre tais fonemas tem-se, por exemplo, o [b] em (11), (13) e (18); o [d] em (13), (19) e (36); o [s] em (19), (31), (32), (34), (36) e (37); o [z] em (13) e (30). Assim, tanto os fonemas quanto seus respectivos

grafemas inexistentes em Krahô, passam a integrar o léxico desta língua indígena de forma direta. A acelerada velocidade com que esses empréstimos entram no contexto comunicacional dos Krahô é uma das causas que não propicia a reorganização ou mesmo modificação de sentido dos termos já existentes para comunicarem a novidade originária do português. Outra causa que identificamos foi a inexistência de uma ideia ou conceito possível de associar à palavra nova em L1. Esses aspectos impedem o processo de calque (tradução) e favorecem a inserção de empréstimos diretos no sistema linguístico indígena.

Embora a língua materna funcione como intermediária no processo de aquisição da segunda língua por conta da coexistência dos sistemas linguísticos diferentes na comunidade, percebemos que o acento das unidades lexicais do português, conserva-se em Krahô, como podemos notar nos exemplos de (15) a (39). Nesses casos, podemos afirmar que alguns aspectos prosódicos são importados da língua fonte uma vez que o acento em L1 ocorre na última sílaba, na maioria das palavras.

4.1.2 Empréstimos lexicais por termos de classe

Examinamos os ***empréstimos lexicais por termos de classe***. Se estruturam nas formas linguísticas, a partir da união de formas nucleares, a verbos ou mesmo a outras classes de palavras para possibilitarem o surgimento de um novo item lexical. Constituem uma forma de intervenção linguística para filtrar os empréstimos que tem em seus conceitos alguma ligação com as formas já existentes na língua Krahô.

'ampo' **'coisa'**

[ãpɔ]

(40) *ampo jahkre pej xà* –

'mural interno' (Port.)

[ãpɔ jɛʔkʰrɛ pej ʔʌ] =

(trad. lit.: coisa+saber/conhecer+locativo)

(41) ampo cacô jãmprôre – ‘sabão’ (port.)

[ãpɔ kako jãpro ‘rɛ]

(trad. lit.: coisa + água + que espuma)

(42) ampo cacô jakry re ‘refrigerante’ (port.)

[ãpɔ kako jak^{ri} ‘rɛ]

(trad. lit.: coisa+ água + geladinha)

(43) ‘ampo carõ pupun xá’ ‘televisão’ (port.)

[ãpɔ karõ pupũn ‘tʃʌ]

(trad. lit.: coisa + foto/alma + ver+ instrumental através de/meio)

‘mẽ’ ‘marca de plural / coletividade / algo para todos’

‘[mẽ]’

(44) ‘mẽ carĩc xà jũrkwa’ ‘posto de saúde’ (port.)

[mẽ karĩk tʃʌ nũr^kwa]

(trad. lit.: plural+lugar+ (locativo – ‘local em que’)+ curar doente)

(45) ‘mẽ hũpar xà’ ‘celular’ (port.)

[mẽ hũpar ‘tʃʌ]

(trad. lit.: plural+que ouve+ instrumental - através de, meio)

(46) ‘mẽ hũh pyêr xà’ ‘carro’ (port.)

[mẽ hũʔ piɛr 'ʃʌ]

(trad. lit.: plural+que carrega+peessoas+ através de / meio)

(47) 'mẽ caxwỳn xà'

'vacina injetável' (port.)

[mẽ katʃɔn 'ʃʌ]

(trad. lit.: plural+recipiente+locativo / lugar)

(48) 'mẽ ihk^hrĩ xà'

'cadeira' (port.)

[mẽ iʔ^hk^hrĩ 'ʃʌ]

(trad. lit.: plural+ sentar+locativo)

cacô 'líquidos'

[ka'ko]

(49) prykac kà cacô

'leite de vaca' (port.)

[pɾi^h'k^hak k^hʌ ka'ko]

(trad. lit.: vaca+peito/pele/couro+água)

(50) 'ampo cacô jakry re'

'refrigerante' (port.)

[ãpɔ kako jak^hrĩ 'rɛ]

(trad. lit.: coisa+ água + geladinha)

kà 'pele'

[k^hʌ]

(51) 'ihkat kà' 'calça' (port.)

[iʔk^hat^hk^hΛ]

(trad. lit.: parte do corpo que senta+ pele/couro)

(52) prykac kà cacô 'leite de vaca' (port.)

[pɾi^hk^hak^h k^hΛ ka^hko]

(trad. lit.: vaca+peito/pele/couro+água)

(53) ihpar kà 'sapato' (port.)

[iʔpar^h k^hΛ]

(trad. lit.: pé/couro que protege o pé+couro/pele)

As formas [ãpɔ], [mẽ], [kako] e [k^hΛ] possuem a função de determinar o sentido em construção pela combinação dos demais elementos também de L1. É uma estratégia de reproduzir em Krahô os conceitos de L2 preservando o sistema linguístico indígena. Dessa forma, esses elementos junto aos verbos são proclíticos, como nos exemplos (40), (41), (43), (45), (46) e (48). Em sua posição, com relação aos nomes, esses elementos podem ser proclíticos como nos exemplos (42), (44), (47) e (50) e enclíticos como nos exemplos (49), (52) e (53). Esse rearranjo do sistema linguístico resulta na formação de empréstimos relacionados a classes de palavras. Em virtude disso, funcionam como elementos nucleares; são, portanto, raízes nominais, nesse processo, e favorecem a adoção do novo sentido a partir dos padrões linguísticos já existentes em Krahô.

Em se tratando das formas linguísticas dos exemplos acima, Mesquita (2009) identificou empréstimos constituídos por processo semelhante em Xerente. Com relação a esses termos nucleares, o autor os classificou como raízes nominais que ao agregarem-se a outros nomes formam uma classe organizadora.

[ʧΛ] **Dentre outras funções serve como um locativo, instrumental**

(54) 'ihkrĩ - [iʔk^hĩ] = sentar' > 'mẽ ihkrĩ xà' - [mẽ iʔk^hĩ 'ʧΛ] = (plural) + sentar+locativo= 'cadeira'

(55) 'hũh' - [hũʔ] = carregar > 'mẽ hũh pyêr xà' - [mẽ hũʔ piêr 'ʧΛ] = (plural)+que carrega+peessoas+ através de (meio) = 'carro' (port.)

(56) 'pupun' = ver > 'ampo carõ pupun xà' - [ampɔ karõ pupun 'ʧΛ] coisa+foto/alma+ver+ instrumental / através de, meio = 'televisão' (port.)

(57) 'hũpar- [hũpar] =ouvir' > 'mẽ hũpar xà' - [mẽ hũpar 'ʧΛ] = coisa + ouvir+ instrumental (através de, meio) = 'celular'

(58) 'jɛʔkre' [jɛʔ'k^hre] = saber/conhecer > 'ampo jahkre pej xà' - [ãmpɔ jɛʔk^hre pej 'ʧΛ] = coisa+saber/conhecer+intensificador+ local = 'mural interno' (Port.)

(59) 'ihpôc - [iʔ 'pok] = acender' > 'ihpôc xà' - [iʔpok 'ʧΛ] = acender+ locativo= 'fósforo'

(60) 'carĩc xà' - [k^harĩk ʧΛ] = curar doente / curar dor > 'mẽ carĩc xà jũrkwa'- [mẽ k^harĩk ʧΛ jũr'kwa] = saúde+lugar+ casa / lugar-casa+de+curar doente+locativo = 'posto de saúde' (port.)

(61) 'mẽ' [mẽ] = abrir > ihpro mẽ xà - [iʔpro mẽ 'ʧΛ] = (lugar que a gente abre + abrir + que serve para / instrumental = 'trinco da porta' (port.)

(62) *pĩ* [pĩ] = lança > *pĩ cahhêc xá* – [pĩ kaʔhek 'tʃʌ] = que lança + a lenha + instrumental = 'machado' (port.)

'xà' [tʃʌ] = local / recipiente

(63) '*mẽ caxwỳn xá*' 'vacina injetável' (port.)

[*mẽ katʃwỳn 'tʃʌ*]

(trad. lit.: coisa+recipiente+lugar)

Em outros contextos que não envolvem empréstimos, o item lexical 'xà' possui significado definido e correspondente ao sentido adotado nas seguintes sequências sintagmáticas em Krahô. Por exemplo:

1. *ihkrã xá*

[*iʔkʳã 'tʃʌ*]

1ª pessoa + cabeça + local = eu estou com a cabeça doendo

2. *ihpar xá*

[*iʔpar 'tʃʌ*]

1ª pessoa + pé + local = estou com o pé doendo

4.2 Empréstimos semânticos

Nesse processo, o sistema linguístico de L1 sofre uma reorganização, uma transferência de sentido dos termos da língua indígena para nomear um único item lexical de L2, sendo que a palavra original perde ou modifica seu sentido original, em consonância com Carvalho (1989). São os **empréstimos semânticos**.

4.2.1 Empréstimos por expansão semântica

A estruturação do léxico pela associação de uma palavra em português a um ou mais de um termo já em uso na língua indígena denota a constituição dos empréstimos por expansão. Configuram-se como bastante produtivo em virtude de sua correspondência ao significado em L2; é um processo metonímico. Equivale à expansão semântica propiciando o novo significado em Krahô de uma única unidade lexical do português. Segundo Carvalho (1989, p. 51), nesse processo de transferência, as palavras de L1 perdem ou modificam seu significado originário.

Segundo Ullman *apud* SILVA FIALHO (1998) para significar uma nova concepção/ideia/objeto três condições são possíveis. Sejam elas:

- I- Criar uma outra palavra a partir de elementos já existentes;
- II- Importar um termo de uma outra língua ou de qualquer outra fonte; e, finalmente;
- III- Alterar o significado de uma palavra antiga, neste caso, incluem-se as extensões semânticas; fato este que implica uma ligação ou associação entre o nome antigo e o novo que está sendo estabelecido. (SILVA FIALHO, 1998, p. 21).

Diante dos pressupostos apontados, vejamos alguns exemplos de empréstimos linguísticos estruturados pelo aspecto semântico. Com isso, alguns morfemas agregam-se a nomes ou verbos formando estruturas nominais ou verbais. Dessa forma, resultam em um novo conceito pertinente à língua portuguesa.

Krahô

Português

(64) 'mẽ carĩc xà jũrkwa'

'posto de saúde'

[mẽ karĩk tʃʌ jũr'kʷa]

(trad. lit.: saúde+lugar+casa [lugar – casa + de + curar doente])

(65) 'mẽ hũpar xà'

'celular'

[mẽ hũpar 'tʃʌ]

(trad. lit.: coisa+que ouve + instrumental / através de, meio)

(66) *mẽ hũh pyêr xà* 'carro'

[mẽ hũʔ pier 'tʃʌ]

(trad. lit.:coisa+que carrega+peessoas+ através de / meio)

(67) *ampo cacô jakry re* 'refrigerante'

[ãpɔ kako jak^hrĩ 'rɛ]

(trad. lit.: coisa+ água + geladinha)

(68) *mẽ caxwỳn xà* 'vacina injetável'

[mẽ katʃwɤn 'tʃʌ]

(trad. lit.: coisa+recipiente+lugar)

(69) *mẽ ihkrĩ xà* 'cadeira'

[mẽ iʔk^hrĩ 'tʃʌ]

(trad. lit.: coisa+ sentar+ locativo)

(70) *ampo jarati* 'avião'

[ãpɔ jara'ti]

(trad. lit.: coisa+asas)

(71) *ihpôc xà* 'fósforo'

[iʔpɔk 'tʃʌ]

(trad. lit.: acender+ locativo)

(72) ihkat kà 'calça'

[iʔkʰat 'kʰʌ]

(trad. lit.: parte do corpo que senta+ pele/couro)

(73) mẽ hũpar xà 'celular'

[mẽ hũpar 'tʃʌ]

(trad. lit.: plural + ouvir+ instrumental / através de, meio)

(74) mẽ hapac ti 'orelhão'

[mẽ hapak 'ti]

(trad. lit.: coisa+orelha grande+QUANT)

(75) cawar cahacre 'bicicleta'

[kavar kaha'kre]

(trad. lit.: cavalo+comum/simples/que anda)

(76) mẽ cacro 'febre'

[mẽ ka'kro]

(trad. lit.: coisa + febre)

(77) prykac kà cacô 'leite de vaca'

[prɪkʰak kʰʌ ka'ko]

(trad. lit.: vaca+peito+água)

(78) ite amjĩ kãm ijapac nã ihkakhôc ‘histórico escolar’

[ite amjĩ + kãm ijapak + nã iʔkʰaʔhok]

(trad. lit.: eu + conhecimentos construídos + na escrita)

(79) ihpôc xà ‘fósforo’

[iʔpok ʰʃʌ]

(trad. lit.: acender+locativo)

(80) wakà cacô ‘leite em pó’

[wakʰʌ ka'ko]

(trad. lit.: leite + água)

(81) ihpro mẽ xà ‘trinco da porta’

[iʔpro mẽ ʰʃʌ]

(trad. lit.: lugar que a gente abre + abrir + instrumental / que serve para)

(82) pĩ cahêc xá ‘machado’

[pĩ kaʔhêk ʰʃʌ]

(trad. lit.: que lança + a lenha + instrumental / que serve para)

(83) hũhkop tep xá ‘esmalte’

[hũʔkʰɔp tep ʰʃʌ]

(trad. lit.: unha + colorir/pintar + instrumental / que serve para)

(84) ampo jahkre pej xà 'mural interno'

[ãpɔ jəʔkʰrɛ pej ʰtʃʌ]

(trad. lit.: coisa+saber/conhecer+ locativo)

(85) ihpore 'dinheiro'

[iʔpɔʰrɛ]

(86) ahhi jaxwɣr xà 'carroça'

[aʔhi jatʃwɣr ʰtʃʌ]

(trad. lit.: que joga as coisas no lixo +caixa/quarto+ instrumental / que serve para)

(87) ampo cacô jãmprôre 'sabão'

[ãpɔ kako jãproʰrɛ]

(trad. lit.: coisa + água + que espuma)

(88) mē ihkrã cajĩn catire 'computador'

[mē iʔkʰrã kajĩ katiʰrɛ]

(trad. lit.: coisa + cabeça + cérebro + grande)

(89) carĩre jōhkēn 'relógio'

[karĩrɛ ɲōʔʰkʰɛn]

(trad. lit.: Galo canta na hora certa + papo [que guarda alimento])

(90) pĩ pẽn pej 'mesa'

[pĩ pẽn 'pej]

(trad. lit.: madeira + quadrado + intensificador 'bem quadradinha')

(91) parkreti 'navio'

[park^hre'ti]

(trad. lit.: Qualquer tipo de árvore+formato de canoa+grande)

(92) ihpar kà 'sapato'

[iʔpar 'k^h ʌ]

(trad. lit.: pé/couro que protege o pé +couro/pele)

(93) wapo 'faca'

[wa'pɔ]

(trad. lit: faca)

(94) ihpore cajĩn 'moeda'

[iʔpɔrɛ ka'jĩn]

(trad. lit.: dinheiro + miolo)

Em Krahô, essa produtividade semântica exemplificada nos itens (64) a (94) se realiza na acomodação ao léxico indígena dos conceitos novos a partir de mais de um elemento linguístico de L1 com a finalidade de expressar um conceito ou um objeto

da língua portuguesa. Segundo Carvalho (1989, p. 50) “o empréstimo semântico é apenas empréstimo de significado. Exemplo semelhante ocorre na análise dos aspectos morfossintáticos da língua Suyá (kĩsêdjê) da família Jê. Santos (1997, p. 40) afirma que “a possibilidade de vários elementos se juntarem para formar palavras é um processo bastante produtivo na língua (Suyá)”, também pertencente à mesma família e ao mesmo tronco linguístico da língua Krahô.

4.2.2. Empréstimos por criação

Estão associadas ao conceito original, próprio da palavra em Krahô para, dessa maneira, designar o sentido novo; processo semelhante ao identificado por Mesquita (2009). Em nosso *corpus*, as expressões em Krahô para evocarem o elemento novo relacionam-se a partes do corpo humano e a nome de animais ou estão ligadas a eles.

Krahô

Português

(95) ihpar kà

‘sapato’

[iʔpar 'kʰ ʌ]

(trad. lit.: pé/couro que protege o pé +couro/pele)

(96) cawar cahacre

‘bicicleta’

[kavar kaɦa'kre]

(trad. lit.: cavalo+comum/simples/que anda)

(97) ampo karõ pupun xà

‘televisão’

[ãpo karõ pupũ 'tʃʌ]

(trad. lit.: coisa+foto/alma+vê+ instrumental / que serve para (Krahô))

(98) krã kà

‘boné’

[k^hrã 'k^hΛ]

(trad. lit.: cabeça + pele)

(99) par kà

‘chuteira’

[par 'k^hΛ]

(trad. lit.: pé + pele)

(100) mẽ ihkrã cajĩn catire

‘computador’

[mẽ iʔk^hrã kajĩn kati'rɛ]

(trad. lit.: coisa + cabeça + cérebro + grande)

(101) carĩre jõhkẽn

‘relógio’

[karĩrɛ jõʔ^hkẽn]

(trad. lit.: hora certa do galo cantar + o papo / que guarda alimento')

(102) ihpore

‘dinheiro’

[iʔpɔ'rɛ]

(trad. lit.: fino/magrinho/pouca espessura)

(103) mẽ hũpar xà

‘celular’

[mẽ hũpar 'tʃΛ]

(trad. lit.: coisa+que ouve + instrumental - através de, meio)

(104) ampo jarati

'avião'

[ãpɔ jara'ti]

(trad. lit.: coisa+asas)

Ao examinar os empréstimos de (95) a (104), podemos afirmar que o léxico Krahô se ressignifica para incorporar os itens lexicais dispostos nos exemplos citados, tais como 'televisão', 'refrigerante', 'carroça', substituindo-os por itens lexicais de L1, para obtenção de uma palavra/expressão com sentido equivalente. Ocorre, no caso de *ihpore* (102), por exemplo, a associação de uma qualidade (fininho/pouca espessura) para um instrumento de valor monetário. Ocorre uma transferência metafórica pela proximidade de sentidos, conforme Marques (2001, p. 29). Assim, L1 passa a ser intermediária na adoção dos itens lexicais de L2. Carvalho (op. cit) assegura que os empréstimos semânticos estão ligados às dificuldades de tradução, ou 'resultam em empréstimos de significantes com significados disparatados'.

Romaine (op. cit, p. 57) verificou termos como *skyscraper* 'arranha céus': *gratecciel*, em francês; *rascacielos*, em espanhol e *wolkenkratzer*, em alemão. Nesse caso, o autor observou descritivamente os termos e constatou que a adaptação ocorre devido à análise dos morfemas compostos no termo em inglês ['scrape'+ 'sky'] que foram adaptados em várias línguas para nomes de significados equivalentes. Carvalho (op. cit, p. 37) assevera que, quanto à origem, estes empréstimos são chamados de 'externo ou cultural'. A autora pontua que são "resultados dos contatos políticos, sociais, comerciais e até militares entre os povos. É o tipo mais encontrável." Os empréstimos semânticos estão associados aos itens lexicais envolvidos e não estão ligados à massa fônica; o foco central de sua formação é, portanto, formal.

Romaine (1995, p. 57) chama esse tipo de empréstimo de *loanshift*. Um *loanshift* pode envolver o rearranjo de palavras na base da língua receptora de acordo com o 'padrão' de outra língua. Em outras palavras, ocorre uma 'tradução adaptada' [*loan translation*], um calque. Nessa perspectiva, a idéia de equivalência de significado é defendida em Haugen *apud* Romaine (op. cit., op. cit), uma vez que a partir desse processo cria-se um novo significado. Para Carvalho (1989), o contato funciona como veículo propulsor da intervenção linguístico-cultural, nesse caso, ao reproduzir um conceito já existente em L2 integrando-o ao padrão linguístico de L1.

As mudanças linguísticas não estão ligadas a causas, mas a condições. Perceber quais as condições que direcionam certas mudanças, nos permite compreender as influências que determinam o curso das alterações ocorridas. Em virtude disso, Faraco (2005, p. 74-75) certifica que certas influências não são determinantes absolutos para a mudança, pois a língua não é um *érgon*, mas uma instituição social em mudança constante. É inacabada. E por conta disso, o autor assegura que a identificação das condições sob as quais certas mudanças operam, permite ao linguista desvelar o contexto da renovação lexical.

Para Carvalho (1985, p. 26), “a língua é o testemunho, é a prova insofismável do domínio de uma cultura sobre a outra”. Embora toda língua seja capaz de comunicar todas as necessidades expressivas de um povo, ela se constitui incompleta, inacabada nas áreas e nos campos semânticos que não são de domínio ou interesse daquele povo. E a pesquisadora, ao revelar as causas da mudança, afirma o seguinte: “a mudança começa a se desenvolver como deslocamento de uma norma. Ela se modifica sobretudo onde o sistema não corresponde às necessidades expressivas e comunicativas dos falantes” (op. cit, op. cit, 27). Dessa forma, quanto mais uma cultura entra em contato com a outra, mais serão sentidas as influências e as marcas do domínio da língua envolvente. Por meio desse processo, o povo Krahô faz dos empréstimos semânticos um processo produtivo e despreocupado com a fidelidade aos padrões da língua portuguesa.

Quando a forma original é importada para L1, a massa fônica da língua receptora é sempre reconstituída, segundo Carvalho (*idem*, p. 47). Ela considera que “a adaptação fonológica é feita pelo falante comum ao sistema fonológico de sua língua materna. Os fonemas da língua exportadora não se conservam na língua importadora” (Carvalho, *idem*, p. 45). Portanto, a adaptação fonológica emerge como mais uma forma de resistência linguística do povo Krahô, pois se a adaptação não se dá no nível escrito, pode ocorrer na forma fônica, como ocorre com os empréstimos não-lexicais tratados a seguir.

4.3 Empréstimos não-lexicais

Para Albuquerque (2009), os empréstimos envolvendo fonemas oriundos da

língua portuguesa denominam-se de ‘*empréstimos não-lexicais*’. Diante desta premissa, Carvalho (1989, p. 40) assevera que os fonemas e os morfemas gramaticais não se expandem face às inovações com a mesma facilidade que as unidades lexicais.

4.3.1 Empréstimos não-lexicais por adaptação fonético/fonológica

Na língua Krahô, devido ao forte sentimento de resistência linguística, os empréstimos não-lexicais ocorrem em favor da pronúncia dos fonemas da língua receptora promovendo as *adaptações fonético/fonológica*. Romaine (1995) designa essas adaptações de ‘nativização’; por sua vez, Haugen (1950a, 1950b, 1953 *apud* WEINREICH, 1953, p. 43) classifica esse fenômeno denominando-o de ‘*substituição fonêmica*’. Por meio da substituição, os falantes pronunciam um termo emprestado de acordo com os sons e fonemas da língua doadora. A partir dessas premissas, analisaremos as adaptações fonético/fonológicas dos empréstimos em Krahô:

4.3.1.1 Substituindo // e /λ/ por /r/ (tepe ou flepe), por exemplo:

As adaptações ocorridas fonologicamente em Krahô ocorrem pela substituição do // e do /λ/ - ambos inexistentes no inventário fonético Krahô – pelo *tepe* ou *flepe* /r/. Nesse caso, o processo ocorreu por assimilação de uma lateral alveolar vozeada pela vibrante, no caso de ‘cawar’, por exemplo. Os empréstimos inseridos na língua indígena por esse viés de estruturação correspondem ao processo rotacizante de substituição dessas consoantes. Ocorre nos itens lexicais (105) a (119) uma substituição da lateral alveolar [l] inexistente no inventário de fonemas da língua Krahô pelo [r]. Esses segmentos são marcados pelo traço distintivo de sonoridade. São classificados, então, como [+sonoro], do ponto de vista fonético.

Krahô

Português

(105) rāj - [rāj]

‘laranja’

- (106) rap - [rap ø] 'lápis'
is → ø/_#
- (107) rĩm - [rĩm ø] 'lima'
a → ø/_#
- (108) [rejtɪ 'nẽn] 'leite ninho'
- (109) rimão - [ri'mãw] 'limão'
- (110) cawar - [ka'var ø] 'cavalo'
o → ø/_#
- (111) cor - ['kɔr ø] 'cola'
a → ø/_#
- (112) paner - [pa'nɛr ø] 'panela'
a → ø/_#
- (113) or - ['ɔr ø] 'óleo'
eo → ø/_#
- (114) paperãw - [pape'rãw] 'papelão'
- (115) carĩti - [karĩ'ti] 'galinha'
- (116) aricop - [ari'kɔpø] 'helicóptero'
tɛrʊ → ø/_#

(117) xacor - [tʃa'kɔrø] 'sacola'

a → ø/_#

(118) mahter - [mah'tɛrø] 'martelo'

a → ø/_#

(119) pir - ['pirø] 'pilha'

a → ø/_#

O empréstimo (119) exemplifica a substituição da consoante lateral palatal vozeada /N/ em português, pelo tepe /r/ em Krahô, visto que aquele é um som que não ocorre em L1 nem tampouco a grafia que lhe corresponde. A adaptação se dá por essas consoantes serem produzidas em *zonas de articulação* aproximadas. Em alguns casos, a adaptação do /r/ resulta em sua transformação em *coda* da sílaba anterior e o acento recai sobre tal sílaba quando esse processo ocorre ao final da palavra como nas situações demonstradas em (106), (107), (111), (112), (113), (116), (117), (118) e (119). Nesse contexto, há apagamento da vogal final também.

A permuta do [l] pelo [r] é um fenômeno recorrente em português, espanhol e em francês. Por razões diversas, explicadas pelo viés histórico, os linguistas perceberam a 'natural inclinação rotacizante dessas línguas'. Em português, a variedade menos prestigiada revela o fenômeno do rotacismo ao dizer *praca* (para *placa*), *froco* (para *floco*), *broco* (para *bloco*), dentre outros exemplos. (BAGNO, 2010)

4.3.1.2 Substituindo /s/ por /tʃ/

Nos empréstimos em Krahô de (120) a (124), observamos que a fricativa alveolar [s], que não figura entre os sons consonantais Krahô, é substituída pelo som consonantal [tʃ] cuja articulação se assemelha à combinação de uma oclusiva [t] com

uma constrictiva [ʃ]. Nos exemplos de adaptações fonéticas do [s] por [ʃ], ambos os segmentos são marcados pelo traço distintivo [-sonoro].

Krahô	Português
(120) xacor - [tʃa'kɔr ø]	'sacola'
a→ø/___#	
(121) xicar- [tʃi'karø]	'cigarro'
o→ø/___#	
(122) axuc- [a'tʃuk]	'açúcar'
(123) xo - [tʃɔ]	'só'
(124) ixcor - [itʃ'kɔrø]	'escola'
a→ø/___#	

A substituição está condicionada a um ambiente no qual uma vogal sucede o som [tʃ] que permanece na posição de *onset* na sílaba do fonema substituído, como podemos verificar nas adaptações de (120) a (124).

4.3.1.3 Substituindo /g/ por /k/

O segmento fônico [g] é adaptado para [k] conforme mostram os empréstimos de (125) a (130). Ambos são oclusivos velares, sendo que o [k] é marcado pelo traço [-sonoro] e o [g] constitui-se como [+sonoro].

Krahô	Português
(125) mantêc - [mã'tekø]	'manteiga'
a→ø/___#	

- (126) prec – ['prɛkø] 'prego'
a→ø/___#
- (127) xicar – [tʃi'karø] 'cigarro'
a→ø/___#
- (128) carĩti – [karĩti] 'galinha grande'
- (129) mac – ['makø] 'manga'
a→ø/___#
- (130) cajap – [kaj'apø] 'goiaba'
a→ø/___#

Na substituição do [g] pelo [k] em Krahô, há perda da vogal final e o *onset* da sílaba na qual ocorre a adaptação se transforma em coda, como nos itens (125), (126), (129) e (130).

4.3.1.4 Substituindo /b/ por /p/

Assim como não existe na língua Krahô segmento [g], o [b] também não configura entre os fonemas da língua. Conquanto, nos empréstimos linguísticos que apresentam o [b] em português ocorre uma substituição pela oclusiva bilabial [p] em Krahô, como notamos nas ocorrências linguísticas de (131) a (135).

Krahô	Português
(131) cajap – [kaj'apø]	'goiaba'
a→ø/___#	

- (132) pehmut – [peh'mutø] 'bermuda'
 a → ø / __ #
- (133) panan xô – [pananø 'tʃo] 'banana'
 a → ø / __ #
- (134) ojtup – [oj'tupø] 'outubro'
 ru → ø / __ #
- (135) parat – [pa'ratø] 'barato'
 u → ø / __ #

4.3.1.5 Substituindo /d/ por /t/

Nos itens lexicais transcritos acima, ocorrem adaptações fonéticas dos fonemas consonantais do português por outro de L1 cujo modo e ponto de articulação são semelhantes aos da articulação do fonema substituído de L2. Esse fenômeno é percebido nas substituições de /b/ por /p/ como também nas de /d/ por /t/ nos exemplos (136) e (137).

Krahô	Português
(136) hemet – [he'met ø] io → ø / __ #	'remédio'
(137) hat – [ʰat ø] io → ø / __ #	'rádio'

Nos empréstimos acima, verificamos a supressão da vogal e semivogal finais da palavra emprestada do português transforma-se pela perda de uma sílaba à direita da palavra importada, e o acento apresenta-se na última sílaba como resultado da adaptação.

4.3.1.6 Vocalização de /ʎ/ por /j/

A vocalização da lateral palatal /ʎ/ no glide /j/ é percebida nos exemplos (138) a (142). Nas unidades lexicais emprestados do português, a vocalização de /ʎ/ em /j/ ocorre ao final da sílaba da palavra em Krahô

Krahô	Português
(138) aguj – [a'gujø] a→ø/_#	'agulha'
(139) tuaj – [tu'ajø] a→ø/_#	'toalha'
(140) cuje – [ku'jɛ]	'colher'
(141) wej – ['vɛj]	'velho / vovô'
(142) ajre – [aj'rɛ]	'alho'

Em virtude desse processo, a vocalização de /ʎ/ em /j/ gera uma ditongação ao final das palavras dos exemplos (138) a (141). A adaptação fonológica é designada por Romaine de *loanwords*. Essa autora afirma que no nível fonológico pode haver uma assimilação parcial, ou total da palavra emprestada pela língua que a incorporou.

4.3.1.7 Apagamento da Vogal Final

Mesquita (2009) identificou empréstimos em Xerente (Jê) por meio do processo de apagamento. Tal qual na língua Krahô (Jê), a produtividade desse tipo de empréstimo é significativa. Em nosso *corpus*, identificamos apagamento de vogal final nos itens a seguir.

Krahô	Português
(143) ['kɔpø] o → ø/_#	'copo'
(144) [ka'nêø] a → ø/_#	'caneta'
(145) [pa'nɛø] a → ø/_#	'panela'
(146) ['karø] o → ø/_#	'carro'
(147) [ka'warø] o → ø/_#	'cavalo'
(148) [pa'pɛ ø]	'papel'

w → ø/_#

(149) [kaj'apø] 'goiaba'

a → ø/_#

(150) ['makø] 'manga'

a → ø/_#

(151) ['ratø] 'lata'

a → ø/_#

(152) [toh'nêrø] 'torneira'

a → ø/_#

(153) ['pratø] 'prato'

o → ø/_#

(154) ['hemø] 'remo'

o → ø/_#

(155) [pɛh'mutø] 'bermuda'

a → ø/_#

- (156) ['pi \emptyset] 'pilha'
a → \emptyset /_#
- (157) [panan \emptyset 'tʃô] 'banana'
a → \emptyset /_#
- (158) [tʃa'kɔr \emptyset] 'sacola'
a → \emptyset /_#
- (159) [ku'ɛk \emptyset] 'cueca'
a → \emptyset /_#
- (160) ['crēm \emptyset] 'creme'
i → \emptyset /_#
- (161) [mah'tɛr \emptyset] 'martelo'
o → \emptyset /_#
- (162) ['praj \emptyset] 'praia'
a → \emptyset /_#

Em (143) a (147) e de (149) a (161) verifica-se que o *onset* da última sílaba passa a ocupar a parte pós-vocálica da sílaba que a precede. Nesses exemplos, o apagamento produz uma palavra monossilábica. Nos demais exemplos, o acento

atribuído à penúltima sílaba em português sofre apagamento em sua adaptação à L1. Assim o *onset* da última sílaba passa a constituir a sílaba anterior transformando-se *coda*, nesse contexto.

4.3.1.8 Apagamento(s) na(s) sílaba(s) final (is) relacionados ao acento

O apagamento da vogal final e de parte do *onset* quando ramificado ou não da última sílaba em português está relacionado ao acento em Krahô, como mostram os itens (163), (165), (166), por exemplo. A existência nula da sílaba final inteira do exemplo (164) e (171) também está relacionada à proeminência acentual.

Krahô	Português
(163) [oj'tupø] <i>ru</i> → ø/_#	'outubro'
(164) [ari'kəpø] <i>teru</i> → ø/_#	'helicóptero'
(165) [l'ritø] <i>rus</i> → ø/_#	'litros'
(166) [l'retø] <i>ras</i> → ø/_#	'letras'
(167) ['kwatø] <i>ru</i> → ø/_#	'quatro'

- (168) [a'tʃukø] 'acúcar'
 ar → ø/_#
- (169) ['rapø] 'lápiz'
 is → ø/_#
- (170) [he'metø] 'remédio'
 io → ø/_#
- (171) ['ɔkø] 'óculos'
 ulus → ø/_#
- (172) ['hatø] 'rádio'
 yo → ø/_#
- (173) ['høkø] 'régua'
 wa → ø/_#

Ao analisarmos alguns empréstimos com relação ao acento, percebemos a ocorrência de elementos linguísticos em Krahô que designam nomes e estão unidos a outros termos que marcam noções referentes a coisas e ao ser humano. A existência desses elementos ao final dos itens nucleares da estrutura nominal condiciona o acento silábico do elemento principal que recai na última sílaba. Como se percebe nas transcrições fonéticas tratadas de (174) a (178).

Krahô**Português**

(174) mẽ ihkrĩ xà

'cadeira'

[mẽ iʔkrĩ ˈtʃʌ]

(trad. lit.:coisa+ sentar+locativo)

(175) mẽ hũpar xà

'celular'

[mẽ hũpar ˈtʃʌ]

(trad. lit.= coisa + ouvir+ instrumental – através de, meio)

(176) rap ti - [rap ˈti]

'lápis grande'

lápis – QUANT

(177) rap re [rap ˈrɛ]

'lápis pequeno'

lápis – QUANT

(178) ihpôc xà

'fósforo'

[iʔpok ˈtʃʌ]

(trad. lit.:= acender+locativo)

4.3.1.9 Monotongação (V+SV → V)

Nas adaptações a seguir, observamos a redução dos ditongos [ei] e [ou], do português em [e] ou [o] respectivamente. Há uma assimilação do [e] e do [o] mais

abertos em face das vogais mais fechadas [i] e [u]. A assimilação é uma força que atua na língua com tendência a transformar dois sons em apenas um.

Krahô	Português
(179) [man'tek]	'manteiga'
ei → e/C_V	
(180) [a'ʒo]	'anzol'
ow → o/_#	
(181) [toh'ner]	'torneira'
ei → e/C_C	

A monotongação é um fenômeno comum na variedade do português falado no Brasil bem como na região de Itacajá – TO. Tanto a monotongação quanto o apagamento são características da língua falada dada a sua propriedade viva e mutável no tempo e no espaço e em relação a tantos outros fatores, conforme mostram as diversas pesquisas em linguísticas.

Nesta perspectiva, podemos afirmar que a noção de porosidade dos limites da língua proposta por Correia (2008) representa adequadamente a condição de flexibilidade e adaptabilidade de uma língua viva em face do contato com o código linguístico diferente. Deste modo, fica nítida a superação da noção de léxico enquanto sistema imutável e fixo, pois concordamos com a noção de flexibilidade/porosidade no âmbito das fronteiras das línguas, conforme verificou Correia (2008).

4.4 Empréstimo por 'loan blends'

Nesse tipo de processo, o significado é emprestado e somente parte da forma é incorporada ao léxico da língua receptora. Carvalho (1989) denomina esse processo

de *empréstimo linguístico por 'loan blends'*. Sob a ótica de Haugen (1953 *apud* WEINREICH, 1953, p. 45), esse fenômeno denomina-se *hibridismo* e é caracterizado pela mistura de morfemas nativos e estrangeiros para expressar o termo estrangeiro.

Os *empréstimos por 'loan blends'* são definidos, em Krahô, pelos termos compostos que possuem um nome emprestado do português e outro elemento linguístico pertencente à língua Krahô. Observamos que ocorre adaptação morfológica (união nomes em português sufixos nominais em Krahô) e fonológica (fonemas e grafemas não existentes em L1 são substituídos por aqueles cujo ponto e modo de articulação sejam semelhantes ou aproximados aos de L2). Cabe-nos também observar a frequente justaposição do termo em português que passa a ter sua dimensão semântica modificada pelos sufixos nominais 'intensivo' ou 'atenuativo' em Krahô, respectivamente *-ti e -rɛ*.

(182) *rap ti* - [rap 'ti]

lápiz – QUANT

lápiz grande

(183) *rap re* - [rap 'rɛ]

lápiz – QUANT

'lápiz pequeno'

(184) *wapo re* - [wapɔ 'rɛ]

faca - QUANT

'faca pequena'

(185) *wapo ti* - [wapɔ 'rti]

faca - QUANT

'faca grande'

(186) *motto ti* - [moto - ti]

motor - QUANT

‘motor grande’

(187) *motto re* - [moto - rɛ]

motor – QUANT

‘motor pequeno’

Os textos escritos em Krahô revelam aspectos diversos da condição humana e das interações sociais. Notamos que por meio da cultura escrita é notório o entrecruzamento de línguas e culturas. Como consequência do contato, os empréstimos nos textos escritos também fornecem base para a descrição dos processos de adoção dos itens lexicais incorporados em L1, como marcas de sua atualização lexical. Apresentamos a seguir como essas marcas se evidenciam também na tradição escrita mediante um recorte dos registros do nosso diário de campo revelando, nas palavras de um aluno Krahô das séries finais do Ensino Fundamental, os empréstimos linguísticos em L1.

*Citat kãm mã*³¹

Citat kãm mã ampo mẽ ihpore to ihpan xá nẽ kãm ampo cacô jahkre re nẽ car ru, nẽ ihkôt capra, mot pra, nẽ kãm ximêt, nẽ ihpĩn ca jô nã parkwý mẽ to pra nẽ kãm picicret, nẽ quê ha ipĩn picicret jônã ric to ampo caypre, nẽ citat ita kãm tôhnu, nẽ kãm rux nẽ kãm xerura, nẽ kãm parãw nẽ kãm camiãw, nẽ kãm xeratêr quê há cop cam, kãm ampo xá. (Aluno: K. Krahô, 7ª e 8ª Séries)

Em relação ao texto do aluno K. Krahô, vale destacar os empréstimos linguísticos empregados. É evidente a existência de adaptações fonológicas, tais como ‘*xerura*’ (krahô) > ‘celular’ (port.). Trata-se de um caso de adaptação visto que na língua Krahô não existem os fonemas /s/ e //; assim, estes fonemas seguem uma lógica de realização fonética ao serem substituídos na língua Krahô por fonemas cuja produção se dá em ponto e modo de articulação aproximados, nesse caso /tʃ/ e /r/ respectivamente. Na palavra ‘*parãw*’ [pa’rãw] a troca do fonema [b] e a letra

³¹ Tradução do texto “Na cidade tem”: Na cidade tem dinheiro para trocar com dinheiro, também tem refrigerante, tem rua para os carros percorrerem. Tem moto. Tem cimento. Tem caminhonete, bicicleta e liga para amarrar as compras na bicicleta. Tem torre de luz (poste elétrico). Tem celular. E tem caminhão. Tem geladeira e dentro dela põe copo de qualquer coisa (água e outros). (Aluno: K. Krahô – 7ª e 8ª série)

correspondente que aparece em português pelo fonema [p] e seu grafema correspondente em Krahô, assinalam um percurso de substituição que auxilia no processo de manutenção da língua. Ao observar '*ampo cacô jakry re*' nota-se a criação com termos já existentes na língua para fazer referência ao novo elemento que está sendo estabelecido na cultura Krahô: 'refrigerante'. Por meio dessas análises, nota-se a reestruturação da língua pelo povo Krahô para mantê-la viva e em funcionamento nos domínios sociais.

Em uma de nossas entrevistas com a professora indígena M. Krahô sobre a estratégia pedagógica planejada para lidar com os empréstimos na escrita, ela relatou (diário de campo/agosto de 2013): "*A maior preocupação é com a escrita. É através da escrita que nós mantemos nossa língua.*" Um outro professor, que identificaremos como D. Krahô, acrescenta (diário de campo/agosto de 2013): *Os alunos já tem essa visão de fortalecimento da línguas. E os outros professores estão seguindo, eu acredito.* (D. Krahô).

Sob o foco do Modelo de Enriquecimento Linguístico, a Educação Escolar Krahô bilíngue e intercultural deve vislumbrar o reconhecimento dos fatores tratados neste trabalho como relevantes para a preservação de L1; por outro lado, o uso e as funções dos mesmos nas realizações interacionais devem ser contemplados nas práticas pedagógicas em sala de aula.

O fenômeno da resistência linguística ora se dá por meio da substituição de elementos fônicos existentes apenas em L1; ora ocorre priorizando unidades lexicais somente da língua materna; dessa maneira, observamos que os empréstimos estão ampliando o repertório linguístico do povo Krahô. Contudo, não identificamos que esta língua esteja morrendo, mas enfatizamos a importância do processo descrito e analisado neste trabalho como uma relevante ferramenta contributiva para a afirmação do fortalecimento da língua Krahô. Seja do ponto de vista semântico ou do ponto de vista estrutural, as explicações para os fenômenos ocorridos figuram como estratégias empregadas para expressar não apenas ideias e comunicar conceitos ou significados; são meios que equivalem aos empreendidos nestes mais de cinco séculos de resistência contra o apagamento da cultura e da língua dos povos indígenas.

É necessário levar em conta que o ensino de língua materna e de segunda língua ocupa posição central nessa discussão. Grannier & Lombello (1989) adverte que a competência linguística – ou gramatical – voltada para os conhecimentos estruturais da língua são imprescindíveis para o desenvolvimento da competência comunicativa e da competência cultural. Assim, entendemos que a estrutura dos empréstimos em Krahô permite ao professor o planejamento de atividades voltadas para o conhecimento do sistema linguístico. A autora assevera que mesmo diante das revisões provocadoras de inquietações salutares nas práticas dos docentes de segunda língua, tem ocorrido uma polarização para práticas que se distanciam do ensino da competência linguística/gramatical. Para Grannier & Lombello (idem, p. 141), ‘a inclusão do componente cultural bem como dos componentes funcionais, comunicativos ou situacionais’ complementam e dão sentido ao ensino de segunda língua.

Apesar do intenso contato com os não indígenas na escola e na aldeia como um todo, as práticas pedagógicas contribuem para a afirmação da língua e da cultura dos Krahô. Uma questão central para a compreensão desse processo está ligada aos recursos linguísticos como instrumentos que permitem uma conduta bilíngue na qual os Krahô redefinem e contribuem para o cenário da diversidade sociocultural e linguística do Brasil enquanto país multilíngue. E dessa maneira, conforme Meliá (1999, p. 15), é na ação pedagógica enquanto fruto da alteridade que está a maior contribuição para a aquisição da autonomia dos povos indígenas na ‘reivindicação pelo direito à terra, na luta pelo respeito e contra o preconceito e a discriminação’.

REFLEXÕES FINAIS

Em nosso trabalho, descrevemos e analisamos os processos fonológicos e morfológicos existentes nas lexias e expressões que representam os empréstimos linguísticos de L2 para L1, identificando, assim, aqueles mais produtivos e buscando compreender tais fenômenos em face do processo de manutenção da língua Krahô em sua condição de língua minoritária. A análise dos dados tem respaldo nas contribuições teóricas da Lexicologia, da Sociolinguística, da Fonética e da Fonologia, para melhor compreender a formação desse fenômeno linguístico a partir de uma explicação sistemática de sua funcionalidade em L1, com vistas a contribuir com a Educação Escolar Krahô numa perspectiva bilíngue e intercultural.

A partir de nossa pesquisa de campo e em consonância com os quadros teóricos de Thomason & Kaufman (1988 *apud* WEINREICH, 1953, p. 23), identificamos que o povo da aldeia Manoel Alves apresenta um quadro de *manutenção da língua* materna viabilizado pela preservação repassada de pais para filhos, conforme Abreu (2012, p. 96, 118 e 120). Portanto, identificamos a variação e não a mudança linguística na aldeia pesquisada.

Em nosso estudo, apresentamos os aspectos sócio-históricos e linguísticos do povo Krahô. Nessa abordagem, o contato entre povos de língua e cultura diferentes propicia a transição de aspectos culturais da sociedade majoritária para a sociedade minoritária, no caso, o povo da aldeia Manoel Alves Pequeno. Com a necessidade de inclusão desses elementos nas interações comunicativas orais e escritas ocorre o processo que favorece as influências de L2 nos vários subsistemas da língua materna como o semântico, o fonológico e o morfológico.

Nossos dados revelaram que a língua portuguesa é adquirida, também, por meio dos filmes e documentários assistidos pela comunidade à noite por meio de um *datashow* instalado em frente à escola. As interações intergrupo contribuem fortemente para esse fim. Isto é, a escola e o posto de saúde contribuem para a entrada dos elementos culturais não indígenas, bem como para a inserção dos empréstimos linguísticos de L2 em L1.

Ao descrever a tipologia dos empréstimos, constatamos a existência de dois processos de formação de empréstimos em L1, conforme as postulações de Carvalho (1989): “i) o processo de criação dentro da própria língua; ii) o processo de adoção e adaptação de um termo de língua estrangeira”. (Carvalho, op. cit., p. 24). A partir desses processos identificamos em nosso *corpus*, 4 (quatro) tipos de empréstimos linguísticos: a) lexicais; b) não-lexicais; c) por extensão semântica; e d) por *loan blends*.

Os *empréstimos diretos*, identificados entre os empréstimos lexicais são os mais perturbadores do sistema linguístico em uso pelo povo Krahô em função da inserção dos aspectos fonético/fonológicos e morfológicos de L2 em L1. Acreditamos que o intenso contato com a cultura não indígena em função da proximidade com a cidade contribui com a velocidade de inserção desse tipo de empréstimo e junto com estes são inseridos os fonemas /s/, /z/, /l/, /v/, /f/, /b/ e /d/ inexistentes em Krahô e seus respectivos grafemas. Outrossim, os processos fonológicos descritos nas adaptações fonológicas apontam para a substituição de sons em L1 aproximados àqueles existentes em L2.

Há aspectos dos padrões fonotáticos da língua Krahô cujos traços são perpetuados na aquisição dos empréstimos linguísticos de L2 na língua Krahô cujos traços são perpetuados na aquisição dos empréstimos linguísticos de L2. Um deles está relacionado à adaptação fonético/fonológica dos fonemas existentes nas palavras emprestadas de L2 por fonemas consonantais cujo ponto e modo de articulação em L1 se assemelhem àqueles substituídos oriundos de L2; nesse caso, os empréstimos inseridos por esses dois critérios passam, assim, pelo filtro da língua indígena tornando-a coesa e conservando seus traços característicos. O segundo aspecto relevante diz respeito à conservação do acento que ocorre na última sílaba dos empréstimos, com exceção dos diretos, esta ocorrência prosódica tende a se manter, ou seja, não se desloca.

A maior produtividade lexical em L1 está relacionada àquelas inovações constituídas com elementos do próprio sistema linguístico indígena e, ainda, àquelas por adaptação fonética/fonológica. Por contribuir com a ampliação do léxico Krahô, os empréstimos linguísticos inerentes a esses dois processos tendem a preservar a

identidade étno-linguística desse grupo indígena evitando o deslocamento de L1 para a língua majoritária.

A par do conhecimento da importação de formas e significados do português e sua atuação na ampliação do léxico Krahô, acreditamos que os professores indígenas e não indígenas da Escola 19 de Abril tenham suporte teórico que os emancipe na busca de estratégias apropriadas e adequadas ao contexto específico e diferenciado da Educação Escolar Krahô por contemplar a manutenção linguística como uma das necessidades primordiais desse povo. Dessa forma, a escola indígena tende a se articular continuamente em prol de um processo educativo com uma dinâmica capaz de dar-lhe definições que lhes sejam próprias e inerentes.

O uso da língua Krahô predomina em todos os domínios sociais; contudo, a língua portuguesa tem exercido interferências no sistema linguístico Krahô. Embora a escolha das línguas em uma comunidade minoritária bi/multilíngue, em sua maioria, seja definida por padrões socioculturais propensos à homogeneização imposta pelas práticas e ideologias didático-pedagógicas da sociedade majoritária, as estratégias de preservação linguístico-cultural do povo Krahô configuram-se como uma tentativa de resposta à esta realidade. Percebemos que a escola busca constantemente recursos didático-metodológicos que coincidam com um planejamento linguístico impulsionador da valorização linguístico-cultural significativa e permanente nesta comunidade indígena.

A Educação Escolar Indígena na perspectiva bilíngue e intercultural aborda o processo educativo de forma a combater a homogeneização veiculada em algumas práticas e ideologias pedagógicas vigentes nas salas de aulas bilíngues que envolvem comunidades minoritárias. Por isso, a escolha de políticas linguísticas e educacionais refletem “o que” serve “a quem”, ou seja, para atender às especificidades e anseios da comunidade Krahô, faz-se necessário que os próprios indígenas estejam a par de todas as medidas e decisões que contemplem tais aspectos. Dessa forma, a língua será sinônimo de luta, valorização e inclusão social tendo como base uma educação satisfatória e comprometida com a realidade do povo da aldeia Manoel Alves Pequeno.

Portanto, a escolha do Modelo de Enriquecimento Linguístico se harmoniza com o forte empenho da comunidade Krahô em manter sua língua materna em plena

funcionalidade nos domínios sociais. A opção de escrever em língua Krahô e continuar interagindo em L1 nos processos comunicativos orais e escritos intra e intergrupo promovem o fortalecimento das tradições e das práticas interacionais comunicativas inerentes a esse povo, no sentido de evitar o apagamento que pressiona os indígenas. Acreditamos que pela preservação e valorização dos *mehĩ*, seja possível contribuir com a concepção de diversidade linguística que reconheçam a riqueza dos contextos bilíngues e plurais de comunidades minoritárias que constituem um país multilíngue como o Brasil.

Além disso, destaca-se ainda que na Aldeia Manoel Alves Pequeno, tanto a língua Krahô quanto a língua portuguesa coexistem e são usadas em contextos sociais funcionalmente dessemelhantes. Prevalece, dessa forma, um domínio separado e autossuficiente dos usos dessas línguas, sendo os Krahô considerados como bilíngues estáveis.

A escola, as interações intergrupo, a inserção de elementos culturais não indígenas dentre outros aspectos, não são os únicos a corroborarem para a entrada de empréstimos linguísticos de L2 para L1. As atitudes e os sentimentos cultivados entre os Krahô em relação às línguas usadas são fatores responsáveis pela escolha linguística bem como pela adoção de práticas que promovem os usos das línguas em situação de contato. Esses fatores estão relacionados à conservação da língua materna.

No que tange ao contexto bilíngue, as intenções e as estratégias dos pais ao administrarem as conversações nas famílias bilíngues e as pressões de uso da(s) língua(s) da sociedade majoritária são algumas das causas do bilinguismo. No entanto, as atitudes dos pais no interior dos lares consubstancia-se como relevante para o sentimento de orgulho quanto ao pertencimento linguístico e cultural. Porém, esse fator não exclui as iniciativas dos governantes e autoridades competentes em empreender ações e projetos vinculados à preservação e valorização da cultura e língua Krahô.

As crianças Krahô são monolíngues na língua materna e, na perspectiva da Sociolinguística Educacional os aspectos descritivos constados nos empréstimos linguísticos de L2 a L1 não podem ser considerados como defeitos a serem reparados, mas como aspectos válidos disponíveis no repertório linguístico do bilíngue Krahô.

Com isso, a escola ao se apropriar desses conhecimentos deve compreender o processo estrutural no qual os empréstimos se dão e viabilizar meios de acesso aos conhecimentos linguísticos de L1 e L2 por meio de conteúdos e estratégias pedagógicas que contribuam para o desenvolvimento de uma reflexão crítica e efetiva quanto aos usos da língua materna e da língua portuguesa nos domínios sociais.

Em suma, a língua Krahô tende a ser conservada cada vez com mais intensidade na comunidade indígena da aldeia Manoel Alves Pequeno. Apesar das influências do português em L1 nas conversações orais e escritas, descritas e analisadas neste estudo, percebemos que esta comunidade adota estratégias que corroboram uma política linguística capaz de interferir sobre as práticas comunicativas interacionais veiculadas em seu interior. Essas práticas são fortalecidas pelos esforços das instâncias estatais bem como pelas ações do Laboratório de Línguas Indígenas da UFT por intermédio do seu coordenador e dos pesquisadores vinculados a ele em conjunto com um grupo de pesquisadores com ações voltadas para o fortalecimento de L1 ao elaborarem materiais didático-pedagógicos *sobre* e *na* língua materna. Assim sendo, este estudo busca refletir na criação de condições que se articulem com os intentos da comunidade Krahô, e possibilitem posturas, ações e estratégias que desnaturalizem o preconceito e a discriminação que marginalizam os povos indígenas e intensifiquem as interações que contemplem a Educação Escolar Indígena na perspectiva bilíngue e intercultural.

Ao descrever os empréstimos linguísticos de L2 em L1 buscamos dar nossa parcela de contribuição à Linguística visto que, associado a este processo, está uma parte considerável da análise dos traços descritivos de mais uma língua viva – a língua Krahô – cujos aspectos morfossintáticos ainda não foram plenamente descritos e analisados. Esse estudo ganha notoriedade não por apresentar os conhecimentos da língua materna do povo Krahô de forma pronta, acabada, estanque, fragmentada; mas por servir de fonte de estudo e análise constante para as manifestações orais e escritas que se efetivarem nessa língua bem como para o ensino desta. Além disso, a importância desse estudo se concretiza na descrição das fronteiras fonético/fonológicas e morfológicas entre as línguas em contato (Krahô e português) pondo em relevo o conhecimento desses processos para que este grupo indígena tenha forte consciência desses limites, no sentido de preservar o sistema linguístico de L1.

Não defendemos o purismo linguístico. Acreditamos que antes mesmo de entrar em contato com outro código linguístico, toda e qualquer língua tende a mudar lenta e gradualmente apresentando assim variedades (FARACO, 2005, SAUSSURE, 1986). Contudo, devido ao contato assimétrico, desigual entre L2 e L1, esse trabalho visa a contribuir com o sentimento de preservação da língua e cultura Krahô. Precisamos tratar dessa vertente, pois a própria escola e a comunidade é um local de interação constante entre indígenas e não indígenas; nesse aspecto, acreditamos que a valorização étnica se dá também numa perspectiva coletiva, na troca de experiências culturais, na convivência entre culturas e línguas diferentes. É nesse processo observado na aldeia Manoel Alves Pequeno que se dá o respeito à língua e à cultura do outro; e nessa perspectiva, esse trabalho se oferece como instrumento de ênfase a esse cenário de intercâmbio e de interação.

Entendemos também que, tal como prescreviam os linguistas com o estudo das isoglossas, as fronteiras geográficas não servem para delimitar rigorosamente as realizações linguísticas entre povos de línguas diferentes em contato. Acreditamos que as interações comunicativas entre falantes de L1 e L2 não devem ser limitadas ou mesmo impedidas; pelo contrário, devem ser incentivadas para que haja conexão de saberes, novas conquistas bem como melhoria de qualidade de vida. Acreditamos que essas questões estão estreitamente ligadas ao contexto linguístico e cultural; e por esse motivo, devem ser conscientemente trabalhados no contexto escolar Krahô e fora dele a fim de que esta comunidade indígena não se isole; mas conscientize-se que dada a situação de contato, seu léxico será ampliado com novos campos semânticos, sua massa fônica será redesenhada, a morfologia de L1 sofrerá alterações. E é por conta desses aspectos que conclamamos em favor do não apagamento linguístico-cultural do povo Krahô.

Diante dessas prerrogativas, mesmo a escola sendo considerada como forte introdutora da cultura e língua não indígenas, acreditamos que este mesmo canal é primordial no combate às desigualdades linguístico-sociais e no fortalecimento identitário do povo Krahô por meio de sua língua e cultura. Com base nos conhecimentos relacionados às variedades na língua Krahô, o professor indígena tenderá a escolher estratégias e ações pedagógicas adequadas ao contexto sociocultural desta comunidade; com isso, a atuação docente se efetivará sob práticas que se ajustem à reflexão e ao desenvolvimento crítico do aluno Krahô para que o uso

da língua sirva-lhe como um instrumento identitário e como ferramenta indispensável na luta pelos seus anseios sociais, políticos e educacionais.

REFERÊNCIAS

ABREU, Marta Virgínia de Araújo Batista. **Situação Sociolinguística dos Krahô de Manoel Alves e Pedra Branca: uma contribuição para a educação escolar** – (Dissertação). Araguaína: [s.n], 2012. 180 p.

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. Reflexões sobre a fonologia da língua Apinayé. In: CABRAL, A. S. A. C; RODRIGUES, A. D.; LOPES; Jorge Domingues; JULIÃO, M. R. S. (Org.). **Línguas e Culturas Tupí; Línguas e Culturas Macro-Jê**. Campinas, SP: Curt Nimuendajú; Brasília : LALI / UnB, 2011.

_____. **Contribuição da Fonologia ao Processo de Educação Indígena Apinayé**. – 2007. 255 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal Fluminense, Instituto de Letras, 2007.

_____. **Contato dos Apinayé do Riachinho e Bonito com o Português: aspectos da situação sociolinguística**. (Dissertação). Universidade Federal do Goiás (UFG) : Goiânia, 1999.

_____. **O tratamento dos empréstimos na língua Apinayé**. In: BRAGGIO, Silvia Lucia Bigonjal e SOUSA FILHO, Sinval Martins (orgs). **Línguas e culturas macro-Jê**. – [S.1. : s. n.], 2009 (Goiânia : Gráfica e Editora Vieira).

_____ & KRAHÔ, Renato Yahé (org). – **Krahô Jô ihkàhhôc kryjre mẽ cati** – Campinas, SP: Pontes Editores, 2013 – 140p.

_____. **Índios do Tocantins: aspectos históricos e culturais**. In: NORMA, L. da S.; VIEIRA, M. V. (orgs). **Ensino de história e formação continuada: teorias, metodologias e práticas**. – Goiânia : Ed. da PUC Goiás, 2013.

_____. **Português Intercultural**. Fortaleza – CE, Printicolor, 2008.

_____. Notas sobre a estrutura dos nomes em Apinayé. In: CABRAL, A. S. A.; RODRIGUES, A. D. (orgs). **Línguas indígenas brasileiras: fonologia, gramática e história**. Atas do I Encontro Internacional do Grupo de Trabalho sobre línguas indígenas da ANPOLL, I. – Belém : EDUFPA, 2002, T. I.

_____. **A estrutura do verbo em Apinayé**. Liames 4 – p. 51-57, Primavera 2004.

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges & ALMEIDA, Severina Alves de. **Educação Escolar indígena e diversidade cultural**. – Goiânia: Ed. América, 2012. 369, p.: 22 cm.

_____. Etnografia e Observação Participante: O trabalho de campo e a pesquisa qualitativa no Contexto indígena Apinayé. In: ALBUQUERQUE, Francisco Edviges & ALMEIDA, Severina Alves de. **Educação Escolar indígena e diversidade cultural**. – Goiânia: Ed. América, 2012. 369, p.: 22 cm.

ALMEIDA, Severina Alves de. **A educação escolar Apinayé de São José e Mariazinha: um estudo sociolinguístico**. – Goiânia: Ed. América, 2012. 227 p.: 22 cm.

_____. A educação escolar intercultural Apinayé: um olhar para o “professor bilíngue”. In: CÂMARA CABRAL, Ana Suelly Arruda, RODRIGUES, A. D.; LOPES, J. D.; JULIÃO, M. R. S. **Línguas e culturas Tupi: Línguas e culturas Macro-Jê**. – Campinas, SP: Curt Nimuendajú ; Brasília : LALI / Unb, 2011.

ALMEIDA, Severina Alves de; ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. A educação escolar intercultural Apinayé: um olhar para o “professor bilíngue”. In: CABRAL, A. S. A. C; RODRIGUES, A. D.; LOPES; Jorge Domingues; JULIÃO, M. R. S. (Org.). **Línguas e Culturas Tupi; Línguas e Culturas Macro-Jê**. Campinas, SP: Curt Nimuendajú; Brasília : LALI / UnB, 2011.

ALVES, Maria Ieda. **Neologismo** – criação lexical. São Paulo : Ática, 1990.

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e Observação Participante**. BOOKMAN COMPANHIA EDITORA LTDA, 2009, p.138.

ANTUNES, Irandé. **O território das palavras: estudo do léxico em sala de aula**. – São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico: o que é, como se faz?** São Paulo: Loyola, 2004.

BEAUD, Stéphane; WEBER, Florence. **Guia para a pesquisa de campo: produzir e analisar dados etnográficos**. Petrópolis, RJ : Vozes, 2007.

BRAGGIO, Silvia Lucia Bigonjal. **Alfabetização como um processo social: análise de como ela ocorre entre os Kaingang de Guarapuama, Paraná.** Trabalhos em Linguística Aplicada. Campinas, (14): 155-170, jul./dez. 1989.

_____. Aquisição e uso de duas línguas: variedades, mudança de código e empréstimo. In: **Revista do Museu Antropológico**. Vol. 2. Nº 1, p. 1-152, Jan/dez, 1998.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.** Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BAGNO, Marcos. Por uma Sociolinguística Militante. In: BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em Língua Materna: a Sociolinguística na sala de aula.** São Paulo: Parábola, 2004.

BISOL, Leda. A sílaba e seus constituintes. In: ABAURRE, Maria Bernadete. **Gramática do Português Culto falado no Brasil: a construção fonológica da palavra.** São Paulo : Contexto, 2013.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em Língua Materna: a Sociolinguística na sala de aula.** São Paulo: Parábola, 2004.

_____. **A língua de Eulália: novela sociolingüística.** 16ª ed., 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2010.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemu na escola, e agora?: Sociolinguística e Educação.** São Paulo: Parábola, 2005.

_____. **Educação em Língua Materna: a Sociolinguística na sala de aula.** São Paulo: Parábola, 2004.

BORGES, Mônica Veloso. **Empréstimos do português no Karajá e sua realização nas alas feminina e masculina.** In: Revista do Museu Antropológico. Vol. 2. N1. P. 236-242. Jan/dez, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.** MEC/SEF, Brasília, 1998.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96**. São Paulo: SINPRO, 1996.

BRIGHT, William. As dimensões da Sociolinguística. In: **Sociolinguística**. Coleção Enfoque. Maria Stella Vieira da Fonseca e Moema Facure Neves (Orgs.). Editora : Eldorado, 1974.

BRITO, Luiz Percival Leme Britto. Língua e ideologia: a reprodução do preconceito. In: BAGNO, Marcos (org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002.

BUSQUETS, M. B.; APODACA, Erika Gonzáles Apodaca. **Experiências sobre a interculturalidade dos processos educativos**. In: HERNAIZ, I. (org.), tradução: Maria Antonieta Pereira...[et al]. **Educação na Diversidade: experiências e desafios na educação intercultural bilíngue**. – 2 ed. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Unesco, 2007.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. Tradução: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.

CÂMARA JR, Joaquim Mattoso. **Estrutura da língua portuguesa**. – 40. ed. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2007.

CARVALHO, Nelly. **Empréstimos Linguísticos**. Série Princípios. Editora Ática. São Paulo: 1989.

CORREIA, Margarita. **Para a Compreensão de ‘empréstimo interno’: primeira abordagem**. In: ISQUERDO, Aparecida Negri e FINATTO, Maria José Bocorny (Org.) – **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia**. volume IV, Campo Grande, MS : Ed. UFMS, 2008.

CRISTÓFARO SILVA & OLIVEIRA, Thaïs; Marco Antonio de. **Variação do “r” pós-consonantal no português brasileiro: um caso de mudança fonotática ativada por cisão primária**. In: Letras de Hoje, nº 1, Porto Alegre, EDIPUCRS, 1967.

D’AMBROSIO, Ubiratan. **Transdisciplinaridade**. São Paulo: Editora Palas, Athena, 1997.

_____. **Dicionário de Fonética e Fonologia**. Colaboradora: Daniela Oliveira Guimarães. Maria Mendes Cantoni. – São Paulo: contexto, 2011.

ERICKSON, Frederick. **What makes school ethnography ethnographic?** Anthropology and Education Quarterly, Vol. 15, p. 51-66, 1984.

FARIAS, Emília Maria Peixoto. **Empréstimos linguísticos: o debate continua.** Revista de Letras – Vol. 30 – ¼ - jan. 2010 / dez. 2011.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguística Histórica.** São Paulo: Ática, 1991.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. **Aquisição e aprendizagem de segunda língua.** Signótica 7: 39-57, jan/dez. 1995.

FLEURI, Reinaldo Matias. Educação Intercultural: mediações necessárias. In: SILVA, G. F.; OROFONI, M. I.; SOUZA, M. I. P. de; SIWEWEDT M. J.; NADIR E. A.; Educação Intercultural: mediações necessárias. – DP&A, 2003.

FRANÇA, J. O. S.; GRANNIER, D. M. **Interferências Fonéticas/Fonológicas do Xerente na Aquisição do Português como Segunda Língua.** Revista Intercâmbio dos Congressos Internacionais de Humanidades (UnB), v. 10, p. 10, 2007.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** – 5. ed. – São Paulo : Atlas, 2010.

GRANNIER, D. M. R.; LOMBELLO, L. C. **A anterioridade do linguístico no planejamento de programas de ensino de segunda língua.** Trabalhos de Linguística Aplicada. Campinas, (14) : 139-144, jul./dez. 1989.

GROSJEAN, F. **Life with two languages: an introduction to bilingualism.** Harvard University Press, 1982.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Experiências e desafios na formação de professores indígenas no Brasil.** Em aberto: Brasília, v. 20, n. 76, p. 13-18, fev. 2003.

KRASHEN, S.D. **Second Language Acquisition and Second Language Learning.** University of Southern California. 1981.

HAMEL, Rainer Enrique. **Determinantes sociolingüísticos de La educación indígena bilingüe**. Trabalhos em Linguística Aplicada. Campinas: (14): 15-66, jul. dez. 1989.

HAMERS, Josiane F.; BLANC, Michel H. A. **Bilinguality and Bilingualism**. 2ª ed. Université Laval, Québec and Birkbec College, University of London, Cambridge University Press, 2000.

ISQUERDO, Aparecida Negri e FINATTO, Maria José Bocorny (Org.) – **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia**. volume IV, Campo Grande, MS : Ed. UFMS, 2008.

LABOV, William. **Padrões Sociolingüísticos**. Trad. José Miguel Marinas Herreras. Madrid: Cátedra, 1983.

LOPES DA SILVA, Aracy; GRUPIONI, Luís Donisete. **A temática Indígena na Escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus**. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, 1995.

MAHER, Terezinha Machado. **Formação de professores indígenas: uma discussão introdutória**. In: Grupioni, L.D.B. (org) Formação de Professores Indígenas: repensando trajetórias. Brasília: MEC/SECAD, 2006. p. 97-107.

_____. **Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural**. In: CAVALCANTI, Marilda C; BORTONI-RICARDO, S. M. Transculturalidade, linguagem e educação. – Campinas, SP : Mercado de Letras, 2007.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MELATTI, Júlio C. **Índios e Criadores: a situação dos Krahó na área pastoril do Tocantins**. (Monografias do Instituto de Ciências Sociais). Rio de Janeiro, UFRJ, 1967.

_____. **O sistema de parentesco dos índios Krahô**. Série Antropologia (Trabalhos de Ciências Sociais). Brasília: Departamento de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, n. 3, 1973.

MELIÁ, Bartomeu. **Bilinguismo e escrita**. In: D'Angelis, Wilmar e VEIGA, Juracilda (orgs.) – Campinas, SP : ALB : Mercado de Letras, 1997. (Coleção de Leituras no Brasil).

_____. **Educação indígena na escola**. Cadernos Cedes, ano XIX, nº 49, Dezembro/99.

MIDLIN, Betty; WALDEMAR, Ferreira Neto. **Texto e leitura na escola indígena**. In: D'Angelis, Wilmar e VEIGA, Juracilda (orgs.) – Campinas, SP : ALB : Mercado de Letras, 1997. (Coleção de Leituras no Brasil).

MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. B (Orgs). **Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação**. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. **Living with two languages and two cultures**. Neuchâtel University, Switzerland, 1996.

MELLO, Heloísa Augusta Brito de. **Codeswitching: Uma estratégia discursiva de bilíngues**. (Dissertação). Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística. Departamento de Letras da Universidade Federal de Goiás. 1996.

MENDES, Jackeline Rodrigues. **Aspectos da construção das práticas de numeramento-letramento na formação de professores indígenas**. In: CAVALCANTI, Marilda C; BORTONI-RICARDO, S. M. Transculturalidade, linguagem e educação. – Campinas, SP : Mercado de Letras, 2007.

MESQUITA, Rodrigo. **Empréstimos Linguísticos do Português em Xerente Akwe**. Orientadora: Profa. Dra. Silvia Lucia Bigonjal Braggio. (Dissertação). Programa de pós-graduação em Letras e Linguística. Faculdade de Letras. Universidade Federal de Goiás, 2009.

MIRANDA, Maxwell Gomes. **As nominalizações da sintaxe da Língua Krahô (Jê)**. – 2010. 96 f.: Orientadora: Ana Suelly Arruda Câmara Cabral. (Dissertação) – Universidade de Brasília; Instituto de Letras; Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas; Programa de Pós-Graduação em Linguística.

MONTEIRO, José Lemos. **Influências e Domínios de uma Língua sobre Outra(s)**. Matraga, Rio de Janeiro, v. 17, n. 26, jan/jun. 2010.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução de Dulce Matos. 5ª ed. Instituto Jean Piaget : Lisboa, 2008.

NAP-KOLHOFF, Elma Marcelle. **Second language acquisition in early childhood: a longitudinal multiple case study of Turkish-Dutch children.** Universiteit van Tilburg, 2010. Disponível em: https://pure.uvt.nl/portal/files/1218583/Proefschrift_Elma_Nap-Kolhoff_120510.pdf. Acesso em: 13 de janeiro de 2014, às 11h40min.

PACHECO, Frantomé. **O Ikpeng em Contato com o Português: Empréstimo Lexical e Adaptação Linguística.** Papia, nº 15, p. 121-133, 2005.

RAINER, Enrique Hamel. **Determinantes sociolingüísticas de la educación indígena bilíngüe.** Trabalhos de Linguística Aplicada. Campinas, (14) : 15-66, jul./dez. 1989.

REVISTA DO MUSEU ANTROPOLÓGICO. Universidade Federal de Goiás. Museu Antropológico. V. 2. n. 1. P. 1-152. Jan/dez. 1998.

REIS, Damião, **Um mês com o Hotxuá Ahprac Krahô.** Repertório, Salvador. Nº 19, p. 215-223, 2011.2

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil.** 2ª ed. São Paulo : Companhia das Letras, 1995.

ROMAINE. Suzanne. **Bilingualism.** Second Edition. Editora Blackwell, 1995.

_____. **Consecuencias de la investigación sobre las primeras etapas del desarrollo del bilingüismo em La política sobre educación bilingüe.** Revista de Educación. Num. 326 (2001), p. 13-24.

RODRIGUES, Aryon. **Línguas Brasileiras: para o reconhecimento das línguas indígenas.** Loyola. São Paulo: 2002.

_____. **Problemas relativos à descrição do português contemporâneo como língüapadrão no Brasil.** In: BAGNO, Marcos (org.). Linguística da norma. São Paulo: Loyola, 2002.

SANTOS, Ludoviko Carnasciali dos. **Descrição de aspectos morfossintáticos da língua suyá (kĩsêdjê) família Jê.** Orientadora: Profa. Dra. Lucy Seki (IEL/ UNICAMP) Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina. – 1997.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de Linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 1986.

SEKI, Lucy. **Línguas indígenas do Brasil no limiar do século XXI**. Impulso, vol. 12, n. 27 (edição sobre os 500 anos do Brasil, p. 233-256, 2000.

SILVA FIALHO, Maria Helena Sousa da. **Neologismos em Karajá**. Rio de Janeiro. 1998.

SILVA, Gilberto Ferreira da. **Multiculturalismo e educação intercultural: vertentes históricas e repercussões atuais na educação**. In: SILVA, G. F.; OROFONI, M. I.; SOUZA, M. I. P. de; SIWEWEDT M. J.; NADIR E. A.; Educação Intercultural: mediações necessárias. – DP&A, 2003.

SILVA, G. F.; OROFONI, M. I.; SOUZA, M. I. P. de; SIWEWEDT M. J.; NADIR E. A.; Educação Intercultural: mediações necessárias. – DP&A, 2003.

SILVA, Thaís Cristófar. **Dicionário de fonética e fonologia**. – São Paulo : Contexto, 2011.

SOUSA FILHO, Sinval Martins de. **Aspectos morfossintáticos da língua Akwê-Xerente (Jê)**. – 2007. 327 f.: Il.tabs., figs. Orientadora: Profa. Dra. Silvia Lucia Bingonjal Braggio. (Tese Doutorado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, 2007.

SOUSA, J. G. **Educação Escolar Indígena Krahô da Manoel Alves: Uma Contribuição Para o Registro e Manutenção do Mito de Tyrkrê/** Jane Guimarães Sousa. – Araguaína: [s.n], 2013.

SOUSA & ALBUQUERQUE, Jane Guimarães; Francisco Edviges. **Glossário bilíngue Krahô/Português: Uma contribuição para o fortalecimento da língua Krahô**. In: ALBUQUERQUE, Francisco Edviges & ALMEIDA, Severina Alves de. *Educação Escolar indígena e diversidade cultural*. – Goiânia: Ed. América, 2012. 369, p.: 22 cm.

TOCANTINS, Governo do Estado do. **Lei nº 2.139, de 3 de setembro de 2009**. Dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino e adota outras providências. Diário Oficial do Tocantins nº 2.970. 3 de setembro de 2009.

TRIVINOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1. Ed. São Paulo: Atlas, 1987.

TROQUEZ, Marta Coelho Castro. **Professores Índios Na Reserva Indígena Francisco Horta Barbosa (Dourados – Ms): a especificidade destes atores Sociais e Históricos**. ANPUH – XXIII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Londrina, 2005. Disponível em: <http://anpuh.org/anais/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S23.0750.pdf>. Acesso em: 20 de Fevereiro de 2013, às 7h.

WEINREICH, U. **Languages in contact: Finding and problems**. New York: Linguistic Circle of New York, 1953.

WEINREICH, U; LABOV, W; HERZOG, M. I. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. Tradução de Marcos Bagno. 2 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

WEI, Li. **Dimensions of Bilingualism**. In: Li Wei, The Bilingualism Reader. London ; New York : Routledge, 2000.

APÊNDICES

Apêndice A : Empréstimos linguísticos



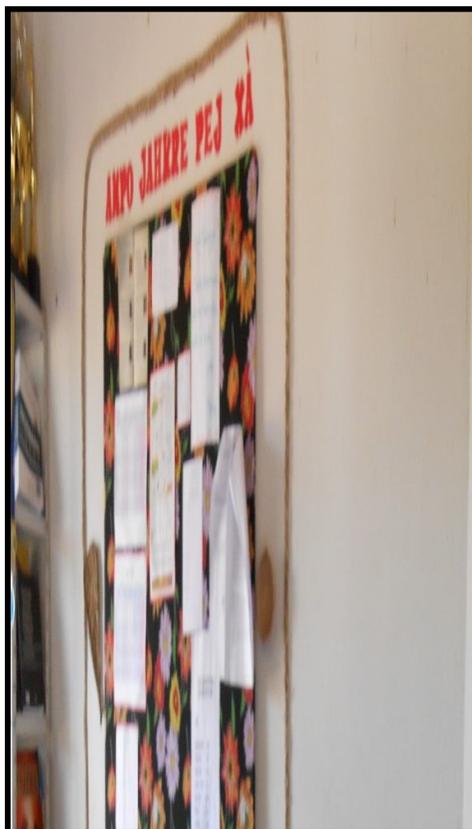
Sala de aula

Cozinha

Apêndice B: Empréstimos linguísticos



Mural Externo



Mural Interno

Apêndice C: Empréstimo linguístico



Secretaria (escolar)

APÊNDICE D – Empréstimos Linguísticos Coletados

Caneta	pilha
Lápis	banana
Cavalo	remo
Copo	sacola
Carro	cigarro
Anel	enxada
Mamão	tomate
Goiaba	pomada
Manga	jumento
Telha	lima
Panela	martelo
Tapete	farinha
Caminhão	maracujá
Pente	limão
Toalha	prego
Alho	foice
Régua	barato
Rádio	chapéu
Galinha	creme
Óculos	cueca
Comida	espelho
Remédio	manteiga
Não	leite ninho
Anzol	rede
Cama	laranja
Lata	pode ser
Papelão	dinheiro
Praia	óleo
Toalha	café
Torneira	relógio
Colher	bicicleta
prato	refrigerante
Açúcar	carroça
Sutiã	cadeira
Velho	calça
Litros	fósforo
Rua	sabão
Helicóptero	cerveja
Motor	computador
Trator	mesa
Champoo	avião
Bermuda	navio
Corde	camisa

sapato
faca
televisão
moeda
celular
orelhão
carne
calendário
xerocopiadora
mimeógrafo
bolo
fogão
datashow
garrafa de café
garrafa de leite
garrafa de água
pneu
farmácia
poste
gerador de energia
vacina
escola
borracha
giz
quadro
vassoura
cachaça
febre
gripe
diarreia
médico
enfermeiro
açougue
bujão
picolé
balão
consulta
letras
correção
aprovação
interruptor
horário de aula
chamada de classe
caderno
página
atividade

livro
cola
agulha
leite de vaca
histórico escolar
leite em pó
trinco
machado
chave
bola
esporte
futebol
gol
professor(a)
bar
eletricidade
mercado
estrada
rua
panificadora
sorveteria
sorvete
gelo
aluno
estudar
apagador
giz
aula
ponto
banco
espetinho
escrever
números
contar
papel
Revista
batom
maquiagem
boné
carregador (de celular)
botão
esmalte
guarda-chuva
meia
roupa
Perfume

sandália
tecido
tênis
chinelo
telhado
xícara
alicate
espingarda
capacete
combustível
álcool
helicóptero
trator
carta
lâmpada
móveis
garfo
caixa

NÚMEROS

quatro – cinco – seis – sete – oito – nove – dez – trinta

MESES DO ANO

Janeiro – Fevereiro – Março – Abril – Maio – Junho – Julho – Agosto – Setembro – Outubro
– Novembro – Dezembro