



FORMAÇÃO DE PROFESSORES E INTERDISCIPLINARIDADE: DIÁLOGO INVESTIGATIVO EM CONSTRUÇÃO

MARIA JOSÉ DE PINHO
MARILZA VANESSA ROSA SUANNO
JOÃO HENRIQUE SUANNO
ORGANIZADORES



Sumário

- 09 *Prefácio*
Núria Lorenzo Ramírez
- 13 *Apresentação*
Maria José de Pinho
- 15 **Rede Internacional de Escolas Criativas**
Marilza Vanessa Rosa Suanno
Saturnino de la Torre
João Henrique Suanno
- 33 **Complexidade, transdisciplinaridade e ecoformação: conceitos norteadores das Escolas Criativas e suas implicações na difusão do Pensamento do Sul**
Marlene Zwierewicz
- 59 **"Boneca de pano é gente / Sabugo de milho é gente [...]"; e Tia Nastácia, seria gente?**
Gihane Scaravonatti
- 77 **Políticas Públicas e Questões de Gênero e Diversidade Sexual**
Maria de Fátima Lopes Vieira Falcão
Flávio Pereira Camargo
- 93 **Complexidade na Aquisição de Linguagem**
Neliane Raquel Macedo Aquino
Carine Haupt

- 107 **Formação Docente e Inovação Pedagógica no Contexto do Programa um Computador por Aluno (Prouca) em uma Escola Piloto do Estado do Tocantins**
Tânia Maria de Oliveira Rosa
Luíza Helena Oliveira da Silva
- 129 **Avaliação Prova Brasil: paradigma tradicional ou emergente?**
Núbia Régia de Almeida
Márcio Araújo de Melo
Maria José de Pinho
- 143 **Inovando a Aula: considerações sobre a relação professor-aluno**
José Amilsom Rodrigues Vieira
Maria José de Pinho
- 161 **Novas Perspectivas no Ensino e na Pesquisa Universitária na Era da Supercomplexidade: inovações quanto ao desenvolvimento de língua inglesa através da escrita de relatos reflexivos nas disciplinas de estágios supervisionados**
Miliane Moreira Cardoso Vieira
- 179 **Formação Inicial de Professores: olhares sobre o estágio supervisionado em uma licenciatura em matemática**
Bruno Gomes Pereira
- 193 **Educação Escolar Indígena: a caminho da transdisciplinaridade**
Aurinete Silva Macedo
Francisco Edvigés Albuquerque
- 211 **História e Cultura Ameríndia no Contexto Educacional: uma discussão a partir da Lei 11.645/08**
Débora Maria dos Santos Castro Silva

- 231 **Ensino de Língua Materna na Perspectiva do Paradigma Emergente**
Oziel Pereira da Silva
Janete Silva dos Santos
Maria José de Pinho
- 251 **Diálogos Transdisciplinares e Identidade: as influências do português na língua Krahô**
Midian Araújo Santos
Francisco Edviges Albuquerque
- 263 **Educação Indígena Krahô: diálogos interculturais**
Marcilene de Assis Alves Araujo
Francisco Edviges Albuquerque
- 279 **"Na Primeira Vez Que Eu Vi um Kupê Eu Chorei": apontamentos sobre transculturalidade e transdisciplinaridade na perspectiva da educação escolar indígena**
Marília Fernanda Pereira Leite
Francisco Edviges Albuquerque
- 303 **A Criatividade e a Interdisciplinaridade no Referencial Curricular de Língua Estrangeira do Estado do Tocantins**
Jônatas Gomes Duarte
Maria José de Pinho
- 323 **Interdisciplinaridade e Livro Didático: uma teia de relações (im)possíveis?**
Márcia Suany Dias Cavalcante
- 345 **A Interdisciplinaridade e o Ensino de Literatura: os documentos oficiais e o livro didático**
Bonfim Queiroz Lima
Márcio Araújo de Melo

- 361 **Políticas Públicas no Contexto Interdisciplinar:
ensino de literatura e artes**
Eliene Rodrigues Sousa Silva
- 375 **Literatura e Pintura: atuação interdisciplinar
no Ensino Médio**
Isaquia dos Santos Barros Franco
- 391 **Interdisciplinaridade: por um ensino cada vez mais
cooperativo e integrado**
Gislane Gonçalves Silva
- 403 **Livro Didático de Geografia do 7º Ano do Ensino Fundamental:
uma leitura interdisciplinar**
Verônica Ramalho Nunes
Karylleila dos Santos Andrade
- 419 **Aspectos da Perspectiva Inter e Transdisciplinar da Linguística
Aplicada em Pesquisas na Pós-Graduação em Letras da UFT:
considerações iniciais**
Vilma Nunes da Silva Fonseca
- 449 *Sobre os Autores*

Diálogos Transdisciplinares e Identidade: as influências do português na língua Krahô

Midian Araújo Santos¹

Francisco Edviges Albuquerque²

Este estudo vincula-se ao Programa do Observatório de Educação Indígena (OBEDUC / CAPES / UFT), voltado para o Projeto de Educação Escolar Indígena Krahô bilíngue e intercultural. Tendo como base os empréstimos linguísticos da língua portuguesa (L2) em Krahô (L1), referentes aos dados colhidos no período de 2013/2014.

A língua Krahô pertence à família linguística Jê e ao Tronco Macro-Jê, falada por uma população aproximada de 2.799 indígenas, habitantes de 29 aldeias, segundo dados do DSEI-TO (2014). No entanto, ressaltamos que esta pesquisa foi realizada na Aldeia Manoel Alves Pequeno, situada no município de Goiatins, no Estado do Tocantins; com o objetivo de analisar e descrever os empréstimos em contexto de L2 para L1.

Partindo dessa premissa, apresentamos as reflexões pautadas numa perspectiva transdisciplinar, voltadas para a promoção de práticas didático-pedagógicas capazes de compreender os aspectos linguístico-culturais discutidos em sala de aula pelos professores da escola dessa aldeia. Para isso, a análise dos nossos dados revela uma situação de empréstimos da Língua Portuguesa, incorporados na Língua Krahô como marcas de atualização lexical.

1 Mestranda em Ensino de Língua e Literatura (UFT/ Campus de Araguaína). E-mail: <midian_karen@hotmail.com>.

2 Professor Adjunto III da UFT, Campus de Araguaína e possui pós-doutorado pela Universidade de Brasília. Coordena o Programa do Observatório da Educação/CAPES//INEP, Edital 049/2012, Projeto 11395, Professor do Programa de Pós-Graduação em Letras PPGL, da Universidade Federal do Tocantins, atuando nos cursos de Doutorado e Mestrado. Professor do Curso de Mestrado Profissional em Letras -PROFLETRAS/UFT- Campus de Araguaína. E-mail: <fedviges@uol.com.br>.

Variação na Língua Krahô: alguns aspectos teóricos

A Aldeia Manoel Alves Pequeno possui uma escola de Ensino Fundamental e Médio, denominada Escola Indígena 19 de Abril. As casas são organizadas de forma circular, em volta do pátio central, onde são realizadas as reuniões e os ritos. Da frente de cada casa, sai uma estrada direcionada ao centro do pátio. Como segue a divisão cosmológica desse povo, as casas não possuem divisão interna. Nesta aldeia existe apenas uma casa construída de tijolos, as demais são construídas de barro batido e cobertas com palha.

Diante dessa premissa, apesar do contexto intercultural propiciado pelo contato entre falantes de L2 e L1, em todos os domínios sociais da comunidade em questão, a língua materna continua sendo a preferida pelos Krahô. Neste trabalho, apresentamos casos de empréstimos com aspectos fonético/fonológicos envolvendo características peculiares da língua desse povo; já em outros contextos, que propiciam a L2, como nas relações intergrupo, alguns dados apresentam propriedades específicas de L2. Assim, esta pesquisa se pautou em focalizar a manutenção de L1, seus usos e função, de acordo com os domínios sociais indígenas; pois a língua Krahô não apresenta contornos que a definem como língua que esteja enfraquecendo, em função do contato permanente com a sociedade envolvente.

O contato antagonico, desigual acontece entre a língua portuguesa e várias outras línguas indígenas, dentre elas, a língua Karajá. Borges (1998) assinala que os empréstimos linguísticos na língua Karajá se manifestam de forma diferente nas falas masculinas e femininas. Nesse sentido, a autora investigou que o padrão silábico dos empréstimos que em português se realizavam por sílabas pesadas e leves (por exemplo, CVC e CV, respectivamente), em Karajá possui sílabas abertas e leves (ou seja, sílabas do tipo CV).

As adaptações fonológicas em Karajá revelam que a oclusiva velar surda /k/, por exemplo, que se realiza no início dos itens lexicais e em posição intervocálica não ocorre na fala dos homens. Com isso, esta autora examina os contrastes evidenciados nos comportamentos linguísticos de homens e mulheres falantes do Karajá com relação aos usos dos empréstimos linguísticos de L2.

Morin (2003) traz à tona a concepção de que os indivíduos não constituem isoladamente uma sociedade, uma comunidade; pelo contrário, os indivíduos com seus costumes, visão de mundo, seus modos de vida fazem parte de um todo.

"A comunidade tem caráter cultural/histórico. É cultural por seus valores, usos e costumes, normas e crenças comuns; é histórica pelas transformações e provações sofridas ao longo do tempo. Segundo a expressão de Otto Bauer, é uma *comunidade de destino*.

Esse destino comum, memorizado, transmitido, de geração a geração, pela família, por cânticos, músicas, danças, poesias e livros; depois pela escola que integra o passado nacional às mentes infantis, onde são ressuscitados os sofrimentos as mortes, as vitórias, as glórias da história nacional, os martírios e proezas de seus heróis. Assim a própria identificação com o passado torna presente a comunidade de destino." (MORIN, 2003, p. 67)

Esse todo não é homogêneo, mas constitui o complexo e heterogêneo quadro de formação humana que dá unidade ao grupo de indivíduos que dele fazem parte. Esse grupo de pessoas liga-se por sua historicidade de lutas, percalços e conquistas compreendidas em sua totalidade histórico-cultural. E concomitante ao fato de suas perdas e mudanças está a reestruturação cultural e - por que não dizer? - linguística dada a tomada de consciência que favorecem a evolução do ser humano como fator preponderante para a mudança propagada no mundo a partir do século XIX, segundo Morin (2003, p. 71), com a existência na Europa do "Estado Nacional, da abolição da escravatura, o humanismo, a democracia, o desenvolvimento técnico-científico", propagados com a supressão da modernidade e seus discursos reducionistas e práticas didático-pedagógicas homogeneizantes.

Diante desta abordagem, os empréstimos linguísticos oriundos do contato da língua Krahô com o português constituem um fenômeno que engloba diferentes aspectos do sistema linguístico da língua Krahô - fonético/fonológico e morfológico. Esses aspectos não são objetos fechados do sistema linguístico, mas interligados ao seu ecossistema, relacionados aos falantes de L1 em suas interações comunicativas intra e intergrupo perfazendo a teia comunicacional que determina a conservação de L1 pela sua natureza e organização. As análises empreendidas neste estudo levam em consideração uma concepção sistêmica; e em consonância com Morin (2003, p. 88) que assinala o seguinte:

Há, efetivamente, necessidade de um pensamento:

- que compreenda que o conhecimento das partes depende do

conhecimento do todo e que o conhecimento do todo depende do conhecimento das partes;

- que reconheça e examine os fenômenos multidimensionais, em vez de isolar; de maneira mutiladora cada uma de suas dimensões;

- que reconheça e trate as realidades, que são, concomitantemente solidárias e conflituosas (como a própria democracia, sistema que se alimenta de antagonismos e ao mesmo tempo os regula);

- que respeite a diferença, enquanto reconhece a unicidade. (MORIN, 2003, p. 88)

Uma visão holística que considere o emaranhado de fatores linguísticos envolvidos e suas efetivações nos atos comunicativos requer a clareza de que outras mudanças podem ocorrer. Assim, reconhecemos que o contato dos diferentes códigos linguísticos (português e Krahô) pode provocar novos efeitos linguísticos em L1. Portanto, novas observações ou classificações podem ocorrer dadas a natureza dinâmica e flexível que toda língua possui.

A Educação Escolar Indígena Intercultural Krahô é pensada sob o viés do consenso entre práticas viabilizadoras de ações mais humanizadoras e que incorram na conciliação de ligações a diversas questões voltadas para a valorização do universo linguístico do povo Krahô. As práticas educacionais, as políticas de formação dos professores focalizando a manutenção e a valorização da língua Krahô por intermédio da educação escolar em uma perspectiva bilíngue e intercultural concorrem para o fortalecimento identitário deste grupo indígena.

Em virtude disso, o RCNEI (BRASIL, 1998, p. 22) assinala que a participação da comunidade indígena garante uma educação diferenciada e específica visto que esse fator propicia um novo paradigma educacional que valoriza e reconhece os conhecimentos, interesses e anseios dos povos indígenas, assim como os seus processos de aprendizagem. Dentro dessa conjuntura, é necessário compreender e respeitar os saberes indígenas uma vez que a transdisciplinaridade demanda o reconhecimento da diversidade e das inter-relações existentes nos contextos interacionais plurais.

O Projeto de Educação Escolar Indígena Krahô atende a uma demanda apresentada pelos próprios professores indígenas ao buscarem produzir materiais que visam influenciar positivamente na escrita da língua mater-

na. Para isso, a elaboração de materiais pedagógicos em Krahô é realizada em conjunto pelo coordenador do programa, pelos professores indígenas e pelos colaboradores. Dessa forma, a educação escolar indígena avança significativa e consideravelmente para que seja considerada, de fato, diferenciada, específica e bilíngue, pois o esforço dos responsáveis pelo fomento e implementação de programas e ações voltadas para a educação escolar indígena bem como o empenho e a luta do próprio povo Krahô têm contribuído enormemente para a melhoria de uma Educação Escolar Indígena de qualidade que esteja pautada na reflexão crítica dos conteúdos e das práticas pedagógicas viabilizadas na Escola Indígena 19 de Abril.

Influências do Português em Krahô: o sistema linguístico em movimento e algumas discussões sobre identidade em sala de aula bilíngue

O olhar transdisciplinar contribuirá para a compreensão da relação de contato da língua Krahô com o português na perspectiva da Educação Bilíngue, Intercultural, Diferenciada e Específica. Partindo desse pressuposto, para Braggio (1998), ocorrem diferentes variedades resultantes do contato entre línguas indígenas (Xerente, Kaingang, Krahô e Karajá) e a língua portuguesa. Conquanto, Braggio (*idem*, 160-161) afirma que "comunidades que utilizam duas línguas no seu cotidiano, não só *mudam de código* no seu discurso, como *emprestam* de uma língua para outra por razões linguísticas e extralinguísticas".

Quanto à língua indígena Kaingang, Braggio (1998) observou a adaptação fonológica e morfológica dos itens lexicais oriundos do português. Por exemplo, "garinh" e "garinhfi". Estas palavras foram diferenciadas pelo marcador de gênero feminino "fi" correspondente ao "a" português. Em Krahô, em vez de escrever a palavra saudade, foi usado "hapac xá". Dessa forma, os Krahô evitam a entrada da palavra tal como ela é em Português. Já, o povo Xerente usa a palavra diretamente do português, sem nenhuma adaptação fonológica, morfológica ou semântica. Como exemplo, Braggio cita que as palavras "urso, leão, preguiça, zoológico, camelo" entraram na língua Xerente sem quaisquer adaptações.

Para Braggio (*idem*), a língua Krahô é considerada a mais resistente aos conflitos linguísticos e culturais. Braggio (1998, p.161-162) afirma que "tomando como ponto de partida os Krahô, vimos na pesquisa sociolinguística de Braggio (1992b, 1995b *apud* BRAGGIO, 1998) que é o grupo mais resistente a mudanças linguísticas, ou seja, à superposição ou deslo-

camento dos domínios sociais do Krahô pela língua portuguesa". Ainda no mesmo trabalho foi observado também que o povo Xerente tem a maioria de suas crianças falantes do Português como língua materna, já os Krahô possuem as crianças falantes somente da própria língua. Este fator torna-se preponderante para pontuarmos a questão da morte ou não de uma língua. Inclusive, Braggio (*idem*, p. 163) afirma que no caso da língua Xerente, esse fato é "crítico para a sobrevivência daquela língua".

Sabe-se que em uma sociedade falante de língua não oficial e minoritária ao entrar em contato com povos falantes de uma língua de *status*, realizará suas manifestações linguísticas nos domínios sociais familiares de forma cada vez mais intensificada. As crianças tenderão a adquirir a língua de prestígio em grau cada vez mais acelerado. E nesse sentido, a intenção desse trabalho se perfaz em corroborar com o fortalecimento da língua Krahô, uma vez que se leva em consideração sua condição minoritária.

Apresentamos ainda algumas considerações de Braggio (1998) sobre o contato de crianças falantes de língua minoritária com uma segunda língua.

Em contextos situacionais bilíngues, a criança não só adquire uma ou mais formas de falar sua língua como também ampliará seu repertório linguístico com uma segunda língua, no nosso caso, o português, em uma ou mais de suas formas de falar e escrever. Também, como a criança monolíngue, terá ampliado seu repertório linguístico ao participar de atos e eventos de fala e de lecto-escrita em várias situações naturais ou as chamadas não naturais (na escola, por exemplo) (BRAGGIO, 1997, p. 141).

O texto, a seguir, evidencia o uso de empréstimos linguísticos do português em Krahô. Alguns exemplos ocorridos no interior do texto revelam os empréstimos por adaptação fonético/fonológica; enquanto outros mostram a reorganização de itens lexicais de L1 para acomodar em seu sistema a novidade linguística advinda de L2.

camento dos domínios sociais do Krahô pela língua portuguesa". Ainda no mesmo trabalho foi observado também que o povo Xerente tem a maioria de suas crianças falantes do Português como língua materna, já os Krahô possuem as crianças falantes somente da própria língua. Este fator torna-se preponderante para pontuarmos a questão da morte ou não de uma língua. Inclusive, Braggio (*idem*, p. 163) afirma que no caso da língua Xerente, esse fato é "crítico para a sobrevivência daquela língua".

Sabe-se que em uma sociedade falante de língua não oficial e minoritária ao entrar em contato com povos falantes de uma língua de *status*, realizará suas manifestações linguísticas nos domínios sociais familiares de forma cada vez mais intensificada. As crianças tenderão a adquirir a língua de prestígio em grau cada vez mais acelerado. E nesse sentido, a intenção desse trabalho se perfaz em corroborar com o fortalecimento da língua Krahô, uma vez que se leva em consideração sua condição minoritária.

Apresentamos ainda algumas considerações de Braggio (1998) sobre o contato de crianças falantes de língua minoritária com uma segunda língua.

Em contextos situacionais bilíngues, a criança não só adquire uma ou mais formas de falar sua língua como também ampliará seu repertório linguístico com uma segunda língua, no nosso caso, o português, em uma ou mais de suas formas de falar e escrever. Também, como a criança monolíngue, terá ampliado seu repertório linguístico ao participar de atos e eventos de fala e de lecto-escrita em várias situações naturais ou as chamadas não naturais (na escola, por exemplo) (BRAGGIO, 1997, p. 141).

O texto, a seguir, evidencia o uso de empréstimos linguísticos do português em Krahô. Alguns exemplos ocorridos no interior do texto revelam os empréstimos por adaptação fonético/fonológica; enquanto outros mostram a reorganização de itens lexicais de L1 para acomodar em seu sistema a novidade linguística advinda de L2.

Citat kãm mã³

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

Esse texto confirma alguns aspectos dos empréstimos linguísticos do português em Krahô. Fica clara a existência de adaptações fonético/fonológicas e morfológicas, tais como 'xerura' (krahô) > 'celular' (port.). Trata-se de um caso de adaptação visto que na língua Krahô não existem os fonemas /s/ e /ʎ/; 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 correspondente que aparece em português pelo fonema [p] e seu grafema correspondente em Krahô, evidenciam uma substituição que auxilia no processo de manutenção da língua. Já no caso de 'ampo cacô jakry re' nota-se a resignificação de termos já existentes na língua para referir-se a um 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.

Figuram em nossos dados, que não existem os fonemas /s/, /z/, /ʎ/, /v/, /x/, /b/ e /d/, nem os grafemas correspondentes a eles na língua Krahô. Portanto, "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" (Y. Krahô, 2013). Nesta fala de um professor indígena, a inexistência dos fonemas mencionados em L1 e seus correspondentes grafemas dá a conotação de uma prática didático-pedagógica voltada para o fortalecimento da língua Krahô e que reitera a valorização da língua indígena.

3 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 pôe copo de qualquer coisa (água e outros). (K. Krahô – 7ª e 8ª série)

Dentro desta abordagem, pode-se atentar para os seguintes aspectos na organização da língua Krahô no que diz respeito à acomodação dos empréstimos linguísticos oriundos de L2: recursividade, hologramático e dialógico (MORIN, 2007, p. 25-26). Por meio da *recursividade* a língua indígena se reorganiza constantemente sem perder suas propriedades. No texto do aluno Krahô, M. K. Krahô da 7ª e 8ª série, observamos que ocorre uma reanálise dos termos em Krahô, uma reorganização da própria língua para acomodar em seu sistema a palavra nova e em outros casos, há uma adaptação fonético/fonológica do empréstimo para sua inserção no léxico Krahô. Quanto ao aspecto *hologramático*, os empréstimos linguísticos em L1 refletem o que é peculiar ao sistema linguístico da língua indígena bem como uma organização sistemática para agregar as características atinentes à Língua Portuguesa. Esse segundo aspecto é notório, principalmente nas mudanças fonético/ fonológicas 'xerurá' do português 'celular'.

O contato entre o português e a língua Krahô é assimétrico, desigual, antagônico. E esse contato é também o motivador dos *empréstimos diretos*, que segundo Santos (2013), são significativamente produtivos nesta língua indígena. Observamos inclusive que os *empréstimos diretos* são incorporados sem quaisquer adaptações de natureza fonético/fonológica ou morfológica na língua Krahô. Esse tipo de empréstimo representa uma ameaça à língua uma vez que não passam pelo filtro do sistema linguístico Krahô, como os exemplos a seguir.

Krahô	Português
[fu'gâw]	'fogão'
[fi'e'vi'ta]	'revista'
['gow]	'gol'
[jam'pu]	'champoo'
[ja'pew]	'chapéu'
[pi'new]	'pneu'

Todos os meses do ano são emprestados do português para a língua Krahô. E configuram-se como empréstimos diretos visto que são falados e escritos idênticos ao português.

A descrição dos empréstimos linguísticos penetrados no sistema linguístico do povo da Aldeia Manoel Alves Pequeno abrange a noção de língua não como uma entidade autônoma, mas como um sistema em movimento, em reorganização diante da novidade oriunda de L2. Considera-

mos o constante contato entre indígenas e não indígenas, a inserção de elementos culturais não indígenas nas tradições e no cotidiano dos aldeados como elementos impulsionadores dos empréstimos. Assim, a escola, o posto de saúde e até a presença dos pesquisadores são considerados fatores que contribuem para a ampliação da língua Krahô em função da entrada de novos conceitos e da necessidade de comunicá-los nas interações comunicativas que se dão no interior daquela comunidade.

"(...) é a exacerbação dos conflitos e o contato cada vez mais intenso dos povos indígenas com os dominantes. Fenômenos como empréstimos linguísticos, mudanças na tipologia básica da língua, nas categorias, nas funções e até mesmo nos processos de aquisição da primeira língua são indícios de alteração na ecologia das línguas e, conseqüentemente, de deslocamento das línguas minorizadas" (SIDNEY, 2011, p. 10).

As influências de L2 em L1 não dizem respeito unicamente aos aspectos linguísticos isoladamente, mas considera-se aqui a porosidade dos limites das línguas como elemento facilitador da dinâmica construída nesse processo. Não defendemos, neste trabalho, o *purismo linguístico*; alertamos para o descompasso entre a condição minoritária da língua Krahô e a influência dos elementos linguísticos do português como ameaça à extinção desta língua indígena. Procuramos assim, contribuir para a valorização de L1.

Segundo Albuquerque (1999, p. 68), trabalhos dessa natureza, devem ter como base os anseios e necessidades da comunidade indígena de forma que estejam voltados para seu contexto linguístico, cultural, político e sócio-econômico. Diante disso, as ações educativas promovidas na/pela comunidade indígena são pautadas em conhecimentos que promovam a própria cultura indígena e auxiliem no acesso às outras culturas como instrumento de luta pela sua autodeterminação. Nesse contexto, esse autor afirma que a escola desempenha um importante papel no fortalecimento da língua indígena, considerando também o seu contexto sociolinguístico.

Por outro lado, as discussões sobre *identidade* pautam-se na interação entre culturas, na heterogeneidade social intensificada com as interações entre povos com línguas e culturas diferentes. Diante disso, este estudo se apoia no conceito de "identidade intercultural" de Maher (2007). Para a autora, um entendimento suficiente da noção de *identidade intercultural*

precisa 'se despir de polaridades reducionistas', evitar posturas e práticas voltadas para a diminuição das 'incongruências culturais' nos contextos sociolinguisticamente plurais; e, ainda, é preciso reconhecer que na sala de aula bilingue as culturas interacionais devem ter seus traços identitários respeitados e valorizados.

A sala de aula bilingue é um espaço de interação entre culturas. É portanto, um espaço híbrido. Nesse sentido, a atuação docente está associada à compreensão das inter-relações entre os sujeitos e suas interações no espaço escolar, deve estar vinculada também à adoção de estratégias e práticas no/com/fora do grupo que estejam articuladas de forma que promovam o respeito mútuo, a tolerância e o diálogo diante das inter-relações de identidades; e, nesse aspecto, o "caráter intercultural" da educação escolar indígena proporcionada ao povo Krahô, especificamente falando, não favorece o entendimento de identidade isolada, nem tampouco a noção de soma entre a cultura indígena e a cultura da sociedade nacional.

As influências existentes nas línguas dos diferentes povos em contato refletem identidades culturais que ao partilharem do mesmo ambiente – a sala de aula – modificam-se mutuamente. Esse fator é provocado pelas interações interpessoais e sociais com as quais (re)significam continuamente a realidade.

Ambrósio (1997, p. 52-53) declara que a noção de transculturalidade tende para o questionamento da visão mecanicista que requer a compreensão do interligamento entre o ser humano e o universo. Pode-se dizer que a transdisciplinaridade favorece o cultivo de valores que envolvem a riqueza das crenças e da pluralidade humana, e principalmente, favorece discussões que permitam o respeito pela pluralidade cultural e minimizem o conflito linguístico de que testemunham as salas de aula bilingues; dessa forma, são necessárias, ainda, discussões que promovam o fortalecimento da noção de 'identidade intercultural' (MAHER, 2007) dado o contexto híbrido dos sujeitos envolvidos nesse espaço escolar.

A sala de aula, em uma perspectiva transdisciplinar, constitui-se em um espaço do diálogo: é um espaço dinâmico aberto, fundado em práticas que valorizam uma visão holística das atitudes afloradas em seu interior. Nele, a formação de professores é definida como um processo de superação de práticas mecanicistas e individualizantes. A formação docente se materializa na postura pedagógica que privilegia a pluralidade cultural na reflexão constante e sensível sobre as ações desenvolvidas em sala de aula e fora dela.

Para Grupioni (2003), embora a escola esteja associada ao mundo não indígena, muitas iniciativas tomadas no âmbito federal avançam na regulamentação da formação de professores indígenas. Somados a esse fator estão os esforços dos próprios indígenas pressionando os sistemas de ensino para a implementação das bases legais e normativas como também dos programas de formação em nível superior. Ao estabelecer essa postura, o antropólogo reconhece a complexidade atinente à diversidade e pluralidade social, cultural, linguística, política sob as quais as sociedades indígenas estruturam seus modos de vida, por isso, demandam políticas educacionais que valorizem suas especificidades voltadas para a educação bilíngue, intercultural, diferenciada e específica.

Considerações Finais

A língua Krahô não está em vias de morte, visto que todas as crianças fazem uso da língua materna em todos os domínios sociais, segundo seus usos e costumes. Contudo, é necessário que o povo Krahô tenha consciência cada vez mais forte de que a perda da língua é sinônimo de perda de identidade. Assim, os livros e as demais formas de *registros* em língua Krahô contribuem para o fortalecimento e valorização da língua indígena do povo da Aldeia Manoel Alves Pequeno.

Em virtude destes aspectos, este estudo é fundamental para as reflexões traçadas a partir de um olhar transdisciplinar sobre o movimento observado na língua Krahô para acomodar em seu sistema os empréstimos linguísticos de L2 e as práticas didático-pedagógicas voltadas para o ensino de L1 na Escola Indígena 19 de Abril. Nesse caso, constatou-se que a ocorrência dos empréstimos linguísticos está vinculada também às questões socioculturais e ao ecossistema no qual este povo indígena manifesta suas interações comunicativas. Portanto, reconhece-se a complexidade a qual está articulado o contato assimétrico, ou seja, desigual, entre L2 e L1.

Desse contexto deriva o entendimento de que o contato entre L1 e L2 não deve ser evitado; mas sim, que a manutenção de L1 caracteriza uma tentativa de superação do reducionismo linguístico-cultural das práticas educacionais impostas pela modernidade; e aponta para a incorporação da noção de "identidade intercultural", visto que a pós-modernidade nos coloca diante, portanto, do desafio de compreender o contexto cultural híbrido, fluido no qual a Educação Escolar Krahô pauta seus conteúdos e estratégias didático-pedagógicas.

Referências

- ABREU, Marta Virgínia de Araújo Batista. **Situação Sociolinguística dos Krahô de Manoel Alves e Pedra Branca: uma contribuição para a educação escolar** – (Dissertação). Universidade Federal do Tocantins (UFT), Araguaína: [s.n], 2012. 180 p.
- ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. **Contato dos Apinayé do Riachinho e Bonito com o Português: Aspectos da situação sociolinguística**. (Dissertação). Universidade Federal do Goiás (UFG) : Goiânia, 1999.
- BRAGGIO, Sílvia Lucia Bigonjal. **Aquisição e Uso de Duas Línguas: Variedades, mudança de código e empréstimo**. In: Revista do Museu Antropológico. Vol. 2. N. 1. P. 1-152. Jan/dez, 1998.
- BORGES, Mônica Veloso. **Empréstimos do Português no Karajá e sua Realização nas Alas Feminina e Masculina**. In: Revista do Museu Antropológico. Vol. 2. N. 1. p. 236-242. Jan/dez, 1998.
- 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.
- MAHER, T. M. **Do Casulo ao Movimento: A suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural**. In: CAVALCANTI, M. C; BORTONI-RICARDO, S. M. (Org.). – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.
- BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. MEC/SEF, Brasília, 1998.
- ROMAINE. Suzanne. **Bilingualism**. Second Edition. Editora Blackwell, 1995.
- SANTOS, M. A. **Contato de Línguas: Empréstimos linguísticos do português em Krahô**. Anais do SILEL. Volume 3, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2013. Disponível em: http://www.ileel2.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/2014/04/silel2013_1293.pdf. Acesso em: 19 de fevereiro de 2013, às 16h.
- UBIRATAN, D'Ambrosio. **Transdisciplinaridade**. São Paulo: Palas Athena, 1997.