



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS:
ENSINO DE LÍNGUA E LITERATURA - PPGL**

MICHOL MALIA MILLER

**ANÁLISE CONTEXTUAL DE ENSINO E PRODUÇÃO DE UM VOCABULÁRIO
TRILÍNGUE INTERCULTURAL: CONTRIBUIÇÕES PARA FUTUROS MATERIAIS
DIDÁTICOS DE INGLÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL NA ESCOLA ESTADUAL
INDÍGENA 19 DE ABRIL**

ARAGUAÍNA – TO

2018

MICHOL MALIA MILLER

ANÁLISE CONTEXTUAL DE ENSINO E PRODUÇÃO DE UM VOCABULÁRIO TRILÍNGUE INTERCULTURAL: CONTRIBUIÇÕES PARA FUTUROS MATERIAIS DIDÁTICOS DE INGLÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL NA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA 19 DE ABRIL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Mestrado e Doutorado em Ensino de Língua e Literatura, da Universidade Federal do Tocantins, *campus* de Araguaína – TO, como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Edviges Albuquerque

Co-orientadora: Prof^a. Dr^a. Valéria da Silva Medeiros

ARAGUAÍNA – TO
2018

MICHOL MALIA MILLER

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

- M647a Miller, Michol Malia.
ANÁLISE CONTEXTUAL DE ENSINO E PRODUÇÃO DE UM VOCABULÁRIO TRILÍNGUE INTERCULTURAL: CONTRIBUIÇÕES PARA FUTUROS MATERIAIS DIDÁTICOS DE INGLÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL NA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA 19 DE ABRIL. / Michol Malia Miller. – Araguaína, TO, 2018.
178 f.
- Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Araguaína - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) em Letras Ensino de Língua e Literatura, 2018.
Orientador: Francisco Edviges Albuquerque
Coorientadora : Valéria da Silva Medeiros
1. Educação Escolar Indígena. 2. Inglês como terceira língua adicional. 3. Multilinguismo. 4. Vocabulário trilingue. I. Título

CDD 469

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

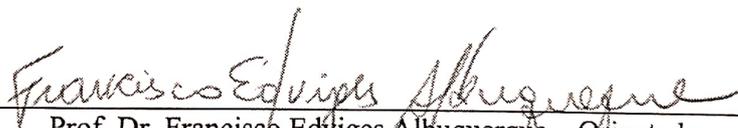
MICHOL MALIA MILLER

**ANÁLISE CONTEXTUAL DE ENSINO E PRODUÇÃO DE UM VOCABULÁRIO
INTERCULTURAL: CONTRIBUIÇÕES PARA FUTUROS MATERIAIS DIDÁTICOS DE
INGLÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL NA ESCOLA INDÍGENA 19 DE ABRIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura, Mestrado em Ensino de Língua e Literatura, da Universidade Federal do Tocantins, Campus Universitário de Araguaína, como requisito parcial para obtenção do título de mestra, sob orientação do Prof. Dr. Francisco Edviges Albuquerque.

Aprovada em: 07 / 08 / 2018

BANCA EXAMINADORA


Prof. Dr. Francisco Edviges Albuquerque – Orientador


Profa. Dra. Marilza Vanessa Rosa Suanno (UFG) – Membro externo


Profa. Dar. Karylleila dos Santos Andrade (UFT) – Membro Interno

A minha eterna professora e mentora
Dora Ingram Goodier (*in memoriam*).

*Por sempre acreditar em mim desde criança,
pelas lições eternas, e por inspirar em mim a
apreciação pelo poder transformador da
Educação.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para a realização desta dissertação. Em especial, agradeço:

Ao Professor Doutor Francisco Edviges Albuquerque, pela orientação e pela oportunidade de fazer parte dos seus estudos com o povo Krahô.

À minha querida co-orientadora e mãe de coração brasileira, Professora Doutora Valéria da Silva Medeiros Reichert, por todo o apoio, amor, e confiança sempre depositada em mim, além do constante estímulo ao longo desses anos, desde a época do Fulbright.

Aos professores Sinval Martins de Sousa Filho e Karylleila dos Santos Andrade Klinger, pelos valiosos apontamentos e sugestões no Exame de Qualificação.

Às professoras Karylleila dos Santos Andrade Klinger e Marilza Vanessa Rosa Suanno, por, gentilmente, aceitar fazer parte da minha Banca de Defesa.

Aos alunos e colegas do LALI, pelos momentos compartilhados de muita aprendizagem e amizade.

À equipe escolar da Escola 19 de Abril, ao diretor Renato Yahé Krahô, à coordenadora Patrícia Taveres Pinheiro Miranda, e aos demais professores que me receberam tão bem e me auxiliaram na busca de uma compreensão maior das necessidades da referida escola durante minha visita técnica.

Ao povo Krahô da Aldeia Manoel Alves Pequeno, pela recepção e aceitação da minha presença na comunidade, e pelos momentos inesquecíveis de aprendizagem e convivência no seu meio.

Ao meu amigo e colega muito querido Victor Fernandes Borges, por compartilhar comigo essa história e conquista do mestrado, além dos lindos momentos de convívio ao longo destes dois anos de estudo e muito esforço.

À minha querida amiga e colega Jane Guimarães Sousa, por ter me incentivado, há 06 anos, a voltar para fazer o meu mestrado na UFT e conhecer pessoalmente a beleza e a cultura do povo Krahô, e por compartilhar minhas preocupações e seus pontos de vista ao longo dessa batalha toda.

À minha mãe, Kathe Miller, por nunca ter me deixado desistir deste sonho maluco, e por sempre me encorajar nos momentos mais difíceis, durante todas essas idas e vindas.

Ao meu pai, Robert Miller, por todo o apoio prestado, durante a realização deste projeto, e por nunca questionar minhas aventuras, mesmo sem entender completamente todos os porquês e motivos.

Aos demais amigos e familiares queridos, obrigada pelo estímulo e compreensão.

RESUMO

Nesta dissertação apresentamos um estudo baseado em análise de possibilidades para o desenvolvimento do currículo e a elaboração dos materiais didáticos para o ensino da língua inglesa como língua adicional na Escola Estadual Indígena 19 de Abril, na Aldeia Krahô Manoel Alves Pequeno, Tocantins, Brasil. De acordo com as demandas da comunidade indígena Krahô e as políticas educativas brasileiras para indígenas, o currículo da escola incorpora a língua e cultura Krahô no ensino das matérias escolares como história e matemática. Embora existam materiais didáticos específicos existem para estas matérias, o ensino de língua inglesa não é contemplado apesar de ser uma língua obrigatória no currículo da escola. Para investigar este problema, o presente trabalho é orientado pelas seguintes perguntas norteadoras: Quais são as limitações para o currículo e materiais didáticos de inglês na escola 19 de Abril? Dado às limitações, como deve ser conceituado a variedade de inglês a ser ensinada na escola? Quais conteúdos devem ser incluídos nos futuros materiais didáticos de inglês? Para responder a estas perguntas, os seguintes métodos de pesquisa foram utilizados: análise bibliográfica, análise documental, e análise qualiquantitativa da linguística de corpus. Nossos objetivos centrais foram realizar, primeiramente, uma análise contextual de ensino da escola, para melhor entender as limitações para o currículo e materiais didáticos de inglês (RICHARDS, 2001, 2006; NATION & MACALISTER, 2010). Em segundo lugar, produzir um vocabulário trilingue que sirva como contribuição de conteúdo lexical para futuros materiais didáticos, através da análise de um corpus de textos Krahô utilizando os métodos da linguística de corpus. Os resultados da análise contextual da escola revelam limitações para o inglês devido à legislação federal e estadual de educação escolar indígena, e à quantidade limitada de horas reservadas para o ensino da língua no currículo da escola (BRAZIL, 1988, 1996, 1998, 2002, 2014; ALBUQUERQUE, 2012, 2014; MUNIZ, 2017). Os resultados também indicam possibilidades promissoras para o uso das práticas pedagógicas bilíngues atuais da escola como ponto de partida para a implementação de inglês no currículo da escola (ARAUJO, 2015; KRAHÔ, 2017). Em resposta aos resultados, trazemos as seguintes contribuições teóricas, sobre: Ingleses Globais e Mundiais (KACHRU, 1992; KUMARAVADIVELU, 2003, 2016; CANAGARAJAH, 2005, 2014; GALLOWAY, 2017); multilinguismo e a aquisição da terceira língua (CENOZ, 2000; DE ANGELIS, 2007; JESSNER, 2008; CENOZ & GORTER, 2011); a influência interlinguística e a transferência lexical (RINGBOM, 1987, 2001); léxico e vocabulário (REY-DEBOVE, 1984; BIDERMAN, 1996, 1998; NATION, 2001, 2005); métodos qualiquantitativos para a compilação e análise de corpora (BIBER, 1993; SARDINHA, 2000; O'KEEFFE & MCCARTHY, 2010; MCENERY & HARDIE, 2012); e a utilização do software de concordância AntConc para a análise de corpora (ANTONY, 2016). De modo a produzir o vocabulário trilingue, um corpus pequeno de textos produzidos por alunos Krahô foram analisados qualiquantitativamente. A análise produziu aproximadamente 500 substantivos, verbos, adjetivos e colocações multipalavras, que foram traduzidas para inglês e língua Krahô para compor o vocabulário trilingue final. A lista de vocabulário trilingue é oferecida como contribuição lexical para futuros materiais didáticos interculturais de inglês, o que possibilita o aproveitamento do conhecimento linguístico prévio dos alunos indígenas Krahô ao aprender inglês como terceira língua adicional.

Palavras-Chave: Educação Escolar Indígena; Inglês como terceira língua adicional, multilinguismo, vocabulário trilingue.

ABSTRACT

In this work we present a study investigating the possibilities for curriculum and materials development for the teaching of English as an Additional Language (EAL) at the 19 de Abril state school in the Krahô indigenous village of Manoel Alves Pequeno, in Tocantins, Brazil. In accordance with the demands of the Krahô indigenous community and Brazilian indigenous education policy, the school's curriculum incorporates the Krahô language and culture into the teaching of school subjects such as history and mathematics. Specialized intercultural teaching materials have been created for these subjects, but do not exist for English, a language required by the school's curriculum. To investigate this problem, the present study is guided by the following research questions: what are the limitations for the EAL curriculum and materials at the 19 de Abril school? Given these limitations, how should the variety of EAL to be taught in the school be conceptualized? What linguistic content should be included in future teaching materials? To answer these questions, the following research methodologies were utilized: bibliographic analysis, document analysis, and quantitative and qualitative corpus linguistic analysis. The primary research objectives were: first, to carry out a situation analysis of factors present in the educational context to identify the limitations for the English language curriculum and teaching materials for the school (RICHARDS, 2001, 2006; NATION & MACALISTER, 2010); and second, to produce a trilingual vocabulary list that will serve as a contribution for future intercultural EAL teaching materials, through corpus linguistic analysis of existing intercultural Krahô textbooks. The results of the situation analysis revealed constraints on the English curriculum due to federal and state indigenous education laws and limited classroom hours reserved for English (BRAZIL, 1988, 1996, 1998, 2002, 2014; ALBUQUERQUE, 2012, 2014; MUNIZ, 2017). Findings also indicated encouraging possibilities for utilizing the school's bilingual pedagogical practices as a starting point for the implementation of EAL into the school's curriculum (ARAUJO, 2015; KRAHÔ, 2017). In response to these findings, we explore some theoretical contributions regarding: Global and World Englishes (KACHRU, 1992; KUMARAVADIVELU, 2003, 2016; CANAGARAJAH, 2005, 2014; GALLOWAY, 2017); multilingualism and the acquisition of third languages (CENOZ, 2000; DE ANGELIS, 2007; JESSNER, 2008; CENOZ & GORTER, 2011); cross-linguistic influence and lexical transfer (RINGBOM, 1987, 2001); lexicon and vocabulary (REY-DEBOVE, 1984; BIDERMAN, 1996, 1998; NATION, 2001, 2005); quantitative and qualitative methods for corpus compilation and analysis (BIBER, 1993; SARDINHA, 2000; O'KEEFFE & MCCARTHY, 2010; MCENERY & HARDIE, 2012); and the use of the corpus analysis concordancing software AntConc (ANTONY, 2016). To produce the trilingual vocabulary list, a small corpus of student-produced texts from three intercultural Krahô textbooks was analyzed qualitatively and quantitatively. The analysis produced approximately 500 nouns, verbs, adjectives, and multi-word collocations in Portuguese, which were then translated into English and Krahô to compose the final trilingual list. The trilingual vocabulary list is offered as an initial lexical contribution to future intercultural EAL teaching materials that capitalize on existing linguistic knowledge possessed by the bilingual indigenous students as they learn English as an additional third language.

Keywords: Indigenous School Education, English as an additional third language, multilingualism, trilingual vocabulary.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01. Aldeia Manoel Alves Pequeno	
Figura 02. Um jovem indígena correndo com tora na Aldeia Manoel Alves Pequeno	
Figura 03. Dois jovens indígenas prestes a passar a tora durante a corrida.	
Figura 04. Um paparuto pronto para assar, Aldeia Manoel Alves Pequeno.....	
Figura 05. Criança indígena observando homens colocando o paparuto para assar	
Figura 06. Resultados de Ferramenta Word List em AntConc.....	122
Figura 07. Resultados de Ferramenta Clusters/N-Grams em AntConc	125
Figura 08 Resultados de Ferramenta Clusters/N-Grams em AntConc (2)	126

LISTA DE TABELAS

Tabela 01. Estrutura e conteúdo do corpus dos livros didáticos Krahô.....	119
Tabela 02. Lista de vocabulário do Sub-corpus Família e nomeação.....	128
Tabela 03. Lista de vocabulário do Sub-corpus Comida e agricultura	129-131
Tabela 04. Lista de vocabulário do Sub-corpus Cabelo, corpo e vestimenta.....	132-133
Tabela 05. Lista de vocabulário do Sub-corpus Natureza e meio ambiente	134-136
Tabela 06. Lista de vocabulário do Sub-corpus Esportes, jogos e caça.....	136-137
Tabela 07. Lista de vocabulário do Sub-corpus Casas e vida na aldeia	138-140
Tabela 08. Lista de vocabulário do Sub-corpus Política e organização da aldeia..	140-142
Tabela 09. Textos incluídos no subcorpus de Família e nomeação	155
Tabela 10. Textos incluídos no subcorpus de Comida e agricultura	155
Tabela 11. Textos incluídos no subcorpus de Cabelo, corpo e vestimenta...	155-156
Tabela 12. Textos incluídos no subcorpus de Natureza e meio ambiente	156-157
Tabela 13. Textos incluídos no subcorpus de Esportes, jogos e caça	157
Tabela 14. Textos incluídos no subcorpus de Casas e vida na aldeia	157-158
Tabela 15. Textos incluídos no subcorpus de Política e organização da aldeia....	158

LISTA DE SIGLAS

Art – Artigo

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEEI-TO - Conselho de Educação Escolar Indígena do Tocantins

CIMI-TO - Conselho Indigenista Missionário do Tocantins

DSEI - Distrito Sanitário Especial Indígena

EAL – English as an Additional Language / Inglês como Língua Adicional

EIL – English as an International Language / Inglês como Língua Internacional

ELF – English as a Lingua Franca / Inglês como Língua Franca

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

FUNASA – Fundação Nacional de Saúde

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LALI – Laboratório de Línguas Indígenas

LDB - Lei de Diretrizes e da Educação Nacional 9394/96

MEC – Ministério da Educação

NEPPI - Núcleo de Estudo e Pesquisa com Povos Indígenas

OBEDUC - Observatório da Educação

PNE - Plano Nacional de Educação

PPGL – Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura

PPEEI - Proposta Pedagógica da Educação Escolar Indígena do Tocantins

PPP - Plano Político Pedagógico

QECRL – Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas

RCNEI – Referencial Curricular Nacional da Educação Indígena

RCLA-RS – Referenciais Curriculares de Línguas Adicionais do Rio Grande do Sul

SEDUC-TO - Secretaria de Educação do Tocantins

SIL - Summer Institute of Linguistics

SPI – Serviço de Proteção ao Índio

TESL – Teaching English as a Second Language

UFG – Universidade Federal de Goiás

UFT - Universidade Federal do Tocantins

SUMÁRIO

Contents

ANÁLISE CONTEXTUAL DE ENSINO E PRODUÇÃO DE UM VOCABULÁRIO TRILÍNGUE INTERCULTURAL: CONTRIBUIÇÕES PARA FUTUROS MATERIAIS DIDÁTICOS DE INGLÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL NA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA 19 DE ABRIL	1
AGRADECIMENTOS	5
RESUMO	6
ABSTRACT	7
LISTA DE FIGURAS	8
LISTA DE TABELAS	9
LISTA DE SIGLAS	10
SUMÁRIO	11
INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1: ASPECTOS SÓCIO-HISTÓRICOS DO POVO KRAHÔ	23
1.1 População e localização	23
1.2 Contato com os não-indígenas	24
1.3 A aldeia Krahô e sua organização sócio-política	26
1.4 Aspectos culturais	28
1.4.1 Festa da batata ‘ <i>Jât Jõ Pĩ</i> ’	29
1.4.2 Corridas de tora	29
1.4.3 Cantoria da batata	31
1.4.4 Hôxwa	32
1.4.5 Paparuto	32
1.5 A Escola Estadual Indígena 19 de Abril	34
CAPÍTULO 2: ANÁLISE CONTEXTUAL DE ENSINO DA ESCOLA 19 DE ABRIL	36
2.1 Elaboração de materiais didáticos para o ensino de línguas e desenvolvimento de currículo de línguas	36
2.1.1 Materiais didáticos e elaboração de materiais didáticos	36
2.1.2 Desenvolvimento de currículo de línguas	39
2.1.3 A análise contextual de ensino	41

2.2 Análise contextual de ensino da Escola Estadual Indígena Krahô 19 de Abril	43
2.2.1 Fatores sociais.....	43
2.2.2 Fatores institucionais	57
2.2.3 Fatores dos professores	64
2.2.4 Fatores dos alunos	72
2.3 Sinopse da Análise Contextual de Ensino da Escola 19 de Abril	80
CAPÍTULO 3: OS INGLÊSES GLOBAIS, MULTILINGUISMO E A AQUISIÇÃO DA TERCEIRA LÍNGUA: PENSANDO “O INGLÊS” PARA A ESCOLA 19 DE ABRIL	85
3.1 Os Ingleses Globais (Global Englishes)	86
3.1.1 Ingleses Mundiais	87
3.1.2 Inglês como Língua Franca Global	88
3.1.3 Inglês como Língua Internacional	90
3.1.4 Inglês como Língua Adicional	92
3.2 Multilinguismo	94
3.3 Diferenças entre a aquisição da segunda e da terceira língua	95
3.4 A influência interlinguística	97
3.4.1 A transferência negativa e positiva	98
3.4.2 A transferência lexical	99
3.4 Reflexões Finais	102
CAPÍTULO 4: BASES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS PARA A PRODUÇÃO DE UM VOCABULÁRIO TRILÍNGUE DA CULTURA KRAHÔ	106
4.1 Léxico, vocabulário e a estatística lexical	107
4.1.1 Léxico	107
4.1.2 Vocabulário	108
4.1.3 A estatística léxica	111
4.1.4 Conceituação de vocabulário intercultural Krahô de inglês	115
4.2 Linguística de corpus: histórico, teoria e metodologia	117
4.2.1 Representatividade e equilíbrio de corpora	119
4.2.2 Corpora gerais e especializados.....	120
4.2.3 Métodos de análise de corpus	123

CAPÍTULO 5: ANÁLISE DO CORPUS DOS LIVROS DIDÁTICOS KRAHÔ PARA A PRODUÇÃO DE UM VOCABULÁRIO TRILÍNGUE DA CULTURA KRAHÔ.....	127
5.1 Metodologia da construção do corpus de livros didáticos Krahô.....	128
5.1.1 Estrutura e conteúdo do corpus.....	128
5.1.2 Representatividade e equilíbrio do Corpus da Cultura Krahô.....	130
5.2 Metodologia da análise de corpus de livros didáticos Krahô.....	131
5.2.1 Software AntConc.....	132
5.2.2 Compilação e tradução das listas de vocabulário.....	138
5.3 Resultados da análise do corpus de livros didáticos Krahô.....	139
5.3.1 Sub-Corpus de Família e nomeação.....	139
5.3.2 Sub-Corpus de Comida e agricultura.....	141
5.3.3 Sub-Corpus de Cabelo, corpo e vestimenta.....	144
5.3.4 Sub-Corpus de Natureza e meio ambiente.....	146
5.3.5 Sub-Corpus de Esportes, jogos e caça.....	148
5.3.6 Sub-Corpus de Casas e vida na aldeia.....	149
5.3.7 Sub-Corpus de Política e organização da aldeia.....	152
5.4 Reflexões Finais.....	155
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	159
REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA.....	164
APÊNDICES.....	174
Apêndice I. Estrutura e conteúdo do Corpus didático de Cultura Krahô.....	174

INTRODUÇÃO

Em uma época de contato crescente entre os cidadãos das diversas nações do mundo, os impactos abrangentes de globalização frequentemente são entrelaçados com a propagação da língua inglesa como a língua franca global, utilizada para a comunicação em vários contextos internacionais, incluindo o comércio mundial, o discurso acadêmico e científico e a diplomacia internacional, entre outros. Dado o status como uma língua internacional, e em muitos casos, uma língua franca global, o inglês também é uma língua estrangeira altamente valorizada no Brasil e sua influência representa, ao menos simbolicamente, o acesso maior aos mercados nacionais e globais.

Atualmente, as normas curriculares federais regulamentando a Educação Básica brasileira, incluindo a Base Nacional Comum, aprovada em 2017, exigem que todos os alunos nas escolas públicas estudem inglês como uma língua estrangeira nos últimos anos do ensino fundamental e durante todo o ensino médio. Esses requisitos também se aplicam às populações indígenas brasileiras, porém de modo mais complexo, porque existe legislação adicional, tanto no nível federal como no estadual, que regula as formas em que a disciplina de inglês e outras matérias escolares devem ser ensinadas nessas comunidades minoritárias, como por exemplo, o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI, 1998), e as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Indígena, que fazem parte das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013). A Constituição Federal Brasileira, promulgada em 1988, foi o primeiro passo e hoje é um marco significativo a este respeito, uma vez que ela aparece possibilitando a inclusão de práticas educativas que são simultaneamente 'específicas, bilíngues, diferenciadas e interculturais', de acordo com cada contexto indígena escolar, assegurando a cada povo indígena o direito de integrar suas próprias culturas, línguas e seu conhecimento tradicional nos currículos escolares de ensino (BRASIL, 1988).

Desse modo, a questão de como ensinar a língua inglesa em contextos escolares indígenas, de maneira a valorizar suas culturas e seu conhecimento tradicional, de acordo com este tipo de abordagem específica, diferenciada e

intercultural exigida por lei, merece ser investigada, especialmente devido à associação do inglês com as forças “invasoras” de globalização. O foco central desse trabalho volta-se para a busca de como integrar o ensino da língua inglesa, visto como a língua franca global e assim necessário para cidadãos globais bem-formados, nos currículos escolares indígenas sem ameaçar os processos de manutenção e preservação das suas culturas e línguas. A necessidade de uma abordagem diferenciada, que implemente o ensino da língua inglesa nos contextos de educação escolar indígena de maneira específica e intercultural, apresenta-se como uma justificativa para a nossa pesquisa.

Ao longo desses anos, os povos indígenas brasileiros têm sofrido uma perda devastadora de seu patrimônio cultural e material, devido a forte influência da cultura majoritária. Além disso, desde os tempos coloniais, até a década dos 60, a educação escolar indígena representava a assimilação e integração dos indígenas na sociedade dominante, muitas vezes através do ensino exclusivo da língua portuguesa (MUNIZ, 2017). No entanto, nos anos 60 e 70, as políticas públicas de educação escolar indígena começaram a mudar, permitindo o uso das línguas indígenas dentro das escolas indígenas, mas ainda com o objetivo de transformar os alunos indígenas em falantes monolíngues de português (ALBUQUERQUE, 2009).

As situações socio-históricas das 305 etnias indígenas brasileiras são amplamente heterogêneas em relação ao grau de preservação e manutenção de suas línguas e culturas, mas em geral os efeitos devastadores de colonização e a intrusão de sociedade moderna têm reduzido consideravelmente a população indígena total no Brasil (IBGE, 2010 ; RODRIGUES, 1986). Para muitos povos indígenas brasileiros, a luta em prol da preservação de suas línguas e culturas é intrinsecamente vinculada à disputa por demarcação federal dos seus territórios próprios. Sem territórios estabelecidos por lei, com fronteiras oficializadas pelo governo federal, um direito garantido por lei, com efeito, não existe a estabilidade necessária para a permanência de todos os membros de um dado povo indígena no mesmo local, um fator imprescindível para a prática e manutenção de suas línguas e culturas. Infelizmente, os povos indígenas brasileiros mais vulneráveis não podem mais ignorar as forças hegemônicas externas da sociedade majoritária dominante, um fato que indica uma

maior necessidade de dominar a língua portuguesa, para melhor defender e reivindicar seus direitos.

O conflito entre a necessidade de preservar as suas identidades étnicas, através de suas línguas e práticas culturais, e, ao mesmo tempo, aprender sobre a sociedade majoritária, para se defenderem de mais perdas do patrimônio cultural e material, representa o equilíbrio que a educação escolar indígena precisa buscar em suas várias expressões em todo o país. É este ato de equilíbrio que caracteriza um dos aspectos mais significantes de educação escolar indígena no Brasil – o de interculturalidade. O Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas (RCNEI 1998), documento produzido pelo Ministério da Educação de Brasil (MEC), para auxiliar e orientar a elaboração e implementação de projetos educativos de educação escolar indígena no país, descreve interculturalidade como “o diálogo respeitoso entre a realidade dos próprios alunos e os conhecimentos vindos de diversas culturas humanas” e, nas suas orientações pedagógicas, identifica o desafio de “colocar em diálogo, sob condições de desigualdade social e política, as culturas ‘ameaçadas’ com os elementos culturais de grupos de muito maior prestígio e poder” (RCNEI, 1998, p. 60). Com a conceituação da implementação de educação escolar nos contextos educativos indígenas como um diálogo, os povos indígenas tem a oportunidade de buscar o conhecimento da cultura dominante e, simultaneamente adotar medidas para a manutenção e o fortalecimento das suas próprias culturas.

O povo Krahô, um povo Timbira cujo território está localizado na região noroeste do estado do Tocantins, tem trabalhado ativamente para desenvolver uma forma específica e diferenciada de educação escolar indígena, visando a preservação e a manutenção de sua língua e de sua cultura, elaborando atividades escolares sobre suas manifestações culturais tradicionais. Deste modo, o conhecimento tradicional que foi anteriormente repassado aos jovens Krahô diretamente dos velhos dos grupos, agora faz parte do currículo escolar. Na Escola 19 de Abril, na aldeia Krahô Manoel Alves, a inclusão de conhecimento tradicional indígena no currículo da escola serve como forma de valorizar e fortalecer a língua e cultura Krahô, para que os alunos indígenas possam continuar a transmitir esse mesmo conhecimento às próximas gerações. Um elemento chave do êxito dessa forma de educação escolar indígena é a

priorização da língua Krahô em vez da língua portuguesa como meio de instrução, particularmente no ensino fundamental, uma prática que tem sido comprovada como um fator importante nas atividades que visam assegurar o sucesso escolar dos alunos indígenas na América Latina, porque “O uso da língua indígena e a introdução no currículo de elementos da cultura local geram uma motivação maior entre crianças em geral, assim como uma diminuição da repetição, das faltas e da deserção temporária” (LOPES e SICHRA, 2007, p. 110). Com efeito, a forma de educação nessa escola é inerentemente bilíngue, e os alunos Krahô se beneficiam de um alto nível de continuidade entre suas vidas diárias e suas experiências escolares, devido à integração da sua própria língua no currículo, um fator reforçado pela presença de professores indígenas da própria aldeia na escola, e também pela localização da sua escola dentro da sua aldeia.

A presença de professores indígenas nas escolas indígenas é um fator importante no desenvolvimento de projetos de educação escolar indígena no Brasil, porque eles exercem um papel único como educadores e também como membros de suas comunidades. Outro passo integral no processo de desenvolvimento de um currículo diferenciado e específico ao contexto indígena, é a provisão de materiais didáticos adequados para uso nas escolas. A elaboração de tais materiais em conjunto com professores indígenas é um elemento fundamental das políticas públicas de educação escolar indígena no país. Geralmente essa participação ocorre através de oficinas realizadas com especialistas de educação, de maneira que os materiais assim elaborados registrem, sistematizem, valorizem e divulguem aspectos culturais próprios de uma determinada etnia ou apropriados à dinâmica das relações interculturais (BRASIL, RCNEI, 2002, p. 60).

Para responder à falta de materiais didáticos específicos às necessidades da comunidade Krahô em foco neste estudo, umas séries de ações vêm sendo desenvolvidas em parceria com pesquisadores e alunos da Universidade Federal do Tocantins, através dos seguintes órgãos de pesquisa: o Laboratório de Línguas Indígenas da Universidade Federal do Tocantins (LALI-UFT) e o Núcleo de Estudo e Pesquisa com Povos Indígenas (NEPPI), sob a coordenação do Prof. Francisco Edviges Albuquerque, professor e linguista que trabalha há décadas com a educação

escolar indígena no estado do Tocantins. O Projeto de Apoio Pedagógico à Educação Escolar Krahô, que teve início em 2009, é um programa de apoio aos esforços dos professores, lideranças e alunos indígenas Krahô voltados à disseminação de seus conhecimentos sócio-históricos, culturais e linguísticos e também ao desenvolvimento das políticas públicas de educação escolar indígena nas suas aldeias (ALBUQUERQUE, 2014). As atividades deste projeto incluíram oficinas pedagógicas voltadas à produção de materiais didáticos, e foram continuadas no Projeto de Educação Escolar Indígena Krahô Bilíngue e Intercultural, um Programa do Observatório da Educação - OBEDUC realizado através do Laboratório de Línguas da Universidade Federal do Tocantins (LALI-UFT) entre os anos 2013-2016, com o apoio de CAPES. Os integrantes do projeto trabalharam juntos com os professores da escola Krahô 19 de Abril, com a finalidade de produzir livros de suporte didático, de acordo com a realidade sociocultural da comunidade e dos alunos Krahô.

Como resultado das ações desses dois projetos, vários livros didáticos foram preparados e publicados como contribuição ao povo Krahô para as disciplinas escolares como ciências, matemática, história, português e geografia, porém até hoje, não foram produzidos no âmbito do projeto materiais didáticos bilíngues e interculturais para o ensino da língua inglesa, disciplina que faz parte do plano pedagógico da escola estadual indígena Krahô 19 de Abril. Como os livros didáticos de educação escolar Krahô existentes foram criados atendendo aos anseios da comunidade Krahô e às políticas públicas atuais da educação escolar indígena, é possível argumentar que quaisquer materiais didáticos para o ensino de inglês nessa escola devem utilizar esses mesmos livros como modelo. Entretanto, como os livros didáticos existentes são escritos somente em língua Krahô e língua portuguesa, como utilizá-los para informar o processo de elaboração de materiais didáticos para o ensino de inglês?

Além da questão de língua, os materiais didáticos a serem desenvolvidos devem possibilitar o ensino de inglês através de uma abordagem intercultural utilizada na escola e, além disso, devem ser adaptados às práticas pedagógicas atuais da escola, elaborados juntamente com os professores indígenas para que eles possam utilizar este material no futuro como suporte pedagógico nas aulas de inglês.

Com respeito aos conteúdos curriculares das escolas indígenas Krahô, os

próprios professores indígenas utilizam um plano pedagógico que foi desenvolvido de acordo com o Projeto de Apoio Pedagógico à Educação Escolar Krahô, no qual afirma que os conteúdos “fazem parte da rotina de discussão diária, em sala de aula dos professores e alunos indígenas, conhecendo seus objetivos”, que, entre outros, abordam as diferenças entre sua língua indígena e a língua portuguesa, e entre a comunicação escrita e a comunicação oral (ALBUQUERQUE, 2014, p. 118-119). Essa reflexão sobre as diferenças entre a sua língua materna e a língua portuguesa pode ser aplicada também ao processo de ensino da língua inglesa na escola, para assegurar a utilidade dos materiais didáticos para os professores e alunos indígenas, que atualmente tem pouco contato com a língua inglesa no cotidiano, a não ser que eles encontrem a língua na teia World Wide Web. Como o uso da tecnologia e a comunicação transnacional crescem no cenário mundial geral, também aumentam as possibilidades que a língua inglesa apareça no dia-a-dia destes alunos indígenas.

Para investigar mais profundamente os fatores envolvidos no contexto educativo diferenciado da escola estadual indígena Krahô 19 de Abril e com o propósito de responder ao problema da falta de materiais didáticos interculturais para o ensino da língua inglesa, as seguintes perguntas norteadoras guiam a investigação apresentada neste trabalho:

- I. Quais são as limitações e especificidades para o desenvolvimento do currículo e dos materiais didáticos de inglês como língua adicional para a escola estadual indígena 19 de Abril?
- II. Dado às limitações e especificidades identificadas, como deve ser conceituado "o inglês" a ser ensinado como língua adicional na escola estadual indígena 19 de Abril?
- III. Quais conteúdos devem ser incluídos no currículo e nos materiais didáticos de inglês como língua adicional na escola estadual indígena 19 de Abril?

Este trabalho visa responder a essas perguntas norteadoras através de uma investigação de quatro etapas, para cumprir os seguintes objetivos de pesquisa:

- i. Realizar uma análise contextual de ensino da Escola 19 de Abril, para investigar os fatores presentes no contexto educativo da escola, com respeito à sociedade envolvente, à instituição de ensino, aos professores e aos alunos, e assim identificar as limitações e possibilidades que mais influenciam o currículo de inglês e os futuros materiais didáticos para o ensino dessa língua.
- ii. Apresentar os paradigmas dos Ingleses Globais em diálogo com as especificidades da Escola 19 de Abril, para melhor definir a visão teórica de Inglês como Língua Adicional que pode ser utilizada para informar o desenvolvimento do currículo/materiais didáticos, e assim melhor assegurar a efetividade e utilidade dos futuros materiais didáticos de inglês para os professores, alunos e comunidades indígenas Krahô.
- iii. Apresentar algumas teorias relevantes sobre a aquisição de uma terceira língua, o multilinguismo, a influência interlinguística e a transferência lexical, para contribuir à conceituação da variedade de inglês que deve ser ensinada como língua adicional na Escola 19 de Abril, levando em consideração os repertórios linguísticos existentes dos alunos bilíngues Krahô.
- iv. Apresentar os conceitos de léxico, vocabulário e alguns estudos do campo de estatística léxica, junto com as teorias e a metodologia da Linguística de Corpus, a fim de propor uma metodologia viável para a elaboração de um vocabulário trilingue da cultura Krahô, baseado nos livros didáticos Krahô existentes.
- v. Utilizar os métodos da Linguística de Corpus para identificar as palavras e expressões mais frequentemente utilizadas por alunos Krahô ao escrever sobre sua cultura em língua portuguesa, e produzir um vocabulário trilingue em português, inglês e a língua indígena Krahô que representa os padrões e conhecimento prévio dos alunos indígenas Krahô, como contribuição lexical inicial para futuros materiais didáticos da língua inglesa.

No primeiro capítulo, uma breve introdução aos aspectos sócio-históricos do povo Krahô é apresentada, para melhor situar e familiarizar o leitor com o contexto de ensino diferenciado da escola estadual indígena Krahô 19 de Abril e a Aldeia Manoel Alves Pequeno.

No segundo capítulo, em que procuramos responder a primeira pergunta norteadora e cumprir o primeiro objetivo de pesquisa, realizamos uma análise contextual de ensino dos fatores presentes na escola estadual indígena Krahô 19 de Abril através de uma investigação de análise documental e bibliográfica. Primeiro, uma reflexão sobre os processos de elaboração de materiais didáticos e desenvolvimento de currículo para o ensino de línguas é apresentada, seguida pela análise contextual de ensino da Escola 19 de Abril, levando em consideração todos os fatores relacionados à sociedade, à instituição da escola estadual indígena 19 de Abril, e aos professores e alunos dentro desse contexto, que mais afetarão a produção do material didático de inglês. A análise visa identificar as limitações para o ensino de inglês e assim melhor definir os parâmetros possíveis do currículo e materiais didáticos futuros de inglês como língua adicional para a Escola 19 de Abril.

No terceiro capítulo abordamos a segunda pergunta norteadora, com o propósito de cumprir o segundo e terceiro objetivo do nosso trabalho, através de uma investigação bibliográfica e discussões teóricas relevantes ao nosso contexto educativo. Primeiramente, discutimos alguns paradigmas atuais do ensino-aprendizagem de inglês, presentes no campo internacional de Ensino de Inglês como Segunda Língua (*Teaching English as a Second Language- TESL*), em diálogo com as especificidades do contexto educativo da escola estadual indígena 19 de Abril, anteriormente determinadas pela análise contextual de ensino realizada no segundo capítulo.

Em particular, os seguintes paradigmas teóricos do ensino de inglês e algumas contribuições de cada campo de investigação são apresentados, para melhor esboçar os parâmetros do currículo e materiais didáticos de inglês na Escola 19 de Abril: os Inglêses Globais ou Mundiais (*Global or World Englishes*), Inglês como Língua Internacional (*English as an International Language*), Inglês como Língua Franca Global (*English as a Língua Franca*), e Inglês como Língua Adicional (*English as an Additional Language*). Depois, na segunda parte do capítulo, apresentamos os conceitos de multilinguismo, a aquisição de terceira língua, a influência interlinguística e a transferência lexical, com a finalidade de entender como poderia ser possível utilizar o conhecimento linguístico prévio dos alunos bilíngues Krahô para sua vantagem no processo de aprender a língua inglesa, e assim, melhor conceituar as possibilidades

desse ensino na escola da referida comunidade.

No quarto capítulo, procuramos responder em parte a nossa terceira pergunta norteadora e cumprir o quarto objetivo de pesquisa com o desenvolvimento de uma proposta para a produção de um vocabulário trilingue sobre a cultura Krahô (nas línguas Krahô, português e inglês), através de uma análise bibliográfica utilizando os métodos da linguística de corpus. Apresentamos uma discussão dos conceitos de léxico e vocabulário, e contribuições de estudos de estatística léxica, como suporte teórico adicional. Também apresentamos um breve histórico do campo de Linguística de Corpus, juntos com uma introdução às teorias e metodologias mais utilizadas para análises visando a produção de vocabulários para o ensino de línguas.

No quinto capítulo, com a intenção de responder completamente a terceira e a quarta perguntas norteadoras e cumprir o quinto objetivo de pesquisa deste trabalho, apresentamos a metodologia para a construção e a análise qualiquantitativa do nosso corpus de livros didáticos Krahô. Explicamos o processo da produção do vocabulário trilingue e apresentamos os resultados da análise como uma contribuição lexical inicial para futuros materiais didáticos da língua inglesa para a Escola 19 de Abril. São apresentados sete listas de vocabulário trilingues, organizadas para representar as formas em que os alunos indígenas Krahô se expressam ao escrever sobre várias temáticas culturais em português. Discutimos também futuras aplicações da metodologia proposta neste trabalho, além dos próximos passos para a adaptação e a adequação deste conjunto de vocabulário, para utilização na sala de aula da língua inglesa na Escola 19 de Abril.

Para melhor contextualizar a investigação das possibilidades do desenvolvimento desses materiais didáticos interculturais da língua inglesa para os alunos indígenas Krahô, inciamos nosso trabalho com uma apresentação do cenário sócio-histórico Krahô e suas tradições e aspectos culturais no primeiro capítulo, para introduzir o leitor ao contexto da comunidade indígena em foco neste estudo.

CAPÍTULO 1: ASPECTOS SÓCIO-HISTÓRICOS DO POVO KRAHÔ

Para fornecer ao leitor uma compreensão do contexto sociocultural em foco neste estudo, um breve resumo dos aspectos sócio-históricos mais importantes do povo Krahô é apresentado, incluindo: informações demográficas atuais sobre a população e localização dos Krahô; uma breve história do contato dos Krahô com a população não-indígena; aspectos sócio-políticos da organização do povo; e aspectos culturais do povo Krahô, como seus rituais e suas manifestações tradicionais. Muito do que têm sido escrito sobre os Krahô hoje em dia pode ser atribuído ao trabalho do antropólogo Júlio Cezar Melatti (1967, 1972, 1973, 1978 e 1993), cujo trabalho etnográfico extensivo com os Krahô ocorreu nos anos 60 e 70 no Brasil.

Para informar este capítulo, os trabalhos de Albuquerque (1999, 2007, 2011, 2012, 2013 e 2014), Abreu (2012), Araujo (2015), Macedo (2015), Melatti (1967, 1972, 1973, 1978 e 1993), Krahô (2017) e Rodrigues (1986) são utilizados como suporte bibliográfico.

1.1 População e localização

Atualmente o povo Krahô tem uma população de 3.273 indivíduos que vivem em um total de 28 aldeias indígenas (DSEI-TO, 2016 *apud* MUNIZ, 2017). Seu território, conhecido como a Terra Indígena Krahôlândia, está localizado na região noroeste do estado do Tocantins, Brasil, e foi demarcado em 1990 pelo Decreto No. 99.062 (ABREU, 2013). A Krahôlândia consiste em 302.533 hectares e está situada entre os rios Manoel Alves Grande e Manoel Alves Pequeno. A Aldeia Manoel Alves Pequeno, fundada em 1985, em foco nessa pesquisa, está localizada entre as cidades de Goiatins e Itacajá.

O povo Krahô é um povo Timbira, de maneira que compartilham muitas características culturais e linguísticas com outros povos Timbira, como os Ramkokamekrá, os Krikati, os Gaviões e os Apinayé, entre outros (MELATTI, 1978). A língua Krahô faz parte da Família Linguística Jê, do Tronco Macro-Jê (RODRIGUES, 1986). O tronco linguístico Macro-Jê também consiste de outras línguas faladas por outras etnias Timbira, e outros grupos como os Bororo, Karajá e Fulniô, entre outros.

De acordo com Melatti (1978), a semelhança entre essas línguas e culturas indica a probabilidade de uma sociedade antiga que tinha uma origem comum, não somente dando origem aos Krahô de hoje, mas também a todos os outros grupos indígenas mencionados, dado a similitude entre suas línguas e práticas culturais. Os indígenas Krahô de hoje conservam as características culturais dos índios Timbira, mantendo as tradições como as aldeias circulares, a corrida de toras, e vários rituais. Também usam a língua materna em quase todos os domínios sociais (ABREU, 2012).

1.2 Contato com os não-indígenas

Os Krahô, assim como outros povos indígenas, tem um histórico de contato com os não-indígenas que dura há mais de dois séculos. Ao longo da sua história de contato com os não-indígenas, ocorreu uma série de conflitos que influenciaram a trajetória social dos Krahô desde os primeiros dias de contato.

Hoje os Krahô ocupam um território diferente do seu território original, que era localizado mais ao norte no presente estado de Maranhão, perto do Rio Balsas (MELATTI, 1978). Segundo Melatti (1978), quando os brancos não-indígenas começaram a chegar à região no início do século XIX, os Krahô foram forçados mais e mais ao oeste na direção do Rio Tocantins. Conflitos entre os indígenas e não-indígenas eram comuns, devido aos conflitos territoriais com os interessados dos mercados de agricultura e de criação de gado da época. Ao chegar às suas novas terras próximas às margens do Rio Tocantins, um comerciante importante na região, Francisco de Magalhães, formou uma aliança com os Krahô, trocando gado por sua cooperação com seus empreendimentos comerciais (MELATTI, 1978). Magalhães, fundador da cidade atual de Carolina, empregou os Krahô na captação de indígenas de outras etnias para o comércio de escravos; tais ações foram permitidas de acordo com a Carta Régia de 5 de setembro de 1811 da corte portuguesa (MELATTI, 1978). Depois, em 1848, os Krahô foram transferidos à cidade de Pedro Afonso, e desse lugar migraram para seu território atual entre os rios Manoel Alves Grande e Manoel Alves Pequeno (MELATTI, 1970). Durante este período, a relação entre os Krahô e a população não-indígena foi caracterizada como um tipo de aliança tácita entre os dois grupos:

Os craôs serviram de tropa de choque dos fazendeiros de gado contra os demais índios... Por isso os civilizados os toleravam, embora sua presença, do mesmo modo que a dos outros indígenas fosse indesejada pelos criadores de gado, pois ocupavam as terras que os fazendeiros cobiçavam para a expansão de seus estabelecimentos pecuários e praticavam o furto de gado. (MELATTI, 1970, p. 20-21).

Porém, essa aliança começou a se desfazer com tempo e, em 1940, duas aldeias Krahô foram atacadas por um grupo de fazendeiros com o motivo de roubo de gado por parte dos indígenas, e 20 indivíduos Krahô foram assassinados. Este episódio inspirou várias ações por parte do governo federal brasileiro que mudaram o status do povo Krahô. A primeira foi o julgamento e condenação dos responsáveis pelo ataque, e a segunda foi a demarcação de seu território como reserva indígena pelo governo estadual de Goiás para uso exclusivo dos Krahô. Ademais, um posto indígena sob o Serviço de Proteção aos Índios foi instalado nesse território (MELATTI, 1978). Gradualmente, com a existência do posto de SPI dentro do seu território, o contato com os não-indígenas, seus bens e sua cultura começou a ser mais regular com o passar do tempo.

Hoje em dia os Krahô têm muito contato com a população não-indígena, particularmente na Aldeia Manoel Alves Pequeno, a aldeia mais próxima à cidade de Itacajá. Os Krahô frequentemente vão à cidade para fazer compras e alguns trabalham na cidade (MACEDO, 2015). Ademais, muitos indivíduos Krahô possuem e utilizam itens como relógios, celulares e roupas não-indígenas no seu dia-a-dia e fazem uso de outros bens de consumo trazidos pelo contato (SANTOS, 2014). Enquanto a maioria das aldeias ainda não tem energia, na Aldeia Manoel Alves Pequeno a energia foi instalada, um fato que tem melhorado bastante a qualidade de vida dos habitantes dessa aldeia (LEITE, 2016). Ademais, há um posto de saúde indígena que atende as necessidades básicas de saúde da comunidade. Outro desenvolvimento recente na Aldeia Manoel Alves Pequeno é a instalação de internet na aldeia, a única conexão de internet disponível no território Krahô.

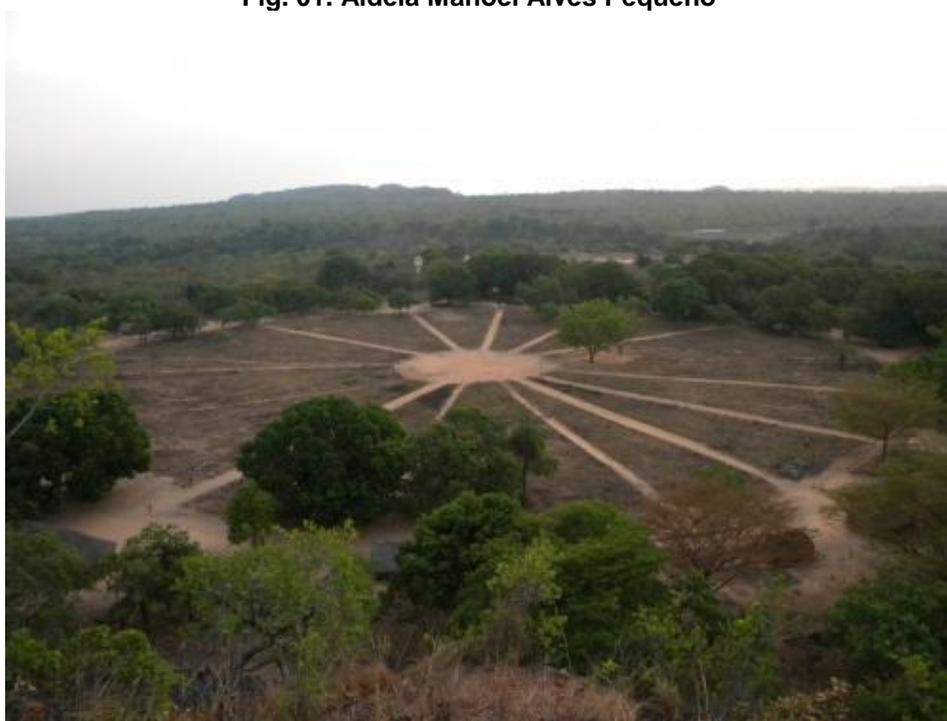
Apesar do fato de o contato entre os Krahô e seus vizinhos não-indígenas ser geralmente tranquilo, um aspecto negativo da influência da cultura não-indígena é a prevalência maior de alcoolismo dentro da população da aldeia, que às vezes resulta em conflitos violentos ou até em morte (ARAUJO, 2015). Para procurar a solução para

este problema, as lideranças indígenas e os funcionários do posto de saúde têm desenvolvido projetos para a conscientização do povo sobre essa questão e outras que ameaçam a saúde dos habitantes da Aldeia Manoel Alves Pequeno (ARAUJO, 2015).

1.3 A aldeia Krahô e sua organização sócio-política

A organização circular das aldeias Krahô é um marco significativo da sua cultura compartilhado com outras etnias Timbira da região: pequenas casas são arranjadas em formato de um círculo, com um espaço aberto sem vegetação no meio. Essa área central, denominado o *pátio*, se conecta com caminhos pequenos destinados às casas em volta do círculo (MELATTI, 1978). Na Figura 01 abaixo, podemos observar o formato circular da Aldeia Manoel Alves Pequeno.

Fig. 01. Aldeia Manoel Alves Pequeno



Fonte: LALI (2012).

Eventos importantes comunitários, como reuniões, rituais e festas tradicionais ocorrem no *pátio*, que serve como o ponto focal das atividades cotidianas nas aldeias Krahô. De acordo com Krahô (2017), “o pátio é muito importante para os Krahô, porque

ali é planejado tudo da comunidade. Após as atividades do dia, os homens se reúnem a tardezinha ou início da noite para avaliar as atividades realizadas durante o dia e assim sucessivamente” (p. 22). Adicionalmente, o *pátio* representa um lugar sagrado de aprendizagem em relação ao ensino sobre os rituais Krahô para as gerações mais jovens:

Segundo os mais velhos, o pátio é a escola viva onde as crianças e os jovens aprendem rituais importantes realizados lá. Pois é um espaço aberto e comunitário e todos respeitam este lugar que é sagrado para todos os Krahô... O pátio é como uma escola onde todos têm que ir aprender alguma coisa, saber ouvir e ficar sabendo de tudo que irá acontecer naquele dia. (KRAHÔ, 2017, p. 22).

De acordo com Melatti (1978), as casas nas aldeias Krahô são influenciadas pela sociedade não-indígena e são parecidas com as casas da população sertaneja na região, feitas de buriti e barro, de forma que o “teto é de duas águas, coberto com folhas de buriti ou de piaçava” (p. 34).

Outro aspecto único desse grupo é a organização sócio-política das aldeias Krahô. Os Krahô se dividem em vários conjuntos de divisões sociais binárias, ou partidos, que determinem quais membros da comunidade irão governar durante certos períodos do ano. A distinção de partidos mais importante é a divisão entre *Catàmjê* e *Wacmêjê*, que respectivamente correspondem às estações da *chuva* e da *seca* da região (MELATTI, 1967). Segundo Krahô (2017), a classificação dentro de um partido ou outro acontece no momento de nomear uma criança:

Essas nomenclaturas são dadas de acordo com a organização sócio cosmológica do povo Krahô, e estes representam cada clã, ou seja, cada partido. *Wacmêjê* representa o partido do verão, época seca e *Catàmjê* representa o partido do inverno, época chuvosa... É através do nome que recebe ao nascer que define ao qual partido pertence, verão ou inverno. (KRAHÔ, 2017, p. 19).

Assim, as crianças recebem uma dessas duas distinções de acordo com as relações de parentesco, e permanentemente fazem parte de um desses dois partidos (MELATTI, 1978). Durante a estação seca, o partido correspondente de *Wacmêjê* organiza e toma conta das decisões na aldeia, e vice-versa para os *Catàmjê* durante a estação chuvosa. De acordo com Macedo (2015), essa forma de organização social cumpre mais um propósito administrativo do que político. O processo para a seleção das lideranças e a divisão do poder é o seguinte:

Os participantes de cada metade escolhem dois homens que lhes representarão, estes são denominados “prefeitos” da aldeia e têm a função de coordenar as reuniões no pátio, organizar as atividades a serem realizadas durante o dia. São responsáveis também por repartir os alimentos conseguidos nas caças e colheitas coletivas e outras atividades que exijam uma coordenação. Todo esse trabalho é feito com a colaboração do cacique e dos conselheiros da aldeia. (MACEDO, 2015, p. 19).

Além de ser aspecto integral da organização sócio-política do povo, a distinção entre *Catàmjê* e *Wacmêjê* é também um aspecto importante no sistema complexo de nomeação praticada pelos Krahô. De acordo com Melatti (1967), há um número finito de nomes pessoais que correspondem ao cada partido. Ademais, a escolha de nome para uma criança não é feita pela mãe, mas por um parente, dependendo do sexo da criança:

Todo indivíduo do sexo masculino recebe o nome de um irmão da mãe ou de qualquer outro parente consanguíneo a que possa aplicar o mesmo termo de parentesco: *keti*. Já os indivíduos do sexo feminino recebem nome da irmã do pai ou de qualquer outra pessoa, parente consanguíneo, a que se refiram com o mesmo termo de parentesco: *tii*. Desse modo essas metades englobam homens e mulheres que a elas estão filiados desde o dia em que recebem nome. (MELATTI, 1967, p. 37).

Desse modo, as práticas de nomeação comuns entre os Krahô são uma forma de identificação das relações de parentesco dentro do grupo. As divisões de *Catàmjê* e *Wacmêjê* são apenas uma de muitas divisões sociais representadas pelo nome. Porém, existe uma série de outras distinções relacionadas com outros aspectos da organização social Krahô, como por exemplo, a localização em volta do *pátio*, ou adesão aos certos grupos cerimoniais (MELATTI, 1967).

Nessa seção, apresentamos alguns aspectos salientes da organização sócio-política do povo Krahô. Segue na próxima seção uma discussão dos aspectos culturais mais significantes no cotidiano do povo Krahô.

1.4 Aspectos culturais

A pesar de ter uma história longa de contato com a população não-indígena, os Krahô mantêm muitas práticas culturais distintas, de forma que suas atividades no dia-a-dia, assim como eventos e festas tradicionais, são fortemente ligadas aos rituais tradicionais praticados pelo grupo. Um aspecto particularmente fascinante da cultura Krahô é a presença de uma variedade de rituais nas suas vidas diárias e práticas

tradicionais. No seu livro *Ritos de uma tribo Timbira* (1978), Júlio Cezar Melatti descreve por volta de 40 rituais diferentes, baseado nas suas experiências de pesquisa de campo com os Krahô durante os anos 60. A diversidade e variedade dos rituais dos Krahô indicam um patrimônio cultural incrivelmente rico, integral à identidade cultural do grupo. As práticas culturais mais comuns acontecem durante as festas e rituais tradicionais, como, por exemplo, durante a festa da batata, ou 'Jât Jõ Pĩ'.

1.4.1 Festa da batata 'Jât Jõ Pĩ'

Uma das festas mais importantes do povo Krahô é a Festa da Batata, ou o ritual *Jât Jõ Pĩ*. Durante essa festa, várias manifestações culturais da cultura Krahô podem ser observadas. A Festa da Batata é uma festa que acontece todos os anos e marca a mudança de uma estação à outra e, assim a troca de poder de um partido para o outro (ARAUJO, 2015). De acordo com Krahô (2017), a Festa da Batata é uma das festas mais importantes para o povo Krahô e se realiza todos os anos, de forma que:

A duração é de aproximadamente quatro dias, quando são realizados todos os tipos de manifestação cultural e é uma das mais completas que existe, envolvendo casamentos, corte de cabelos, pinturas corporal, corrida com toras, paparuto, cantorias, danças e Hôxwa (palhaço tradicional Krahô). (KRAHÔ, 2017, p. 50).

Abaixo, descrevemos em maior detalhe algumas dessas atividades culturais únicas, dentro do contexto da Festa da Batata.

1.4.2 Corridas de tora

Uma das atividades culturais mais distintas praticadas pelo povo Krahô são as corridas de tora, um tipo de corrida que acontece em volta do perímetro das aldeias circulares. As corridas começam com a preparação das toras, cortadas em secções grandes dos troncos das palmeiras de buriti e preparadas no mato, em vários tamanhos de acordo com os times de corredores divididos por gênero, idade e partido. Os membros de cada time correm juntos em um tipo de revezamento, com um corredor carregando a tora nos ombros até cansar, e depois entregando a tora para outro corredor esperando sua vez de carregá-la (MELATTI, 1978). Os times correm no mato até chegar à aldeia, e depois em volta do perímetro da aldeia, de forma que o primeiro time de rodear a aldeia e entregar sua tora no centro do *pátio* ou na casa de pensão de

aldeia, dependendo do ritual, ganha a corrida (MELATTI, 1978). Nas Figuras 02 e 03 abaixo, podemos ver alguns jovens indígenas Krahô participando na corrida de tora (fotos tiradas pela autora, na Manoel Alves Pequeno em 2015).

Fig. 02. Um jovem indígena correndo com tora na Aldeia Manoel Alves Pequeno.



Fonte: Miller (2015).

Fig. 03. Dois jovens indígenas prestes a passar a tora durante a corrida.



Fonte: Miller (2015).

Segundo Araujo (2015), a corrida de tora não é apenas uma competição, mas também uma forma de expressão de emoções, dependendo da situação ou evento onde ocorre:

As corridas com tora fazem parte do cotidiano Krahô, sendo realizadas em todos os rituais, são consideradas, também, como uma atividade de lazer, manifestando emoções ligadas ao estado de plena satisfação, júbilo, prazer ou até mesmo tristeza, luto, descontentamento. A tora, para esse povo, não é considerada apenas um tronco de árvore tirado do cerrado, cuja finalidade se limita apenas ao ato de correr, mas adquire um valor espiritual muito significativo. (ARAUJO, 2015, p. 39).

Durante a festa da batata, a corrida de tora é um momento importante de concorrência entre os dois partidos e geralmente acontece no primeiro dia da festa; devido ao fato que o partido que chega primeiro no *pátio* é considerado campeão do ano, os jovens preparam para esse competição durante o ano inteiro (KRAHÔ, 2017). A concorrência é mais intensa ainda, dado o peso das toras utilizadas nessas corridas. De acordo com Araujo (2015), “As toras devem pernoitar no rio para maior acúmulo de água e ganho de peso a fim de dificultar a competição e averiguar quem realmente são os mais fortes do grupo” (p. 41). Cada tora, segundo Krahô (2017), “pesa aproximadamente 150 kg, sendo a mais pesada que tem dentre outras toras que os Krahô carregam” (p. 51). Com tal peso, as corridas de tora que acontecem durante a Festa da Batata são verdadeiras provas de força, e é fácil de entender porque ser campeão do ano é um título tão cobiçado.

1.4.3 Cantoria da batata

Outro aspecto cultural integral das festas tradicionais Krahô é a cantoria que acompanha as outras atividades culturais que ocorrem durante o evento. No segundo dia da festa *Jât Jõ Pĩ*, para marcar o início da cerimônia da batata, a cantoria da batata acontece nas ruas da aldeia, acompanhando um grupo de pessoas especiais que arremessam batatas nas pessoas, as quais, por seu turno, tentam evitar as batatadas (KRAHÔ, 2017). A brincadeira é parecida com a ‘brincadeira de queimada’, como descreve Macedo (2015):

Homens e mulheres, alguns com cofos cheio de batatas, posicionam-se de um lado e um grupo de homens de outro. O lado que está com as batatas joga para o outro lado, em que um dos homens vai tentar apará-las, se deixar cair, sai, e

outro homem assume seu lugar. As crianças ficam nas proximidades para pegar as batatas que caem no chão e levarem para suas mães. (MACEDO, 2015, p. 21).

A cerimônia da batata é apenas um exemplo da cantoria tradicional que acontece durante vários ritos tradicionais dos Krahô nas suas festas e no seu cotidiano. Além da cantoria, também ocorre a apresentação dos *hôxwa*.

1.4.4 Hôxwa

A figura do *hôxwa* é uma parte importante de muitas festas tradicionais Krahô, e pode ser descrita como 'o palhaço tradicional Krahô'. Durante a Festa da Batata, os *hôxwa* têm a responsabilidade especial de corte e preparação da 'tora da batata' (KRAHÔ, 2017). Os *hôxwa* são um grupo de homens de todas as idades e, de acordo com Macedo (2015):

Eles pintam o rosto semelhante aos palhaços da sociedade não indígena e são responsáveis por fazer rir toda a comunidade... fazem uma série de brincadeiras por meio de mímicas. Com gestos simultâneos, arrancam muitas gargalhadas de adultos e crianças. (MACEDO, 2015, p. 25).

A apresentação dos *hôxwa* geralmente acontece durante a Festa da Batata de noite ao redor da fogueira no meio do *pátio*, onde apresentam seu ato na forma de brincadeiras e piadas engraçadas; por exemplo, os *hôxwa* às vezes imitam as plantas cultivadas pelos Krahô nas suas roças, de forma que "em cada gesto dos Hôxwa, são percebidos nos movimentos deles a imitação das plantas" (KRAHÔ, 2017, p. 51). Os *hôxwa*, além de ser uma parte integral da cultura Krahô, são indicativos do lado humorístico das atividades tradicionais praticadas pelos Krahô.

1.4.5 Paparuto

Outra faceta importante da Festa da Batata é o prato tradicional preparado pelos Krahô durante muitas festas tradicionais, o paparuto. Melatti (1978) destaca a importância do paparuto, porque tem lugar em muitos dos rituais realizados pelos Krahô. O prato consiste em mandioca ralada e carne, distribuídas em camadas e depois embrulhadas em folhas de bananeira (MACEDO, 2015). Enquanto as mulheres preparam o paparuto dessa forma, os homens cavam um buraco no chão, onde é colocado o paparuto, que é depois coberto por pedras quentes e enterrado para

cozinhar até ficar pronto (MELATTI, 1978). Paparutos maiores podem durar uma noite inteira para cozinhar, enquanto os menores ficam prontos dentro de umas horas. Quando for preparado durante rituais e festas tradicionais, o paparuto é dividido entre todos os membros da aldeia (MELATTI, 1978). Na Figura 04, podemos ver mulheres indígenas Krahô com seu paparuto pronto para assar, e na Figura 05, homens indígenas Krahô no processo de enterrar o paparuto para assar (fotos tiradas pela autora, na Manoel Alves Pequeno em 2015).

Fig. 04. Um paparuto pronto para assar, Aldeia Manoel Alves Pequeno.



Fonte: Miller (2015).

Fig. 05. Criança indígena observando homens colocando o paparuto para assar.



Fonte: Miller (2015).

Como pode ser observado, a partir da diversa gama de práticas culturais descritas acima, o povo Krahô possui um patrimônio cultural riquíssimo, que por muito anos vêm defendendo a fim de preservar e transmitir essa riqueza cultural para futuras gerações. Embora a Festa da Batata seja certamente uma das festas mais importantes durante o ano, uma variedade de outras festas, rituais e celebrações tradicionais ocorrem, e uma combinação das práticas culturais descritas aqui, entre outros, podem ser observadas durante todos esses eventos. Essas manifestações culturais são uma parte intrínseca da identidade das comunidades Krahô, e sua inclusão no currículo na Escola 19 de Abril na Aldeia Manoel Alves Pequeno é um fator chave para sua manutenção no futuro.

1.5 A Escola Estadual Indígena 19 de Abril

Outro aspecto significativo da trajetória sócio-histórica do povo Krahô é a introdução da educação não-indígena ao seu cotidiano, assunto que é discutido em detalhe no seguinte capítulo. O desenvolvimento das políticas públicas para a implementação de educação escolar indígena no Brasil tem sido particularmente favorável para os Krahô da Aldeia Manoel Alves Pequeno, porque os habitantes dessa aldeia têm a sorte de ter uma escola com uma infra-estrutura adequada, um corpo docente com uma maioria de professores indígenas, materiais didáticos específicos e diferenciados para sua realidade sociocultural e uma abordagem pedagógica intercultural e bilíngue, elaborada de acordo com as necessidades da sua comunidade.

A escola estadual indígena 19 de Abril foi estabelecida em 2001 sob a Lei de criação nº 1.196, e oferece educação nas modalidades de Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Especial (para indivíduos com deficiência), durante os horários de manhã, tarde e noite (KRAHÔ, 2017). A escola atualmente está sob a administração da Secretaria de Educação do Tocantins (SEDUC-TO), além do Projeto de Educação Escolar Indígena do Estado do Tocantins, e sob a direção desses programas, a escola tem implementado práticas pedagógicas que visam à preservação e revitalização da língua e cultura Krahô (KRAHÔ, 2017). Para este fim, o conhecimento tradicional indígena tem sido incluído no currículo da escola, de forma que a escola “promove interculturalidade ao possibilitar o acesso dos alunos aos conhecimentos tanto da

cultura local como ao da cultura ocidental” (MACEDO, 2015, p. 41). A escola é uma parte integral da comunidade, e dado a interculturalidade das práticas pedagógicas em vigor nessa escola, também é o lugar principal de contato com a cultura e conhecimento de fora, além de ser um lugar dedicado à manutenção e ao fortalecimento do patrimônio cultural e tradições do povo, que descrevemos neste capítulo.

Este capítulo tem procurado introduzir o leitor a alguns dos aspectos sócio-históricos mais significativos do povo Krahô para oferecer um vislumbre do seu contexto educativo único e para que a complexidade das relações sociais, históricas, culturais e linguísticas possa ser mais bem entendida. A imensa complexidade deste contexto sociocultural singular tem uma influência direta no ensino da língua inglesa nesse meio, e também nos materiais didáticos a serem elaborados. Além do ambiente sociocultural no que se insere a Escola 19 de Abril, muitos outros fatores presentes nesse contexto de ensino também têm uma influência direta nas possibilidades para o ensino da língua inglesa na escola. No próximo capítulo, conduzimos uma análise desses fatores com o propósito de identificar e melhor entender as restrições e limitações desse contexto educativo para o ensino da língua inglesa, para que os parâmetros dos materiais didáticos de inglês possam ser adequadamente definidos.

CAPÍTULO 2: ANÁLISE CONTEXTUAL DE ENSINO DA ESCOLA 19 DE ABRIL

Este capítulo visa realizar uma análise dos fatores presentes no contexto educativo na escola Krahô 19 de Abril que diretamente afetam as possibilidades de elaboração de materiais didáticos interculturais para o ensino da língua inglesa na escola. Uma análise contextual de ensino (*environment/situation analysis*) será conduzida para identificar as limitações e restrições para o currículo e materiais didáticos de inglês na escola, para depois melhor delimitar as possibilidades e os parâmetros para o ensino da língua inglesa neste contexto educativo específico e único.

Primeiro, apresentaremos uma breve introdução às áreas de estudo de elaboração de materiais didáticos para o ensino de línguas (*language materials development*) e de desenvolvimento de currículo de línguas (*language curriculum design/development*), partes do maior campo internacional de Ensino de Inglês como Segunda Língua (*Teaching English as a Second Language- TESL*). Em seguida, refletiremos sobre as relações entre os dois conceitos para depois introduzimos, através de um tratamento pormenorizado, o conceito de análise contextual de ensino (*environment/situation analysis*), de acordo com Harwood (2010), Tomlinson (2012), Richards (2001) and (2006), Maley (2016), Nation & Macalister (2010) e Graves (2000). O restante do capítulo consiste em uma análise contextual de ensino da escola estadual indígena Krahô 19 de Abril com o objetivo de identificar as restrições e limitações relacionadas aos fatores sociais e institucionais da escola, bem como aos fatores relacionados com os professores e alunos da escola, presentes no contexto educativo Krahô; os resultados dessa análise serão depois utilizados para melhor determinar o que será e o que não será possível para o ensino-aprendizagem de inglês na escola estadual indígena 19 de Abril, e o currículo, conteúdo e materiais didáticos correspondentes da língua inglesa.

2.1 Elaboração de materiais didáticos para o ensino de línguas e desenvolvimento de currículo de línguas

2.1.1 Materiais didáticos e elaboração de materiais didáticos

O conceito de materiais didáticos para o ensino-aprendizagem de línguas é uma

categoria muito ampla e inclui “ambos os textos e as tarefas para a aprendizagem de línguas: textos apresentados ao aluno nos formatos de papel, áudio ou vídeo e/ou exercícios ou atividades estruturadas em torno de tais textos” (HARWOOD, 2010, p. 3). Os materiais didáticos fornecidos aos professores nas salas de aula, além dos materiais didáticos criados e adaptados pelos próprios professores, podem ser incluídos dentro desta categoria ampla. Materiais didáticos podem apresentar-se sob o formato de livros didáticos comerciais, planilhas em papel produzidas ou copiadas por professores, artigos jornalísticos ou mesmo recursos digitais como vídeos ou conteúdo da web. Os materiais didáticos podem exercer diversas funções dentro da sala de aula, com as seguintes características: “informativo (informar o aprendiz sobre a língua-alvo); instrutivo (guiar o aprendiz em praticar a língua); experimental (fornecer o aprendiz com experiência da língua em uso); estimulante (*‘eliciting’*- estimulando o aprendiz a utilizar a língua); e exploratório (ajudando o aprendiz a fazer descobertas sobre a língua)” (TOMLINSON, 2012, p. 143). Desta forma, professores podem utilizar os materiais didáticos para cumprir diversas funções ao ensinar uma língua, de acordo com as demandas de um tópico ou atividade específica, a disponibilidade de recursos ou as necessidades de seus alunos.

Essencialmente, qualquer recurso ou atividade utilizado na sala de aula de línguas para facilitar o ensino-aprendizagem de uma língua pode ser incluído dentro desta categoria geral de materiais didáticos de língua. Entretanto, materiais didáticos podem variar muito de um contexto de ensino para outro, baseado numa série de fatores externos:

Materiais didáticos efetivos para o ensino de línguas tomam forma ao considerar diversos fatores, incluindo variáveis relacionadas com professores, alunos e contexto. Fatores dos professores incluem a proficiência na língua, formação e experiência, herança cultural e estilo de ensino preferido. Fatores dos alunos incluem suas preferências de estilo de aprendizagem e suas necessidades, interesses e motivos para a aprendizagem da língua. Fatores do contexto incluem a cultura da escola, as condições das salas de aula, tamanho das turmas e disponibilidade de recursos didáticos nas situações onde os materiais didáticos serão utilizados. (RICHARDS, 2006, p. 6).

Assim, ao investigar os materiais didáticos para uma dada disciplina de línguas, se deve considerar não apenas os materiais em si mesmos, mas também uma série de outras variáveis presentes em cada contexto de ensino, para assegurar a utilidade,

aplicabilidade e adequação dos materiais para um dado conjunto de alunos, professores e contexto escolar. De acordo com Maley (2016), isto se dá uma vez que:

Os materiais não existem em vácuo. Fazem parte do contexto geral de aprendizagem de línguas, incluindo os sistemas filosóficos de crença das partes interessadas. Dependendo de que pensamos do propósito de linguagem e como achamos se aprende uma língua, então nossos materiais serão diferentes. Assim, não podemos separar os materiais didáticos das questões mais gerais em relação às línguas e à aprendizagem de línguas... Os professores que os utilizarão, os alunos que, se espera, aprenderão com eles, os patrocinadores que os financiarão, os editores que os publicarão, o currículo e plano de ensino que prescrevem seu conteúdo, o sistema que decidirá a duração e intensidade de tempo das aulas e avaliar os resultados, os materiais e condições econômicas no que são produzidos e utilizados e a cultura dentro de qual a aprendizagem está embutida. (MALEY, 2016, p. 10).

Desta maneira, os materiais didáticos de línguas são inseparáveis do contexto de ensino-aprendizagem e são afetados por fatores práticos como a quantidade de tempo para aulas e apoio financeiro para a produção de materiais, bem como fatores mais abstratos como os sistemas de crença dos interessados e o contexto cultural dentro de que os materiais serão implementados. Esta perspectiva sobre a necessidade de considerar as variáveis contextuais de um contexto de ensino de línguas se aplica diretamente à demanda para materiais didáticos específicos, diferenciados e interculturais para grupos indígenas como os Krahô. Através da identificação dos fatores mais proeminentes (e de certa forma, mais limitadores) para o ensino da língua inglesa na Escola 19 de Abril, em termos de ambos os aspectos práticos e abstratos presentes no contexto escolar, medidas para a elaboração dos materiais didáticos de inglês mais eficazes podem ser tomadas.

Essa atenção às variáveis dos professores, alunos e do contexto de ensino é essencial para o processo de elaboração de materiais didáticos, que “refere a todos os processos utilizados por profissionais que produzem e/ou utilizam materiais para a aprendizagem de línguas, incluindo avaliação de materiais, e sua adaptação, design, produção, exploração e pesquisa” (TOMLINSON, 2012, p. 143). A elaboração de materiais didáticos é um processo complexo, e tal como é essencial levar em consideração as variáveis relacionadas aos alunos, aos professores e ao contexto de ensino em si, também é importante começar com uma investigação do currículo de um curso de línguas, de forma que “Para ter uma noção das diversas considerações que elaboradores de currículo têm que abordar ao escrever ou adaptar materiais, um bom

começo é a consideração do lugar dos materiais didáticos dentro do currículo de inglês” (HARWOOD, 2010, p. 5). O currículo de um curso de línguas prescreve o conteúdo que deve ser incorporado nos materiais didáticos. Desta forma, fatores externos afetam o currículo de um curso de língua, o conteúdo prescrito por este currículo e os materiais didáticos que contém este conteúdo para o ensino-aprendizagem da língua em foco.

Sendo assim, é necessário definir o conteúdo a ser incluído num currículo de línguas antes da iniciação de qualquer discussão de elaboração de materiais didáticos. Na próxima seção, conceitos aplicáveis a este estudo, do campo de desenvolvimento de currículo, serão discutidos, com o entendimento de que qualquer referência ao desenvolvimento de currículo é uma referência direta à necessidade de primeiro definir o conteúdo para o currículo de inglês na escola Krahô 19 de Abril, para que este conteúdo poderá ser incorporado nos futuros materiais didáticos da língua inglesa.

2.1.2 Desenvolvimento de currículo de línguas

Para abordar a questão da falta de materiais didáticos para o contexto de ensino da escola indígena Krahô 19 de Abril, alguns conceitos chaves baseados na literatura do campo de desenvolvimento de currículo de línguas são apresentados abaixo.

De acordo com Richards (2001), o processo de desenvolvimento de currículo de línguas procura responder as seguintes perguntas, entre outras: “Quais são as necessidades dos aprendizes? Quais fatores contextuais precisam ser considerados ao planejar um programa de línguas? Qual é a natureza dos objetivos e metas no ensino e como podem desenvolvê-los?” (RICHARDS, 2001, p.1). No contexto do presente estudo, este tipo de questionamento também pode informar a tomada das decisões sobre o desenvolvimento e elaboração de materiais didáticos da língua inglesa para a escola indígena Krahô 19 de Abril.

Porém, ao invés de aplicar os conceitos da área de desenvolvimento de currículo de línguas, este estudo pretende tomar emprestadas certas estratégias relacionadas aos processos de design e desenvolvimento de currículo de língua e adaptar estas estratégias ao processo de elaboração de materiais didáticos de inglês para a Escola 19 de Abril.

Primeiramente, uma definição de desenvolvimento do currículo será brevemente

apresentada para melhor situar o leitor dentro desta área de pesquisa, além de ligar o conceito geral de currículo ao empreendimento de elaboração de materiais didáticos interculturais de inglês em foco no estudo presente.

Para Richards (2001), o desenvolvimento de currículo é uma iniciativa abrangente que “inclui os processos que são utilizados para definir as necessidades de um dado grupo de alunos e desenvolver metas ou objetivos de um programa que aborde estas necessidades; determinar um plano de ensino adequado, uma estrutura do curso e os métodos de ensino e materiais didáticos; e realizar uma avaliação do curso de línguas que resulte destes processos” (RICHARDS, 2001, p. 2). Assim, a elaboração de materiais didáticos é apenas um componente do processo mais amplo e abrangente de desenvolvimento de currículo, que também consiste nos processos de “análise de necessidades, análise de situação¹, no planejamento de resultados de aprendizagem, na organização do curso, na seleção e na preparação dos materiais didáticos, propiciando o que for preciso para um ensino eficaz e avaliação” (RICHARDS, 2001, p. 42).

Outra perspectiva útil sobre o desenvolvimento de currículo e de cursos de língua, e sua conexão à elaboração de materiais didáticos, é a abordagem de sistemas (*systems approach*) para o design de cursos de línguas, de Graves (2000), em que todos os processos de desenvolvimento de um curso de línguas são inter-relacionados e se influenciam. Segundo essa autora, é possível começar em qualquer ponto do processo de desenvolvimento de um curso de línguas, porém se deve considerar os outros aspectos do processo global de desenvolvimento de tal curso: “Se começar com a elaboração de materiais didáticos, precisará pensar sobre **o que** você está tentando ensinar e para que fins” (GRAVES, 2000, p. 4, grifo nosso). Assim, a elaboração de materiais didáticos é inerentemente relacionada ao desenvolvimento do conteúdo a ser ensinado no curso, que logicamente deve preceder a elaboração de tais materiais didáticos.

De acordo com Graves (2000), o desenvolvimento de currículos ou cursos de língua é um processo baseado na realidade (em inglês, *'grounded process'*), de forma que um curso de línguas é desenvolvido para “um grupo específico de pessoas, dentro

¹ Richards (2001) utiliza o término *'situation analysis'* em inglês.

de um contexto específico, para um determinado período de tempo; enfim, para um contexto específico” (GRAVES, 2000, p. 15). Assim, ao *definir o contexto* de um curso a ser implementado (e os materiais para tal curso), certos fatores devem ser considerados, incluindo: as pessoas envolvidas no curso (alunos, professores, interessados, comunidade); o local físico do curso (a escola, salas de aula, etc.); a natureza do curso (o propósito do curso, currículo prescrito, avaliação, etc.); os recursos disponíveis para ensino (livros, tecnologia, impressão, etc.); e o tempo disponível para a realização do curso (o horário, total de horas/aula, o período de tempo total, etc.) (GRAVES, 2000).

Nation & Macalister (2010) entendem o desenvolvimento de currículo como um processo multifacetado e multifásico, em que vários fatores são investigados para informar ao elaborador de currículos sobre o contexto específico, para assegurar que o conteúdo e os objetivos de um curso de línguas atende as necessidades da vida real dos professores e alunos que irão participar no curso. Para estes autores, o design de currículo envolve uma análise contextual², uma análise de necessidades e a definição dos princípios que orientarão o ensino da língua em questão. A primeira fase do processo, a análise contextual, é proposta como uma maneira para os elaboradores de currículo assegurar que todos os fatores que afetam um curso e currículo de línguas são levados em consideração (NATION & MACALISTER, 2010).

Com o objetivo de “definir o contexto” (GRAVES, 2000) da Escola 19 de Abril, e para melhor informar o processo de elaboração de materiais didáticos, o conceito de análise contextual de ensino (*environment/situation analysis*), de empréstimo da metodologia de desenvolvimento de currículo, será discutido em relação à sua aplicabilidade neste estudo.

2.1.3 A análise contextual de ensino

Um passo importante no processo de desenvolvimento de currículo é a análise do contexto ou situação de ensino, e o objetivo deste tipo de análise é assegurar que um curso de línguas será apropriado para sua audiência pretendida, isto é, os professores, alunos e a escola onde será implementado. Richards (2001) define ‘a

² Para estes autores (NATION & MACALISTER, 2010), o termo utilizado é ‘*environment analysis*.’

análise situacional' como "uma análise dos fatores no contexto de um projeto de currículo planejado ou atual que é realizada para avaliar seu impacto possível no projeto. Estes fatores podem ser políticos, sociais, econômicos ou institucionais" (p. 91). A identificação destes fatores no início de um projeto de elaboração de currículo ou materiais didáticos e as dificuldades potenciais que podem apresentar irão garantir o sucesso do projeto. Mais especificamente, tais fatores devem ser investigados porque "terão um efeito forte nas decisões sobre as metas de um curso, o que incluir e como ensiná-lo e avaliá-lo" (NATION & MACALISTER, 2010, p. 14).

A análise contextual pode ser compreendida também como uma 'análise das limitações³', de forma que o foco da análise é a identificação de fatores afetando um projeto de desenvolvimento de currículo (NATION & MACALISTER, 2010). As limitações contextuais nem sempre são negativas no desenvolvimento de um currículo de línguas; tais limitações podem ajudar a simplificar o processo ao delimitar o escopo do projeto de acordo com a realidade do contexto de ensino. Uma vez identificada, uma limitação contextual pode ser abordada em uma de duas maneiras: ou trabalhar dentro da limitação ou trabalhar para superá-la (NATION & MACALISTER, 2010). Para estes autores, alguns dos fatores que podem ser considerados como tópicos de investigação na análise contextual de ensino incluem restrições de tempo para a duração do curso, o tamanho das turmas, a proficiência dos alunos, a experiência e formação dos professores e materiais didáticos disponíveis, entre outros (NATION & MACALISTER, 2010).

Richards (2001) identifica fatores relacionados à sociedade envolvente, ao projeto em si, à instituição, aos professores, aos alunos e à adoção do curso como fontes possíveis de influência no sucesso de projetos de desenvolvimento de currículo. Os procedimentos diferentes utilizados nas análises contextuais de ensino incluem entrevistas com interessados como professores, alunos, seus pais e membros da comunidade, o estudo e a análise de documentos governamentais como legislação e diretrizes do Ministério de Educação, e observações de aulas, questionários dados aos indivíduos presentes no contexto educativo (RICHARDS, 2001).

Ao aplicar os métodos de análise contextual de ensino ao contexto educativo da

³ Em inglês, '*constraints analysis*' (NATION & MACALISTER, 2010).

Escola 19 de Abril, serão coletadas informações relevantes e significativas para informar o processo de elaboração de materiais didáticos de modo compreensivo e eficiente. Com as informações coletadas através dessa análise, não pretendemos informar o desenvolvimento de currículo completo de inglês ou mesmo o desenvolvimento de planos de ensino específicos para o ensino de inglês nessa escola. Ao invés disso, realizamos a análise contextual de ensino na próxima seção como uma forma de identificar e destacar os fatores e limitações mais significantes para o ensino da língua inglesa neste contexto de ensino específico. Essas informações podem ser utilizadas para ajudar a determinar um currículo adequado e apropriado para o ensino da língua inglesa na Escola 19 de Abril, para que depois alguns objetivos mais detalhados possam ser definidos a fim de elaborar materiais didáticos interculturais de inglês de acordo com os desejos e necessidades dos alunos, professores e comunidade da escola Krahô 19 de Abril.

Embora que não cabe no âmbito deste estudo fazer uma proposta definitiva para o currículo completo da língua inglesa para a Escola 19 de Abril, o que será realizado aqui é uma análise detalhada do contexto de ensino da escola, através de pesquisa documental e bibliográfica, para que os resultados dessa análise possam contribuir com as investigações futuras, visando o desenvolvimento do currículo e a elaboração de materiais didáticos de inglês para o ensino da língua nessa escola. Para o resto deste trabalho, o termo 'análise contextual de ensino' será adotado, de acordo com o enquadramento analítico descrito por Richards (2001) e, desta forma, investigaremos os fatores sociais, institucionais e os fatores relacionados aos professores e alunos da Escola 19 de Abril, nas seções a seguir.

2.2 Análise contextual de ensino da Escola Estadual Indígena Krahô 19 de Abril

2.2.1 Fatores sociais

Uma categoria de fatores que podem ser investigados através de uma análise contextual de ensino se relaciona com a sociedade dentro da qual um curso de línguas será realizado, e como os diversos grupos influentes possam ter um grande impacto naquele curso. Richards (2001) oferece uma lista destes diversos grupos, incluindo:

órgãos governamentais, oficiais de governo e políticos trabalhando com educação, organizações de educação, especialistas de educação, alunos e seus pais e membros da comunidade, e sugere as seguintes perguntas (entre várias outras) como ponto de partida da investigação dos fatores sociais envolvidos num dado projeto de desenvolvimento de currículo: Quais políticas de ensino de línguas existem e como são vistas? Quais são os motivos subjacentes e os apoiadores do projeto? (RICHARDS, 2001, p. 94)

Essas perguntas preliminares oferecem uma base para a primeira fase da análise contextual de ensino, a investigação dos fatores sociais que afetam a escola indígena Krahô 19 de Abril, no âmbito social e em termos do governo federal brasileiro e do governo estadual do Tocantins. Para aprofundarmos a investigação das políticas de ensino de línguas existentes e os motivos para o desenvolvimento de um currículo específico de inglês para a Escola 19 de Abril, trazemos uma discussão da legislação e outros documentos governamentais, nos níveis federais e estaduais, regulamentando a educação escolar indígena no Brasil e no estado do Tocantins, e assim esboçar os requisitos legislativos que afetam o currículo da língua inglesa na escola.

2.2.1.1 Educação Escolar Indígena: Legislação Federal

A história de educação escolar indígena no Brasil, começando nos tempos coloniais até os anos 1960s e 1970s, foi fortemente influenciada por vários grupos religiosos e missionários, com métodos visando o catecismo, assimilação e integração dos povos indígenas à sociedade majoritária brasileira, através de instrução exclusivamente em língua portuguesa (MUNIZ, 2017). Porém, em 1972, a missão Summer Institute of Linguistics (SIL), com linguistas trabalhando em conjunto com antropólogos brasileiros, recebeu a autorização oficial da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) para a instalação de programas de educação escolar indígena voltados à educação da população indígena através de suas línguas maternas, enquanto simultaneamente traduziam a Bíblia para essas línguas indígenas (MUNIZ, 2017). Embora essa parceria entre a FUNAI e a SIL ainda operasse com a ideologia de bilinguismo transitório, com a intenção de que a população indígena eventualmente se

tornaria monolíngue em português, a era foi marcada pelos avanços no acesso geral à educação escolar indígena através das línguas indígenas (ALBUQUERQUE, 2007).

2.2.1.1.1 A Constituição Federal do Brasil

Seguindo essa época de avanços na educação escolar indígena, a Constituição Federal do Brasil foi aprovada e implementada em 1988, e hoje ainda está entre as leis mais significativas para os direitos indígenas e a educação escolar indígena no Brasil e representa a mudança de posições assimilacionistas e integracionistas em relação à população indígena a uma posição de proteção e valorização das suas línguas e culturas indígenas (MUNIZ, 2017). A Constituição Federal do Brasil de 1988 foi o primeiro passo para reconhecer o valor das culturas e línguas indígenas na educação escolar indígena e garantir aos povos indígenas brasileiros o direito de utilizar as próprias línguas junto com a língua portuguesa nas salas de aula, como definido no artigo 210 : “O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.” Também no artigo 215 foi garantido o “o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional”, além do apoio, da valorização e da proteção das “manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional” (BRASIL, 1988). Com a ratificação desse documento, a proteção constitucional das culturas e línguas indígenas também garantiu aos cidadãos indígenas o direito a uma educação específica a essas mesmas culturas e línguas.

2.2.1.1.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Outra lei nacional significativa foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB 9394 (1996), que definiu os objetivos da “educação escolar bilíngue e intercultural” direcionados aos povos indígenas. Os objetivos gerais delineados pela lei estão no artigo 78: “a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências” dos povos indígenas e “acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.” No primeiro parágrafo do Artigo 79, a LDB de 1996 garantiu o apoio financeiro e técnico do governo federal para o

desenvolvimento dos programas de educação bilíngue e intercultural, através de ações integradas de ensino e pesquisa, e efetivou o requisito de participação da comunidade indígena, com a declaração que “os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.” Também no segundo parágrafo do mesmo artigo, objetivos mais específicos foram traçados para os programas legislativos futuros a serem desenvolvidos relacionados com a educação indígena intercultural, como os Planos Nacionais de Educação. Esses objetivos foram: “fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena; manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas; desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades; e elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado” (BRASIL, 1996, Art. 79). Com o estabelecimento dessa lei, o governo federal destacou a importância da memória histórica dos indígenas, a identidade cultural dos povos, e garantiu aos indígenas o direito a uma educação bilíngue e intercultural através desses objetivos pedagógicos.

2.2.1.1.3 Plano Nacional de Educação

Outra medida legal formativa para a educação indígena escolar brasileira é o Plano Nacional de Educação (PNE), documento que deve ser atualizado a cada dez anos estabelecendo as diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos. O mais novo PNE foi promulgado a partir da Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014⁴, e consiste de 20 metas direcionadas aos três seguintes objetivos principais: “a garantia do direito a educação básica com qualidade, [...] a universalização do ensino obrigatório, e a ampliação das oportunidades educacionais”; “a redução das desigualdades e a valorização da diversidade”; e a valorização dos profissionais da educação (BRASIL, 2014).

Com respeito à educação escolar indígena, o documento do PNE garante a consideração das necessidades específicas das populações indígenas no processo de elaboração dos planos de educação dos estados e municípios (BRASIL, 2014, Art. 8),

⁴ Fonte: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/ Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm

particularmente nos esforços de alcançar as seguintes submetas específicas do plano nacional: a universalização da educação infantil na pré-escola, do ensino fundamental e do ensino médio, ampliando a oferta de educação e matrículas para alunos entre quatro anos e 17 anos, e também para os alunos com deficiências com uma forma especializada de educação; a alfabetização de todas as crianças até o final do terceiro ano de ensino fundamental, e para as crianças indígenas, prevê a estratégia da “produção de materiais didáticos específicos” e do desenvolvimento de “instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas” (Anexo, Meta 5, Estratégia 5.5); a melhoria e consolidação da educação básica para a população indígena, através do “desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural” e a participação da comunidade na organização e gestão das suas escolas; “a oferta bilíngue na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa”; e o desenvolvimento de “currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar [...] incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos”; diversas estratégias para o aumento da participação dos alunos indígenas nos programas de educação de jovens e adultos (EJA), de educação profissional técnica, educação superior e de pós-graduação stricto sensu; e ações para a formação dos professores e seus planos de carreira nos contextos indígenas, considerando as especificidades desses ambientes escolares (BRASIL, 2014, ANEXO, Metas 1-18). Observamos neste documento uma continuação da política de respeito para às necessidades específicas e diferenciadas dos alunos indígenas do Brasil, especialmente em relação à garantia de ensino bilíngue para esses alunos nos anos iniciais, e o desenvolvimento de currículos e materiais didáticos específicos.

2.2.1.1.4 Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Indígena

Em 2013, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica foram homologadas, e neste documento se encontra as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Indígena, que representam um trabalho colaborativo realizado

através da participação dos educadores indígenas, representantes de diversas áreas do governo e algumas ONGs, com um foco na promoção de justiça social e a defesa dos direitos dos povos indígenas no processo de desenvolvimento das suas escolas (MUNIZ, 2017). As Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Indígena estabeleceram diversos objetivos relacionados à normalização e à padronização de certos aspectos do sistema de educação indígena escolar, além de assegurar que os projetos de educação escolar indígena sejam específicos, interculturais e bilíngues. Contribuições particularmente interessantes dessa lei ao campo de educação escolar indígena incluem requisitos para a participação de membros das comunidades indígenas como xamãs, contadores de histórias, músicos e parteiras nos processos de desenvolvimento de currículo, e para o reforço do direito indígena do fortalecimento da própria lógica, conhecimento e perspectiva de cada povo indígena dentro das suas escolas (BRASIL, 2013).

2.2.1.1.5 Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas

O documento norteador do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) de 1998 expandiu os objetivos da LDB de 1996, fornecendo artigos e discussões sobre práticas pedagógicas, bilinguismo, identidade indígena, educação tradicional e outros temas relevantes para o campo de estudo, reunindo todas as ideias e discussões sobre a educação escolar indígena, a fim de fornecer uma guia para orientar o trabalho diário de qualquer profissional trabalhando neste ambiente de ensino, inclusive os próprios professores indígenas. O RCNEI (1998) tem como propósito principal apresentar “ideias básicas e sugestões de trabalho para o conjunto das áreas do conhecimento e para cada ciclo escolar das escolas indígenas inseridas no Ensino Fundamental”, além de “contribuir para diminuir a distância entre o discurso legal e as ações efetivamente postas em prática nas salas de aula das escolas indígenas” (BRASIL, RCNEI, 1998, p. 6-11). No RCNEI (1998), se destaca a necessidade para um ambiente de discussão e reflexão para a construção de forma comunitária do conceito de ‘escola indígena’, e se coloca “como instrumento auxiliar nesta discussão e reflexão”, propondo: identificar os aspectos diferenciados das escolas indígenas; definir os propósitos educacionais da educação escolar indígena

para orientar as políticas públicas educacionais; e “apresentar os princípios mínimos necessários, em cada área de estudo do currículo, para que se possam traduzir os objetivos que se quer alcançar em procedimentos de sala de aula” (RCNEI, 1998, p. 13). Os propósitos educacionais descritos neste documento centram-se numa nova visão de educação escolar indígena como uma estratégia de preservação da cultura e língua indígena, incorporando as qualidades de uma educação comunitária, intercultural, bilíngue, específica e diferenciada, com o objetivo de estabelecer, fortalecer e reivindicar a identidade indígena diante da sociedade majoritária brasileira.

2.2.1.1.6 Interculturalidade na Educação Escolar Indígena

Esse diálogo com a sociedade majoritária é mais bem exemplificado pelo aspecto de interculturalidade de educação escolar indígena, aspecto importante que destacamos em maior detalhe aqui. O RCNEI (1998) oferece a seguinte definição do conceito de ‘interculturalidade’:

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 vêm ocorrendo historicamente em contextos de desigualdade social e política. (RCNEI, 1998, p.24).

Essa definição de interculturalidade abre espaço para o diálogo entre culturas, reconhecendo a legitimidade de todas as culturas apesar do contexto social, nacional ou político. A visão fornecida pelo RCNEI (1998) também discerne a necessidade para a valorização, afirmação e manutenção da cultura indígena entre as diversas outras culturas do país e do mundo. Por tratar o pluralismo cultural da sociedade dessa forma, a identidade cultural dos povos indígenas é reforçada, conforme Silva (2003):

A noção de interculturalidade, além de expressar a coesão étnica de um grupo social, proporcionando condições para o fortalecimento da identidade cultural, vai também estimular a aquisição do conhecimento dos outros povos... Das preocupações marcadamente linguísticas, características da educação bicultural e bilíngue, a interculturalidade considera o contexto sociocultural dos alunos. (SILVA, 2003, p. 41-42).

A perspectiva intercultural é definida pelo reconhecimento do outro e também pela criação de um espaço de diálogo entre diferentes grupos sociais e culturais. O

propósito de educação intercultural indígena procura atender às necessidades específicas de cada povo indígena, identificando não somente os desejos expressados explicitamente pelos indígenas, mas também analisando a situação sociocultural dos povos para construir juntos uma educação que permite a interação com outras culturas, ao mesmo tempo valorizando e reforçando a importância da própria cultura indígena. Essa meta se torna mais imperativa dentro da sala de língua estrangeira, que proporciona de fato o encontro entre cultura, identidade e linguagem, e exige dos alunos um processo de reflexão sobre a própria cultura e situação sociocultural:

Ao entrar em contato com a língua do outro, o aluno pode se posicionar, reconhecendo a situação histórica, geográfica e cultural do seu país e, principalmente, respeitando as diferenças entre culturas, podendo ser capaz de estudar sobre a sua cultura e a do outro com o olhar mais acentuado e crítico, mudando, assim, a visão a respeito do outro e de si mesmo. (TEIXEIRA, 2013, p.120).

Com efeito, ao entrar em contato com a língua inglesa na sua escola, os alunos Krahô devem ter a oportunidade de interagir com a língua estrangeira a partir de uma perspectiva que abrange o próprio contexto cultural, de uma forma que não somente valoriza a sua própria cultura indígena, mas também permite o espaço para comparar e relacionar a cultura indígena com as outras culturas acessíveis através da língua inglesa.

2.2.1.1.7 Educação Escolar Indígena no nível estadual

Através do Decreto Presidencial N° 26, de 4 de Fevereiro de 1991⁵, a responsabilidade para a implementação e integração da educação escolar indígena ao sistema de ensino regular foi transferida ao Ministério de Educação do Brasil (MEC), em forma da “competência para coordenar as ações referentes à Educação Indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino, ouvida a FUNAI” (BRASIL, Decreto Presidencial N° 26, Art. I, 1991). O decreto também transfere a responsabilidade de desenvolver as ações de educação escolar indígena às “Secretarias de Educação dos Estados e Municípios em consonância com as Secretarias Nacionais de Educação do Ministério da Educação” (BRASIL, Decreto Presidencial N° 26, Art. I, 1991). Por este

⁵ Fonte: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0026.htm

motivo, agora mudamos o foco dessa análise - dos fatores sociais envolvidos no desenvolvimento do currículo de inglês para a escola estadual indígena 19 de Abril, a uma investigação da legislação estadual que regulamenta a educação escolar indígena no estado do Tocantins.

2.2.1.2 Educação Escolar Indígena: Legislação Estadual

A implementação de educação escolar indígena no estado do Tocantins tem evoluído através de várias políticas e medidas legais, desde a criação do estado em 1988. A primeira lei tratando a educação escolar indígena foi a Lei Estadual nº 1.038 de 22/12/98 , regulamentando o Sistema Estadual de Educação geral, que depois foi renovada pela Lei nº 2.139 de 03 de setembro de 2009 , publicada no Diário Oficial nº 2.970. Essas leis garantem “a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” (Art. 17, Lei nº 2.139, 2009) e a participação das comunidades indígenas nos processos de implementação de educação escolar indígena nas suas aldeias de forma bilíngue e intercultural que respeitem sua diversidade sociocultural (Lei nº 2.139, 2009).

2.2.1.2.1 A Educação Escolar Indígena no Sistema Estadual de Educação do Tocantins

Em Seção III, Artigo 53, a lei assegura os seguintes objetivos dentro do Sistema Estadual de Ensino, com respeito à educação escolar indígena: a afirmação das culturas e línguas indígenas de forma pluralista, com a visão de Brasil como uma nação “multiétnica e plurilíngue”; a preparação dos alunos indígenas para “a compreensão e reflexão crítica sobre sua realidade sócio-histórica e da sua sociedade, como condição para sua autodeterminação”; a formação dos professores indígenas como forma de autodeterminação na “condução pedagógica da educação escolar” dentro das suas comunidades; e a elaboração de materiais didáticos com autoria dos próprios professores indígenas “que retratem seu universo sócio-histórico e cultural” (TOCANTINS, 2009, Art. 53, Lei nº 2.139).

No Artigo 54 desse documento, o Estado do Tocantins assegura os recursos necessários para estes objetivos no seu Orçamento Geral, para os seguintes fins específicos: o desenvolvimento de metodologias específicas de ensino para cada

comunidade indígena, particularmente para o ensino bilíngue em língua materna, como “veículo dos conhecimentos de cada cultura”, e em língua portuguesa, como “veículo dos conhecimentos universais”; o desenvolvimento de currículos que “levam em consideração os processos próprios de aprendizagem e da avaliação”, e que também reconhecem um calendário escolar diferenciado para estes povos; a manutenção de programas de formação especializados, para ambos os recursos humanos trabalhando com a educação escolar indígena e os próprios professores indígenas; a instituição de “assessorias especializadas de apoio técnico-científico”; e a publicação de material didático específico e bilíngue, em língua portuguesa e em língua indígena, “visando à integração dos vários conteúdos curriculares” (TOCANTINS, 2009, Art. 54, Lei nº 2.139).

Como se destaca aqui, a legislação estadual do Tocantins que trata do sistema de educação do Estado garante não somente os direitos dos povos indígenas a uma educação específica e diferenciada para seus aspectos socioculturais e conhecimento tradicional, mas também os recursos financeiros para implementar esses objetivos no orçamento do estado. Assim como o propósito da nossa análise contextual de ensino é identificar os fatores influentes no currículo de inglês, podemos observar que, a partir da legislação estadual regulamentando a rede estadual de ensino, de qual faz parte a escola indígena Krahô 19 de Abril, há uma continuação das políticas públicas federais em relação à educação escolar indígena. Essas medidas legais levam em consideração a língua materna de cada povo, além das suas realidades sócio - históricas e socioculturais, de forma que suas línguas e culturas são incorporadas aos currículos de cada escola indígena, um processo que deve ser conduzido pelos professores indígenas de cada comunidade. Enfatizamos as provisões para o desenvolvimento e a publicação de materiais didáticos específicos para cada povo, suas línguas e seus universos sócio-históricos e culturais, processo que é o objetivo final de nosso estudo.

2.2.1.2.2 Conselho de Educação Escolar Indígena do Tocantins

Outro elemento importante das políticas públicas do estado do Tocantins é o Conselho de Educação Escolar Indígena do Tocantins, que foi criado em 14 de março de 2005 pelo Decreto nº 2.367, e proporciona aos indígenas do estado do Tocantins

uma forma de participar nos processos de implementação de educação escolar indígena no seu estado e seus respectivos municípios. O Conselho é composto de 17 membros, escolhidos pelo governador do estado por um mandato de dois anos, sendo: dois representantes de cada etnia do estado (Apinayé, Javaé, Karajá, Krahô, Karajá-Xambioá, Xerente e Krahô-Canela); três representantes da Secretaria de Educação e Cultura do estado; e dois representantes do Conselho Estadual de Educação (TOCANTINS, Decreto nº 2.367, 2005). Também um representante de cada um das seguintes organizações pode participar do conselho através de convite: a Associação dos Professores Indígenas; a da Fundação Nacional de Índio (FUNAI); a Fundação Nacional de Saúde (FUNASA); a Universidade Federal do Tocantins (UFT); o Ministério da Educação e Cultura (MEC); e o Conselho Indígena Missionário (CIMI) (TOCANTINS, Decreto nº 2.367, 2005).

De acordo com a segunda versão do Decreto, nº 4.533 de 19 de abril de 2012, cabe ao Conselho composto destes membros atuar como um órgão consultivo e deliberativo com vínculo à Secretaria da Educação e Cultura do Tocantins, cumprindo as seguintes funções: “deliberar sobre políticas, ações e programas educativos; discutir e propor ações pedagógicas para as unidades escolares; acompanhar os programas de formação inicial e continuada dos educadores; e avaliar o desempenho pedagógico das unidades escolares, tendo como parâmetro os conteúdos curriculares da base nacional comum e da parte diversificada” (TOCANTINS, Decreto nº 4.533, 2012 *apud* Muniz, 2017, p. 103).

De acordo com Muniz (2017), “o órgão é representante de todos os Povos Indígenas do estado, considerando que a principal reivindicação desses povos é a construção de uma política educacional indígena em todos os níveis, inclusive o superior, tendo como princípio os professores indígenas” (p. 105). Com a criação deste conselho, as comunidades indígenas, seus professores e alunos do estado do Tocantins têm uma forma de participar no processo de desenvolvimento das políticas públicas de educação escolar indígena, através dos representantes de cada povo que participa do conselho, além dos outros especialistas, professores e integrantes no cenário de educação escolar indígena no estado. Destacamos entre as funções do CEEI-TO as oportunidades dos seus membros de discutir, propor e avaliar as ações e

desempenho pedagógicos das suas escolas, uma maneira direta de influenciar a educação escolar indígena nos seus próprios contextos de ensino através da relação desse órgão com a Secretaria de Educação do estado do Tocantins.

2.2.1.2.3 Proposta Pedagógica da Educação Escolar Indígena do Estado do Tocantins

Segundo Macedo (2015), a Proposta Pedagógica de Educação Escolar Indígena do Tocantins (PPEEI-TO) foi elaborada em 2013 com a participação dos seguintes colaboradores: a Secretaria de Educação do Tocantins, o Conselho de Educação Escolar Indígena do Tocantins, professores indígenas e o coordenador do Programa do Observatório da Educação Escolar Indígena – UFT- CAPES, Prof. Dr. Francisco Edviges Albuquerque, com o objetivo de “ofertar um ensino transdisciplinar que valorize o conhecimento do aluno, integrando escola-família e comunidade por meio de um currículo diferenciado que contemple a diversidade sociocultural dos povos indígenas do Estado do Tocantins (SEDUC/TO, 2013, *apud* Macedo, 2015, p. 64). A proposta pedagógica consiste em “a Estrutura Curricular da Educação Básica das Escolas Indígenas do estado e as Ementas sobre as áreas de conhecimento, sobre os saberes escolares e sobre os saberes indígenas” com o “propósito de auxiliar a prática pedagógica dos professores e favorecer a implantação de uma educação escolar indígena de fato específica e diferenciada” e o intuito de “construir uma proposta pedagógica de educação diferenciada na perspectiva bilíngue e intercultural, visto que essa secretaria conhece as peculiaridades culturais e linguísticas dos povos indígenas situados no estado do Tocantins” (MACEDO, 2015, p. 64-65).

A PPEEI/TO é organizada utilizando uma estrutura baseada no Programa Mais Educação do Ministério de Educação (MEC), e a metodologia da Mandala de Saberes (SEDUC/TO, 2013). De acordo com o documento Rede de Saberes Mais Educação⁶, a Mandala, dentro da visão do Programa Mais Educação, “funciona como ferramenta de auxílio à construção de estratégias pedagógicas para educação integral capaz de promover condições de troca entre saberes diferentes”, a partir da concepção da imagem do círculo como inclusivo de todos os saberes de forma igualitária em vez de

⁶ Fonte: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cad_mais_educacao_2.pdf

hierárquica, que foi escolhida “por representar inúmeras possibilidades de trocas, diálogos e mediações entre a escola e a comunidade” (BRASIL, 2009, p. 23). No nosso contexto de ensino dos povos indígenas do Tocantins, o modelo de Mandala permite a integração de saberes indígenas com os saberes escolares, também chave para a educação intercultural. As Mandalas do PPEEI-TO são organizadas em dois eixos, os saberes tradicionais indígenas em uma mandala, e os saberes escolares, em quatro mandalas, três que correspondem às disciplinas da base nacional comum, [...] e outra mandala que corresponde às disciplinas da parte diversificada” (MACEDO, 2015, p. 66).

A mandala de Saberes Indígenas consiste nas seguintes disciplinas: **Manifestações Culturais**, que trata dos temas de festas, danças, pinturas e cantorias dos povos indígenas, entre outros aspectos culturais, assim incentivando a participação dos alunos nessas atividades culturais; **Contação de Histórias e Produção Textual** que “visa integrar narrativas locais às narrativas universais” e ao mesmo tempo registrando essas narrativas para serem repassadas para futuras gerações; e **Saúde Indígena**, que trata dos temas de saúde no contexto indígena como higiene, a prevenção de doenças e o recolhimento de lixo na aldeia; e **Educação Indígena**, que trata os saberes e costumes tradicionais indígenas, como “a produção agrícola, a construção de casas, a organização do trabalho, o repasse de valores” e a cosmologia indígena, entre outros (MACEDO, 2015, p. 68).

A SEDUC organizou as quatro mandalas e suas correspondentes disciplinas da seguinte forma: **Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**, composta das disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Indígena, Arte e Cultura e Educação Física; **Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias**, que consiste em as disciplinas de Química, Física, Biologia Ciências e Matemática; **Ciências Humanas e suas Tecnologias**, constituída pelas disciplinas de História, Geografia, Filosofia, Sociologia e Ensino Religioso; e finalmente, **a Parte Diversificada**, que consiste em apenas uma das três disciplinas opcionais de História e Cultura Indígena, Esporte e Lazer ou Língua Estrangeira Moderna- Inglês (SEDUC, 2013). Na parte diversificada, cabe a cada instituição escolher uma dessas disciplinas para inclusão no seu currículo, e a presença da língua inglesa entre essas opções é reforçada pela sua obrigatoriedade no currículo do estado do Tocantins.

2.2.1.2.4 As línguas no Currículo da Rede Estadual de Ensino do Tocantins

As Estruturas Curriculares do Estado do Tocantins, aprovadas em 19 de dezembro de 2016 através da Resolução N^o 160⁷, definem os requisitos curriculares para todas as escolas do estado, incluindo as escolas indígenas que fazem parte da Rede Estadual de Ensino. As Estruturas Curriculares aprovadas no documento para os contextos de ensino indígenas incluem as seguintes modalidades: Ensino Fundamental – Anos Iniciais Indígenas, diurno; Ensino Fundamental – Anos Finais Indígenas, diurno e noturno; Ensino Médio, Curso Médio Básico, Indígena, diurno e noturno; e Educação de Jovens e Adultos (EJA) Indígena, primeiro, segundo e terceiro segmentos, diurno e noturno (SEDUC-TO, 2016).

De acordo com as Estruturas Curriculares, a língua inglesa é uma disciplina obrigatória para o Ensino Fundamental Indígena nos Anos Finais, diurno e noturno, com uma carga horária semanal de uma (1) hora para os 6^o, 7^o, 8^o e 9^o anos, somando uma carga horária anual para cada ano de 40 horas, e uma carga horária total de 160 horas para os Anos Finais de Ensino Fundamental (SEDUC-TO, 2016). A carga horária semanal e anual é igual para o Ensino Médio Básico Indígena, diurno e noturno, sendo uma (1) hora por semana e 40 horas por ano para cada série (1^a, 2^a e 3^a séries), somando 120 em total. Para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), diurno e noturno, a língua inglesa aparece em apenas o segundo e terceiro segmentos, com uma carga horária semanal de 1 hora e uma carga horária semestral de 20 horas por cada período, 1^o, 2^o, 3^o e 4^o períodos, somando 80 horas em total para cada segmento, e 160 horas em total para os dois segmentos (SEDUC-TO, 2016).

Por outro lado, devem ser levadas em consideração as cargas horárias das outras línguas presentes nos currículos das escolas indígenas da rede estadual, o português e a língua materna indígena, em comparação com a carga horária de inglês. Para os cinco Anos Iniciais de Ensino Fundamental Indígena, a carga horária total é 1120 horas de português e 720 horas de língua indígena (sem a presença da língua inglesa nesses anos), enquanto nos quatro Anos Finais de Ensino Fundamental a carga horária total é 640 horas de português e 440 horas de língua indígena, além das 160 horas de inglês. Nas três séries de Ensino Médio Indígena, a carga horária total das

⁷ Fonte: <https://central3.to.gov.br/arquivo/323081/>

três línguas é 480 horas de português, 240 horas de língua indígena e 120 horas de inglês. Finalmente, na EJA, respectivamente as cargas horárias para português, língua indígena e inglês são as seguintes: no 1º segmento, 400 horas de português, 240 horas de língua indígena e 80 horas de inglês; no 2º segmento, 320 horas de português, 240 horas de língua indígena e 80 horas de inglês; e no 3º segmento, 180 horas de português, 180 horas de língua indígena e 60 horas de inglês (SEDUC-TO, 2016).

Assim, podemos fazer as seguintes observações sobre o enquadramento de línguas presentes no currículo estadual da educação escolar indígena em Tocantins: primeiro, há uma priorização do ensino da língua portuguesa sobre o ensino da língua indígena em todos os níveis de ensino no ensino fundamental, particularmente nos anos iniciais; segundo, o ensino da língua inglesa é, sem dúvida, a língua com menos peso na estrutura curricular do estado para as escolas indígenas, nunca superando uma hora semanal de aula, e somando 280 horas em total para Ensino Fundamental e Ensino Médio, e 240 horas em total para EJA.

Dada essa pequena quantidade de tempo reservado ao ensino de inglês, destacamos a primeira limitação significativa para o ensino de inglês na escola indígena estadual 19 de Abril. Uma carga horária total de 280 horas para o ensino da língua inglesa limita bastante as possibilidades para o ensino-aprendizagem dessa língua, particularmente face à carga horária das outras línguas de maior peso no currículo.

Em seguida, investigamos os fatores presentes na instituição da Escola 19 de Abril que afetam as possibilidades para o desenvolvimento do seu currículo da língua inglesa.

2.2.2 Fatores institucionais

Ao analisar os fatores institucionais como parte do processo de análise contextual de ensino, o objetivo é entender os aspectos do contexto institucional que influenciam as decisões sobre o currículo da escola. Isto porque “diferentes tipos de instituições criam sua própria ‘cultura’, isto é, cenários onde as pessoas interagem e onde surgem padrões de comunicação, de tomada de decisões, de relações funcionais e de conduta” (RICHARDS, 2001, p. 97). Algumas perguntas norteadoras para orientar a investigação dos fatores institucionais envolvidos no nosso contexto de ensino são as

seguintes: “Como é a ‘cultura escolar’ e o ambiente da instituição? Quais recursos são disponíveis aos professores? Qual é o papel de livros didáticos e outros materiais didáticos? (RICHARDS, 2001)

Tomando essas perguntas como ponto de partida para nossa investigação da Escola 19 de Abril, descrevemos primeiro alguns aspectos da Escola em si, e para aprofundar na questão da ‘cultura escolar’, apresentamos umas diferenças entre a educação indígena Krahô e a educação escolar indígena Krahô, com apoio dos estudos de Macedo & Albuquerque (2014), Araujo & Albuquerque (2014) e Krahô (2017). Em relação à questão dos recursos disponíveis e o papel dos materiais didáticos, recorreremos ao Albuquerque (2012) e (2014) para uma descrição do Projeto de Educação Escolar Indígena Krahô Bilíngue e Intercultural, projeto visando ações de apoio pedagógico para a Escola 19 de Abril, especialmente com respeito ao desenvolvimento de materiais didáticos bilíngues, específicos e diferenciados para este contexto de ensino.

2.2.2.1 Escola Estadual Indígena Krahô 19 de Abril

A Escola Estadual Indígena Krahô 19 de Abril, *locus* em foco neste estudo, é uma instituição de ensino que apresenta vários fatores e aspectos únicos em relação a outros contextos de ensino. Um destaque dessa escola é sua integração na comunidade indígena, no sentido físico e também nas atividades do dia-a-dia:

Como a escola esta situada na aldeia, as crianças indígenas Krahô já convivem diretamente com o ambiente escolar, mesmo antes de irem à escola, seja nos momentos de atividades culturais, nos horários de merenda, seja em outras situações em que a comunidade é convidada para participar de eventos da escola, quais sejam, práticas culturais, como relatos de mitos, transmissão de saberes tradicionais para os alunos e professores indígenas, pinturas corporais, danças, cantigas e aconselhamentos. (ALBUQUERQUE, 2014, p. 116).

Dessa forma, a escola tornou-se parte do ambiente da aldeia Krahô Manoel Alves Pequeno, e há a participação nas suas atividades de membros da comunidade de todas as idades, dos velhos até as crianças. Por outro lado, as atividades culturais têm prioridade em relação às atividades da escola, de forma que “quando coincide uma atividade, uma festa, uma ritual ou mesmo uma reunião na comunidade, com um dia letivo é priorizada a atividade na comunidade, os alunos são dispensados da aula”

(MACEDO & ALBUQUERQUE, 2014, p. 202). De acordo com estes autores, conforme informado pela coordenadora da Escola 19 de Abril, problemas de aprovação ou reprovação ou evasão escolar são pouco importantes pelos indígenas Krahô, porque “a preocupação deles, como eles dizem é de conhecer, por meio da escola, o mundo dos Cupê⁸ e é isso o que interessa” (p. 203).

Desta maneira, a Escola 19 de Abril é de fato espaço intercultural, trazendo novos saberes e informações de fora e ao mesmo tempo valorizando reforçando a cultura indígena. Isso pode ser observado no espaço físico da escola, no forma de objetos culturais e também a presença da língua indígena, como manifestação da cultura:

Nas salas de aula da Escola 19 de Abril, encontram-se vários objetos que vão contribuir para a produção de escrita, tais como artesanatos, colares, cofos, arco e flecha, esteiras, maracá, pinturas corporais, além dos nomes das salas, cozinha, banheiro, secretaria e cozinha, todos escritos em língua materna em todas as portas da escola. (ALBUQUERQUE, 2014, p. 127).

Além da representação da cultura indígena de forma visível no espaço físico da escola, a interculturalidade também se manifesta nas aulas da escola, de forma que vira um local que atende as necessidades e reivindicações da comunidade:

A escola não é tão somente imposição do governo, mas também um anseio das comunidades indígenas e, por isso a Escola 19 de Abril tem procurado aproximar mais a escola dos anseios da comunidade, desenvolvendo atividades que visam conciliar o saber indígena com o saber escolar/científico. Os professores em suas aulas apresentam o conhecimento escolar científico associado ao conhecimento indígena, ressaltando a importância de ambos. (MACEDO & ALBUQUERQUE, 2014, p. 203).

Para aprofundar nessa política pedagógica de tratamento igual do conhecimento indígena e do conhecimento escolar, trazemos uma discussão sobre as diferenças entre a educação indígena e a educação escolar indígena nas seções a seguir.

2.2.2.2 Educação indígena na sociedade Krahô

Para melhor entender o campo de educação escolar indígena, primeiro faz-se

⁸ Palavra Krahô para ‘não-indígena’.

necessário entender o conceito de Educação Indígena. Uma grande diferença entre a educação moderna e a educação indígena é que, nas sociedades indígenas, “o ensino e aprendizagem ocorrerem de forma continuada, sem que haja cortes abruptos nas atividades do cotidiano”, de forma que “o ensinar e o aprender são ações mescladas, incorporadas à rotina do dia a dia, ao trabalho e ao lazer e não estão restritas a nenhum espaço físico da comunidade” (MAHER, 2006, p. 17). Maher (2006) compreende o ensino-aprendizagem indígena como uma “empreitada social” baseada na “cooperação e na função utilitária”, que valoriza a aquisição e o repasse de conhecimento que serve o bem-estar da comunidade, e nesse espírito comunitário, “o ensino não é uma responsabilidade de uma única pessoa, ele é responsabilidade de todos” (MAHER, 2006, p 18). Assim, a educação indígena é um tipo de pedagogia que desenvolve naturalmente de acordo com as atividades e acontecimentos do dia a dia; qualquer membro da comunidade pode ser simultaneamente professor e/ou aluno, e existe pouca instrução explícita ou direta.

Dentro da comunidade Krahô da Aldeia Manoel Alves Pequeno, a educação indígena muitas vezes é um processo protagonizado pelos indígenas mais velhos, porque “assumem papel fundamental na transmissão, manutenção e preservação dos aspectos socioculturais, históricos e linguísticos desse povo”, num processo de transmissão oral de conhecimento tradicional em que “são revelados sentimentos, costumes, cultura, língua, além da manifestação dos contextos de ordem histórica” (ARAUJO & ALBUQUERQUE, 2014, p. 263). Outra característica da educação indígena Krahô é que, historicamente, tinha uma relação estreita com os rituais e manifestações da sua cultura, como explica o diretor da Escola 19 de Abril, Renato Yahé Krahô:

Percebem-se por relatos dos mais velhos que os Krahô possuíam uma educação tradicional rígida e que os jovens eram obrigados a passar por todos os rituais educativos, por meio dos quais recebiam educação tradicionalmente da cultura, que era colocada em prática no dia-a-dia de suas vidas, como valorizar a cultura, respeitar os pais, os mais velhos. Esses ensinamentos eram repassados e ensinados pelos mais velhos, tanto no pátio da aldeia quanto nas atividades do dia-a-dia como nas roças, nas caçadas, pescarias, rituais, corridas de tora, dentre outros. (KRAHÔ, 2017, p. 45).

Desta maneira, a educação indígena Krahô se destaca por sua fundação na vida

ritualística desse povo, e também nas suas atividades cotidianas. Junto com a aquisição dos saberes tradicionais e culturais, os jovens Krahô aprendem valores integrais na sua comunidade, como respeito com os mais velhos e a valorização da sua cultura. Além dos valores como “a prática da cooperação, da solidariedade, do respeito aos mais velhos, do cuidado com o outro”, outro valor que se encontra nos processos educativos indígenas Krahô é “o interesse dos indígenas em conhecer e interagir com a cultura não indígena”, e assim entra o papel da escola como “mediadora dessa interação” (MACEDO & ALBUQUERQUE, 2014, p. 202). Porém, segundo esses autores, “é importante ressaltar que é unânime na fala dos Krahô que objetivam adquirir o conhecimento do Cupê sem abandonar os saberes do Mehĩ” (MACEDO & ALBUQUERQUE, 2014, p. 202). Cabe à Educação Escolar Indígena Krahô garantir o equilíbrio e o diálogo entre os conhecimentos tradicionais, antigamente transmitidos pela educação indígena Krahô, e os conhecimentos da sociedade não-indígena, trazidos através do sistema educativo não-indígena.

2.2.2.3 Educação Escolar Indígena Krahô

A Educação Escolar Indígena tem o propósito de “articular os diferentes saberes, saberes tradicionais indígenas e os saberes da sociedade ocidental” (MACEDO & ALBUQUERQUE, 2014, p. 197). Na Escola 19 de Abril, essa forma de educação se realiza na forma de um diálogo intercultural entre os saberes indígenas e os saberes científicos, ou ocidentais. Este diálogo procura estabelecer a interculturalidade dentro das salas de aula de uma forma que valoriza os saberes tradicionalmente ensinados através da Educação Indígena, ao mesmo tempo introduzindo os saberes escolares de forma contextualizada à realidade sociocultural Krahô. Como explica o diretor da escola, Renato Yahè Krahô, a proposta central da Educação Escolar Indígena Krahô é “trabalhar através de temas contextuais, de forma a não centralizar apenas nas disciplinas, mas sim, contextualizando todos os conteúdos voltados para a realidade Krahô”, incluindo “todos os conhecimentos tradicionais, culturais, históricos, geográficos, linguísticos, locais, regionais e universais” (KRAHÔ, 2016, p. 31). No conceito do diretor, este trabalho com temas contextuais acontece de forma com que os temas escolhidos são “assuntos ou questões, pesquisados da realidade da

comunidade” (p. 86), destacando outro aspecto chave da Educação Escolar Indígena Krahô, o envolvimento da comunidade nas atividades da escola:

A escola passou a ser uma escola comunitária, onde tem a participação da comunidade no planejamento escolar, nas ações dos projetos, e nas escolhas de temas de acordo com a necessidade da nossa comunidade. O nosso intuito de trabalho é procurar ter equilíbrio nos dois conhecimentos, a tradicional e o conhecimento de fora. Que os jovens e as crianças tenha mais tempo em aprender os nossos costumes e também terem oportunidade em conhecer a cultura de fora. (KRAHÔ, 2016, p. 80).

A participação da comunidade garante que os alunos Krahô trabalham com conteúdos e temas relevantes às preocupações e necessidades da sua comunidade. Ademais, a integração dos saberes tradicionais com os saberes escolares é uma forma de contribuir ao fortalecimento, em vez do enfraquecimento, da cultura tradicional e identidade Krahô face à introdução de novas informações e influências culturais, provindas de fora da aldeia. Durante este processo de trabalhar com temas contextualizados à sua realidade, os alunos Krahô são incentivados a “opinar, discutir, trocar opiniões, tirar dúvidas” e depois são dados a oportunidade de repassar o que aprenderem para a comunidade da aldeia em forma de “seminários, palestras, apresentações, debates, trabalhos escritos, leituras, cartazes, músicas, danças e jogos respeitando, valorizando e priorizando a cultura Krahô” (KRAHÔ, 2016, p. 86). E segundo o diretor, nesse mesmo espírito de contextualizar e priorizar a cultura Krahô em todas as atividades escolares, também há uma grande preocupação na escola em elaborar materiais didáticos que apóiam todo este processo (KRAHÔ, 2016).

Os Referenciais Curriculares para a Formação dos Professores Indígenas (RCNEI, 2002), documento orientador para projetos de educação escolar indígena, produzido pelo Ministério de Educação Brasileira (MEC), trata a questão de elaboração dos materiais didáticos específicos ao contexto do ensino-aprendizagem indígena como uma tarefa que deve ser cumprida principalmente pelos próprios professores indígenas. Geralmente a participação dos professores indígenas no processo de elaboração dos materiais didáticos ocorre através de oficinas realizadas junto com especialistas de educação, de maneira que “os materiais assim elaborados registram, sistematizam, valorizam e divulgam aspectos culturais próprios de uma determinada etnia ou apropriados à dinâmica das relações interculturais” (BRASIL, RCNEI, 2002, p. 60). Na

próxima seção, apresentamos dois projetos realizados na Escola 19 de Abril, em cooperação com os professores da escola e a comunidade da aldeia, com a finalidade de elaborar materiais didáticos específicos e diferenciados que apóiam o processo educativo singular da Educação Escolar Indígena Krahô.

2.2.2.4 Projetos de apoio à Educação Escolar Indígena Krahô

O Projeto de Apoio Pedagógico à Educação Escolar Krahô, que teve início em 2009, é um programa de apoio aos esforços dos professores, das lideranças e dos alunos indígenas Krahô voltados à disseminação de seus conhecimentos sócio-históricos, culturais e linguísticos e também ao desenvolvimento das políticas públicas de educação escolar indígena nas suas aldeias (ALBUQUERQUE, 2014). As atividades deste projeto incluíram oficinas pedagógicas voltadas à produção de materiais didáticos, e foram continuadas no Projeto de Educação Escolar Indígena Krahô Bilingue e Intercultural, um Programa do Observatório da Educação – OBEDUC, realizado através do Laboratório de Línguas da Universidade Federal do Tocantins (LALI-UFT) e o Núcleo de Estudo e Pesquisa com Povos Indígenas (NEPPI), sob a coordenação do Prof. Francisco Edviges Albuquerque, entre os anos 2013-2016 com o apoio de CAPES. O projeto, organizado pelo Professor Albuquerque e realizado como um convênio entre a Universidade Federal do Tocantins e a Secretaria de Educação do Tocantins (SEDUC-TO), teve como objetivo principal identificar as “lacunas na educação ofertada na escola da aldeia”, junto com a “realização de cursos de aperfeiçoamento que habilite os professores indígenas Krahô a atuarem nas escolas de suas aldeias como professores... dentro de uma proposta de educação escolar indígena diferenciada, bilíngue e intercultural, que venha atender aos anseios e interesses desse povo” (ALBUQUERQUE, 2015, *apud* MUNIZ, 2017, p. 89). Foi realizada uma série de oficinas durante o percurso do projeto, algumas direcionadas ao objetivo de elaboração do material didático pelos professores Krahô.

Como resultado das ações desses dois projetos, vários livros didáticos foram preparados e publicados como contribuição ao povo Krahô, incluindo os livros: Literatura Krahô, Alfabeto Ilustrado, Alfabeto Krahô, Arte e Cultura do Povo Krahô, Historia Krahô, Geografia Krahô, Português Krahô, entre outros (ALBUQUERQUE,

2014). Esse material “reflete a situação atual do estado da língua desse povo, levando em consideração os aspectos sociolinguísticos, históricos e culturais indígenas” (ALBUQUERQUE, 2014, p. 117). O processo de elaboração desses materiais didáticos incorpora textos produzidos por alunos indígenas Krahô ao desenho de atividades pedagógicas que depois são publicadas em livros didáticos interculturais, contextualizados à própria cosmovisão do povo Krahô. A participação dos professores e alunos indígenas no processo de preparação desse material didático é um aspecto importante, de acordo com Albuquerque (2014):

Os professores indígenas estão elaborando seus materiais didáticos juntamente com a participação efetiva dos alunos e comunidades, para que eles possam contribuir com esse processo e, conseqüentemente, possam valorizar todo esse material, conservar e repassar para outras turmas a fim de serem utilizados por outros alunos e assim sucessivamente. (ALBUQUERQUE, 2014, p. 116).

Esses livros didáticos possuem uma riqueza de textos representantes da escrita autêntica, produzidos pelos alunos Krahô em português, expressando ideias e pensamentos sobre sua cultura nas suas próprias palavras. Além de representar um registro importante da cultura Krahô para futuras gerações, os textos contidos nos livros didáticos Krahô servem como ponto de partida do processo de elaboração de materiais didáticos de inglês para a Escola 19 de Abril, dando continuidade às mesmas práticas da escola, trabalhando para assegurar o fortalecimento e manutenção cultural, através da contextualização temática do conteúdo de cada disciplina.

Na próxima seção, dirigimos a nossa análise contextual de ensino aos professores da Escola 19 de Abril, fundamentais ao êxito do processo educativo da Educação Escolar Indígena Krahô.

2.2.3 Fatores dos professores

Os professores são um componente essencial do êxito de uma disciplina de línguas, e devem ser considerados diversos aspectos dos professores, como: o nível de proficiência na língua, experiência de ensino de línguas, habilidades e competência, formação e qualificações, moral e motivação, estilo pedagógico e crianças e valores (RICHARDS, 2001). Algumas perguntas providenciadas por Richards (2001) para

instruir a nossa análise dos fatores dos professores envolvidos no desenvolvimento do currículo de inglês na Escola 19 de Abril incluem: “Quais tipos de professores atualmente trabalham na escola-alvo? Quais são os seus históricos, formações, experiências e motivos típicos?Quais são os métodos pedagógicos típicos utilizados pelos professores e em que acreditam?”

(RICHARDS, 2001, p. 100)

Para continuar a nossa análise contextual da Escola 19 de Abril, apresentamos aqui um breve histórico das políticas públicas e programas voltados à formação dos professores indígenas, nos níveis federais e estaduais. No nível federal, trazemos algumas contribuições do documento norteador Referenciais para a Formação de Professores Indígenas, junto com algumas contribuições de Maher (2006), sobre o campo de formação de professores indígenas no Brasil. Depois apresentamos uma breve discussão dos programas de formação disponibilizados aos professores indígenas do Tocantins, o Magistério Indígena e a Licenciatura Intercultural, de acordo com Muniz (2017). Terminamos a nossa investigação dos fatores dos professores no nosso contexto de ensino destacando algumas práticas pedagógicas atuais na escola indígena estadual 19 de Abril, como descrito por Albuquerque (2014) e Araujo (2015).

2.2.3.1 Formação de professores indígenas no Brasil

Segundo Maher (2006), para garantir a implementação de projetos de educação escolar indígena que realmente são específicas, diferenciadas, interculturais, bilíngues e de qualidade, os condutores desses processos devem ser os professores indígenas porque “esse profissional, entende-se, seria o mais adequado para levar a cabo o projeto político-pedagógico de sua comunidade” (p. 23). Essa afirmação é reforçada pelos Referenciais Curriculares para a Formação dos Professores Indígenas (RCNEI, 2002), e seguindo este documento orientador para projetos de educação escolar indígena, produzido pelo Ministério de Educação Brasileira, os professores indígenas:

Têm o complexo papel de compreender e transitar nas relações entre a sociedade majoritária e a sua sociedade. São interlocutores privilegiados ‘entre mundos’ ou entre muitas culturas, tendo de acessar e compreender conceitos, ideias, categorias que não são apenas de sua própria formação cultural. Desempenham um papel social novo, criando e resignificando, a todo o momento, sua cultura. (BRASIL, RCNEI, 2002, p. 21).

Dessa forma, logicamente são os professores indígenas mesmos que devem informar o currículo das suas escolas, como seu trabalho diretamente envolve a replicação de seu conhecimento tradicional e sua cultura dentro do contexto educativo; ademais, eles são os indivíduos que melhor conhecem as práticas pedagógicas específicas e atuais no seu contexto de ensino local, e também as necessidades específicas dos seus alunos.

Assim, os professores indígenas são os protagonistas nos processos de construção de conhecimento no ambiente escolar e devem tornar-se “sujeitos de sua formação, desempenhando um relevante papel como pesquisadores, formuladores, e intérpretes de saberes que são socializados por meio dos materiais escritos e ilustrados” (BRASIL, RCNEI, 2002, p. 59). No entanto, os professores indígenas apresentam várias características que os diferenciam dos professores não indígenas e, por este motivo, sua formação também deve ser diferenciada de acordo com suas especificidades. Os professores indígenas têm a dupla responsabilidade de preparar seus alunos para “conhecerem e exercitarem seus direitos e deveres no interior da sociedade brasileira, mas também garantir que seus alunos continuem exercendo amplamente sua cidadania no interior da sociedade indígena ao qual pertencem” e, dessa forma, são obrigados a encontrar soluções para os conflitos que possam ocorrer entre essas duas sociedades (MAHER, 2006, p. 24). Outra diferença com os professores não-indígenas é que, segundo Maher (2006), os professores indígenas não possuem as experiências de escolarização formal que os não-indígenas têm na hora de entrar num curso de formação de Magistério, assim que em muitos casos, “já atua na escola de sua comunidade e tem pouca experiência de escolarização formal: ele sempre traz em sua bagagem um amplo domínio dos conhecimentos acumulados por seu povo, mas seu conhecimento sobre os saberes acadêmicos é restrito” (p. 25). Devido a essa disparidade entre os conhecimentos tradicionais e acadêmicos, os cursos de Magistério Indígena devem fornecer aos professores indígenas os recursos para a formação profissional e também a escolarização formal.

Outra característica que distingue a formação dos professores indígenas é que esses professores têm pouco acesso a recursos e materiais de suporte pedagógico, diferenciados para seus contextos de ensino específicos. Por isso, outra característica

significativa dos cursos de formação dos professores indígenas é, de acordo com Maher (2006), “o investimento feito na formação do professor-elaborador de material didático, o que implica, necessariamente, no desenvolvimento da capacidade de atuar como pesquisador em diferentes áreas de investigação” (p. 25). Os professores indígenas devem aprender a pesquisar os conhecimentos acadêmicos relevantes, e ao mesmo tempo, registrar os conhecimentos tradicionais de seu povo, cumprindo a função de “guardião da herança cultural” (MAHER, 2006). Além de registrar e preservar os conhecimentos do seu povo, o professor indígena também tem a tarefa difícil de trabalhar com o desenvolvimento da escrita da sua língua, que exige “a capacidade de tomar decisões informadas sobre o modo adequado de grafar seu próprio idioma, já que os sistemas de escrita de muitas línguas indígenas encontram-se em processo de definição” (MAHER, 2006, p. 26). Esta autora relata que, para atender a necessidade desses profissionais de trabalhar com o registro e escrita das suas línguas, muitos cursos de formação dos professores indígenas incluem cursos de linguística em seus currículos.

As exigências para os professores indígenas brasileiras são muitas para trabalhar efetivamente nos seus contextos específicos de ensino, e eles ocupam um cargo importantíssimo como os “elementos cruciais na interlocução cultural e política de seu grupo étnico com a sociedade envolvente” (MAHER, 2006, p. 26). Na próxima seção, investigamos em detalhe os cursos de formação disponíveis para os professores indígenas Krahô, e para todos os professores indígenas do estado do Tocantins, o curso de Magistério Indígena e a Licenciatura Intercultural.

2.2.3.2 Formação de professores indígenas no Tocantins

2.2.3.2.1 Magistério Indígena

Os professores indígenas Krahô, além de outros professores indígenas no estado do Tocantins, têm a sorte de ter acesso aos meios de formação especializados para apoiar seu desenvolvimento como protagonistas nos seus próprios contextos de ensino, assim como sua participação em processos como a elaboração de materiais didáticos. A Secretária de Educação do Estado do Tocantins (SEDUC-TO) é responsável pelo curso de Formação do Professores Indígenas, ou de Magistério

Indígena, do Tocantins, que tem como objetivo “formar professores indígenas oriundos das respectivas etnias para o exercício da docência” e forma professores indígenas para atuar nas suas próprias aldeias, no ensino fundamental (MUNIZ, 2017, p. 95). O projeto que define os objetivos dos cursos de formação de professores indígenas “tem como princípio básico a conquista da autonomia sócio-econômico-cultural de cada povo, na recuperação de sua memória histórica, na reafirmação de sua identidade étnica e no estudo e valorização da sua própria língua” (SEDUC-TO, 2006 *apud* MUNIZ, 2017, p. 97). O curso de Magistério Indígena se realiza em dois módulos de um mês durante o ano, durante as férias escolares de julho e janeiro, quando os professores indígenas possam sair das suas aldeias e escolas, e uma das atividades mais importantes do curso é a elaboração de textos e livros que possam ser “utilizados como materiais didático específico nas escolas das aldeias frequentadas por crianças e adolescentes” (MUNIZ, 2017, p. 97). De acordo com a SEDUC-TO, o curso de Formação do Magistério Indígena tem formado 269 professores indígenas desde 1998 (SEDUC-TO, 2016 *apud* MUNIZ, 2017).

Portanto, observamos que, no curso Formação do Magistério Indígena, existe uma forte política pública de apoio aos professores indígenas na sua atuação nas suas escolas, ao trabalhar pela manutenção e fortalecimento de suas culturas e línguas.

2.2.3.2.2 Licenciatura Intercultural

Embora o curso de Formação do Magistério Indígena do Tocantins aconteça em nível médio, os cursos de Licenciatura Intercultural Indígena acontecem em nível universitário, sendo ofertados pelas universidades públicas para diversas etnias em todo o Brasil. As Licenciaturas Interculturais acontecem num esquema pedagógico de alternância que, segundo Muniz (2017), durante os quatro anos do curso, “os alunos indígenas passam tempos nas comunidades e tempos nas universidades”, indo para as universidades em “períodos intensivos durante as férias escolares com etapas intermediárias nos fins de semana, uma semana por mês, a cada dois meses, dentre outros modelos” (p. 73-74). Nos cursos de Licenciatura Intercultural, a programação de disciplinas pode variar de uma universidade para outra, mas geralmente de forma contextualizada às necessidades das suas comunidades, porque “a ideia é que os

alunos aprendam o conteúdo ao mesmo tempo em que reforçam suas próprias culturas” (MUNIZ, 2017, p. 76).

O curso de Licenciatura Intercultural mais próximo é ofertado pela Universidade Federal de Goiás (UFG) em Goiânia, e em parceria com o governo estadual do Tocantins, é uma opção em nível universitário para os professores indígenas do estado do Tocantins. O Curso de Licenciatura Intercultural Indígena é realizado nos meses de janeiro e julho em Goiânia, atendendo alunos indígenas de diversas etnias dos estados da região, como os Krahô, Apinajé, Gavião, Javaé e Xerente, entre outros (MUNIZ, 2017). As disciplinas do curso enfatizam a integração de saberes tradicionais e saberes escolares, integrando aspectos da cultura de cada um dessas etnias e seus conhecimentos específicos, “dialogando com a estrutura curricular do curso, cujos temas referenciais – interculturalidade, diversidade e diferença, identidade/etnia, autonomia e alteridade – são indicadores de que perspectiva os temas contextuais deverão ser trabalhados” (MUNIZ, 2017, p. 76).

Os benefícios deste curso de Licenciatura Intercultural Indígena na UFG para os professores indígenas do estado do Tocantins, incluindo os professores Krahô, são muitos; entre eles são a oferta de um curso diferenciado no nível superior, e as experiências de troca de conhecimentos e perspectivas com indivíduos de outras etnias indígenas brasileiras. De acordo com Muniz (2017), um curso de Licenciatura Intercultural na Universidade Federal do Tocantins está em fase inicial de implantação, e futuramente oferecerá uma opção adicional de formação em nível superior para os professores indígenas do Tocantins.

Tendo investigado os processos de formação dos professores indígenas disponíveis para os professores indígenas da Escola 19 de Abril, dirigimos a nossa análise contextual de ensino para umas práticas pedagógicas utilizadas por esses mesmos professores.

2.2.3.3 Práticas Pedagógicas dos professores da Escola 19 de Abril

As práticas pedagógicas dos professores indígenas da Escola 19 de Abril muitas vezes são baseadas no uso dos livros didáticos produzidos através do Projeto de Educação Escolar Indígena Krahô Bilingue e Intercultural, “como modelo para organizar

novos materiais didáticos, com trabalho de coordenação motora, atividades de leitura e compreensão de texto, seja em língua materna, seja em português, com recortes, utilizando palavras significativas e gravuras esclarecedoras para os alunos” (ALBUQUERQUE, 2014, p. 121). Com esses livros didáticos como suporte pedagógico, os professores da Escola 19 de Abril têm a opção de trabalhar conceitos de diversas disciplinas, como História ou Ciências, por exemplo, e também podem escolher trabalhar em língua materna, a língua portuguesa, ou ambas as línguas, através de atividades como “reconhecer as letras do alfabeto, formar frases, redigir pequenos textos e sequenciar de forma diferente” (ALBUQUERQUE, 2014, p. 121).

De acordo com Albuquerque (2014), os textos trazidos para sala de aula são frequentemente “explorados através de desenhos e gravuras, onde os professores indígenas solicitaram aos alunos que desenhassem sobre o que leram” de forma que “uma discussão oral, quer seja em língua Krahô, quer seja em português, deve sempre levar em consideração às atividades de leitura e produção de texto, considerando a realidade sociocultural do povo em questão” (ALBUQUERQUE, 2014, p. 130). A produção de texto é um instrumento importante para a avaliação do desempenho do aluno, e as muitas vezes, a sequência das atividades de produção de texto ocorre assim nas salas de aula da Escola 19 de Abril:

Para sua aula, o professor indígena pede uma produção textual e apresenta a seus alunos alguns desenhos elaborados por alunos de Ensino Médio. Assim, a forma como os alunos indígenas adquirem a linguagem escrita, que se materializa a partir do sentido, na inter-relação com os aspectos formais, estruturais e convencionais, resultado da percepção que eles têm a partir da apreensão dos desenhos e das aulas ministradas por professores indígenas. (ALBUQUERQUE, 2014, p. 132).

O conteúdo dos textos produzidos pelos alunos pode variar de acordo com as decisões do professor, mas os professores Krahô geralmente procuram desenvolver atividades relacionadas à cultura tradicional do povo Krahô, como, por exemplo, “os aspectos socioculturais e históricos, sobre os animais, fauna e flora da reserva, nas proximidades das aldeias, acompanharem os desenhos e rabiscos, através de ilustrações e ou cantar junto com a turma, todas as cantigas indígenas que os alunos conhecem” (ALBUQUERQUE, 2014, p. 132).

O trabalho etnográfico elaborado por Araujo (2015) serve como um exemplo fundamental da adaptação dos elementos socioculturais do povo Krahô à prática

pedagógica dentro da escola Krahô. Com o objetivo de elaboração de material didático intercultural e bilíngue para o ensino das habilidades de escrita e fala na língua indígena e também na língua portuguesa, o trabalho descreve e adapta vários rituais como conteúdo pedagógico para ser utilizado na sala de aula. A pesquisadora organizou uma sequência de atividades para o desenvolvimento de métodos de incorporação dos rituais registrados às práticas pedagógicas da escola a fim de contribuir no propósito de manutenção da língua e cultura. As atividades das oficinas procuraram trabalhar com as dimensões sociocomunicativas inerentes nos rituais descritos junto com conhecimentos tradicionais da cultura Krahô, “buscando dialogar com o enquadre sociohistórico e atos praticados pelas situações contextuais expressas nas narrativas” (ARAUJO, 2015, p . 213). O trabalho descritivo das atividades resultantes fornece uma maior compreensão da prática comunicativa dentro da sala de aula Krahô, destacando a forma única em que os alunos e professores trabalham juntos para construir e dialogar sobre o significado social dos rituais, elementos integrais da cultura tradicional:

O processo de ensino-aprendizagem fundamentou-se na mediação construída socioideologicamente, redimensionando o trabalho com as práticas sociais de uso da linguagem e, fundamentalmente, com a transmissão dos conhecimentos tradicionais desse povo, nos remetendo às questões de interpretação e compreensão dos eventos de fala, manifestados nos rituais Krahô. (ARAUJO, 2015, p. 227).

Foi evidenciado que existe uma prática comunicativa embutida no discurso geral das salas de aula, especialmente quando abordando os temas tradicionais dos rituais Krahô. Os alunos e professores trabalham regularmente com os conteúdos tradicionais, assim permitindo a convivência diária dentro da escola com esses conceitos tão importantes à manutenção e valorização da cultura. Conforme Araujo (2015), “a escola deve ser entendida como aquele espaço de transformação dos saberes e não se esquecendo de evidenciar os rituais, os mitos, as explicações culturais como um modo de conhecer e de valorizar as tradições Krahô, garantindo a continuidade dessa cultura” (p. 234).

O papel da escola como local de transformação de saberes, entre professor, aluno e comunidade fortalece o objetivo comum da comunidade Krahô, visível na prática comunicativa maior da aldeia, como observado por Araujo:

Os Krahô preocupam-se em manter viva a sua cultura tradicional, pelo fato de constatamos atitudes e formas de conduzir as ações situadas no âmbito da aldeia, presentes em todas as pessoas dessa aldeia, quer sejam velhos quer sejam jovens ou crianças, os quais participam ativamente de todas das manifestações culturais que identificam essa sociedade. (ARAUJO, 2015, p. 229).

A contribuição de Araujo (2015), enquanto focado no processo de elaboração dos materiais didáticos para o letramento bilíngue das línguas Krahô e Português, oferece uma riqueza de informações úteis para o desenvolvimento do currículo de inglês para a Escola 19 de Abril.

Agora que temos descrito os fatores significativos em relação aos professores da Escola 19 de Abril, como seus processos de formação e alguns dos seus métodos pedagógicos específicos, na próxima seção realizamos a última fase da análise contextual de ensino da Escola 19 de Abril- a investigação dos fatores dos alunos da escola.

2.2.4 Fatores dos alunos

Na análise contextual de ensino para o desenvolvimento de um currículo de línguas, os fatores relacionados aos alunos que precisam ser levados em consideração incluem: seus históricos, suas expectativas, suas crenças e estilos de aprendizagem preferidos; a pergunta mais relevante ao nosso contexto de ensino, fornecida por Richards (2001) é:

Quais são as experiências prévias de aprendizagem de línguas dos alunos?
(RICHARDS, 2001, p. 101)

Assim como a natureza dessa análise é apenas bibliográfica, encontra-se fora do âmbito da nossa análise investigar fatores como os históricos, expectativas e crenças dos alunos Krahô da Escola 19 de Abril em relação ao ensino da língua inglesa. Porém, nesta seção consideramos os aspectos de bilinguismo e diglossia, presentes na Aldeia Manoel Alves Pequeno, como fatores significantes para o currículo de inglês, com suporte teórico de Abreu (2012), Araujo & Albuquerque (2014), Leite e Albuquerque (2014), Ferguson (1959) e Fishman (1967).

2.2.4.1 Bilinguismo na Aldeia Manoel Alves Pequeno

Como a Aldeia Manoel Alves Pequeno está localizada próxima à cidade Itacajá,

os membros da comunidade tem bastante contato com a população não-indígena da cidade e muitos são bilíngues. O trabalho de Abreu (2012) consiste em uma análise da situação sociolinguística de duas aldeias Krahô, Manoel Alves Pequeno e Pedra Branca, e seus resultados descreveram a natureza do bilinguismo social da sociedade Krahô dessas duas aldeias. Como nosso propósito é realizar uma análise contextual de ensino da escola estadual indígena 19 de Abril, apenas relatamos os resultados deste estudo relacionados à Aldeia Manoel Alves Pequeno abaixo.

A pesquisadora entrevistou aproximadamente 20% da população da Manoel Alves Pequeno, 23 homens e 24 mulheres, a maioria na faixa etária de 19-39 anos (ABREU, 2012). Os resultados do estudo mostraram que 100% das pessoas entrevistadas, de todas as faixas etárias e os dois gêneros, entendem e falam perfeitamente a língua Krahô, indicando que os membros do povo Krahô "mantêm sempre a língua materna nas interações intragrupos nos diversos domínios sociais da comunidade" (ABREU, 2012, p. 69). Além disso, estes resultados provam que, segundo essa pesquisadora, que os membros da comunidade Krahô dominam e falam fluentemente sua língua materna, assim mantendo a tradição oral em vários momentos: "na transmissão dos saberes tradicionais do povo, da cultura e dos afazeres do dia-a-dia, como o repasse dos conhecimentos transmitidos pelos mais velhos às novas gerações" (ABREU, 2012, p. 71).

Por outro lado, no momento de entender uma conversação em língua portuguesa, os resultados do estudo eram mais variados. Para os entrevistados masculinos, apenas 43% responderam afirmando que entende bem o português falado, enquanto os outros 57% responderam que entende uma conversação em português "um pouco". Para as entrevistadas femininas, apenas 17% responderam que "sim", entende bem o português falado, enquanto os outros 83% responderam que entende a língua portuguesa durante uma conversação "um pouco" (ABREU, 2012). Segundo a autora, estes resultados indicam que a proficiência do povo Krahô é funcional, e representa "uma possibilidade de interação e conhecimento mais aprofundado da cultura e dos conhecimentos da sociedade dominante" (ABREU, 2012, p. 78). Em relação à facilidade dos entrevistados em falar em língua portuguesa, apenas 30% dos homens afirmaram que falam bem em português, enquanto 70% responderem que

falam “um pouco” a língua portuguesa. Já para as mulheres, 50% afirmaram que falam bem em português, e 50% responderem que falam a língua portuguesa “um pouco” (ABREU, 2012). Por meio dos dados coletados nessa investigação, como a língua portuguesa representa “uma oportunidade de interagir nos ambientes públicos e oficiais”, foi concluído que “o domínio dessa língua trata-se também de uma demanda social emergente, pois a mesma possibilita o acesso aos diversos domínios sociais fora da aldeia” (ABREU, 2012, p. 81).

Outros resultados significantes do estudo indicaram que 100% dos entrevistados residentes da Aldeia Manoel Alves Pequeno responderam que a língua materna é: a primeira língua aprendida na infância; a língua usada para falar com adultos e crianças; a língua que fala mais confortavelmente; a língua usada para falar com as pessoas da mesma idade na vizinhança; a língua usada nas preces em casa; a língua usada durante as cerimônias na aldeia; a língua mais frequentemente falada entre as crianças e também entre os velhos; e a língua falada com as pessoas das outras aldeias (ABREU, 2012). Estes resultados revelaram que a língua Krahô é, de longe, a língua mais usada na aldeia nos domínios sociais dentro da aldeia. Esta prevalência da língua materna indígena na aldeia sinaliza que ela não é apenas vista como um elemento positivo nessa comunidade, mas também tem destaque como a língua de prestígio dentro dessa comunidade:

Entre os Krahô, percebemos que há certo prestígio pela prática linguística em língua materna, pois eles acreditam que isso contribui de forma significativa para a manutenção da sua cultura. Desse modo, os mais velhos que não tiveram acesso à escola e as crianças só falam em Krahô. (ARAUJO & ALBUQUERQUE, 2014, p. 271).

Como os resultados da análise da Abreu (2012) demonstraram, a língua Krahô é a língua mais importante nas vidas dos membros da comunidade da Aldeia Manoel Alves Pequeno. Porém, a língua portuguesa é também importante para esses indígenas, porque o domínio dessa língua representa acesso às oportunidades associadas com a cultura majoritária, ou mesmo é necessário para reivindicar seus direitos. Tendo exposta a natureza do bilinguismo social presente na Aldeia Manoel Alves Pequeno, direcionamos a nossa análise contextual de ensino para o bilinguismo da Escola 19 de Abril.

2.2.4.2 Bilinguismo na Escola 19 de Abril

Como a maioria da população da Aldeia Manoel Alves Pequeno é bilíngue, o bilinguismo social dessa comunidade deve ser considerado como fator significativo dos alunos da escola, ao pensar o ensino da língua inglesa na escola. De acordo com Leite e Albuquerque (2014), para os Krahô da Aldeia Manoel Alves Pequeno, a escola “tornou-se um espaço privilegiado no sentido de proporcionar a sistematização da língua e conseqüentemente das culturas desses povos de tradição oral”, que foi possível “devido o bilinguismo não ter sido encarado como algo negativo pela escola”, especialmente porque “é na língua Krahô que as relações sociais na comunidade são medidas” e também porque “na Escola 19 de Abril a língua de prestígio não é a português, [ou] a inglesa [...], e sim a Krahô” (LEITE & ALBUQUERQUE, 2014, p. 287). Segundo estes autores, muitas das práticas pedagógicas em uso atualmente na escola se destacam por sua política de valorização da língua materna, e também pelo fato que os alunos são alfabetizados primeiro na sua língua materna no Ensino Fundamental:

As crianças da aldeia não falam a língua portuguesa, visto que não possuem contato direto com falantes da língua fora da aldeia e a comunicação da aldeia e na escola é feita na língua materna. Somente quando as crianças se tornam adolescentes e entram no Ensino Fundamental II que a língua portuguesa é inserida no currículo. O que consideramos mais importante destacar para esta discussão é como a escola lida com o bilinguismo, presenciamos o esforço da equipe pedagógica em garantir que as duas línguas sejam utilizadas na escola, de modo que vez ou outra durante nossas colaborações com os professores foi possível verificarmos tanto os professores indígenas quanto os professores não indígenas alternando nas duas línguas durante a orientação de uma atividade” (LEITE & ALBUQUERQUE, 2014, p. 288).

Como ilustrado por essa descrição das práticas bilíngues na escola, podemos inferir que a preocupação com a manutenção e a valorização da língua Krahô é compartilhada por ambos a docência escolar, os professores indígenas tanto quanto os não-indígenas, e a comunidade da aldeia. A inclusão das duas línguas no discurso cotidiano das salas de aula na escola reforça a importância dessas línguas no repertório linguístico dos alunos indígenas, fator importante para garantir seu sucesso escolar. Ademais, o trabalho da equipe escolar em valorizar a língua indígena, ao usar as duas línguas nas atividades cotidianas da escola, também é uma forma de valorizar a identidade indígena, sua língua, cultura e saberes.

Um passo adicional nesta direção é o recentemente proposto Plano Político

Pedagógico (PPP) da Escola 19 de Abril, elaborado na dissertação do mestrado do diretor da Escola 19 de Abril, Renato Yahé Krahô. O proposto PPP estabelece os saberes tradicionais indígenas, e a preservação e a manutenção da cultura Krahô como centrais na proposta pedagógica principal da escola, particularmente porque a escola “não está dissociada do contexto interno e externo das tradições socioculturais e linguísticas Krahô” (KRAHÔ, 2016, p. 101). Em relação à questão de bilinguismo da sociedade Krahô e das práticas da escola, o PPP possui uma matriz curricular que reflete este bilinguismo da sociedade Krahô, que:

É resultante da própria vivência no âmbito da Aldeia, cuja primazia está na manutenção da língua materna e da cultura, por entender que a língua indígena é essência da existência e continuidade da Cultura Krahô. No entanto, já estão inseridos os conteúdos da Língua Portuguesa, como uma segunda língua, que por ser a língua oficial do Brasil, pode ser utilizada nas escolas Krahô, além das esferas de civilidades de dimensões extras à Aldeia e ao Povo. (KRAHÔ, 2016, P. 101-102).

Como observamos no proposto PPP, a Escola 19 de Abril tem se adequar à realidade linguística atual da comunidade da Manoel Alves Pequeno, e proporcionar aos alunos da escola uma formação que reflete essa realidade, considerando as duas línguas presentes no seu cotidiano. Para discutir em maior detalhe essa realidade linguística, apresentamos o conceito da diglossia na seção a seguir.

2.2.4.3 Diglossia na Aldeia Manoel Alves Pequeno

Dado os resultados da pesquisa feita por Abreu (2012), consideramos relevante trazer o conceito da diglossia para nossa análise contextual de ensino. O conceito de diglossia foi introduzido pela primeira vez por Ferguson (1959), definido como segue:

A diglossia é uma situação relativamente estável, em que, além dos dialetos principais de uma língua [...], há uma variedade superposta, muito divergente e altamente codificada [...], o veículo de um corpus grande e respeitado de literatura escrita, ou de um período anterior, ou de outra comunidade de fala, que é aprendida em maior parte através da educação formal, e é utilizada para a maioria das funções formais na escrita e na fala, porém não é utilizada por qualquer setor da comunidade para a conversação comum. (FERGUSON, 1959, p. 336).

Ferguson (1959) identifica as duas línguas nas situações diglósicas, respectivamente, como a variedade *high*, ou *H*, e a variedade *low*, ou *L*⁹, fornecendo uma lista de características distintivas entre as duas. Mais notável, a variedade *L* é

⁹ Aqui, '*high*' significa 'superior', e '*low*' significa 'inferior'.

adquirida dentro do âmbito familiar, enquanto a variedade H é adquirida através da socialização nas instituições formais, como nas escolas. Tipicamente a variedade H é padronizada e tem um alto nível de prestígio, enquanto a variedade L não é padronizada e tem um baixo nível de prestígio. Porém, mais importante, há funções separadas e distintas para cada variedade, de forma que apenas uma variedade é apropriada em certas situações, e vice versa (FERGUSON, 1959).

Fishman (1967) faz uma distinção entre os conceitos de diglossia e bilinguismo, de maneira que o bilinguismo é reservado para a descrição do compartimento linguístico de indivíduos, e a diglossia para a descrição da organização linguística no nível da sociedade. De acordo com este autor, a diglossia e o bilinguismo existem simultaneamente nas seguintes situações:

Onde comunidades de fala existem cujos falantes participam em uma gama considerável de papéis [...]; onde acesso a vários papéis é encorajado ou facilitado por instituições e processos sociais de poder; e finalmente, onde os papéis são claramente diferenciados (em termos de **quando**, **onde** e **com quem** são vistos como apropriados), diz-se que co-existem a diglossia e o bilinguismo. (FISHMAN, 1967, p. 32, grifo nosso).

A relação clara entre os papéis distintos e o uso de uma variedade em vez de outra para cada papel é chave a existência compartilhada de diglossia e bilinguismo, de forma que os membros de uma dada sociedade “têm acesso a ambos um conjunto de papéis compartimentados, além de acesso livre a estes papéis” (FISHMAN, 1967, p. 32). Então, cada variedade é reservada, ou compartimentada, para funções, ou papéis, específicas e distintas dentro da sociedade; por outro lado, se as duas variedades compartilhassem as mesmas funções, uma eventualmente iria tomar o lugar da outra (FISHMAN, 1967).

No contexto da comunidade indígena da Aldeia Manoel Alves Pequeno, podemos observar, baseado nos resultados de Abreu (2012), que uma compartimentação de papéis ou funções existem para a língua indígena Krahô e para a língua portuguesa. A língua Krahô é utilizada exclusivamente para a comunicação intragrupo, com outros indivíduos Krahô nos domínios sociais dentro da aldeia, bem como para as atividades culturais tradicionais, como cerimônias e a transmissão dos saberes tradicionais dos mais velhos aos mais jovens. Por outro lado, a língua portuguesa é utilizada para funções comunicativas como a interação com indivíduos

não-indígenas nos domínios sociais fora da aldeia, além das interações com os professores não-indígenas na escola que não falam a língua Krahô.

Dado que a maioria da população da Aldeia Manoel Alves Pequeno é, pelo menos funcionalmente, bilíngue e, dentro da comunidade a língua portuguesa e a língua Krahô são utilizadas para funções distintas, reconhecemos que existe ambos o bilinguismo e a diglossia nessa comunidade. Contudo, se esta diglossia é “relativamente estável”, como definido por Ferguson (1959), é uma pergunta que continua por responder. De acordo com Fishman (1989), “a diglossia é diferente de bilinguismo de forma que representa um arranjo social prolongado, durando pelo menos mais de três gerações, de forma que cada uma das duas ‘línguas’ tem funções seguras, fenomenologicamente legítimas e amplamente utilizadas” (FISHMAN, 1989, p. 5). Assim, na visão do Fishman, a diglossia tem que durar pelos menos três gerações para ser considerada estável. Embora os Krahô têm séculos de contato com os não-indígenas, apenas nas décadas recentes a implementação da Escola 19 de Abril na aldeia tem estimulada uma maior aquisição da língua portuguesa pelas gerações mais jovens. Tudo num espaço de menos que três gerações, e desta forma, pode ser argumentado que a diglossia na aldeia não é estável, e ainda se encontra no processo de se estabelecer.

Atingir uma situação de diglossia estável nessa comunidade é chave pela manutenção da língua Krahô, especialmente ao considerar as influências crescentes da língua majoritária. Isto porque, como explica Romaine (1995), “O padrão clássico é que uma comunidade que antes era monolíngue se torna transcionalmente bilíngue como uma fase no caminho à extinção eventual da sua língua original. Assim, a substituição linguística¹⁰ envolve o bilinguismo (muitas vezes com diglossia) como uma fase no caminho à monolingüismo numa nova língua” (p. 39-40). Existem vários fatores envolvidos na manutenção de línguas bem-sucedida, como por exemplo, a força numérica do grupo em relação às outras minorias e majorias, seu histórico religioso e educacional, atitudes das populações minoritárias e majoritárias, as políticas do Estado em relação às línguas e à educação das minorias, além dos padrões de uso, entre outros (ROMAINE, 1995). Outro fator particularmente significativo, identificado por

¹⁰ Em inglês, “language shift”.

Fishman (1991), é a transmissão intergeracional, de maneira que “somente quando uma língua está sendo repassada em casa, há alguma chance de sobrevivência ao longo prazo” (ROMAINE, 1995, p. 43).

Como Abreu (2012) demonstra, a língua Krahô está extremamente presente no âmbito doméstico da comunidade Manoel Alves Pequeno, ocupa uma posição de prestígio dentro da comunidade e é falada por 100% da população, e por isso, sua manutenção continuada parece provável. Porém, enquanto os alunos indígenas da Escola 19 de Abril enfrentam o contato crescente com a língua portuguesa, a escola deve procurar manter um equilíbrio entre as funções que cada língua ocupa dentro deste arranjo diglótico, formando alunos através das duas línguas, para apoiar a manutenção continuada da língua indígena, e ao mesmo tempo estimular o sucesso escolar e bem-estar dos seus alunos. Isto deve-se ao fato que:

Quanto menos falantes uma língua tem, maior a necessidade das crianças tornar-se multílingues de alto-nível, para melhor obter as necessidades básicas para sua sobrevivência. A língua materna é necessária para a sobrevivência psicológica, cognitiva e espiritual- os direitos culturais. Todas as outras línguas, incluindo uma língua oficial do estado no que vivem as crianças, são necessárias para os direitos sociais, econômicos, políticos e civis. Uma criança tem que ser capaz de conversar com seus pais, família e parentes, de saber quem ela é, de adquirir as habilidades de pensar, analisar e avaliar. A língua materna é essencial para isso. A formação continuada, as oportunidades do trabalho e a habilidade de participar na sociedade mais ampla exigem outras línguas. (SKUTNABB-KANGAS, 1999, p. 58).

Portanto, reconhecemos o bilinguismo e a diglossia presentes na comunidade da Aldeia Manoel Alves Pequeno e também na Escola 19 de Abril como um fator significativo que possa limitar as possibilidades para o ensino-aprendizagem da língua inglesa nesse âmbito escolar. Isto é devido ao fato de que o domínio da língua portuguesa, como a segunda língua dos alunos indígenas Krahô, é claramente uma necessidade mais imediata e premente, do que o domínio da língua inglesa. Estes alunos precisam muito mais frequentemente utilizar a língua portuguesa nas suas vidas ao entrar em contato e conviver com as pessoas não-indígenas da sociedade majoritária, além das diversas outras situações em que utilizam a língua portuguesa, como por exemplo, para fazer a prova ENEM, fazer disciplinas nas faculdades ou procurar emprego. Assim sendo, e como exemplificado no currículo do estado do Tocantins, há muito menos tempo dedicado ao ensino-aprendizagem da língua inglesa,

de acordo com sua menor prioridade nas vidas desses alunos.

2.3 Sinopse da Análise Contextual de Ensino da Escola 19 de Abril

Portanto, “a meta de uma análise contextual de ensino é identificar os fatores chaves que possam afetar positivamente ou negativamente a implementação de um plano de currículo” (RICHARDS, 2001, p. 105). Após a realização de uma análise contextual de ensino, as metas e o âmbito de um projeto talvez precisem ser alterados para corresponder às realidades do contexto de ensino dentro de que um curso de línguas irá acontecer. Ademais, as informações coletadas durante uma análise contextual de ensino podem ser utilizadas como o ponto de partida para o resto do processo de desenvolvimento de um determinado currículo de línguas. A partir desta linha de raciocínio, resumimos abaixo as informações recolhidas durante nossa análise contextual de ensino da Escola 19 de Abril, considerando os fatores influentes nos níveis da sociedade, da instituição, dos professores e dos alunos. Dessa forma, estabelecemos as limitações e restrições, e assim as possibilidades correspondentes, para o currículo de inglês da Escola 19 de Abril.

Iniciamos a nossa análise contextual de ensino ao nível social, e observamos que a legislação federal e estadual exige, através de uma vasta gama de leis que regulamentam a educação escolar indígena, que a população indígena brasileira tem o direito de incorporar suas línguas e culturas tradicionais em seus processos educativos, como uma forma de manutenção e valorização dessas línguas e traços culturais. Além disso, uma série de mecanismos legislativos existe, em ambos os níveis federal e estadual, para fornecer os recursos financeiros para ações apoiando estes processos, incluindo a elaboração e publicação de materiais didáticos específicos às necessidades e realidades socioculturais de cada comunidade indígena. Concluimos, como resultado desta fase da nossa análise contextual, que o currículo da língua inglesa e os materiais didáticos resultantes a serem desenvolvidos devem atender esta vasta gama de requisitos estabelecidos por toda essa legislação, tarefa que não será fácil dado às especificidades de cada contexto educativo indígena que também devem ser consideradas.

Além disso, outro resultado significativo da nossa análise contextual de ensino

ao nível social é, de acordo com as Estruturas Curriculares para as escolas indígenas da rede estadual do Tocantins, é que a língua inglesa nunca chega a ser ensinada para os alunos indígenas por mais que uma (1) hora semanalmente, totalizando 280 horas durante o seu percurso inteiro na Educação Básica (Ensino Fundamental e Ensino Médio). Embora os fatores como a idade de aquisição, número de línguas já adquiridas e nível de desenvolvimento acadêmico, entre outros, afetam as possibilidades para a aquisição de uma segunda ou terceira língua e, por isso, não existe um número definitivo de horas para a aquisição de uma língua (COLLIER, 1989), existe umas estimativas para a carga horária necessária para atingir certos níveis de proficiência. Segundo a empresa de avaliação de proficiência de línguas Cambridge, para alcançar certos níveis de proficiência no Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECRL), elaborado pelo Conselho da Europa¹¹ e geralmente aceito mundialmente, é preciso as seguintes quantidades de horas: um total entre 180-200 horas guiadas de aprendizagem para chegar ao nível A2; e um total entre 350-400 horas para chegar ao B1¹² (DESVEAUX, s.d.). De acordo com essa escala estimativa, a carga horária total de 280 horas de inglês nas Estruturas Curriculares da Rede Estadual do Tocantins possibilitaria, no melhor dos casos, os alunos a se atingirem uma proficiência até os níveis A1 ou A2, descritos assim pelo QECRL¹³:

1. UTILIZADOR ELEMENTAR, A1: É capaz de compreender e utilizar expressões familiares e correntes assim como enunciados simples que visam satisfazer necessidades imediatas. É capaz de apresentar-se ou apresentar alguém e colocar questões ao seu interlocutor sobre assuntos como, por exemplo, o local onde vive, as suas relações, o que lhe pertence, etc. É capaz de responder ao mesmo tipo de questões. É capaz de comunicar de forma simples desde que o seu interlocutor fale clara e pausadamente e se mostre colaborante.
2. UTILIZADOR ELEMENTAR, A2: É capaz de compreender frases isoladas e expressões de uso frequente relacionadas com assuntos de prioridade imediata (por exemplo, informações pessoais e familiares simples, compras, meio envolvente, trabalho). É capaz de comunicar em situações correntes que apenas exijam trocas de informações simples e diretas sobre assuntos e atividades habituais. É capaz de descrever com meios simples a sua formação, o seu meio envolvente. (CONSELHO DA EUROPA, 2018, p. 1)

Sendo assim, apenas com a carga horária total prescrita pelas Estruturas

¹¹ *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR), disponível em: https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf

¹² Fonte: <https://support.cambridgeenglish.org/hc/en-gb/articles/202838506-Guided-learning-hours>

¹³ Descritores da Escala Global do CEFR, disponível em: <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=090000168045bc74>

Curriculares da Rede Estadual do Tocantins, da qual faz parte a escola estadual indígena Krahô 19 de Abril, conseguimos delimitar alguns objetivos possíveis para a proficiência de inglês para os alunos Krahô de acordo com o tempo disponível para a aprendizagem dessa língua. No entanto, os objetivos para o ensino da língua inglesa ainda possam divergir desses objetivos estabelecidos pelo QEFQR, devido aos fatores da instrução de ensino, como as práticas pedagógicas e a cultura escolar. De qualquer forma, em comparação com o número de horas reservado para o ensino da língua português e da língua materna indígena, a língua inglesa é claramente menos prioritária para estes alunos, em relação às línguas que devem adquirir através das suas experiências escolares. Consequentemente, determinamos essa carga horária total para a disciplina da língua inglesa, nas estruturas curriculares do estado, como um fator limitante significativo para o ensino-aprendizagem da língua inglesa na Escola indígena estadual 19 de Abril.

Outro fator significativo, determinado durante nossa investigação dos fatores institucionais da Escola 19 de Abril, é que uma das preocupações principais da comunidade da Aldeia Manoel Alves Pequeno é a manutenção das suas manifestações culturais, e o fortalecimento e valorização de seu conhecimento tradicional, sua língua e sua identidade indígena, como parte do processo educativo que acontece dentro das paredes da escola. Este processo educativo deve ocorrer de uma forma que este conhecimento e práticas tradicionais de educação indígena recebam um tratamento igual às, em vez de ser subjugados por, as outras disciplinas escolares e conhecimento trazido pelo sistema educativo não-indígena. Este objetivo de preservação cultural tem inspirado uma mescla da forma tradicional de educação indígena com a educação escolar não-indígena, assim se tornando a educação escolar indígena, uma forma de educação diferenciada e específica às necessidades e reivindicações da comunidade Krahô da Manoel Alves Pequeno.

Ademais, através do Projeto de Educação Escolar Indígena Krahô Bilingue e Intercultural, em parceria com pesquisadores e especialistas da Universidade Federal do Tocantins, diversos livros didáticos têm sido elaborados e publicados como suporte pedagógico para essa forma altamente especializada de educação escolar indígena, contextualizados para as demandas deste contexto de ensino singular. Dado o

envolvimento da comunidade e da equipe escolar no processo de elaboração desses materiais didáticos, podemos considerar que o currículo e os materiais didáticos da língua inglesa a serem elaborados no futuro devem ser baseados nestes materiais existentes, e assim continuar a apoiar as práticas educativas da escola de manutenção e valorização da cultura e conhecimento tradicional Krahô.

Nossa investigação dos fatores relacionados aos professores presentes no nosso contexto de ensino revelou que o papel dos professores indígenas como protagonistas nos seus processos educativos é chave para a realização de uma forma de educação escolar indígena que atenda os desejos e necessidades da sua comunidade. Os professores indígenas têm que trabalhar dentro de um espaço inerentemente intercultural, transmitindo conhecimento da sociedade majoritária e ao mesmo tempo trabalhando para fortalecer o conhecimento e cultura tradicional dos seus povos. Essa responsabilidade exige uma formação diferenciada, e como resultado da nossa investigação dos cursos de formação especializados para professores indígenas, o Magistério Indígena e a Licenciatura Intercultural, observamos que os professores indígenas não somente aprendem como balançar os dois sistemas de conhecimento (tradicional e acadêmico) nas suas práticas pedagógicas, mas também adquirem habilidades relacionadas à elaboração de materiais didáticos específicos para suas culturas e línguas, como geralmente este tipo de material não existe. Em virtude desses aspectos da formação dos professores indígenas da Escola 19 de Abril, concluímos que estes professores indígenas devem liderar os processos de desenvolvimento do currículo e de elaboração de materiais didáticos da língua inglesa para sua escola. Como representantes da sua comunidade e protagonistas de seu contexto de ensino, suas opiniões e ideias com respeito aos objetivos, metas e conteúdo para o currículo e materiais didáticos futuros devem ser respeitados.

Ao examinar os fatores envolvidos no nosso contexto de ensino relacionados aos alunos indígenas da Escola 19 de Abril, estabelecemos que o bilinguismo social e a diglossia que existem, dentro da comunidade da Aldeia Manoel Alves Pequeno, e também nas interações cotidianas nas salas de aula da escola, como fatores significativos para o ensino-aprendizagem da língua inglesa na escola. A manutenção da língua indígena, e a aquisição e o aprimoramento da língua portuguesa são

prioridades para os alunos Krahô, de acordo com as demandas da realidade linguística que elas vivem. O ensino da língua inglesa, como uma língua de menor prioridade, precisa se encaixar nessa ecossistema linguística. A língua Krahô ocupa uma posição de prestígio em ambas a comunidade e a escola e, muitas vezes, a comunicação nas salas de aula acontece em ambas as línguas, a Krahô e a portuguesa. Essa realidade indica que as práticas de língua na escola são mais fluídas em comparação com outros contextos de ensino, uma característica que deve ser estendida ao ensino da língua inglesa na escola. Além disso, o currículo e os materiais didáticos da língua inglesa devem ser elaborados de uma forma que evitem ameaçar ou subjugar a língua indígena. Em vez disso, a língua inglesa deve ser conceituada como uma língua adicional a ser adicionada ao repertório linguístico dos alunos indígenas Krahô, especialmente porque a inclusão de uma terceira língua representa a possibilidade desses alunos se tornarem multilíngues em vez de bilíngues, assunto que discutimos mais detalhadamente no próximo capítulo.

Nós encerramos aqui a nossa análise contextual de ensino da escola estadual indígena 19 de Abril, em que estabelecemos os fatores mais limitantes e significativos para os processos de desenvolvimento do currículo e elaboração dos materiais didáticos da língua inglesa para essa escola. Agora, direcionamos a nossa atenção para as teorias e os paradigmas atuais do campo de Ensino de Inglês como Segunda Língua (Teaching English as a Second Language- TESL), que melhor servem este contexto de ensino indígena bem diferenciado e específico. No próximo capítulo, procuramos ligar essas contribuições do campo de TESL às perspectivas atuais sobre o fenômeno de multilinguismo e a aquisição de uma terceira língua, para informar ainda mais o processo e abordagem do desenvolvimento do currículo e elaboração dos materiais didáticos da língua inglesa para a escola estadual indígena 19 de Abril.

CAPÍTULO 3: OS INGLÊSES GLOBAIS, MULTILINGUISMO E A AQUISIÇÃO DA TERCEIRA LÍNGUA: PENSANDO “O INGLÊS” PARA A ESCOLA 19 DE ABRIL

Neste capítulo, discutimos alguns paradigmas comuns do ensino-aprendizagem de inglês, presentes no campo internacional de Ensino de Inglês como Segunda Língua¹⁴, em diálogo com as especificidades do contexto educativo da escola estadual indígena 19 de Abril, anteriormente determinadas pela análise contextual de ensino realizado no último capítulo. Em particular, os seguintes paradigmas do ensino de inglês e algumas contribuições de cada campo são apresentados, para melhor esboçar os parâmetros possíveis do currículo e materiais didáticos de inglês na Escola 19 de Abril: os Ingleses Globais ou Mundiais (*Global or World Englishes*), Inglês como Língua Internacional (*English as an International Language*), Inglês como Língua Franca Global (*English as a Língua Franca*), e Inglês como Língua Adicional (*English as an Additional Language*).

Também aprofundamos nossa investigação teórica sobre este contexto de ensino diferenciado com uma discussão de multilinguismo, como a aprendizagem da língua inglesa representa uma terceira língua para os alunos indígenas Krahô, e assim a sua transformação possível de indivíduos bilíngues em indivíduos multilíngues. Destacamos também neste capítulo as contribuições recentes do campo de aquisição da terceira língua e suas diferenças do processo da aquisição da segunda língua. Além disso, discutimos o fenômeno da influência intralinguística¹⁵, processo que indica um possível caminho para utilizar as experiências prévias linguísticas desses alunos bilíngues para auxiliar a sua aquisição de uma terceira língua, junto com os conceitos de transferência negativa, positiva e lexical.

Trazemos essas contribuições teóricas com o propósito de melhor conceituar como seria “o inglês” que deve ser ensinado na Escola 19 de Abril, ou seja, qual variedade da língua inglesa seria mais apropriada e adequada às necessidades dos alunos indígenas Krahô. Iniciamos nosso percurso teórico com uma discussão dos Ingleses Globais.

¹⁴ Teaching English as a Second Language (TESL)

¹⁵ Em inglês, ‘cross-linguistic influence.’

3.1 Os Ingleses Globais (Global Englishes)

A difusão da língua inglesa no cenário global é uma realidade inegável, não somente pelos números de falantes nativos, falantes de inglês como segunda língua ou como língua estrangeira, mas também pela enorme quantidade de comunicação internacional que ocorre nos campos acadêmicos, e nas áreas da tecnologia, dos negócios, da medicina, da ciência, além da sua dominação na cultura popular mundial. A ubiquidade da língua inglesa no mundo moderno pede um olhar crítico ao considerar os contextos do ensino e uso da língua inglesa, especialmente porque é a língua estrangeira mais amplamente ensinada no mundo inteiro. O fato que hoje em dia o número de falantes não-nativos da língua inglesa ultrapassa o número de falantes nativos tem alterado o uso e também a propriedade da língua no mundo. De acordo com Galloway (2017), este uso crescente da língua no mundo em diversos domínios e contextos tem dado origem a paradigmas de pesquisa distintos sobre a língua inglesa, que se centram “em como é utilizada, como aparece, como é apropriada para adaptar aos contextos locais e necessidades comunicativas, como funciona como uma língua franca em contextos multilíngues e como deve ser ensinado para refletir este uso global” (GALLOWAY, 2017, p. 3).

Os paradigmas atuais sobre o uso global da língua inglesa no mundo são encontrados nos campos de pesquisa que investigam “como a língua funciona hoje, sua propriedade global e como é muito diferente da sua forma ‘nativa’ ensinada nas salas de aula de inglês”, incluindo: os Ingleses Mundiais (*World Englishes*), Inglês como Língua Internacional (*English as an International Language-EIL*) e Inglês como Língua Franca (*English as a Língua Franca- ELF*) (GALLOWAY, 2017, p. 3). De acordo com Galloway (2017), o estudo de Ingleses Globais (*Global Englishes*) procura reunir estes campos de pesquisa para demonstrar a forma em que a língua inglesa funciona como uma língua global, mesmo que o foco de cada campo difere um de outro. O campo de Ingleses Mundiais investiga “novos ingleses em diversos contextos geográficos”, que tem sido “instrumental para a conscientização da diversidade dos usos de inglês ao redor do mundo, e as implicações da existência de ‘ingleses’ para o ensino da língua”, enquanto o campo de Inglês como Língua Internacional (EIL) enfatiza o estudo de

multilinguismo e sua diversidade para o ensino de inglês, com um foco nas “implicações pedagógicas da propagação global de inglês” (GALLOWAY, 2017, p. 4-5).

Por outro lado, o campo de Inglês como Língua Franca (ELF) investiga as consequências globais do uso mundial de inglês, e o uso de inglês entre falantes de outras línguas nativas, como por exemplo, quando os falantes de ELF “utilizam sua proficiência integrada ao negociar comunicação em encontros plurilíngues” (GALLOWAY, 2017, p. 5). Porém, segundo Galloway (2017), “a globalização e a crescente utilização de inglês como língua franca tem dificultado bastante a clara rotulação das ‘variedades’ de inglês” (p. 5). Por este motivo, iremos trazer contribuições de todos estes campos de pesquisa dos Ingleses Globais, para melhor conceituar as possibilidades para a ‘variedade’ de inglês mais apropriada para os alunos indígenas Krahô.

3.1.1 Ingleses Mundiais

O termo ‘*World Englishes*’ apareceu pela primeira vez nos anos 70, proposto pelos acadêmicos Braj Kachru e Larry Smith, e o modelo demonstrou “a multiplicidade e natureza complexa da língua inglesa como uma língua global” (GALLOWAY, 2017, p. 5). O modelo consiste em três círculos concêntricos dos ‘Ingleses Globais’ (World Englishes), que consiste em: o Círculo Interno (*‘Inner Circle’*), representando os países onde inglês é falado como língua nativa; o Círculo Externo (*‘Outer Circle’*), representando os países colonizados onde inglês é falado como segunda língua; e o Círculo Expandido (*‘Expanding Circle’*), representando os países onde o inglês é estudado como língua estrangeira, em vez de ser adquirido como segunda língua ou falado por falantes nativos, e não tem status oficial nem normas estabelecidas de uso, uma vez que tem pouco contato com falantes nativos dentro do país (KACHRU, 1992). O Círculo Expandido do modelo de Kachru representa o maior crescimento do uso do inglês no mundo com o aumento de comunicação internacional em geral, fora e dentro desses países (MCKAY, 2002). Dado que a língua inglesa é ensinada como língua estrangeira no Brasil e os alunos geralmente têm pouco contato com falantes nativos de inglês, o país se encontra dentro do Círculo Expandido do modelo do Kachru.

Embora o modelo de Kachru (1992) tem influenciado o campo de ensino de

inglês de forma significativa, ao chamar atenção para a diversidade dos usos de inglês no mundo, segundo Galloway (2017), o modelo hoje se parece desatualizado, porque “com a crescente globalização, a comunicação em inglês ocorre cada vez mais entre e dentro dos círculos como uma língua franca, onde o utilizador da língua tem que negociar comunicação entre variedades” (p. 6). O campo de Inglês como Língua Franca, apresentado na próxima seção, investiga o uso da língua inglesa nesses encontros dinâmicos, entre os falantes não-nativos da língua.

3.1.2 Inglês como Língua Franca Global

O conceito de Inglês como Língua Franca (ELF) pode ser definido como “qualquer uso da língua inglesa entre falantes de diferentes línguas maternas para quem inglês é o meio comunicativo escolhido, e muitas vezes, a única opção” (SEIDLHOFER, 2011, p. 7 apud GALLOWAY, 2017, p. 7). Canagarajah (2014) reconhece e esboça umas das formas em que o uso da língua inglesa vem transformando nas últimas décadas para tornar-se uma língua franca – o uso da língua inglesa tem aumentado devido ao crescente acesso à tecnologia, à internet e à deslocação entre países, ou as viagens internacionais. Assim, também aumentou as oportunidades para a comunicação em inglês entre interlocutores que não são falantes nativos da língua, dentro de interações sem a presença de falantes nativos. Observando que esses falantes estão “desenvolvendo usos locais de inglês e também estão interagindo mais e mais com outras comunidades multilíngues”, Canagarajah também destaca descobertas recentes mostrando que estes indivíduos não estão usando variedades de inglês faladas por falantes nativos (CANAGARAJAH, 2014, p 767). Portanto, a globalização da língua inglesa e seu uso crescente em contextos sem falantes nativos da língua sugerem um afastamento do modelo do falante nativo monolíngue como o modelo ideal da língua inglesa dentro da sala de aula nesses mesmos contextos. Este enfraquecimento do modelo do falante nativo como o interlocutor ideal sugere também o enfraquecimento na influência da cultura ocidental, que geralmente vem junto com o ensino da língua inglesa, deixando mais espaço para o ensino da língua com um foco no conhecimento e cultura locais como conteúdo pedagógico.

Continuando a discussão sobre este afastamento do modelo do falante nativo de inglês como ideal, Kumaravadivelu (2003) reivindica a descolonização de ensino de inglês, definido como “um processo bem complexo de assumir controle dos princípios e práticas de planejamento, aprendizagem e ensino de inglês” (p 540). Num esforço de superar os efeitos de imperialismo cultural associado com a globalização e a resultante necessidade de aprender inglês, este teórico apoia “a descentralização dos interesses ocidentais” no campo de ensino de inglês, e “a restauração da agência aos profissionais nessas comunidades periferias” (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 540). Kumaravadivelu (2016) argumenta contra a dominância dos falantes nativos como autoridades sobre a língua inglesa, colocando como solução o uso de uma “gramática de descolonização”, conceituada como um quadro para o desenvolvimento de uma pedagogia de inglês derivada das próprias experiências dos professores, em vez dos modelos de fora (p. 79). Um elemento deste quadro descolonizado, particularmente relevante para nosso contexto de ensino indígena, é o desenho de “estratégias pedagógicas contextualizadas ao contexto de ensino, que levam em consideração os aspectos históricos, políticos, sociais, culturais e educativos do local de ensino”, bem como a elaboração de materiais didáticos “que não são apenas adequados às metas e aos objetivos de ensino-aprendizagem da língua no contexto específico, mas também responsivos às estratégias instrutivas dos profissionais locais” (KUMARAVADIVELU, 2016, p. 81). A descolonização do ensino da língua inglesa é possível quando o conhecimento, cultura e necessidades educativas do contexto local são priorizados acima das influências ocidentais inerentes no uso do modelo do falante nativo de inglês como modelo ideal para o uso da língua.

Em resposta a essas mudanças paradigmáticas do ensino da língua inglesa sob a influência de globalização, Canagarajah (2005) explica que o conhecimento possuído pelos profissionais em contextos locais de ensino pode contribuir de forma significativa para as práticas pedagógicas de ensino de inglês, e coloca que são os professores, em vez de pesquisadores, que devem “gerar as mudanças de baixo para cima” nos processos de formação de conhecimento, assim capacitando os professores locais para utilizarem “as estratégias pedagógicas que funcionam para seus alunos em relação aos propósitos e objetivos que definem suas formas de ensino” (CANGARAJAH 2005, p.

xxvii).

Dado as contribuições desses dois teóricos, observamos que hoje, na era de globalização, está tornando mais e mais possível conceituar o ensino da língua inglesa em contextos de ensino locais como livres das influências do modelo do falante nativo idealizado, em favor das realidades cotidianas e experiências localizadas dos professores trabalhando nesses contextos. Essa perspectiva do ensino de Inglês como Língua Franca Global que prioriza a cultura local corresponde às medidas legislativas federais e estaduais regulamentando o processo de educação escolar indígena na Escola 19 de Abril – de acordo com essa legislação, são justamente a cultura e conhecimento tradicionais (locais) que devem informar e ser representados no currículo, nas práticas pedagógicas e nos materiais didáticos das escolas indígenas brasileiras. Ademais, de acordo com as contribuições de Canagarajah e Kumaravadivelu, são os professores indígenas que devem definir as estratégias pedagógicas do ensino da língua inglesa, outra correspondência com as políticas públicas atuais de formação de professores indígenas.

O paradigma de Inglês como Língua Franca (ELF) é um conceito de ensino da língua inglesa que atende as especificidades e necessidades do contexto de ensino da Escola 19 de Abril em relação ao seu foco nos aspectos da cultura local como base para o ensino da língua inglesa. Na próxima seção, relatamos algumas contribuições do campo de Ensino de Inglês como Língua Internacional, para entender em maior detalhe os aspectos pedagógicos do ensino da língua inglesa priorizando a cultura local em vez da cultura dos países dos falantes nativos.

3.1.3 Inglês como Língua Internacional

A primeira menção de conceito de ‘Inglês como Língua Internacional’ foi feito por Smith (1976) em referência à língua inglesa, quando declarou que a “definição operacional de uma língua internacional é uma que seja usada por pessoas de nações diferentes para se comunicarem uns com os outros” (p.38). Destacando o fato que a língua inglesa é a língua internacional mais amplamente utilizada no mundo, Smith propõe algumas mudanças no ensino da língua inglesa para o novo conceito de inglês como Língua Internacional:

Não é nem necessário reconhecer a cultura de um país cuja língua principal é inglês para poder utilizá-la corretamente... A atitude do professor sobre inglês ser a língua “deles” em vez de “nossa” mudaria. O inglês pode e deve ser desnacionalizado. E assim poderia se tornar uma língua auxiliar de qualquer país desejando ensiná-la... O inglês é a língua internacional utilizada para explicar e discutir sua cultura com estrangeiros. (SMITH, 1976, p. 39-41).

Das afirmações feitas por Smith, à declaração mais aplicável à situação dos alunos indígenas Krahô é o reconhecimento de que a meta dos aprendizes da língua inglesa como língua internacional deve ser de comunicar-se sobre a própria cultura para outros, em vez de adequar-se às normas culturais dos falantes nativos. Essas afirmações foram refinadas mais ainda no que se refere aos contextos locais e globais de uso da língua inglesa por McKay (2002):

- 1- Como língua internacional, o inglês é utilizado tanto no sentido global para comunicação internacional entre países quanto no sentido local como uma língua de comunicação mais ampla dentro de sociedades multilíngues.
- 2- Como língua internacional, o uso de inglês não é mais conectado à cultura dos países do Círculo Interno.
- 3- Como língua internacional num sentido local, o inglês se incorpora à cultura do país no qual está sendo utilizado.
- 4- Com o inglês num sentido global, uma das funções primárias é habilitar os falantes a compartilhar com outros suas ideias e cultura.

(MCKAY, 2002, P. 10)

Como a proposta da Escola 19 de Abril é voltada para a manutenção e a valorização da cultura tradicional Krahô, conforme os desejos e necessidades da comunidade da Aldeia Manoel Alves Pequeno, o quadro teórico do inglês como Língua Internacional pode ser utilizado para a elaboração do currículo e dos materiais didáticos de inglês, e assim procurar a oferecer aos alunos Krahô uma visão ampla do mundo, focando mais nos usos da língua inglesa no contexto global, sem vínculo com a cultura de algum país específico. No sentido local, os professores e os alunos Krahô podem trabalhar para incorporar a língua inglesa ao cenário cultura Krahô, empregando-a para que os alunos possam comunicar-se sobre os conceitos, conhecimentos e crenças tradicionais e específicos ao universo Krahô.

Existe um vínculo entre as perspectivas pedagógicas de Ensino de Inglês como Língua Internacional (EIL) e o ensino intercultural de inglês, no que diz respeito à rejeição do modelo de falante nativo como uma meta de aquisição da língua. Porém, como definido em Sifakis (2004), esses conceitos divergem nas abordagens para o ensino da língua inglesa; uma abordagem baseada no ensino das normas da língua (*N-*

bound approach) enfatiza que “questões de regularidade, codificação, e standardização” caracterizam o ensino de inglês como língua internacional, enquanto uma abordagem baseada na cultura (*C-bound approach*), que “prioriza a compreensibilidade entre - culturas entre aprendizes como uma meta comunicativa em si em vez de noções de precisão e padrões (pg. 239)” caracteriza o ensino de inglês como língua intercultural (ElcL¹⁶). A abordagem baseada na cultura, ou *C-bound*, leva em conta “um padrão de percepções adquiridas, relacionadas com o grupo- inclusive a linguagem verbal e não-verbal, atitudes, sistemas de crença, sistemas de descrença, e comportamentos- que é aceito e exigido por um grupo identitário” (SIFAKIS, 2004, p. 240). Conforme esse autor, em vez de atingir uma competência igual ao falante nativo de inglês, a meta do ensino de inglês como língua intercultural é a comunicação intercultural e o entendimento mútuo entre interlocutores, navegando as diferenças e desconexões específicas a cada situação comunicativa. Nessa linha de pensamento, uma abordagem baseada na cultura (*C-based approach*) seria mais apropriada para o ensino de inglês na escola Krahô, como o propósito de ensino intercultural é o a valorização e incorporação dos valores, crenças, e práticas tradicionais do grupo local. Outro conceito relevante para o ensino de inglês, que também leva em consideração o contexto cultural do local de ensino é a concepção de inglês como língua adicional.

3.1.4 Inglês como Língua Adicional

O termo de ‘língua adicional’ é um termo relativamente novo para o campo de ensino de línguas no Brasil, e se encontra nos Referenciais Curriculares de Línguas Adicionais (RCLA-RS) da rede estadual do estado do Rio Grande do Sul, que adotou o termo em vez da antigamente utilizada ‘língua estrangeira’. Segundo o Referencial Curricular do Rio Grande do Sul:

A escolha se justifica contemporaneamente por diversas razões, a começar pela ênfase no acréscimo que a disciplina traz a quem se ocupa dela, em adição a outras línguas que o educando já tenha em seu repertório, particularmente a língua portuguesa. Em diversas comunidades de nosso estado, essa língua adicional não é a segunda, pois outras línguas estão

¹⁶ Acrônimo ‘ElcL’ para Inglês Intercultural (English as an Intercultural Language) adotado de Sifakis (2004).

presentes, como é o caso das comunidades surdas, indígenas, de imigrantes e de descendentes de imigrantes. (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 127).

O Referencial Curricular aponta que as línguas adicionais oferecidas na rede estadual, espanhol e inglês, são as línguas principais de comunicação transnacional, e assim “estão a serviço da interlocução entre pessoas de diversas formações socioculturais e nacionalidades, de modo que é comum não ser possível identificar claramente nativos e estrangeiros” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 128). Destacando que essas línguas transnacionais são, de fato, úteis e necessários para o cidadão brasileiro, este Referencial Curricular ressalta que essas línguas não são, então, estrangeiras, e com a substituição da palavra ‘estrangeira’ com ‘adicional’, “ênfatisa o convite para que os educandos (e os educadores) usem essas formas de expressão para participar na sua própria sociedade” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 128).

Este raciocínio segue as perspectivas do campos de Inglês como Língua Franca Global e de Inglês como Língua Internacional, discutida acima, ao colocar o contexto, cultura e conhecimento locais como a base para o ensino da língua inglesa. Para nosso contexto de ensino indígena da Escola 19 de Abril, as práticas pedagógicas estão voltadas para a valorização e fortalecimento da sua cultura e identidade cultural, e como estabelecemos na nossa análise contextual de ensino, o ensino da língua inglesa, bem com os materiais didáticos para essa língua devem partir dessas mesmas práticas pedagógicas centradas na cultura Krahô. Assim, com a visão do ensino da língua inglesa como uma língua adicional na Escola 19 de Abril, o RCLA-RS descreve como ligar este ensino à realidade diária dos alunos:

Aprender uma língua adicional na escola é poder participar de atividades que façam sentido para os educandos desde o princípio. Com efeito, o lugar e o espaço do ensino de uma língua adicional na grade escolar parecem depender da atenção e da motivação despertados nos participantes pela relevância que os contextos de uso da língua tiverem para eles, no desejo de circulação por práticas sociais valorizadas no seu meio e em outros meios que venham a se apresentar como interessantes (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 131).

Portanto, o ensino de inglês como língua adicional precisa fazer sentido em relação às práticas sociais em uso no seu meio. No nosso contexto de ensino, o meio dos alunos indígenas é sua aldeia e sua escola, e as práticas sociais mais valorizadas são aquelas em volta da expressão e manutenção da sua língua e cultura tradicional. Com este entendimento de ensino de inglês como língua adicional,

mudamos agora nosso enfoque para o multilinguismo, para melhor entender como as línguas presentes no cotidiano dos alunos Krahô possam influenciar seu processo de aprendizagem da língua inglesa.

3.2 Multilinguismo

Multilinguismo é geralmente entendido como “a aquisição, conhecimento e uso de várias línguas por indivíduos ou por comunidades linguísticas numa dada área geográfica” (CENOZ & GORTER, 2011, p. 401). Por muitos anos, o campo de aquisição da segunda língua tem operado sob a impressão que a maioria dos aprendizes de línguas no mundo são monolíngues, que de fato é verdade para apenas uma pequena porção dessa população; ademais, o multilinguismo é frequentemente considerado como um problema para aprendizes de línguas, devido à ideia que o ensino de múltiplas línguas os confundem. Somente nos últimos anos, o campo de aquisição da segunda língua começou a reconhecer o fato de que o multilinguismo não é apenas uma realidade, mas também um recurso importante para muitos aprendizes de línguas no mundo. De acordo com Cenoz (2013), “a globalização, a mobilidade transnacional da população e a propagação de novas tecnologias” são fatores que tem destacado o estudo de multilinguismo nos anos recentes (p. 4). Isto é particularmente relevante, dado que “a globalização tem espalhado o uso de inglês em todo o mundo em maior grau do que qualquer outra língua no passado, e inglês é cada vez mais utilizado como uma língua franca” (CENOZ & GORTER, 2011 p. 401). Contribuições de estudos de ensino de línguas nos contextos multilíngues podem informar nosso trabalho, particularmente em relação à aquisição de uma língua adicional por alunos bilíngues, como os alunos Krahô. De acordo com Cenoz & Gorter (2011),

Bilinguismo e multilinguismo têm sido associados com as vantagens possíveis para a aquisição de línguas adicionais. A ideia básica é que os indivíduos monolíngues e os indivíduos multilíngues não são iguais diante a tarefa de adquirir uma língua adicional. Indivíduos multilíngues já têm acesso ao pelo menos dois sistemas linguísticos com seus léxicos, sintaxe, fonéticas, pragmática, e propriedades discursivas... Aprendizes multilíngues já têm a experiência de aquisição de uma segunda ou terceira língua e tem desenvolvido estratégias que podem influenciar a adição de línguas adicionais. (CENOZ & GORTER, 2011, p. 404).

Portanto, aprendizes bilíngues de línguas possuem um conjunto de recursos linguísticos disponíveis enquanto os aprendizes monolíngues não possuem tais

recursos. Esses recursos dos bilíngues incluem suas experiências prévias vindas da aprendizagem da sua segunda língua, assim como um conjunto mais amplo dos recursos lexicais e estruturas gramaticais dessas línguas. Esses fatores indicam uma necessidade de um tratamento diferenciado dos alunos bilíngues Krahô ao aprender a língua inglesa, uma questão abordada pelos estudos sobre o processo de aquisição de uma terceira língua.

3.3 Diferenças entre a aquisição da segunda e da terceira língua

O campo de estudos sobre a aquisição da segunda língua tradicionalmente tem focado na aquisição de uma segunda língua (L2) por falantes **monolíngues**, que falha ao considerar as situações linguísticas variáveis no mundo, ignorando o fato de que muitos aprendizes já falam mais que uma língua, assim considerados **bilíngues**. Isto se refere ao 'preconceito bilíngue' (*bilingual bias*) nas pesquisas sobre a aquisição da segunda língua, definido como "a tendência de considerar pessoas multilíngues como bilíngues com umas línguas adicionais em vez de falantes de várias línguas desde o início" (DE ANGELIS, 2007, p. 15). Entretanto, como muitos pesquisadores tem mostrado em décadas recentes, a aquisição de uma terceira língua (L3) difere da aquisição da segunda língua (L2), em relação à complexidade de fatores envolvidos no processo de aquisição. Embora a aquisição da L2 consiste em dois trajetos da aquisição de duas línguas (ou simultaneamente, ou a L1 antes da L2), a ordem da aquisição de duas ou mais línguas é muito mais complexa. Existe uma série de caminhos possíveis para a aquisição de três ou mais línguas, que incluem "a aquisição simultânea de L1/L2/L3; a aquisição consecutiva de L1/L2/L3; a aquisição simultânea de L2/L3 após a aprendizagem da L1; e a aquisição simultânea de L1/L2 antes da aprendizagem da L3" (CENOZ, 2000 *apud* JESSNER, 2008, p. 19). No caso dos nossos alunos indígenas Krahô, como estabelecido em nossa análise contextual de ensino, a língua indígena é a primeira língua a ser adquirida, e depois adquirem a língua portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental. Como os alunos Krahô ainda estão aprendendo a língua portuguesa ao começar as aulas de inglês, podemos descrever seu processo de aquisição como a aquisição simultânea de L2/L3 após a aprendizagem

da L1. No entanto, como estes alunos vivem numa situação diglósica, é razoável dizer que sua proficiência em português sempre será superior do que em inglês, de acordo com as demandas comunicativas do seu cotidiano.

Além da complexidade associada com a ordem de aquisição das línguas, os fatores individuais dos aprendizes que afetam a aquisição também se tornam mais complexas para alunos bi/multilíngues. Um conceito frequentemente trazido para o estudo dos alunos multilíngues é a ‘multicompetência’, entendido como o fato que “em contraste com os monolíngues, bi- ou multilíngues possuem um conhecimento diferente da sua L1 e L2, um tipo de sistema de processamento de linguagem diferente” (JESSNER, 2008, p. 21). Os falantes de mais que uma língua tem mais recursos linguísticos disponíveis do que os aprendizes monolíngues, e tem sido verificado que o bilinguismo tem um efeito positivo na aquisição de uma terceira língua, relacionado com níveis elevados de “consciência metalinguística, estratégias para a aprendizagem de línguas e a habilidade comunicativa” dos alunos multilíngues (JESSNER, 2008, p. 30). A consciência metalinguística é definida como “a habilidade de refletir sobre a linguagem e manipulá-la” (CENOZ & GORTER, 2011, p. 404), e se refere as possibilidades de como os alunos bi-/multilíngues, com a experiência prévia de aprender uma segunda língua, possam usar esta experiência para sua vantagem ao aprender uma língua adicional.

Além dos recursos linguísticos os alunos bilíngues, tal como os nossos alunos indígenas Krahô, trazem para o processo de aquisição de uma terceira língua, o fenômeno de influência interlinguística também deve ser considerado, especialmente ao pensar sobre a complexidade que essa terceira língua irá contribuir ao processo de aprendizagem dos alunos Krahô, porque a presença de duas línguas no seu cotidiano tem implicações para a aquisição da língua inglesa. Como os alunos indígenas ainda se encontram no processo de aquisição da língua portuguesa através das suas experiências escolares, especialmente na modalidade escrita, a adição de uma terceira língua terá alguma forma de interação com o processo de aquisição da sua segunda língua. Para considerar as possibilidades que suas experiências prévias com sua língua materna e com a língua portuguesa possam contribuir para (ou mesmo atrapalhar) sua aprendizagem da língua inglesa, contribuições das pesquisas sobre a influência

interlinguística são discutidas na próxima seção.

3.4 A influência interlinguística

Um campo de investigação na área de multilinguismo que aborda a possível complexidade presente nos processos de aquisição de uma língua adicional de indivíduos bi-/multilíngues é o estudo de influência interlinguística¹⁷, que, como definido por De Angelis (2007), “procura entender como e sob quais condições conhecimentos linguísticos prévios influenciam a produção, compreensão e desenvolvimento de uma língua-alvo” (p. 19). A transferência de conhecimento linguístico para aprendizes monolíngues de uma segunda língua ocorre apenas entre a L1 e a L2, mas para aprendizes bilíngues, as possibilidades de transferência são muito mais complexas. Por exemplo, a transferência de conhecimento linguístico pode ocorrer não somente entre a L1 e a L2, mas também entre a L2 e a L3, e a L1 e a L3. Vários fatores contribuintes têm sido identificados no fenômeno de influência interlinguística, e um dos fatores mais fortes é a distância tipológica entre as línguas existentes no repertório do aluno bilíngue e a língua-alvo.

O grau de distancia entre as línguas em jogo nas mentes dos alunos bilíngues é um fator muito relevante na aquisição de uma língua-alvo porque aprendizes de uma língua tendem a pegar emprestados termos da língua que é tipologicamente mais próxima à língua-alvo (CENOZ, 2001). De acordo com Jessner (2008), vários estudos têm demonstrado que ao “aprender uma L3 de origem indo-europeia, aprendizes com uma L1 tipologicamente não-relacionada tenderam a transferir conhecimento da sua L2 [para a L3]” (p. 31). Estes resultados correspondem ao outro fator identificado nesse campo de pesquisa, denominado por pesquisadores como “o efeito da língua estrangeira” (*the foreign language effect*), que é “a tendência dos aprendizes de uma L3 a ativar a primeira língua estrangeira” (JESSNER, 2008, p. 32). Dado essas contribuições do campo de multilinguismo, pode ser previsto que os alunos Krahô em foco neste estudo recorrerão ao seu conhecimento de português no processo de aprendizagem de inglês, como português é, sem dúvidas, uma língua tipologicamente mais próxima ao inglês de que sua língua materna indígena Krahô.

¹⁷ Em inglês, ‘*cross-linguistic influence*’.

3.4.1 A transferência negativa e positiva

Em termos gerais, o conceito de transferência se refere à influência, das línguas prévias de um indivíduo, na aquisição da sua língua-alvo. A transferência negativa se refere às situações em que a influência de uma outra língua (L1 ou L2) causa erros na produção ou uso da língua-alvo, e a transferência positiva se refere às situações em que “a influência da língua nativa promove a aquisição imediata ou rápida da língua-alvo” (BARDOVI-HARLIG & SPROUSE, 2018, p.1). Ou seja, a transferência negativa é a influência interlinguística que atrapalha a proficiência de um aluno na língua-alvo, enquanto a transferência positiva é a influência interlinguística que facilita a proficiência de um aluno na língua-alvo.

A transferência pode ocorrer em vários níveis de produção linguística. No nível de fonética e fonologia, os sotaques estrangeiros que atrapalham a pronúncia compreensível resultam da transferência negativa, particularmente porque “os sons da língua-alvo que não ocorrem na língua materna tipicamente causam problemas distintos para aprendizes” (BARDOVI-HARLIG & SPROUSE, 2018, p.2). No nível morfossintático, a transferência negativa pode causar erros na inflexão ou na sequência de palavras. No caso de pragmática, os aprendizes de uma língua as vezes produzem erros devido à transferência negativa de equivalentes traduzidos (BARDOVI-HARLIG & SPROUSE, 2018). Tradicionalmente, no campo de aquisição de línguas houve um foco desproporcional na superação dos efeitos da transferência negativa, assim negligenciando os efeitos possivelmente benéficos da transferência positiva. Por exemplo, no caso da aquisição de vocabulário:

A transferência positiva pode explicar o reconhecimento e a aquisição imediatos de palavras com pronúncias semelhantes ou idênticas em ambas a língua materna e a língua-alvo; no entanto, as palavras que parecem ou soam parecidas em ambas a língua materna e a língua-alvo, mas têm significados diferentes provavelmente irão causar erros – é por este motivo umas palavras são conhecidas como falsos amigos. (BARDOVI-HARLIG & SPROUSE, 2018, p.1-2).

Portanto, ao considerar as possíveis influências interlinguísticas para os aprendizes de uma terceira língua, todas as fontes possíveis de transferência positiva e negativa de ambas a L1 e a L2 devem ser consideradas. Porém, não cabe no âmbito do nosso estudo investigar todas as possibilidades para transferência da língua Krahô e da

língua portuguesa, no processo de aquisição de inglês como L3 dos alunos indígenas Krahô, nos níveis de fonética, fonologia, morfossintaxe e léxico. Devido ao fato que a natureza do nosso estudo é apenas bibliográfica e nosso objetivo é fornecer uma contribuição inicial para futuros materiais didáticos para o ensino de inglês na Escola 19 de Abril, optamos por investigar apenas as possibilidades para transferência no nível do léxico. Isto porque um conjunto de livros didáticos interculturais Krahô já foram produzidos, que contém uma quantidade grande de vocabulário em ambas as línguas Krahô e português. Assim, entendemos como uma meta realista a produção de uma lista de vocabulário que aproveite das possibilidades de transferência positiva no nível do léxico, proposta que apresentamos no próximo capítulo. Para esse fim, discutimos o conceito de transferência lexical na próxima seção.

3.4.2 A transferência lexical

Como discutimos na seção anterior, ao aprender uma L3, alunos bilíngues precisam de um tratamento diferenciado na sala de aula, porque seu processo de aquisição de nova língua torna-se mais complexa, devido ao fenômeno da influência interlinguística, que possibilita que seu conhecimento prévio das outras línguas seja aproveitado para a aquisição da L3. Para melhor investigar as possibilidades que suas experiências prévias com sua língua materna e com a língua portuguesa possam contribuir para a aprendizagem da língua inglesa dos alunos indígenas Krahô, apresentamos contribuições de uma pesquisa importante investigando a influência interlinguística e a transferência lexical de alunos multilíngues.

De todas as pesquisas tratando a influência interlinguística, muitas têm investigado a transferência no nível do léxico, particularmente porque este tipo de influência interlinguística é tipicamente óbvio e fácil de reconhecer (DE ANGELIS, 2007). Um dos estudos mais compreensivos dos efeitos de influência interlinguística na produção lexical é Ringbom (1987), que analisou e comparou a frequência e tipos de erros produzidos por dois grupos de alunos na sua produção da sua L3, o inglês. Um grupo falava a língua finlandesa como L1 e a língua sueca como L2, e o outro grupo falava sueco como L1 e finlandês como L2. Especificamente, o pesquisador procurou saber se os erros de transferência originaram da L1 ou da L2 dos alunos nestes grupos,

e se estes erros ocorreram devido à transferência da forma ou do significado (RINGBOM, 2001). Em virtude do fato que a língua sueca ser tipologicamente mais próxima ao inglês que a língua finlandesa, a comparação dos dois grupos permitiu uma investigação do efeito de distância tipológica na transferência lexical. De acordo com Ringbom (2001), fatores tipológicos têm se mostrado influentes no léxico:

Aprendizes nas fases iniciais de aprendizagem de uma L3 frequentemente utilizarão palavras da sua L2 na sua produção da L3, se a L2 e a L3 são relacionados [tipologicamente] e tem um determinado número de cognatos em comum. A transferência lexical da L2 entre línguas estrangeiras [tipologicamente] relacionadas se encontra também em alunos que tem pouca experiência, ou proficiência limitada, na L2 (RINGBOM, 2001, p. 60).

Portanto, a transferência de unidades lexicais entre a L2 e a L3 é uma ocorrência comum no caso de línguas que são tipologicamente próximas. Porém, este autor encontrou uma diferença clara entre dois tipos de transferência lexical- a transferência de forma e a transferência de significado. Os resultados do estudo demonstraram uma divergência entre as fontes de erros devido à transferência de forma e de erros devido à transferência de significado. Os erros mais comuns de transferência produzidos pelos falantes de L1-finlandesa/L2-sueca na sua produção de inglês foram devidos à transferência incorreta de forma da L2 para a L3, de maneira que “quando o falante tentou produzir uma palavra na L3-inglesa, uma palavra sueca com uma forma semelhante foi ativada” (RINGBOM, 2001, p. 61). Isto ocorreu especialmente no caso de transferência incorreta de cognatos enganosos, ou ‘falsos amigos.’ Para este autor, esta transferência lexical de forma é comum entre línguas estreitamente relacionadas, de maneira que “sempre que temos influência da L2 na [produção da] L3, será a forma completa da palavra na L2 que é transferida, ou na sua totalidade, ou numa forma um pouco modificada” (RINGBOM, 2001, p. 61).

Por outro lado, os resultados deste estudo revelador indicaram que os erros de transferência de sentido raramente originaram da L2, e em vez disso, originaram da L1, e quando a transferência incorreta de significado originou da L2, ocorreu nos casos em que os alunos tinham “proficiência na L2 perto de atingir a [proficiência] na L1” (RINGBOM, 2001, p. 67). Assim, os resultados de Ringbom indicam que “a transferência lexical de sentido primeiramente origina na língua de maior fluência dos alunos, sendo assim a L1 ou as outras línguas não-maternas que o falante domina” (DE

ANGELIS, 2007, p. 43). Deste modo, nos casos de transferência lexical de sentido, é o grau de proficiência que o aluno possui na língua fonte, seja a L1 ou a L2, que irá determinar a natureza da transferência lexical. De acordo com Ringbom (2001), essas conclusões contribuem ao entendimento da aquisição lexical de uma terceira língua e a relação entre forma e significado durante este processo:

Parece que as diferenças na frequência de erros são vinculadas com um processo gradual de organização por forma à organização por significado à medida que a proficiência do aprendiz progride. As dimensões de competência lexical, tamanho de vocabulário e organização de vocabulário melhoram à medida que a proficiência do aprendiz aumenta. A proficiência lexical aprimorada consiste não somente em um vocabulário maior mais também em uma organização do léxico mais estruturado com um número maior de vínculos associativos, predominantemente semânticos, para cada palavra... Quando semelhanças interlinguísticas entre as formas das palavras são percebidas, como frequentemente é possível entre línguas relacionadas [tipologicamente], fornecem uma plataforma para as fases iniciais de aprendizagem, que é essencial e útil, embora às vezes causem erros no uso. A dependência geral nas formas das palavras... Irá, porém, gradualmente diminuir, e será substituída por uma rede organizada semanticamente, à medida que a aprendizagem avança. (RINGBOM, 2001, p. 65).

Desta forma, a proficiência avançada em uma língua se relaciona com a reorganização gradual das unidades lexicais nas mentes dos aprendizes, ou nos seus léxicos, de associações baseadas na forma, às associações baseadas no significado. Como a criação de associações semânticas nos léxicos dos aprendizes é vinculada à língua de sua proficiência mais avançada, a transferência lexical de sentido é mais provável de ocorrer da L1 em vez da L2 para a L3; além disso, a transferência de forma da L2 baseada nas semelhanças entre as línguas tipologicamente relacionadas tende a ocorrer às níveis mais baixos de proficiência na L3, especialmente quando a L2 e a L3 são estreitamente relacionadas. Essas conclusões têm implicações claras para os alunos indígenas Krahô bilíngues ao aprender inglês, e para o processo de elaboração de materiais didáticos para apoiar esta empreitada. Como existe prova que a transferência de forma pode ocorrer em aprendizes multilíngues da L2 para a L3 se as duas línguas são mais estreitamente relacionadas de que à L1, podemos argumentar que é mais eficiente apresentar as unidades lexicais de inglês com seus equivalentes em português nos materiais didáticos de inglês, porque a relação entre português e inglês é bem mais próxima da relação entre a língua Krahô e inglês. Ademais, como a transferência de significado mais frequentemente ocorre da L1 para a L3, também pode

ser aconselhável apresentar as formas equivalentes em língua Krahô juntamente com as formas em inglês e português. Desta maneira, a apresentação trilingue do conteúdo lexical no vocabulário de inglês irá possibilitar a utilização mais eficiente dos recursos lexicais dos alunos indígenas Krahô na sua aprendizagem de inglês como uma língua terceira e adicional.

3.4 Reflexões Finais

Neste capítulo, apresentamos uma ampla seleção de contribuições teóricas que acreditamos relevantes ao contexto de ensino da Escola 19 de Abril, e sua necessidade para um currículo e materiais didáticos da língua inglesa adequados e apropriados para suas especificidades. Apresentamos estes conceitos para conceituar de forma mais clara os parâmetros dos futuros materiais didáticos, além das características da variedade de inglês a ser ensinada na escola, e assim esperamos atender da forma melhor possível as necessidades dos alunos, da escola e da comunidade da Aldeia Manoel Alves Pequeno.

Primeiro, como demonstrado por estudos investigando a propagação das diversas expressões dos Ingleses Globais ao redor do mundo, é claro que ao ensinar a língua inglesa em contextos educativos do Círculo Expandido, geograficamente afastados dos países dos falantes nativos, não existe mais a necessidade de ensinar (exclusivamente) as variedades dos países do Círculo Interno como as variedades ideais. Isto, por sua vez, tem contribuído ao crescimento das variedades e usos localizados da língua, especialmente por falantes de múltiplas línguas. Ademais, teóricos conhecidos no campo de estudos de Inglês como Língua Franca (ELF), como Kumaravadivelu e Canagarajah, têm defendido a descolonização do ensino da língua inglesa em contextos locais como a Escola 19 de Abril, advogando para a utilização das práticas pedagógicas locais e a inclusão de conhecimento e cultura locais no processo do ensino da língua, em vez de importar métodos pedagógicos e culturas associados com os interesses globalizados do mundo ocidental. E, como notamos, essa chamada para uma abordagem descolonizada para o ensino de inglês corresponde diretamente, não somente às políticas públicas federais e estaduais para a educação escolar indígena, mas também aos esforços da comunidade da Manoel Alves

Pequeno e sua escola de preservar sua língua, cultura e tradições indígenas. Assim, apoiamos a utilização do paradigma ELF como um guia para os professores indígenas durante o processo de conceituar e desenvolver o currículo e materiais didáticos futuros para a Escola 19 de Abril.

Como uma continuação do nosso argumento para um afastamento das culturas e variedades de inglês dos falantes nativos, algumas contribuições do campo de estudos de Inglês como Língua Internacional (EIL) fornecem orientações pedagógicas adicionais sobre como abordar o ensino de inglês em contextos de ensino locais. Por exemplo, o conceito de EIL apresentado por McKay (2002) declara que alunos em contextos locais devem ser ensinados a utilizar a língua inglesa para comunicar com outros sobre sua própria cultura, noção muito relevante aos esforços do povo Krahô de preservar e fortalecer sua cultura, crenças e tradições. Sifakis (2004), com seu conceito de Inglês como Língua Intercultural, nos proporciona com orientações mais específicas de como fazer isso, e enfatiza uma abordagem baseada na cultura (*C-bound approach*), fundamentada nos aspectos da cultura local como crenças e comportamento, em vez de uma abordagem baseada no ensino das normas da língua (*N-bound approach*), informada exclusivamente pelas formas estandardizadas da língua, tudo visando a comunicação intercultural bem-sucedida como meta, em vez da competência igual o falante nativo.

O conceito relativamente novo de Inglês como Língua Adicional (EAL) continua o argumento para o foco no contexto cultural local, ao defender a consideração holística de todas as línguas existentes nos repertórios linguísticos dos alunos, de maneira que o inglês deve ser conceituado como meramente uma língua 'adicional', necessária para a participação dos alunos na sociedade global, em vez de uma língua 'estrangeira', que coloca a necessidade da língua fora da realidade diária dos alunos. Ao integrar aspectos das suas vidas diárias, seu ambiente e suas práticas sociais existentes no processo de ensino da língua adicional, os alunos experimentam maiores níveis de motivação e atenção ao aprender a nova língua. A abordagem sociocultural para o ensino de línguas também nos informa como podemos utilizar aspectos do cotidiano dos alunos, como as práticas comunicativas, a estrutura familiar e a identidade grupal, bem como as outras línguas presentes nas suas experiências diárias, como ponto de

partida para o ensino de inglês como língua adicional.

Temos apresentado esse conjunto de teorias do campo de ensino de línguas como forma de estimular futuras ações para o desenvolvimento do currículo e materiais didáticos para o ensino de inglês na Escola 19 de Abril. Esperamos que os autores e conceitos introduzidos aqui possam servir como inspiração para a futura realização do projeto, processo que deve ser protagonizado pelos professores indígenas e outros membros da sua comunidade, que, por lei, são as autoridades definitivas sobre como o ensino-aprendizagem de inglês deve ocorrer dentro do seu contexto de ensino.

Na segunda parte deste capítulo, abordamos os conceitos de multilinguismo, a aquisição da terceira língua, a influência interlinguística e a transferência linguística para proporcionar uma compreensão mais aprofundada de como o ensino da língua inglesa, como uma terceira língua a ser adquirida pelos alunos bilíngues Krahô, poderia interagir com as outras línguas presentes na escola, além de indicações de como poderia ser utilizadas as possibilidades para a transferência positiva das línguas L1 e L2 dos alunos, para facilitar a aprendizagem mais eficiente da L3, particularmente face à carga horária extremamente limitada para a língua inglesa.

Pesquisas recentes sobre o multilinguismo demonstram que é um fenômeno que esta se tornando mais e mais comum no mundo todo, especialmente como o uso de inglês como língua franca continua a espalhar com o crescimento de globalização. Este reconhecimento da população multilíngue tem inspirado investigações de como ocorre o processo de aquisição de uma terceira língua por falantes de mais que uma língua. Muitos estudos indicam que falando múltiplas línguas pode ter efeitos positivos na aquisição de uma terceira língua, porque as experiências prévias de aprender outras línguas podem fornecer-lhes recursos linguísticos adicionais que alunos monolíngues não possuem, como por exemplo estratégias para aprender línguas e habilidades comunicativas extras. Por outro lado, o processo de aprendizagem para alunos bilíngues aprendendo uma terceira língua também pode ser muito complexo, e outros fatores como a ordem de aquisição das suas línguas também devem ser levados em consideração.

Outra faceta importante de ensino de línguas em contextos multilíngues para consideração é a influência interlinguística. Os estudos apresentados neste capítulo

mostram que alunos bilíngues são mais prováveis de transferir conhecimento das línguas que são mais próximas tipologicamente, ou as vezes das outra(s) língua(s) estrangeira(s), i.e., o efeito da língua estrangeira. Porém, como discutimos, a transferência de conhecimento de outras língua pode ser positiva ou negativa, de acordo com o grau de que a proficiência na nova língua é aumentada ou atrapalhada. Estabelecemos que, devido à natureza limitada do nosso trabalho, podemos abordar apenas o tópico de transferência lexical, e a esse fim, apresentamos uma pesquisa importante sobre este fenômeno, Ringbom (1987). O estudo comprova que a transferência lexical é afetada pela proximidade tipológica entre línguas. Mais especificamente, como demonstrado no estudo, alunos de uma L3 irão mais provavelmente transferir significado da sua língua materna, e transferir formas de palavras de qualquer língua (L1 ou L2) mais próxima tipologicamente à L3. Considerando nosso contexto de ensino, essas conclusões indicam que podem existir possibilidades para a transferência lexical positiva de significado da língua materna Krahô, e para a lexical positiva de forma da língua portuguesa, a língua mais próxima tipologicamente à língua inglesa.

Dado essas possibilidades, argumentamos que o ensino trilingue das unidades lexicais em inglês, junto com seus equivalentes em língua Krahô e em língua portuguesa, pode ser uma forma eficiente de aproveitar dos recursos e conhecimento linguísticos existentes dos alunos indígenas Krahô, e assim facilitar sua aquisição da língua terceira. Contudo, esse conceito é apenas uma hipótese inicial, que ainda precisaria ser testado na sala de aula de inglês na Escola 19 de Abril; divergências entre as três línguas no nível morfossintáticos, por exemplo, podem refutar essa hipótese, e investigações adicionais no futuro serão necessários. Entretanto, as pesquisa apresentadas neste capítulo sugerem que há, pelo menos, algumas possibilidades para a transferência positiva entre as línguas L1 e L2 dos alunos Krahô, a sua língua L3, inglês.

Num esforço de aplicar o conceito de transferência lexical positiva e contribuir de forma tangível aos futuros materiais didáticos da língua inglesa para a Escola 19 de Abril, no próximo capítulo apresentamos uma proposta para a produção de uma lista de vocabulário trilingue da cultura Krahô, utilizando os livros didáticos Krahô existentes.

CAPÍTULO 4: BASES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS PARA A PRODUÇÃO DE UM VOCABULÁRIO TRILÍNGUE DA CULTURA KRAHÔ

Uma base extensa de conteúdo didático intercultural Krahô foi elaborada e publicada para a escola Krahô 19 de Abril, para disciplinas escolares como ciências, matemática, história, português, geografia, devido ao sucesso do Projeto de Educação Escolar Indígena Krahô Bilíngue e Intercultural. O processo de elaboração desses materiais didáticos incorpora textos produzidos por alunos indígenas Krahô ao desenho de atividades pedagógicas que depois são publicadas em livros didáticos interculturais, contextualizados à própria cosmovisão do povo Krahô. Esses livros didáticos possuem uma riqueza de textos representantes da escrita autêntica, produzidos pelos alunos Krahô em português, expressando ideias e pensamentos sobre sua cultura nas próprias palavras. Três livros em particular, História Krahô, Geografia Krahô e Português Krahô (ALBUQUERQUE, 2014), contêm diversos textos escritos pelos alunos indígenas sobre a cultura Krahô e as práticas e crenças tradicionais que fazem uma grande parte do cotidiano na aldeia. Visto que esses livros didáticos foram criados de acordo com os requisitos legislativos de educação escolar indígena e os desejos da comunidade Krahô da Aldeia Manoel Alves Pequeno, e com a participação dos professores indígenas da Escola 19 de Abril no processo de elaboração do conteúdo intercultural que visa à preservação e manutenção da cultura e língua Krahô, é possível argumentar que quaisquer materiais didáticos para o ensino de inglês na escola devem ser fundamentados nesses livros. Porém, como os materiais didáticos existentes são escritos somente em língua Krahô e a língua portuguesa, como utilizá-los para informar a elaboração de materiais didáticos semelhantes em inglês?

Como muitos conceitos culturais relacionados à cultura Krahô não foram expressos em inglês anteriormente, é preciso um método para a identificação do conteúdo lexical cultural contido nos livros didáticos Krahô, que representa a forma dos alunos de expressar suas ideias sobre a própria cultura tradicional em português. Com a identificação desse conteúdo cultural em forma de uma lista de palavras, essas palavras podem ser traduzidas e adaptadas para inglês, a fim de proporcionar aos alunos Krahô a possibilidade de expressar essas mesmas ideias em inglês. O objetivo desse capítulo é fazer uma proposta metodológica para a criação desses materiais

didáticos em inglês, utilizando os métodos de linguística de corpus para a identificação das unidades lexicais mais frequentemente utilizadas pelos alunos Krahô nos textos contidos nos livros didáticos Krahô (em português), com a finalidade de compilar uma lista de vocabulário em inglês, a qual servirá como referência lexical para futuros materiais didáticos interculturais em inglês.

Este capítulo visa primeiramente, utilizando como base os materiais didáticos já elaborados pelos professores indígenas Krahô em conjunção com pesquisadores envolvidos nos processos de produção de materiais didáticos diferenciados para esse povo, apresentar uma proposta para a produção de vocabulário da língua inglesa através da metodologia de linguística de corpus. Como suporte teórico para essa proposta, primeiramente uma discussão dos conceitos de léxico, vocabulário e a transferência lexical é desenvolvida, seguida por uma discussão de como as metodologias de estatística linguística e linguística de corpus podem ser empregadas para a elaboração do vocabulário trilingue da cultura Krahô em inglês.

4.1 Léxico, vocabulário e a estatística lexical

Para fundamentar teoricamente o argumento para a utilização dos textos produzidos pelos alunos indígenas contidos nos livros didáticos Krahô como a base para a compilação de vocabulário para o ensino da língua inglesa, uma discussão dos conceitos de léxico, vocabulário e o campo de estudos de estatística lexical será apresentada abaixo, de acordo com Genouvrier & Peytard (1985), Rey-Debove (1984), Biderman (1996, 1998), Biber et. al (1999), Dubois (1998) e Nation (2001, 2005).

4.1.1 Léxico

O léxico pode ser entendido como “o conjunto de todas as palavras que, num momento dado, estão à disposição do locutor. São as palavras que ele pode, oportunamente, empregar e compreender; constituem seu léxico individual” (GENOUVRIER & PEYTARD, 1985, p. 279). Essa definição se refere ao léxico individual, que faz apenas uma pequena parte do léxico geral ou global, definido como todas as palavras disponíveis aos falantes de uma língua (GENOUVRIER & PEYTARD, 1985). De acordo com Rey-Debove (1984), podemos também pensar as possibilidades

comunicativas dos léxicos individuais e globais, em termos do 'léxico comum': "O léxico comum representa uma língua pobre que funciona bem no conjunto da sociedade, mas que exprime pouco. O léxico total representa uma língua rica que funciona mal no conjunto da sociedade, mas que exprime muito" (p. 5). Relacionando esses conceitos, o léxico comum representa as palavras comuns entre todos os falantes de uma língua, e assim frequentes e apropriados para a comunicação básica entre eles, enquanto o léxico total consiste em todas as palavras existentes numa língua que assim proporciona um tipo de comunicação rico em informações porém mais raro no cotidiano. O léxico comum pode também ser entendido como a interseção dos léxicos individuais empregados durante a comunicação habitual e geral entre os falantes de uma língua (REY-DEBOVE, 1984).

Ademais, uma das funções mais importantes ligadas ao uso da linguagem na comunicação humana é o ato de atribuir significado aos elementos de nossa realidade, fator vinculado ao léxico de uma língua, de acordo com Biderman (1996): "O léxico está associado ao conhecimento, e o processo de nomeação em qualquer língua resulta de uma operação perceptiva e cognitiva. Assim, no aparato linguístico da memória humana, o léxico é o lugar de conhecimento, sob o rótulo sintético de palavras- os signos linguísticos" (p. 28). Para esta autora, há uma necessidade de pensar a relação entre o léxico e a memória humana, uma questão geralmente abordada pelo campo de psicologia. Isso se deve ao fato que "o léxico pode ser considerado um problema da memória" porque as entradas lexicais são de verdade entradas discretas da memória, e por isso "os problemas de registro, armazenamento e recuperação das palavras na codificação e decodificação da mensagem linguística constituem uma das questões mais intrigantes da memória" (BIDERMAN, 1996, p. 28).

4.1.2 Vocabulário

Por outro lado, o termo 'vocabulário' é definido como "o conjunto das palavras efetivamente empregadas pelo locutor num ato de fala preciso. O vocabulário é a atualização de certo número de palavras pertencentes ao léxico individual do locutor", e assim, "é possível enumerar e inventariar as palavras diferentes que um aluno empregou num exercício de redação ou de expressão oral, o que fornece certa imagem

da riqueza do vocabulário do aluno naquele momento, mas não pode dar senão uma amostra do seu léxico” (GENOUVRIER & PEYTARD, 1985, p. 280). Dessa forma, o vocabulário é apenas um recorte do conhecimento do falante armazenado no acervo do seu léxico individual, e produzido num determinado e finito momento. O vocabulário se encontra dentro do léxico, de maneira que “o vocabulário é sempre uma parte, de dimensões variáveis conforma as solicitações de momento, do léxico individual, que, por sua vez, faz parte do léxico global” (GENOUVRIER & PEYTARD, 1985, p. 280). Assim, o vocabulário é algo finito e quantificável, de acordo com as habilidades e experiências prévias do falante, e também com as demandas do contexto comunicativo no que é produzido.

Expresso de outra forma, de acordo com Biderman (1996), “Léxico é o conjunto abstrato das unidades lexicais da língua; vocabulário é o conjunto das realizações discursivas dessas mesmas unidades” (p. 32). Este vínculo do vocabulário com o discurso destaca a importância das experiências prévias do indivíduo, de modo que uma quantidade maior de contextos discursivos em que um falante participe, aumente também o seu vocabulário. Para Rey-Debove (1984), o vocabulário de uma pessoa é único, de acordo com as experiências de cada indivíduo:

Cada um de nós tem um vocabulário, componente lexical do nosso idioleto; o vocabulário dum indivíduo é único, tanto pela quantidade de palavras conhecidas como pela natureza dessas palavras. É difícil recensar as palavras dum vocabulário. Por um lado, porque nem todas as palavras conhecidas pela pessoa são empregadas efetivamente na fala ou nos textos observados e, por outro lado, porque uma palavra pode ser conhecida ativamente ou passivamente: o vocabulário ativo é o que se tem o costume de empregar; o vocabulário passivo é o que compreendemos quando empregado por outras pessoas, mas que nós mesmos não temos o costume de empregar. (REY-DEBOVE, 1984, p. 58).

Esta distinção entre o vocabulário ativo e passivo é importante ao considerar exatamente como as experiências prévias dos alunos ao chegar à escola influenciam suas habilidades no meio escolar. Devido as suas experiências prévias de comunicação, o aluno tem conquistado o uso de certas palavras e expressões ao entrar na escola, que assim fazem parte do seu vocabulário ativo, utilizados dentro do ambiente familiar e outros ambientes em que se vive, de forma que “o aluno, em sua função de locutor, é determinado pelas relações com os níveis socioculturais com que entra em contato sucessivamente. Esses níveis enfeixam solicitações e influências

variáveis e muitas vezes divergentes” (GENOUVRIER & PEYTARD, 1985, p. 280). Estes autores destacam, de maior relevância à nossa discussão aqui, os dois níveis do ambiente familiar e da escola, e na sua visão, é no ambiente familiar que o aluno adquire a sua língua materna e no ambiente escolar que cabe ao professor “completar e compensar” o que foi adquirido na família (GENOUVRIER & PEYTARD, 1985, p. 284). Os dois ambientes contribuem ao vocabulário do aluno de acordo com as oportunidades disponíveis de empregar ambos os vocabulários ativos e passivos, que são então expandidos através das experiências comunicativas proporcionadas por cada ambiente.

Os conceitos de léxico e vocabulário são relevantes na discussão de elaboração de materiais didáticos para o ensino de inglês como língua adicional no nosso contexto de ensino porque os alunos Krahô, devido ao seu status como bilíngues, possuem vocabulários maiores e mais ricos porque eles falam duas línguas, português e sua língua materna Krahô, e eles vivem experiências através dessas duas línguas no seu cotidiano familiar e escolar. Além disso, os alunos Krahô apresentam um caso especial devido ao propósito único da forma de educação escolar da sua escola. A Escola 19 de Abril é um contexto educativo voltado a manutenção e a valorização da cultura e cosmovisão do povo Krahô, proposta fomentada pela elaboração e uso de materiais didáticos específicos e diferenciados para este fim. Como estes materiais são escritos em ambas a língua Krahô e a língua portuguesa, e com o entendimento do conceito de vocabulário como o conjunto de palavras ou recursos lexicais adquiridos por indivíduos através de suas experiências comunicativas encontradas no seu cotidiano, podemos colocar que os vocabulários desses alunos são expandidos e enriquecidos nas duas línguas ao mesmo tempo.

Com a introdução de língua inglesa ao currículo da escola, os alunos têm a oportunidade de aumentar mais ainda seus vocabulários com uma terceira língua, ou língua adicional, para que os seus vocabulários, enriquecidos de acordo com suas experiências escolares, possam se tornar maiores. De acordo com Guerra e Andrade (2012),

As palavras do conhecimento prévio dos alunos constituem seu vocabulário, ou seja, as palavras que esses falantes usam no cotidiano. Essas palavras familiares para os alunos podem servir como ponto de partida para o ensino da

língua. Uma forma de valorizar as noções linguísticas que eles trazem consigo, ao longo de suas vivências fora do ambiente escolar. (GUERRA & ANDRADE, 2012, p. 236).

Portanto, argumentamos que o vocabulário a ser ensinado aos alunos Krahô deve partir dos seus vocabulários existentes em sua língua materna e em português, de maneira que eles possam adquirir elementos lexicais da língua inglesa baseados na suas experiências do seu cotidiano familiar e escolar, e conforme a proposta de política pedagógica de fortalecimento cultural da Escola 19 de Abril. Assim, há a possibilidade de que os vocabulários individuais dos alunos indígenas Krahô se tornarão multilíngues em vez de bilíngues. Para continuar a informar teoricamente nossa proposta de produção de um vocabulário trilíngue da cultura Krahô que aproveita dos recursos lexicais dos alunos indígenas Krahô, apresentamos contribuições do campo da estatística léxica na próxima seção.

4.1.3 A estatística léxica

A estatística léxica é um método de análise que visa entender os aspectos quantitativos de uma língua, e as muitas vezes procura estabelecer a frequência de certas categorias gramaticais dentro do léxico de uma língua, como substantivos, verbos, adjetivos, etc. (BIDERMAN, 1998). A aplicação de metodologia de estatística léxica tem envolvido várias análises de línguas para entender quantitativamente a distribuição das classes gramaticais dentro de uma dada língua, as muitas vezes para o propósito da elaboração de livros didáticos para o ensino de línguas.

Por exemplo, o livro de Gramática Longman de Inglês Falado e Escrito é um livro de gramática elaborado através dos métodos de estatística léxica, com a finalidade de ensinar aos alunos de inglês os elementos mais frequentes, e assim, relevantes a aquisição dessa língua. O livro utiliza O Corpus Longman de Inglês Falado e Escrito como fonte dos dados de análise, composto de mais que 40 milhões de palavras e representando os registros de inglês de: conversação, ficção, notícias, prosa acadêmica, entre outros (BIBER ET. AL, 1999). Na análise do corpus, os autores ressaltam que há uma distinção entre 'palavras funcionais' e 'palavras lexicais': "As palavras lexicais são os portadores principais de sentido num texto... as palavras funcionais cumprem dois papéis: indicando as relações entre as palavras lexicais ou

unidades maiores, ou indicando a forma de que uma palavra lexical ou unidade maior deve ser interpretada” (BIBER ET AL., 1999, p. 55). Biber et al. (1999) também enfatizam que as palavras lexicais são membros de uma classe aberta, e as palavras funcionais de uma classe fechada.

Essa distinção corresponde aos conceitos de conteúdo lexical e conteúdo gramatical de Genouvrier e Peytard (1985). No seu conceito, o conteúdo lexical de uma dada língua geralmente existe numa quantidade bem maior do que o conteúdo gramatical dessa mesma língua. Isto é porque o conteúdo gramatical corresponde apenas ao padrão estrutural de uma língua, enquanto o lexical corresponde às ideias e conceitos expressados dentro dessa estrutura. Outra forma de distinguir o gramatical do lexical pode ser no que diz respeito a produtividade, de acordo com Genouvrier e Peytard (1985): “os elementos lexicais pertencem a conjuntos amplos; os elementos gramaticais a conjuntos limitados. Os linguistas definem então “lexical” como um conjunto de séries fechadas: o léxico de uma língua é o lugar das mais amplas variações.” (p. 297). Com o entendimento do gramatical como uma classe fechada e limitada dentro de uma dada língua, e o lexical pertencente a uma classe aberta e ilimitada, o foco nos elementos lexicais de uma língua é uma forma mais eficiente de aprender o vocabulário de uma língua adicional, e assim enriquecer o léxico do aprendiz bilíngue. Isso é porque a gramática de uma língua raramente transfere de uma forma equivalente a outra, mas as unidades lexicais, geralmente denotando um significado discreto, são mais fáceis de traduzir, e tal vez armazenar no léxico do aluno bilíngue.

Outro estudo utilizando a estatística léxica para quantificar os elementos dentro de uma língua é o Português Fundamental, que teve como objetivo obter um vocabulário fundamental para ser utilizado no ensino dessa língua (BIDERMAN, 1996). Descrita por Biderman (1996), o trabalho foi realizado por pesquisadores do Centro de Linguística da Universidade de Lisboa através de recolha e análise de dois bancos de dados, um ‘corpus da frequência’ e um ‘corpus da disponibilidade’. O corpus de frequência foi coletado através de “entrevistas gravadas com 1.400 informantes, de ambos os sexos, na faixa etária 15 a 65 anos e representantes da população portuguesa de todos os distritos do país” de maneira que os entrevistados falavam

sobre tópicos de seu interesse de forma espontânea, sem modelo rígido (BIDERMAN, 1996, p. 29). Depois da transcrição das entrevistas, os pesquisadores extraíram vários excertos de 500 palavras, que depois foram analisadas através de computador, resultando em duas listas de frequência de palavras, uma organizada em ordem de frequência e a outra alfabeticamente (BIDERMAN, 1996). Depois, cada unidade, ou lema, foi analisado, e se apareceu 40 vezes ou mais (incluindo todas as formas de palavras flexionáveis), foi considerada parte do vocabulário fundamental de português (BIDERMAN, 1996).

A segunda fase da produção do vocabulário de Português Fundamental foi a coleta dos dados da 'corpus de disponibilidade' através de um inquérito mais específico em torno de 27 tópicos, ou Centros de Interesse, como por exemplo, corpo humano, meios de transporte, viagens, família, religião, animais e plantas, entre outros (BIDERMAN, 1996). Os inquéritos foram coletas de 800 pessoas entre 17 e 18 anos e os resultados vocabulares "totalizaram 465 mil palavras que se distribuíram por campos semânticos relacionados com a vida diária e a realidade sociocultural de Portugal" (BIDERMAN, 1996, p. 30). Os dois bancos de dados contribuíram de formas diferentes para a produção de vocabulário de Português Fundamental. A lista de frequência resultante do corpus da frequência consiste em "um vocabulário de valor multiuso, ou seja, que possa ser utilizado num número grande de situações, independentemente da época, do lugar, dos interlocutores em presença e dos conteúdos tratados" de forma que as unidades lexicais (substantivos, verbos e adjetivos) recolhidas eram "de carga semântica muito geral" (BIDERMAN, 1996, p. 31).

Por outro lado, os resultados da análise do corpus da disponibilidade eram mais específicos de acordo com o tópico de investigação. Isso é porque "a recolha do corpus da disponibilidade baseou-se no critério de vocabulário disponível... [que] é constituído de palavras de baixa frequência e pouco estáveis, mas usuais e úteis. Esse vocabulário está associado aos interesses dos falantes, as suas motivações e intenções comunicativas, aos conteúdos escolhidos para a comunicação linguística" (BIDERMAN, 1996, p. 31). Com um inquérito mais específico ao coletar os dados do corpus da disponibilidade, as unidades lexicais mais específicas e mais frequentes eram os substantivos, de forma que "os substantivos constituem a categoria que melhor exprime

a especificidade dos referentes, e não as demais classes de palavras lexicais, ou seja, adjetivos e verbos” (BIDERMAN, 1996, p. 41). Essa alta incidência de substantivos nos resultados da pesquisa indicou a tendência de recorrer a função referencial, ou de nomear, dos entrevistados ao tratar com tópicos específicos. Esta pesquisa destaca a diferença entre os tipos de vocabulário que podem ser produzidos através dos métodos de estatística léxica- um corpus de frequência irá fornecer os elementos mais gerais e multiusos para comunicação da língua de investigação, enquanto um corpus de disponibilidade irá fornecer conteúdo lexical que é mais raro, porém mais específico conforme o tópico de investigação. Para alunos de uma língua adicional, o vocabulário ideal deve incluir uma combinação das palavras mais frequentes e úteis, para a comunicação geral, e das palavras mais relevantes às suas necessidades para o uso da língua, ligadas com temas específicos para essas necessidades.

Os resultados de outros estudos da estatística léxica com relação à distribuição das classes gramaticais apoiam esse foco nas palavras, ou conteúdo, lexicais. A análise estatística do dicionário francês Petit Larousse, tomado como representativo do léxico francês é apresentado por Genouvrier e Peytard (1985), que encontraram a seguinte distribuição das classes gramaticais: “62.5% substantivos, 15% verbos, 19% adjetivos, 3% advérbios, e 0,5% instrumentos gramaticais” (p. 307). Na gramática Longman, os resultados da análise de corpus demonstraram que “os substantivos são a classe lexical mais frequente [...] verbos são menos frequentes, seguidos pelos adjetivos e advérbios” (BIBER ET AL., 1998, p. 65). Os resultados dessas análises provam que, como palavras denotando conteúdo lexical (substantivos, verbos, adjetivos) constituem, de longe, a maioria das palavras no léxico de uma dada língua, o ensino desses elementos deve ser o foco ao produzir o vocabulário a ser ensinado em sala de aula de língua adicional.

Os métodos de estatística léxica oferecem outra perspectiva sobre as diferenças entre o léxico e o vocabulário, de acordo com Dubois (1998):

A estatística léxica opõe léxico e vocabulário; o termo léxico é, então, reservado à língua, o termo vocabulário ao discurso [...]. O vocabulário de um texto, de um enunciado qualquer da performance é, desde então, apenas uma amostra do léxico do locutor ou, conforme a perspectiva adotada, do léxico da comunidade linguística considerada. (DUBOIS, 1998, p. 364).

De acordo com Dubois (1998), uma das maiores diferenças entre léxico e

vocabulário é que, enquanto o léxico representa a soma de todos os lexemas de uma língua, o vocabulário corresponde ao conjunto de palavras empregadas num determinado ato comunicativo, ou gênero discursivo. O léxico parece ilimitado; o vocabulário é finito e inseparável do contexto comunicativo e do gênero discursivo no que é produzido.

Mais especificamente, o gênero discursivo em foco neste estudo é a produção textual de alunos indígenas Krahô ao escrever sobre a cultura tradicional do seu povo em português. Para assegurar uma continuação das suas experiências prévias escolares com respeito aos tópicos e conteúdo voltados à preservação e à manutenção da sua cultura, sua aprendizagem da língua inglesa será facilitada se os materiais didáticos dessa língua refletem esses mesmo tópicos e conteúdo. Assim, o vocabulário de inglês a ser produzido deve ser baseado e assim se enquadrar no gênero discursivo de educação escolar indígena Krahô.

Nesse breve tratamento dos resultados de alguns estudos utilizando a estatística léxica, foi colocado que, devido à distribuição das frequências das classes gramaticais, o conteúdo lexical deve ser o foco do processo de compilação do vocabulário intercultural Krahô de inglês, em vez do conteúdo gramatical, e particularmente as classes gramaticais de substantivos, verbos e adjetivos. Como foi apresentada anteriormente, a transferência do conhecimento linguística existente é mais provável quando há mais proximidade tipológica entre duas línguas. De acordo com Nation (2005), a maioria das palavras gramaticais em inglês é de origem anglo-saxônica, e a outra fonte maior de palavras veio de Latim. Visto que o português é uma língua de origem latim também, é razoável argumentar que, na base dessas origens latinas em comum, o conteúdo lexical de português contido nos textos produzidos pelos alunos Krahô corresponderá de certo nível ao conteúdo lexical inglês (e certamente de um nível maior do que entre inglês e a língua Krahô), de forma que facilita a aprendizagem do vocabulário em inglês pelos alunos Krahô.

4.1.4 Conceituação de vocabulário intercultural Krahô de inglês

Levando em consideração os livros didáticos Krahô, que consistem de textos autênticos produzidos pelos alunos escrevendo sobre sua cultura tradicional, e

organizado pelos próprios professores indígenas, podemos colocar que dentro desses textos existe um vocabulário representando o gênero discursivo de educação indígena Krahô. Os livros, que foram produzidos como um registro da cultura para ser utilizado como suporte didático na sala de aula, deve ser a base para a elaboração de um vocabulário semelhante em inglês, de acordo com o propósito de fortalecer e manter a cultura tradicional Krahô. Devido as contribuições dos estudos de influência interlinguística e transferência lexical apresentadas acima, sabemos que a apresentação das unidades lexicais de inglês com seus equivalentes em ambas as línguas Krahô e português irá facilitar a aprendizagem dessas palavras pelos alunos indígenas Krahô em virtude das possibilidades para a transferência lexical de forma da língua portuguesa e a transferência lexical de significado da língua Krahô.

Ao pensar esses conceitos mais especificamente em relação ao ensino de vocabulário, precisamos entender o que realmente significa a aprendizagem e aquisição de uma nova palavra, ou item lexical. Para Nation (2005), há três aspectos envolvidos em saber uma palavra: a forma da palavra, o significado da palavra e o uso da palavra. Se apresentarmos as palavras do vocabulário de inglês com seus equivalentes em português e a língua Krahô, podemos colocar a hipótese que estaremos facilitando a aprendizagem da forma e do significado de uma determinada palavra, e assim diminuir o esforço necessário para adquiri-la. Essa tentativa de minimizar a dificuldade de aprendizagem de vocabulário dos aprendizes de uma nova língua é um conceito tratado por I.S.P Nation, teórico conhecido na área de ensino de vocabulário da língua inglesa. Para Nation (2001) a 'carga de aprendizagem' (em inglês, *'learning burden'*) de uma palavra é "a quantidade de esforço necessário para aprendê-la" e pode variar de acordo com as experiências prévias dos aprendizes, de forma que "o mais que uma palavra representa os padrões e o conhecimento que os aprendizes já possuem, menos será a carga de aprendizagem. Estes padrões e conhecimento podem ser provenientes da língua materna, de conhecimento de outras línguas e de conhecimento prévio da segunda língua" (NATION, 2001, p. 23).

Portanto, resta a questão, de como produzir um vocabulário de inglês que representa os padrões e conhecimento prévio dos alunos indígenas Krahô e assim diminuir sua carga de aprendizagem, a partir do vocabulário existente nos livros

didáticos Krahô? Além de considerar a carga de aprendizagem dos alunos bilíngues, este vocabulário de inglês também deve ser produzido de acordo com a política diferenciada de manutenção e fortalecimento da cultura tradicional Krahô da Escola 19 de Abril, e assim focar nos temas e aspectos culturais do povo, que são representados nos livros didáticos desse povo. Desta forma, o vocabulário de inglês será específico ao contexto de ensino dessa escola. Para Nation (2001), “é possível produzir vocabulários especializados que fornecem uma boa cobertura de certos tipos de textos” de forma que:

Vocabulários especializados são elaborados ao restringir sistematicamente a variedade de tópicos ou usos da língua investigados. É assim possível ter vocabulários especializados para a fala, para a leitura de textos acadêmicos, para a leitura de jornais, para a leitura de histórias infantis ou para a escrita de cartas... Alguns vocabulários especializados são produzidos ao realizar contagens de frequência utilizando um corpus especializado. (NATION, 2001, p. 17).

Deste modo, podemos criar um vocabulário especializado de inglês através de uma investigação limitada aos textos sobre a cultura tradicional contidos nos livros didáticos Krahô. Porém, como extrair esse conteúdo lexical dos livros didáticos, com a finalidade de produzir e elaborar a lista de vocabulário intercultural Krahô em inglês? Na próxima seção, os métodos de linguística de corpus são oferecidos como possível solução.

4.2 Linguística de corpus: histórico, teoria e metodologia.

A linguística de corpus é definida como “a coleta e exploração de corpora, ou conjuntos de dados linguísticos textuais que foram coletados criteriosamente com o propósito de servirem para a pesquisa de uma língua ou variedade linguística. Como tal, dedica-se à exploração da linguagem através de evidências empíricas, extraídas por meio de computador” (SARDINHA, 2000, p. 325). A linguística de corpus oferece ao pesquisador a habilidade de analisar textos em termos das unidades lexicais mais frequentes que aparecem dentro de um conjunto de textos, compilados pelo pesquisador e analisados através do uso de tecnologia. Métodos de linguística de corpus podem ser usados como uma forma de compilar uma lista de vocabulário das palavras mais frequentemente utilizadas pelos alunos Krahô nos textos contidos nos livros didáticos Krahô.

Apesar do fato que o estudo de corpora no sentido de ‘conjunto de documentos’ existe desde os tempos da Grécia Antiga (e.g., o Corpus Helenístico) e da Idade Média (quando já existiam corpora da Bíblia compilados e analisados à mão por monges), o surgimento da linguística de corpus moderna é recente, e se desenvolveu rapidamente nas últimas décadas junto com os grandes avanços em tecnologia de computação, começando nos anos 1970s, e particularmente durante os 1980s e 1990s com avanços em hardware e software de computadores (BERBER-SARDINHA, 2000¹⁸; O’KEEFFE & MCCARTHY, 2010). Hoje em dia, a tecnologia permite a compilação e exploração de corpora de centenas de milhões de palavras, como “a habilidade de armazenar dados em massa em relativamente pequenos discos e servidores significa que os corpora podem ser tão grande quanto deseja” (O’KEEFFE & MCCARTHY, 2010, p. 6). Isso foi particularmente significativo para o campo de lexicologia, embora, como discutido acima, o léxico geral de uma língua é imensurável, mas com a linguística de corpus, os lexicógrafos são providos com uma metodologia que os permite “coletar a quantidade máxima de dados possível, para capturar até os eventos mais raros na linguagem” (O’KEEFFE & MCCARTHY, 2010, p. 6).

Muitos especialistas consideram a linguística de corpus mais como uma metodologia em vez de um próprio campo de pesquisa em si, como a linguística de corpus “não está restrita a um aspecto único de linguagem. Ao invés disso, pode ser empregado para investigar quase todas às áreas de pesquisa linguística” e “deve ser considerada como uma metodologia com uma ampla gama de aplicações em diversas áreas e teorias de linguística” (MCENERY, XIAO & TONO, 2006, p. 7). A metodologia de linguística de corpus pode ser aplicada em várias disciplinas de linguística, como o ensino de línguas, sintaxe, semântica, léxico, sociolinguística, análise do discurso e mesmo a pragmática, e os corpora podem ser constituídos por dados linguísticos escritos, falados e/ou multimodais. Um *corpus* pode ser definido como “uma coleção de textos amostrados, escritos ou falados, em formato legível por computador, que pode ser anotado com vários tipos de informação linguística” (MCENERY, XIAO & TONO, 2006, p. 4). Embora há muitas definições de **o quê** constitui um corpus, Berber-

¹⁸ Berber-Sardinha (2000) oferece um histórico detalhado de Linguística de Corpus, disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-44502000000200005>.

Sardinha (2000), proporciona a seguinte lista destacando os aspectos mais importantes de um corpus eletrônico dentro do campo de linguística de corpus:

- a. A origem: Os dados devem ser autênticos
 - b. O propósito: O corpus deve ter a finalidade de ser um objeto de estudo linguístico
 - c. A composição: O conteúdo do corpus deve ser criteriosamente escolhido
 - d. A formatação: Os dados do corpus devem ser legíveis por computador
 - e. A representatividade: O corpus deve ser representativo de uma língua ou variedade
 - f. A extensão: O corpus deve ser vasto para ser representativo
- (BERBER-SARDINHA, 2000, p. 338).

No que diz respeito à autenticidade, os textos incluídos num corpus tem que ser amostras de linguagem produzida naturalmente, de forma que “não podem ter sido produzidos com o propósito de serem alvo de pesquisa linguística” (BERBER-SARDINHA, 2000, p. 338). Ademais, a legibilidade por computador é um dos aspectos mais importantes de corpora modernos, dados a maior eficiência, precisão e consistência no processamento e na manipulação de conjuntos enormes de dados linguísticos em formato eletrônico (MCENERY, XIAO & TONO, 2006). Desta forma, as abordagens baseadas em linguística de corpus são superiores as abordagens baseadas na intuição, porque os dados empíricos proporcionam aos pesquisadores a habilidade de formular conclusões livres de seus próprios preconceitos, e assim alcançar resultados mais confiáveis.

Com respeito a composição de um corpus, a seleção de textos para inclusão no corpus deve seguir um conjunto de critérios definidos pelos próprios objetivos de pesquisa. Os dados linguísticos de um dado corpus utilizados para uma análise devem corresponder às perguntas norteadoras orientando o estudo, de maneira que os dados recolhidos para a construção de tal corpus são representativos da variedade linguística sendo investigada. Ao recolher os dados linguísticos para um corpus, os pesquisadores devem levar em consideração os conceitos de representatividade e equilíbrio.

4.2.1 Representatividade e equilíbrio de corpora

De acordo com Biber (1993), “A representatividade se refere na medida em que uma amostra [de dados linguísticos] inclui a gama completa de variabilidade numa população [...] de forma que a variabilidade pode ser considerada de ambas as perspectivas situacionais e linguísticas” (p. 243). A variabilidade situacional pode ser

determinada pelos critérios externos, como fatores demográficos como idade ou gênero, ou tipos de texto diferentes (i.e. jornais, escrita acadêmica, a fala formal ou informal), enquanto a variabilidade linguística pode ser determinada pelos critérios internos, como a distribuição de certas características linguísticas. A representatividade é diretamente ligada com os objetivos da pesquisa, que por sua vez, definem a população-alvo que a amostra de linguagem destina-se a representar.

A representatividade de um corpus também é determinada por seu equilíbrio, ou sua inclusão de uma ampla variedade de categorias de texto. Por exemplo, alguns corpora consistem em ambos os dados escritos e falados, enquanto outros consistem em apenas dados escritos. Outros são específicos para um domínio e podem conter apenas os tipos de texto de um gênero. De acordo com McEnery, Xiao, e Tono (2006), um corpus equilibrado “geralmente abrange uma ampla gama de categorias de texto que supostamente são representativas da língua ou da variedade de língua sob considerações” (p. 14), de forma que as categorias de texto incluídos no corpus são amostradas proporcionalmente:

Um corpus é considerado representativo se o que encontramos baseado no corpus também é válido para a língua ou variedade de língua supostamente representa. Para a maioria de corpora, a representatividade é tipicamente alcançada pelo equilíbrio, i.e. Incluindo uma ampla variedade de categorias de texto frequentes e importantes, amostradas proporcionalmente da população-alvo.(MCENERY, XIAO & TONO, 2006, p. 21).

Porém, nenhuma medida científica para o equilíbrio de corpus tem sido estabelecida, e ao invés disso, os pesquisadores devem recorrer a sua intuição e suas melhores estimativas. Uma forma de superar essa dificuldade é o campo de tipologia de textos, que trabalha com a classificação e a caracterização de categorias de texto, para garantir que todos os tipos de texto são representados dentro de um corpus, de acordo com as necessidades e objetivos do pesquisador. Dependendo do tamanho do corpus, a representatividade e equilíbrio dos textos contidos podem variar.

4.2.2 Corpora gerais e especializados

Dentro do campo de linguística de corpus, o tamanho de corpora pode variar, dos corpora gerais grandes, consistindo em centenas de milhões de palavras com a intenção de representar línguas inteiras, aos corpora especializados pequenos,

compostos de 80.000 palavras ou menos, supostamente representando registros e gêneros mais específicos de linguagem (BERBER-SARDINHA, 2000). Os corpora gerais servem como “uma base para uma descrição geral de uma língua ou uma variedade de língua” e incluem “o maior número possível de tipos de texto para que o corpus seja maximamente representativo da língua ou a variedade de língua que supostamente representa” (MCENERY, XIAO & TONO, 2006, p. 15).

Por outro lado, os corpora especializados são “corpora desenhados para o propósito de criar uma amostra de um tipo de linguagem especializado, ou pela colheita de textos ou conteúdos parecidos (e.g. ciências, medicina, negócios, filosofia), ou de gêneros ou tipos de textos parecidos (e.g. trabalhos acadêmicos, cartas, capítulos de livros) (GAVIOLI, 2005, p. 7). Um benefício dos corpora especializados é que todas as ocorrências de um dado item linguístico podem ser examinadas, em vez de apenas os itens de alta frequência (KOESTER, 2010). Além disso, os corpora maiores podem fornecer números imensos de amostras vindas de diversos contextos, enquanto corpora menores permitem aos pesquisadores a tirar conclusões sobre um registro ou contexto de uso específico. Segundo Koester (2010), a vantagem dos corpora especializados menores é que “possibilitam um vínculo bem mais próximo entre o corpus e os contextos em que os textos contidos no corpus foram produzidos”, permitindo visões do uso de linguagem em contextos específicos, em vez de uma visão de uma língua como um todo, fornecida pelos corpora maiores. Também, os corpora especializados não precisam ser tão grandes como os corpora maiores para alcançar resultados confiáveis porque “corpora especializados são cuidadosamente construídos e mais prováveis de representar confiavelmente certo registro ou gênero, melhor que um corpus geral” (KOESTER, 2010, p. 68). Isto, é claro, é verdade somente se as amostras de linguagem recolhidas para o corpus são representativas da variedade da língua ou gênero sendo investigados.

Vale a pena mencionar que a noção de variedade ou variação na linguística de corpus pode divergir do sentido do mesmo termo na área de sociolinguística, porque “em termos de linguística de corpus, as variedades geralmente são investigados de acordo com a variação de registro ou de gênero” (CLANCY, 2010, p. 81). No Corpus Longman de Inglês Falado e Escrito, por exemplo, os termos ‘registro’ e ‘variedade’ são

utilizados indistintamente, referente às características situacionais como domínio, propósito comunicativo ou tópico (BIBER, et. al, 1999; CLANCY, 2010, p. 81). Assim, corpora podem ser especializados de diversas formas, de acordo com as necessidades do pesquisador, e os seguintes parâmetros: um objetivo específico (i.e. a investigação de um determinado item lexical ou gramático); um contexto específico de uso de linguagem (i.e., um determinado contexto ou intenção comunicativa); um gênero ou tipo de texto/discurso (livros didáticos, cartas, conversação); um tópico ou assunto específico (matemática ou ciências); ou uma variedade linguística específica, por exemplo de acordo com critérios geográficos ou demográficos (FLOWERDEW, 2004 apud KOESTER, 2010, p. 67).

Em relação ao ensino de línguas, os corpora especializados têm sido utilizados nos contextos de Inglês para Fins Específicos (ESP - English for Specific Purposes), proporcionado aos professores a possibilidade de informar sua pedagogia com dados linguísticos mais manejáveis de que geralmente oferece os corpora maiores, porque “corpora menores e mais focados, que têm sido criados para um propósito específico pedagógico ou para pesquisa, são mais prováveis de gerar conclusões mais diretamente relevantes para o ensino-aprendizagem para fins específicos” (KOESTER, 2010, p. 67). O ensino de ESP é tipicamente focado no ensino da língua inglesa para profissões específicas, e um corpus especializado composto de textos relacionados a uma determinada profissão ou área de conhecimento pode ser “um instrumento muito útil para isolar e prover indicações sobre as questões-chaves de léxico, gramática ou dos textos, que precisam ser abordadas nas aulas de ESP” (GAVIOLI, 2005, p. 5). Assim, os corpora especializados podem oferecer aos professores informações específicas e empíricas sobre qual conteúdo linguístico deve ser o foco na sala de aula de línguas. Römer (2011) faz uma distinção entre as aplicações diretas e indiretas de corpora dentro da sala de aula de línguas, e de acordo com esta autora, as aplicações diretas incluem atividades pedagógicas onde aprendizes de uma língua interagem com as ferramentas e dados de corpora, enquanto as aplicações indiretas de corpora “podem ajudar com as decisões sobre **o que** ensinar e **quando**. As aplicações indiretas dos corpora assim têm um efeito no programa de ensino e o desenho de materiais didáticos” (RÖMER, 2011, p. 206, grifo nosso).

O uso de corpora para informar os currículos e materiais didáticos de línguas pode ajudar os professores a funcionar mais eficientemente nos seus contextos de ensino, os ajudando a determinar o conteúdo linguístico mais importante baseado na noção de frequência, de forma que a linguagem mais frequentemente utilizada deve ser priorizada. Essa noção de ensino de conteúdo baseado na frequência é particularmente relevante ao ensino de vocabulário, porque “a disponibilidade generalizada de corpora e a facilidade de realizar contas de frequência de palavras também parece oferecer aos professores individuais a possibilidade de criar listas de vocabulário adaptadas às necessidades próprias de seus alunos” (JONES & DURRANT, 2010, p. 388). A análise de pequenos corpora especializados desenhados para ser representativos das necessidades comunicativas específicas aos contextos locais, como, por exemplo, na escola estadual indígena 19 de Abril, permite aos pesquisadores e professores a possibilidade de definir o vocabulário que será mais útil para os aprendizes de línguas, especialmente porque “o argumento para a priorização de vocabulário baseado nas informações de frequência está de acordo com o princípio de que, quanto mais frequente uma palavra, maior a importância de aprendê-la” (JONES & DURRANT, 2010, p. 387). Assim, ao focar nos itens de vocabulário mais frequentes, identificado pela análise de corpora especializados de acordo com as necessidades comunicativas, é mais provável que os aprendizes de uma língua irão compreender quantidades maiores da linguagem que encontrem nos seus contextos de aprendizagem.

4.2.3 Métodos de análise de corpus

As muitas vezes os corpora são analisados utilizando as ferramentas de corpus em forma de pacotes de software que permitem aos pesquisadores a examinar conjuntos amplos de dados linguísticos de forma rápida e eficiente, tipicamente fornecendo dados no formato de listas de frequências e concordâncias. Concordâncias e dados de frequência “exemplificam respectivamente as duas formas de análise, nomeadamente qualitativa e quantitativa, que são igualmente importantes para a linguística de corpus” (MCENERY & HARDIE, 2012, p. 2). Essas duas formas básicas de dados de corpora, listas de frequência e concordâncias, e os métodos utilizados para produzir tais dados, são discutidos em detalhe a seguir.

4.2.3.1 Listas de frequência

Uma função comum de ferramentas de análise de corpus é a produção de listas de frequência de palavras, que “listam todas as palavras aparecendo num corpus e específica para cada palavra, quantas vezes ocorre naquele corpus” (MCENERY & HARDIE, 2012, p. 2). Durante o processo de geração de listas de frequência, o software de corpus “realiza uma pesquisa, para cada item no corpus, para estabelecer quantas ocorrências há em total [...] o software depois emite as contas finais como uma lista de frequência, que pode ser exibida em ordem de classificação ou alfabética” (EVISON, 2010, p. 124). As listas de frequência de palavras tipicamente são os primeiros passos ao analisar um determinado corpus, fornecendo dados quantitativos de frequência. Para os objetivos de produzir listas de vocabulário baseadas em frequência, as palavras que ocorrem mais frequentemente, no topo da lista, tipicamente são o alvo do pesquisador ou professor.

4.2.3.2 Concordâncias e colocações

As concordâncias são consideradas uma das formas mais importantes de dados de corpus disponíveis, e podem ser definidas como segue:

Uma concordância é uma coleção das ocorrências de uma palavra, cada uma no seu ambiente textual. Na sua forma mais simples, é um índice. Cada palavra é indexada e uma referência é dada para o lugar de ocorrência num texto. (SINCLAIR, 1991, p. 32 apud TRIBBLE, 2010, p.167).

A análise das concordâncias “começa com um item específico que o pesquisador se resolve pesquisar. Esta pesquisa traz para a tela, todos os exemplos do item pesquisado, no seu contexto” (EVISON, 2010, p. 130). Enquanto as listas de frequência permitem a análise quantitativa, as concordâncias permitem ao pesquisador a interpretar qualitativamente os dados do corpus através da investigação dos contextos em que uma palavra ocorre. Os softwares de concordância exibem os dados “como um *output* onde o contexto antes e depois de cada exemplo claramente pode ser visto” (MCENERY & HARDIE, 2012, p. 35). Ao fornecer o acesso aos diversos contextos em que ocorre uma palavra, os professores de língua podem proporcionar aos alunos os exemplos de uma palavra junto com os contextos diferentes onde ocorre.

Além disso, as concordâncias podem ser manipuladas com os softwares de

corpus com respeito à frequência, de forma que “a análise de concordâncias pode fornecer evidência dos significados mais frequentes, ou as colocações mais frequentes (itens que co-ocorrem)” (EVISON, 2010, p. 130). O conceito de colocação foi introduzido por Firth (1957), que definiu o conceito da seguinte forma: “As colocações de uma determinada palavra são declarações dos lugares habituais ou usuais daquela palavra” e assim é uma medida quantitativa da “co-ocorrência característica de padrões de palavras” (FIRTH, 1957, apud MCENERY, XIAO & TONO, 2006, p. 82). Berber-Sardinha (2000) define colocação como uma “associação entre unidades lexicais, ou entre o léxico e campos semânticos” (p. 359). Ou seja, as colocações são as palavras que aparecem ao lado de um determinado item lexical, podendo ser depois ou antes daquele item. Os itens que co-ocorrem frequentemente, as colocações, podem indicar um padrão de significado dentro de um corpus. Com a inclusão de um item lexical junto com suas colocações mais frequentes numa lista de vocabulário, os alunos são proporcionados com uma oportunidade de ampliar seu conhecimento dos usos mais comuns de uma palavra. Os softwares de concordância permitem aos pesquisadores a encontrar as colocações de uma palavra, com a exibição de um determinado número de palavras antes e depois um dado item lexical (tipicamente até quatro palavras antes e quatro palavras depois de um termo pesquisado, por exemplo), e os resultados de tal pesquisa podem ser organizados por frequência.

A análise de ‘*clusters*’ (*agrupamentos*) é outra forma de análise bastante utilizada para a identificação das colocações nos corpora, e pode ser descrito como segue:

A análise de como a linguagem sistematicamente se agrupa em combinações de palavras ou ‘parcelas’¹⁹ [...] pode fornecer percepções novas sobre como descrevemos o vocabulário de uma língua. Também tem implicações para o que ensinamos nas nossas lições de vocabulário e como os aprendizes abordam a tarefa de aquisição de vocabulário e de desenvolvimento de fluência.” O processo de análise dos clusters é semelhante ao processo de criação de listas de palavras únicas, de forma que a geração das listas dos *chunks* ou *clusters* se realiza fazendo uma pesquisa para “combinações de palavras, por exemplo, combinações de 2-, 3-, 4-, 5-, ou 6- palavras” (O’KEEFFE et. al, 2007, p. 13).

Os métodos de análise de corpus, que geram dados em forma de listas de frequência e concordâncias, podem ser utilizados por pesquisadores e professores para determinar os mais frequentes, e assim os mais significativos, itens de vocabulário e

¹⁹ Em inglês, ‘chunks’.

suas colocações. No próximo capítulo deste trabalho, esses métodos são aplicados ao problema de identificar o conteúdo lexical para o ensino de vocabulário em inglês para a Escola 19 de Abril, através da construção e da análise de um corpus especializado de textos sobre a cultura Krahô produzidos pelos próprios alunos indígenas.

CAPÍTULO 5: ANÁLISE DO CORPUS DOS LIVROS DIDÁTICOS KRAHÔ PARA A PRODUÇÃO DE UM VOCABULÁRIO TRILÍNGUE DA CULTURA KRAHÔ

Posto que muitos conceitos e ideias relacionados à cultura tradicional Krahô nunca foram expressos anteriormente em inglês, é preciso um método de identificação das unidades lexicais representantes da forma como os indígenas Krahô expressam suas ideias e pensamentos sobre sua realidade sociocultural e cosmovisão única. Portanto, com o objetivo de proporcionar aos alunos indígenas Krahô uma lista de unidades lexicais em inglês representando aspectos da sua própria cultura, um corpus especializado sobre a cultura Krahô foi coletado e analisado através dos métodos de linguística de corpus, nos proporcionando assim analisar textos em termos das unidades lexicais mais frequentes e suas colocações que aparecem dentro de um dado corpus.

Para produzir um vocabulário em inglês que representasse as formas como os alunos indígenas Krahô escrevem sobre sua cultura na língua portuguesa, foi realizada uma análise utilizando os métodos de linguística de corpus para responder às seguintes perguntas norteadoras:

- Quais são as unidades lexicais mais frequentemente utilizadas pelos alunos indígenas Krahô em português ao escrever sobre diversos aspectos da sua cultura?
- Quais são as colocações mais frequentemente utilizadas pelos alunos indígenas Krahô em português ao escrever sobre diversos aspectos da sua cultura?

A fim de contribuir com o processo de elaboração de materiais didáticos interculturais da língua inglesa para a escola Krahô 19 de Abril, foi utilizada a abordagem descrita a seguir para a compilação de um corpus especializado. Um corpus pequeno foi recolhido a partir da utilização de três livros didáticos interculturais Krahô como fontes de textos: o Português Krahô, a História Krahô e a Geografia Krahô (ALBUQUERQUE, 2014). A maioria do conteúdo desses livros consiste em textos produzidos por alunos indígenas Krahô e organizado por seus professores e pesquisadores integrantes do Projeto de Educação Escolar Indígena Krahô Bilingue e

Intercultural- CAPES/UFT Projeto No. 11395. Uma descrição dos processos de compilação e análise desse corpus, e os resultados da análise, serão apresentados nas seções a seguir.

5.1 Metodologia da construção do corpus de livros didáticos Krahô.

Como mencionado acima, a amostragem de dados linguísticos para a construção de um corpus deve ser coletada para cumprir os objetivos específicos de pesquisa conforme definido pelas perguntas norteadoras de um dado estudo. Como explicado antes, nosso objetivo de pesquisa é identificar as palavras e expressões mais frequentemente utilizadas ao escrever sobre sua cultura em língua portuguesa, em forma de unidades lexicais e colocações mais frequentemente empregadas pelos alunos indígenas Krahô, como definido por nossas perguntas norteadoras de pesquisa. Para responder a essas perguntas, amostras da escrita autêntica (produzidas pelos alunos indígenas sem ser para fins de pesquisa) em português, foram coletadas de alguns livros didáticos Krahô, recentemente publicados como resultado do Projeto de Educação Escolar Indígena Krahô Bilíngue e Intercultural- CAPES/UFT Projeto No. 11395. Durante este projeto, seis livros didáticos foram publicados: História Krahô, Geografia Krahô e Português Krahô, lançados em 2014, e uma segunda série, Gramática Pedagógica Krahô, Matemática Krahô e Ciências Krahô, lançados em 2016. Os livros utilizados para inclusão no nosso corpus foram limitados a estes seis livros supracitados porque foram produzidos de acordo com os requisitos da legislação federal e estadual com a colaboração dos professores indígenas Krahô, e também foram produzidos de acordo com os desejos e necessidades da comunidade em relação à representação e à preservação da cultura Krahô. O procedimento para a seleção dos textos incluídos no corpus é descrito abaixo, junto com a consideração dos aspectos de representatividade e equilíbrio do corpus resultante.

5.1.1 Estrutura e conteúdo do corpus

A seleção de conteúdo a ser incluído no corpus foi em grande parte qualitativa, focada nos textos que representam aspectos importantes da cultura Krahô. Depois de uma avaliação preliminar da série de livros didáticos produzidos durante o Projeto de

Educação Escolar Indígena Krahô Bilíngue e Intercultural, alguns dos livros foram considerados inadequados para inclusão no corpus. O livro de Matemática Krahô foi excluído do corpus porque a maioria do conteúdo no livro é dedicada ao ensino de operações matemáticas, e por este motivo consiste em poucos textos expositivos sobre a cultura Krahô. O livro de Ciências Krahô também foi excluído do corpus, neste caso, por dois motivos: primeiro, muitos textos neste livro descrevem plantas e animais encontrados no território Krahô, e, embora importante na vida cotidiana da aldeia, não foram considerados como diretamente relacionados às manifestações e tradições Krahô; segundo, uma grande parte dos textos no livro de Ciências Krahô é escrita em língua indígena Krahô, e assim não foram úteis para a construção do nosso corpus em língua portuguesa. Finalmente, o livro de Gramática Pedagógica Krahô também foi excluído do corpus porque o conteúdo do livro é basicamente uma descrição linguística da língua Krahô para fins pedagógicos, e tem poucos textos produzidos por alunos indígenas Krahô sobre sua cultura.

Consequentemente, os três livros restantes, História Krahô, Geografia Krahô e Português Krahô, foram escolhidos como os livros-fonte para a construção do corpus da cultura Krahô. Textos produzidos pelos alunos indígenas foram selecionados para inclusão no corpus de acordo com os seguintes critérios: escrito em língua portuguesa; e escrita sobre algum aspecto da cultura tradicional Krahô ou da vida cotidiana Krahô. Destes três livros, um total de 106 textos foi coletado, contendo 15.693 palavras. O conteúdo escrito contido nesses três livros didáticos foi qualitativamente avaliado para determinar os temas culturais mais relevantes. Em seguida, sete subcorpora menores foram desenvolvidos de acordo com os temas culturais, dentro do corpus geral.

Procuramos identificar os temas, ou campos lexicais, mais significativos nos textos coletados para o corpus. De acordo com Genouvrier & Peytard (1985), os campos lexicais são conjuntos de palavras “que se agrupam para significar uma determinada experiência: criação de uma técnica, designação de um actividade prática ou racional” e seu estudo “pode visar um vocabulário concreto ou abstrato” (p. 326). Assim, para a produção do nosso vocabulário, identificamos os seguintes campos lexicais: Família e nomeação; Comida e agricultura; Cabelo, corpo e vestimenta; Natureza e meio ambiente; Esporte, jogos e caça; Casas e vida na aldeia; e Política e

organização da aldeia. Cada sub-corpus foi criado com o propósito final de definir o conteúdo lexical, de acordo com cada campo lexical, a ser incluído nos futuros materiais didáticos interculturais de inglês. Na Tabela 1, abaixo, estão dispostos os números de textos e palavras para cada sub-corpus dentro do corpus geral de cultura Krahô.

Tabela 01. Estrutura e conteúdo do corpus dos livros didáticos Krahô

Corpus/Sub-corpus	Número de textos	Número de palavras
Corpus geral	106	15.963
Família e nomeação	11	959
Comida e agricultura	11	1.650
Cabelo, corpo e vestimenta	18	2.805
Natureza e meio ambiente	18	2.936
Esporte, jogos e caça	13	1.870
Casas e vida na aldeia	18	3.292
Política e organização na aldeia	17	2.451

5.1.2 Representatividade e equilíbrio do Corpus da Cultura Krahô

É possível argumentar que a representatividade ainda não foi alcançada para nosso corpus, tendo em vista que todos os livros didáticos Krahô publicados não foram incluídos, e assim o corpus não representa o gênero completo dos livros didáticos Krahô. No entanto, como todos os três livros fonte, História Krahô, Geografia Krahô e Português Krahô, foram publicados em 2014, é provável que os textos produzidos pelos alunos indígenas contidos nesses três livros tenham sido escritos aproximadamente durante o mesmo período, assim proporcionando uma amostra linguística representativa das práticas pedagógicas em uso nesta época. Portanto, além de ser um corpus especializado, devido ao seu foco estreito nos temas da cultura tradicional

Krahô, o corpus também pode ser considerado um corpus “snapshot²⁰”, que consiste em “amostras de uma dada língua num dado momento” (TOGNINI BONELLI, 2010, p. 20), e também representa a produção daquela variedade linguística durante um período delimitado. De acordo com Koester (2010), “se um gênero muito específico está sendo investigado, pode ser muito simples estabelecer a representatividade situacional” (p. 69). Assim, a fim de responder nossas perguntas norteadoras, o gênero que pretendemos representar com nosso corpus pode ser definido como: ‘textos autênticos sobre a cultura Krahô em língua portuguesa, produzidos por alunos indígenas Krahô como parte do Projeto de Educação Escolar Indígena Krahô Bilíngue e Intercultural, durante o período entre 2013 (o ano de início do projeto) e 2014 (o ano de publicação dos livros). Devido a esses parâmetros estreitos, podemos afirmar que os textos colecionados representam este gênero de forma adequada para responder às nossas perguntas norteadoras da pesquisa.

Como discutido acima, embora não exista uma medida científica para o equilíbrio de um corpus, os pesquisadores devem procurar incluir uma variedade ampla de textos diferentes. O equilíbrio entre os subcorpora temáticos ainda não foi alcançado, como se pode observar nas diversas contas de palavras para cada sub-corpus. Contudo, como explicaremos na próxima seção, a análise do corpus foi realizada de forma que cada sub-corpus foi analisado individualmente, e assim sendo, o equilíbrio do corpus geral não foi considerado tão importante quanto a inclusão de todos os textos relevantes para cada sub-corpus temático. Dado o tamanho relativamente pequeno deste corpus, e o fato que a natureza dessa análise é mais qualitativa do que quantitativa, não consideramos o equilíbrio proporcional entre os subcorpora como necessário para nossos objetivos de pesquisa.

5.2 Metodologia da análise de corpus de livros didáticos Krahô

Como os textos fonte do corpus foram escritos em português, a análise desse corpus foi realizado com um foco principal na frequência das unidades lexicais com significados relacionados à cultura Krahô, e especificamente substantivos, verbos e

²⁰ ‘*Snapshof*’ significa “foto instantânea” em inglês, e neste contexto, se refere a um corpus representativo de um momento “instantâneo” de uma variedade linguística.

adjetivos, além das colocações mais frequentes dessas unidades lexicais que mais se repetiram. A análise não incluiu palavras gramaticais como verbos auxiliares ou marcadores gramaticais expressando tempo verbal e aspecto, artigos, preposições ou conjunções. A análise excluiu essas palavras por dois motivos: primeiro, as unidades gramaticais geralmente são as unidades mais frequentes dentro dos corpora e levam menos sentido lexical; e segundo, devido à falta de correspondência entre os sistemas de tempo verbal e aspecto entre português e inglês, foi necessário excluir essas palavras para evitar possíveis imprecisões na tradução ao adaptar os resultados da análise para inglês.

Os critérios para a seleção dos elementos lexicais a serem incluídos nos materiais didáticos interculturais incluíram: uma frequência relativamente alta dentro de cada sub-corpus; relevância ao tema cultural de cada sub-corpus; e as colocações mais frequentes das unidades lexicais selecionadas. As colocações, ou unidades lexicais que frequentemente co-ocorrem, são aspectos particularmente importantes de abordagens baseadas em análise de corpus, porque o inglês apresentado aos alunos indígenas nos materiais didáticos será limitado ao conteúdo lexical necessário para expressar suas ideias sobre sua própria cultura, então expressões e estruturas mais completas serão mais úteis, ao invés de aprenderem unidades lexicais únicas fora de contexto.

Para cada subcorpus, o software de concordância AntConc foi utilizado para analisar cada grupo de textos fonte para as unidades lexicais desejadas e suas colocações correspondentes, representando as unidades mais frequentes, e assim mais importantes, para serem incluídos nos materiais didáticos futuros. Diversas funções do software Antconc foram utilizados para analisar os dados do corpus no esforço de identificar as unidades lexicais mais frequentes e significativas e suas colocações dentro de cada sub-corpus. Abaixo há uma breve descrição do software, além de cada função específica do AntConc utilizado para cada fase do processo de análise.

5.2.1 Software AntConc

AntConc é um software gratuito para a realização de pesquisas de linguística de corpus, e está disponível para os sistemas operacionais de Windows, Apple e Linux. Foi criado por Laurence Anthony, professor no centro de Educação de Língua Inglesa para

Ciências e Engenharia na Universidade Waseda em Tóquio, Japão (ANTHONY, 2018). O software proporciona aos linguistas de corpus um conjunto de funções e ferramentas para a análise de frequência de palavras, concordâncias e colocações, e, devido a sua interface simples, é bastante utilizado para a análise de corpora pequenos, e também para aplicações utilizando os corpora na sala de aula de línguas. AntConc²¹ é regularmente atualizado e está disponível para download gratuito em <http://www.laurenceanthony.net/software/antconc>.

5.2.1.1 Ferramenta do AntConc: Word List

A primeira ferramenta do AntConc utilizada para analisar o corpus da cultura Krahô foi a ferramenta Word List. De acordo com Anthony (2018), a ferramenta Word Lista “conta todas as palavras no corpus e as apresenta numa lista ordenada”, permitindo aos pesquisadores uma forma de “encontrar rapidamente quais palavras são as mais frequentes num corpus” (ANTHONY, 2018, p. 6). Há duas opções para a exibição dos resultados, por frequência de mais ao menos frequente, ou por ordem alfabética.

Na Figura 1 abaixo, a pesquisa Word List tem sido realizada para o sub-corpus Esportes, jogos e caça, e os resultados da pesquisa são organizados por frequência. O item lexical ‘corrida’ está exibido com um valor de classificação (*rank value*) de 20, e um valor de frequência de 16, significando que é a vigésima palavra mais frequente no sub-corpus, ocorrendo um total de 16 vezes nos textos coletados.

²¹ Guia do AntConc em português, produzido pelo Laboratory of New Technologies in International Relations - LANTRI (Julia S Borba Gonçalves), disponível em: http://www.laurenceanthony.net/software/antconc/resources/help_AntConc344_portuguese.pdf

Figura 06. Resultados de Ferramenta Word List do AntConc

The screenshot shows the AntConc 3.4.4w (Windows) 2014 interface. The 'Word List' tab is active, displaying a table of word frequencies. The corpus is 'Sports Games and Hu'. The table has columns for Rank, Freq, Word, and Lemma Word Form(s). The search term is empty, and the search is sorted by frequency. The results show the following words and their frequencies:

Rank	Freq	Word	Lemma Word Form(s)
13	20	no	
14	20	é	
15	19	na	
16	18	homens	
17	18	se	
18	17	da	
19	17	eles	
20	16	corrida	
21	14	quando	
22	14	são	
23	13	mulheres	
24	13	não	
25	11	como	
26	11	flecha	

Para cada sub-corpus, a função de Word List foi utilizada para identificar as unidades lexicais mais frequentes. Todos os substantivos, verbos e adjetivos com uma frequência de quatro (4) ou mais foram selecionados como significantes e registrados como entradas na tabela de resultados para análise adicional. Os lemas (as formas flexionadas de um determinado item lexical, como plurais, formas flexionadas do mesmo verbo, etc.) foram contados como entradas separadas na tabela, se as frequências para os lemas adicionais depois da primeira instância de um dado item lexical ainda apareceu quatro (4) vezes ou mais.

Depois de selecionar todas as unidades lexicais com uma frequência de quatro (4) ou mais, as outras palavras no Word List (com frequências de três ou menos) foram analisadas qualitativamente, e unidades lexicais diretamente relacionadas aos temas culturais dos subcorpora foram adicionadas à tabela de resultados de acordo com sua relevância ao tema. Palavras com frequências abaixo de quatro (4) foram consideradas devido ao tamanho relativamente pequeno dos subcorpora. Por exemplo, a análise do subcorpus menor, o de Família e nomeação que consiste em apenas 959 palavras,

também contou todas as unidades lexicais com uma frequência de três (3).

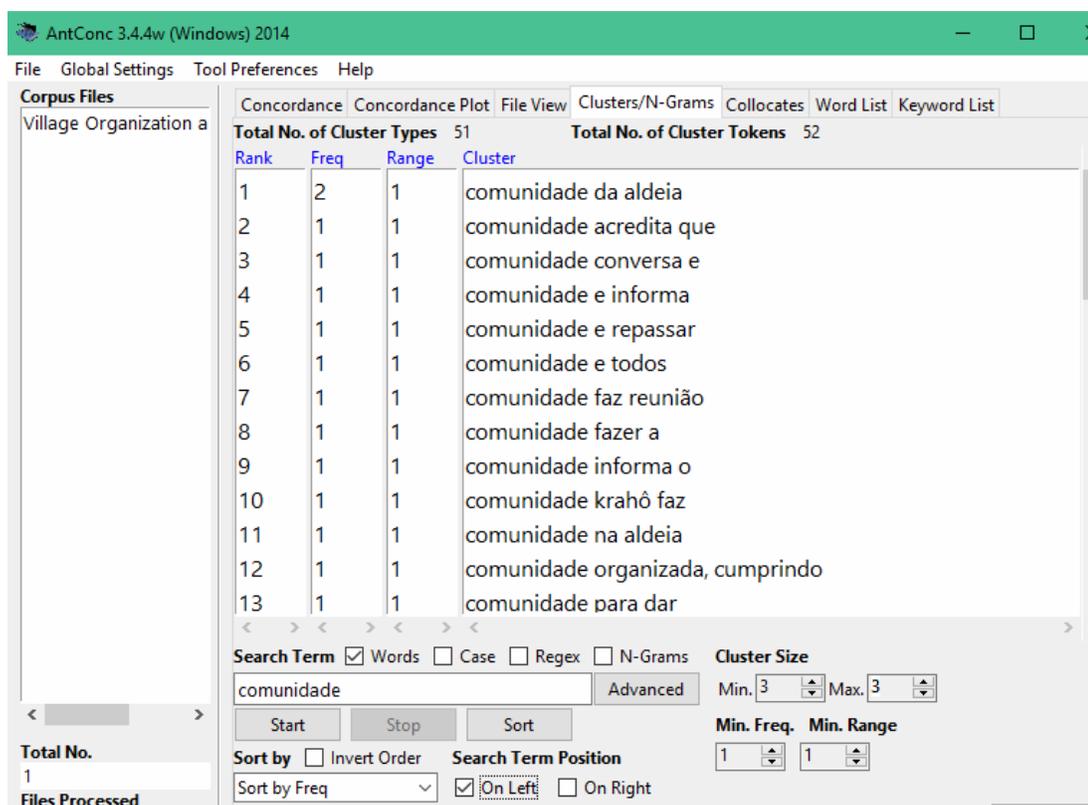
Ademais, durante a análise geral, algumas unidades lexicais que tipicamente seriam consideradas como palavras significativas foram excluídas da tabela de resultados, devido a sua baixa frequência nos textos, seu sentido muito geral e a falta de relação direta e significativa aos temas culturais Krahô. Por exemplo, adjetivos como 'boa/bom' ou 'bem', verbos como 'existir' e 'acontecer' e substantivos como 'pessoa(s)' ou 'alguém' foram excluídos da tabulação dos resultados.

5.2.1.2 Ferramenta do AntConc: Clusters/N-Grams

A segunda ferramenta do AntConc utilizada em nossa análise foi a ferramenta de Clusters/N-grams, que permite aos usuários “pesquisar uma palavra ou padrão e agrupa os resultados juntos com as palavras imediatamente à esquerda ou à direita do termo pesquisado” e também “escanear o corpus inteiro para *clusters* de 'N' palavras (e.g. 1 palavra, 2 palavras, etc.)”, de forma que as expressões comuns possam ser identificadas (ANTHONY, 2018). Como explica Anthony (2018), “n-grams de tamanho 2 para a sentença “this is a pen” são 'this is', 'is a' e 'a pen’” (p. 5). Com o AntConc, os clusters ou n-grams podem ser ordenados por frequência, e os usuários podem selecionar o número mínimo e máximo de palavras em cada cluster ou n-gram, assim como a frequência mínima dos clusters/n-grams apresentados nos resultados (ANTHONY, 2018).

Os resultados de uma pesquisa do subcorpus de Política e Organização da Aldeia, utilizando a ferramenta de Clusters/N-grams, podem ser observados abaixo na Figura 2. Podemos verificar que foi realizada uma pesquisa para N-grams compostos de três palavras à esquerda do item lexical 'comunidade'. Os resultados mostram que a frase, ou chunk, 'comunidade da aldeia' tem uma frequência de 2, ou seja, esta frase aparece duas vezes no sub-corpus.

Figura 07. Resultados de Ferramenta Clusters/N-Grams no AntConc



Na Figura 03 abaixo, podemos observar os resultados de uma pesquisa no mesmo subcorpus, para N-grams de três palavras à esquerda do item lexical 'comunidade'. Os resultados mostram que há diversas frases ou chunks com uma frequência de cinco encontrados no subcorpus, incluindo 'com a comunidade', 'para a comunidade' e 'toda a comunidade.' Como nossa análise excluiu itens gramaticais como preposições, apenas a frase 'toda a comunidade' foi incluída na lista de vocabulário para este tema, como se pode observar na seção 4.3.3.7 abaixo.

Figura 08. Resultados de Ferramenta Clusters/N-Grams no AntConc (2)

Rank	Freq	Range	Cluster
1	5	1	com a comunidade
2	5	1	para a comunidade
3	5	1	toda a comunidade
4	2	1	assim, a comunidade
5	2	1	problemas da comunidade
6	2	1	pátio, a comunidade
7	1	1	acontece na comunidade
8	1	1	ações da comunidade
9	1	1	bem da comunidade
10	1	1	cacique, a comunidade
11	1	1	chamar a comunidade
12	1	1	decisões da comunidade
13	1	1	defende a comunidade

A segunda fase da análise aplicada ao cada sub-corpus temático foi realizada utilizando a função de Cluster/N-grams no software AntConc da forma descrita a seguir. Para cada item lexical identificado na fase inicial do Word List, uma série cumulativa de pesquisas de N-Grams foi aplicada. Primeiro, pesquisas para N-grams com intervalos de +2/-2, depois +3/-3 e finalmente +4/-4 foram realizadas à esquerda de cada item lexical investigado (i.e., o item lexical em foco na posição mais à direita). Depois, o mesmo processo foi repetido para todos os N-grams à direita de cada item lexical, com o item em foco na posição mais à esquerda. Todos os N-grams com uma frequência de pelo menos dois (2) foram registrados na tabela de resultados. Depois, a análise de N-grams foi modificada para incluir apenas os N-grams mais frequentes com tamanhos máximos/mínimos de 4/4, 3/3 e 2/2, utilizando uma pesquisa simplificada que não considerou a posição de cada item lexical. Ao invés disso, apenas os N-grams mais frequentes desses tamanhos foram incluídos e adicionados às listas de vocabulário com frequências de dois (2) ou mais.

Além disso, apenas os N-grams compostos de frases significativas relacionadas à cultura Krahô foram consideradas (novamente excluindo itens gramaticais como artigos, preposições, etc.). Por exemplo, frases completas de substantivos, frases adjetivas completas e frases verbais completas foram adicionadas à tabela de resultados, mas N-grams com início dentro de tais frases não foram incluídos.

5.2.2 Compilação e tradução das listas de vocabulário

Depois de finalizar o processo de análise do corpus de cultura Krahô, listas de vocabulário foram compiladas utilizando os resultados para cada sub-corpus temático. Primeiro, as listas apresentadas abaixo foram organizadas em termos de frequências mais altas. Depois de organizar e compilar as palavras em português identificadas na análise, de acordo com os critérios detalhados na seção anterior, as palavras e frases foram traduzidas para o inglês. Algumas palavras sem equivalentes em inglês foram removidas das listas finalizadas, mas são explicadas em detalhe nos resultados na próxima seção. Depois de finalizar as traduções para o inglês, as listas de vocabulário (em português-inglês) foram traduzidas para a língua Krahô, utilizando os recursos do Laboratório das Línguas Indígenas da UFT (UFT-LALI), incluindo os livros didáticos Krahô, especialmente a Gramática Krahô, e outros livros e documentos sobre a língua Krahô disponíveis na ampla coleção do laboratório. As traduções para a língua indígena Krahô são apenas o começo do processo de adaptação e adequação dessas listas de vocabulário, que ainda se encontram no processo de elaboração, e assim, devem ser consideradas mais como um tipo de rascunho inicial. Devido às divergências entre os sistemas morfosintáticos das três línguas (entre outras diferenças entre os sistemas linguísticos dessas línguas) observamos que muitas vezes a forma equivalente na língua Krahô para uma palavra em português/inglês consiste em várias palavras, ou mesmo uma frase. Como próximo passo no processo de produção deste vocabulário, futuramente as traduções em língua Krahô precisam ser levadas para a Escola 19 de Abril, para que os professores indígenas possam auxiliar com correções e adequações adicionais.

Na próxima parte deste capítulo, apresentamos os resultados preliminares da nossa análise do corpus dos livros didáticos Krahô. Essas listas de vocabulário

trilíngues são oferecidas como uma contribuição lexical inicial para o processo de elaboração de materiais didáticos interculturais para o ensino de inglês como língua adicional, a serem elaborados futuramente na escola indígena Krahô 19 de Abril.

5.3 Resultados da análise do corpus de livros didáticos Krahô

Nas próximas seções, uma breve descrição de cada sub-corpus temático será apresentada para melhor informar o leitor da composição do sub-corpus, e depois os resultados de cada sub-corpus são discutidos em detalhe. Tabelas mostrando os textos fonte de cada sub-corpus estão dispostos no Apêndice I, e as listas de vocabulário para cada sub-corpus temático estão apresentadas abaixo.

5.3.1 Sub-Corpus de Família e nomeação

O sub-corpus de Família e nomeação, constituído por 959 palavras, é composto dos textos escritos pelos alunos indígenas Krahô sobre os membros das suas famílias, as características das suas famílias, além das atividades que suas famílias habitualmente fazem juntas. Ademais, textos sobre as práticas específicas de nomeação das crianças foram incluídas nesse subcorpus. Dado os tópicos desses textos, a fase qualitativa da análise desse subcorpus centrou-se na identificação das unidades lexicais relacionadas aos membros da família, descrições das famílias e seus membros e práticas relacionadas à nomeação das crianças.

A seguinte tabela mostra a lista de vocabulário final das unidades lexicais e colocações que foram extraídas dos textos fonte desse sub-corpus.

Tabela 02. Lista de vocabulário extraído do Sub-corpus de Família e nomeação

Sub-corpus de Família e nomeação: Lista de vocabulário		
Inglês	Português	Krahô
Substantivos		
family	família	ajpên kwỳ
name	Nome	haprỳ
house	casa	ikre
mother	mãe	ĩnxê
father	pai	ĩnxũ
child/children	criança(s)	ahkrajre
sister	irmã	ihťõj
aunt	tia	tyre
culture	cultura	anyĩ ton xà

relative(s)	parente(s)/parentesco(s)	ih kwỳ
part	parte	hĩ kjê
uncle	tio	quêtre
husband	esposo	ĩmpjên
son	filho	lhkra xũmre
daughter	filha	lhkra cahãj
brother	irmão	lhtõ
parents	pais	humjê
ancestor(s)	antepassado(s)	mẽ pan quêtjê
Adjetivos		
all	todo(s)	mẽ ihcunẽa
together	junto(s)	ihcunẽa
happy	feliz	hakry
united	unido	cuprõn
Verbos		
to work	trabalhar	apê
to love	amar	hapêê
to live	morar	lpa xà
to share	compartilhar	lhkrã cajpa
to play	brincar	akru
to be born	nascer	ihpým
to sustain	sustentar	ihcajpa
to respect	respeitar	tahnã ihpahàm
to help	ajudar	lhkrã cajpa
to marry	casar	hikwatuw
to raise	criar	to
to take care of	cuidar	To impej
to name	nomear	Cumã haprỳ
Colocações		
Family is everything	Família é tudo.	lkwỳ cunẽa
With my family	Com minha família	Mẽ ikwỳ mẽ.
To sustain my family	Para sustentar a família	Wa mẽ ikwỳ krãh cajpa.
Happy with my family	Feliz com minha família	mẽ ikwỳ kãm ijakry
Part of my family	Parte da minha família	Mẽ ikwỳh kwỳ
All the Krahô families	Todas as famílias Krahô	mẽ ikwỳh cunẽa
In the same house	Na mesma casa	lkre ata kãm
Our house	Nossa casa	mẽ pa jũr kwa
Give the name to a child	Por o nome na criança	Ahkrajre mã mẽ haprỳ
All together	Todos juntos	mẽ ihamẽa kãm
Live together	Moramos juntos	mẽ ihamẽa amẽ ipa
With one another/each other	Uns com os outros	ajpẽn to impej xà
We are united	Somos unidos	Pahte mẽ cuprõn tu

Como se vê na tabela acima, 18 substantivos, 4 adjetivos, 13 verbos e 13 colocações das unidades lexicais foram identificadas como frequentes e significantes dentro do corpus dos textos fonte sobre este tema pelos alunos indígenas, ou foram

identificadas como diretamente relevante e importante em relação ao tema cultural desse sub-corpus.

As relações de parentesco dentro da cultura Krahô são mais complexas e divergem das relações familiares em outras culturas. Na lista de vocabulário apresentada nessa seção, acreditamos que não foi possível representar todas as relações de parentesco que fazem parte da cultura tradicional Krahô através da nossa análise do corpus, e essa questão precisa ser resolvida ao adaptar e adequar as listas de vocabulário com os professores indígenas da Escola 19 de Abril.

5.3.2 Sub-Corpus de Comida e agricultura

O sub-corpus de Comida e agricultura, constituído por 1650 palavras, é composto dos textos escritos pelos alunos indígenas Krahô sobre as diversas comidas consumidas na sua aldeia, incluindo animais, frutas das árvores da sua aldeia e comidas cultivadas. Textos descrevendo as práticas agrícolas da comunidade indígena também foram incluídos. Ao realizar as análises quantitativas e qualitativas desse subcorpus, o objetivo foi identificar as unidades lexicais relacionadas aos tipos específicos de comida, práticas agrícolas, a cozinha e outras práticas de preparo de comida e ferramentas utilizadas nessas atividades.

Como se vê na tabela abaixo, as seguintes unidades lexicais e suas colocações foram extraídas desse subcorpus: 61 substantivos, 3 adjetivos, 18 verbos e 9 colocações.

Tabela 03. Lista de vocabulário extraído do Sub-corpus Comida e agricultura

Sub-Corpus de Comida e agricultura: Lista de vocabulário		
Inglês	Português	Krahô
Substantivos		
people	povo	Krĩ catêjê
garden	roça	pur
fruit (s)	fruta(s)	Ampo xô
land	terra	pjê
manioc	mandioca	kwÿr
corn	milho	pôôhy
rice	arroz	arÿjhy
beans	feijão	Pât jÿh tøj
family	família	mê ikwÿ
house	casa	ikre

fire	fogo	cuhy
firepit	moquéim	ky
buriti (fruit)	buriti	crow
agriculture	agricultura	mě hōhkre xà
harvest	colheita	ihjên
season	época	amcro
dough	massa	Ampo jacuw
juice	suco	Ampo xô cacô
banana tree	bananeira	panankô
food (s)	comida(s)	mě pa jō pàn xà
leaves	folhas	Ampo hō
potato	batata	Jàt cahàc re
sweet potato	batata doce	jàt
fava bean	fava	pànkryt
meat	carne	wajĩ
nowadays	hoje em dia	Amcro ita kām
(the) bush	mata	Ahkêt
city	cidade	cupē jōh krĩ
jungle	floresta	Irom catihkà
chicken	frango	carĩti
vegetable(s)	legume(s)	Ampo hō quêt ampo xô
firewood	lenha	pĩ cahhêc
subsistence	subsistência	Jo ipijapar xà
scythe	foice	Ahkêt caprêrêc xà
axe	machado	kàj
basket	cofo	cahà
tool	ferramenta	Jo hopên xà
nature	natureza	Irom
reserve	reserva	Pa jōhpijê
sustenance	sustento	Jo ajpa
area	área	mě pa jōhpijê quêt piêh hyr xà
tree (s)	árvore(s)	pĩ pàr
squash	abóbora	Côhkôn cahàc
sand	areia	pykaati
ground	chão	pijê
machete	facão	Wapohti
pan	panela	panēr
seed(s)	semente(s)	Ampo hy
water	agua	Cô
sugar	açucar	Inxô xà
flour	farinha	parĩ
mango	mango	mac
watermelon	melancia	praxi
Adjetivos		
ready	pronto	hamrê
sweet	doce	inxô
fertile	fértil	ihpým caxuw
Verbos		
to harvest	colher	cuhu
to get / to look for	buscar	haprôr
to get	pegar	apy
to plant	plantar	ihkre
to put	por	axi

to eat	comer	apà
to search for	procurar	hapê
to burn	queimar	ihpôc
to grate	ralar	cukê
to cut down	derrubar (árvores)	pĩ rên
to sweeten	adoçar	Jo inxô
to help	ajudar	lhkrâh cajpa
to feed	alimentar	Cumã harte
to cut the grass	capinar	ihcarê
to cultivate	cultivar	lhkret xà
to peel	descascar	ihcuxô
to sustain	sustentar	Jo ajpa
to produce	produzir	Jo apê
Colocações		
To collect/harvest fruits	colher frutas	Ampo xô to ihjên
To tend the garden	fazer a roça	Pur to
The sustenance of the family	o sustento da família	mê ihkwÿ to ipijapar xã
To light on fire/set on fire	por fogo	ihpôc
The buriti juice	suco de buriti	Crow cacô
Season of the harvest	época da colheita	mêh jên xà jô amcro
Leaves of the banana tree	folhas da bananeira	Panam hõ
Our culture	nossa cultura	Pahte amjĩ ton xà
To plant seeds	plantar sementes	Ampo hy kre

Devido à natureza especializada e específica das comidas consumidas pelo povo Krahô regularmente, foram extraídas várias unidades lexicais que ainda não tem um equivalente em inglês, ou que tem vários equivalentes possíveis em inglês, e assim a tradução dessas palavras é imprecisa ou impossível. Essas unidades lexicais incluem: 'roça' que aqui foi traduzida como 'garden', mas também pode ser entendida como 'country' no sentido de 'no campo'; a palavra 'moquém' foi traduzida aqui como 'firepit', mas em português tem uma referência mais específica a um tipo de fogo construído pelos Krahô enterrando brasas quentes; diversas frutas que não existem nos países falantes de inglês- 'buriti', 'bacaba', 'jenipapo' e 'bacuri'; 'beiju' também não tem equivalente em inglês; a palavra 'cofo' foi traduzida aqui como 'basket', mas no caso dos Krahô, é uma cesta específica aos Krahô; 'inhame' é uma raiz que também não existe nos países falantes de inglês; e a palavra 'paparuto' refere a um prato especial preparado pelos Krahô de mandioca e carne. Devido à tradução complicada dessas unidades lexicais, algumas serão deixadas sem tradução, como os equivalentes não existem em inglês. Talvez nesses casos, a adoção de uma determinada palavra da língua Krahô ou da língua portuguesa para inglês seria a melhor solução. Esses casos

precisam ser discutidos com os professores indígenas da Escola 19 de Abril para determinar a melhor tradução, quando houver mais do que uma possibilidade.

5.3.3 Sub-Corpus de Cabelo, corpo e vestimenta

O sub-corpus de cabelo, corpo e vestimenta consiste em 2.805 palavras, e é composto de textos escritos pelos alunos Krahô sobre a aparência e roupa típica no dia-a-dia dos membros da sua comunidade, incluindo descrições sobre a vestimenta dos homens, mulheres e crianças. Assim, unidades lexicais referentes à aparência física, diferentes tipos de roupa, pintura corporal, festas com vestimenta diferenciada e materiais para a ornamentação corporal foram alvos dessa investigação.

A lista de vocabulário final para o sub-corpus de Cabelo, Corpo e Vestimenta está apresentada na Tabela 4 abaixo. No total, 34 substantivos, 7 adjetivos, 10 verbos e 7 colocações foram identificados como frequentes e/ou significativos e relevantes ao tema deste conjunto temático de textos.

Tabela 04. Lista de vocabulário extraído do Sub-corpus de Cabelo, corpo e vestimenta

Sub-Corpus de Cabelo, corpo e vestimenta: Lista de vocabulário		
Inglês	Português	Krahô
Substantivos		
hair	cabelo	ihkĩ
clothes/clothing	roupa	axê / mē
political party	partido	mē hakrã
party, celebration	festa	amjĩ kĩn
paintings	pintura(s)	mē ipiihõc
shorts	short	katkà
haircut	corte de cabelo	mē krãhkàr
summer	verão	Amcrò
winter	inverno	Tahti kãm
wedding	casamento	hikwatu
seed(s)	semente(s)	Ampo hy
stripe	faixa	hakĩ
line	linha	Ampo xê
ritual	rito	Amji ton xà
change	troca	To apha
cotton	algodão	Caxàt jê
belt	cintura	mē ihkat
oil	óleo	Wa tutỳ
ornamentation	ornamentação	mē hahĩ xà
weather	tempo	amcro
body	corpo	paj
skirt	saia	lhpre xĩ
pants	calça	katkà

beads	miçangas	kēnre
cloth(s)	pano(s)	cupě xê
feathers	penas	Ampo cwým
necklaces	colare(s)	Hokre xê
bracelets	pulseira(s)	ihpahka
bath	banho	xwa
t-shirt	camiseta	hitohkà
feathering	empenação	Ampo cwým to mẽ ipiihòc xà
blouse	blusa	hitòhkà
fabric	tecido	cupě xê
Adjetivos		
worn	usado	ra ihtūm
horizontal	horizontal	ihcajçàr
vertical	vertical	ihcapê
corporal/body	corporal	ihkà
pretty	bonito	impej
nude	nu	ihcacrô
feathered	empenado	Ra ampo cwým te ihhòc
Verbos		
to cut	cortar	Hakep
to wear	usar (uma roupa)	Hê jajêm
to dress	vestir	hakjê
to marry	casar	Hikwa tu
to paint	pintar	ihhòc
to represent	representar	amyĩ pẽ
to bathe	tomar banho	xwa
to cover	cobrir	ihpro
to identify	identificar	Ruma acato
to dry	secar	incrà
Colocações		
To cut the hair	Cortar os cabelos	ihkĩ jakep
To wear clothes	Usar roupa	Cute mẽ hêê jacjêm
Winter (political) party	Partido do inverno	wacmējê
Summer (political) party	Partido do verão	catàmējê
Krahô body painting	Pintura corporal Krahô	Krahô bjihòc xà
Cutting of the hair (haircut)	Corte do cabelo	inkĩ jakep xà
the leaves of the banana tree	As folhas da bananeira	turhò

Há várias unidades lexicais neste sub-corpus que desafiam a tradução para inglês, ou irão precisar de consulta adicional junto aos professores indígenas ou membros da comunidade Krahô para estabelecer uma unidade lexical, ou palavra, equivalente e adequada em inglês. Unidades lexicais que ficaram sem tradução incluem os nomes de frutas e plantas específicas à região do Território Indígena Krahô: ‘urucum’, para a confecção de tintas corporais vermelhas; ‘jenipapo’, fruta para a

confeção de tintas corporais pretas; ‘tiririca’, semente para a confecção de bio-joias; e ‘pau de leite’, traduzido literalmente como “milk wood”, cujas secreções são utilizadas para colar penas aos corpos de pessoas vestidas para certas festas tradicionais. Estas unidades lexicais serão abordadas na futura elaboração dos materiais didáticos para a sala da aula.

5.3.4 Sub-Corpus de Natureza e meio ambiente

O sub-corpus de natureza e meio ambiente consiste em 2.936 palavras, e é composto de textos produzidos pelos alunos Krahô sobre a natureza e o meio ambiente da sua reserva. Textos abordando os temas de aquecimento global e questões como a poluição também foram incluídos neste sub-corpus. Unidades lexicais referentes às características naturais do seu território indígena, como plantas, animais, água e terra, foram o foco dessa análise, além de termos e frases utilizados para descrever atividades relacionadas à preservação da natureza.

A lista de vocabulário extraído e compilado como resultado da análise do sub-corpus de natureza e meio ambiente consiste em 46 substantivos, 6 adjetivos, 11 verbos e 7 colocações, como se vê na Tabela 5 abaixo.

Tabela 05. Lista de vocabulário extraído do Sub-corpus de Natureza e meio ambiente

Sub-Corpus de Natureza e meio ambiente: Lista de vocabulário		
Inglês	Português	Krahô
Substantivos		
river (s)	rio(s)	Côh cati
nature	natureza	pàrkô
woods	matas	irom
water	agua	cô
animal(s)	animal	pryre
environment	meio ambiente	Pànkô cunêa
reserve	reserva	pjê
fire	fogo	cuhy
burning	queimadas	kwyhxêt
fruit(s)	fruta(s)	Ampo xô
streams	córrego(s)	côhpare
tree(s)	árvore(s)	pĩkô
global warming	aquecimento global	Pjê kên xà
trash	lixo	ahhi
jungle	floresta	Ampo kô
fish	peixe	tep
planet	planeta	pjê
people	povo	

the bush	mato	Irom
birds	pássaros	Ampo pryre
human beings	humanos	mě hĩa
flood(s)	enchente(s)	côhtàm
banks (of water)	margens	hahkàhnà
pollution	poluição	Ampo to ihkên xà
extinction	extinção	Ipictor xà
destruction	destruição	To ihkên xà
savannah	cerrado	põ
garden(s)	roça(s)	pur
future	futuro	apehwá
world	mundo	Pjê kãm ampo cuněa
pond	ribeirão	Côhcoti cryjre
survival	sobrevivência	Měhtir xà
consequences	consequências	Hopuhnà ampo
health	saúde	měhcorĩ
deforestation	desmatamento	Pi to hamrě xà
lakes	lagos	hĩpô
wood	madeira(s)	pĩ
plants	planta(s)	Ampo pàr (crô)
heat	calor	mě pohcokro
sickness	doença	mě hà
planning	planejamento	Ahimpej xà
land or earth	terra	pjê
riverbank	beira do rio	Cô intoh kohnã
waterfall	cachoeira	côhpehpec
headwaters	nascentes	Hotyj xà
Adjetivos		
near	perto	Tapi mã
future	futuro	apehwá
preserved	preservado	Ampo ca ně ihkyt nare
alive/live	vivo	ihtiar
climactic	climático	Awjakry pehcokro
rich	rico	Jũm moi ahtôti ata
Verbos		
To need	Precisar	Tohwa ihprãm
To take care of	Cuidar	Hawã
To burn	queimar	To copa
To destroy	Destruir	To ihkên
To cut down	Derrubar	To amě
To play	Brincar	akru
To live	Vivir	Pê wa amcro atojê pupu
To drink	Beber	To ikô
To kill	Matar	ihcura
To practice	praticar	To apê
Colocações		
Our reserve	Nossa reserva	mě ijô pjê
To practice burning	Praticar as queimadas	Ihpôc to apê
To tend the garden	Fazer a roça	Pur to
To cut down trees	Derrubar árvores	pĩ pàr mě
To throw trash	Jogar lixo	Ahhi mě
Live beings	Seres vivos	Ampo cunea tiar itojê
To destroy nature	Destruir a natureza	Pankô to ihkên

Ao longo da análise deste sub-corpus, foi possível observar que muitos dos textos provavelmente foram produzidos durante a mesma aula em que os alunos escreveram sobre o aquecimento global e os impactos negativos no meio ambiente e na sua reserva. Muitas palavras se repetiram, como “meio ambiente” e “aquecimento global”, além de termos referentes a contaminação e doença. Mesmo que a validade das medidas de frequência possam ter sido afetadas por este detalhe, as perspectivas dos alunos Krahô sobre o aquecimento global e seu impacto na sua aldeia e reserva são tópicos importantes a serem representados nos materiais didáticos futuros.

5.3.5 Sub-Corpus de Esportes, jogos e caça

O sub-corpus de Esporte, jogos e caça consiste em 1.870 palavras, e é composto de textos escritos pelos alunos Krahô sobre os esportes e jogos praticados regularmente na sua aldeia, além das práticas tradicionais de caça. As unidades lexicais extraídas tipicamente são referentes aos esportes tradicionais, práticas e métodos de caça, os tipos de animais caçados e outras atividades físicas praticadas na aldeia.

O total de unidades lexicais e frases para adaptação nos materiais didáticos de inglês incluem: 26 substantivos, 2 adjetivos, 10 verbos e 11 colocações, apresentados na Tabela 6 abaixo.

Tabela 06. Lista de vocabulário extraído do Sub-corpus Esportes, jogos e caça

Sub-Corpus de Esportes, jogos e caça: Lista de vocabulário		
Inglês	Português	Krahô
Substantivos		
log	tora	Crow
man/men	homem(s)	Hũmre
race	corrida	Hohcukren
woman/women	mulher(es)	Cahãj
arrow	flecha	kruw
animal(s)	animais	pryre
woods	mato	ahkêt
hunter	caçador	Hujahêr catê
fish	peixe	Tep
bow	arco	cuuhê
soccer	futebol	Po ture
girl(s)	menina(s)	mê cupryre
party or celebration	festa	Amjĩ kĩn

armadillo	tatu	tôn
boy(s)	menino(s)	Ahkrajre
champion	campeão	Hirôpê ihtêm
warrior(s)	guerreiro(s)	Ihtaj to ihtýj
deer	veado	Caràre / po cahàc
water	agua	cô
stick	pau	pĩ / kô
weapon(s)	arma(s)	catôc
smell	cheiro	ipãr
spines	espingardas	catôc
fishing	pescaria	Tep má ipêr
meat	carne	wajĩ
lance	lança	Amji catô xà / amji jom càc nu axô
Adjetivos		
First	Primeiro	ihkrãry
Far	Longe	Ampà pê
Verbos		
To run	Correr	ahcukre
To cut	Cortar	Hakep
To kill	Matar	Ihcura
To get	buscar	Te mẽ haprô
To eat	Comer	apà
To carry	Levar	To tẽ
To play	brincar	amẽ
To hunt	Caçar	Awjahê / hapê
To fish	Pescar	To mẽn
To shoot an arrow	flechar	inxec
Colocações		
the log in the forest	a tora no mato	Ahkêt kãm crow
to look for/get the log	buscar a tora	Crow to mẽ pah cato
log race	corrida de tora	Crow to mẽ hoh
arrow race	corrida com flecha	kru to mẽ ihcukre / kruwto ahcukre
to win the race	ganhar a corrida	Cute me irer / ihkrãre me to tẽ
the start of the race	largada da corrida	Cute mẽ ajpen kãm ahtêm xà
bow and arrow	arco e flecha	Cuuhê mẽ kruw
shot of/with an arrow	tiro coma flecha	Kruw to mẽ ihhàr
to be a good hunter	para ser um bom caçador	Hujaher pej caxuw / into capôc wýr
types of sports	tipos de esportes	mẽ hõhcukren xà jujê
deer in the field	veado do campo	Po cahàcre

Alguns resultados da análise que ficaram sem tradução foram: “cipó”, uma planta utilizada pelos caçadores indígenas na pescaria para paralisar os peixes para pegá-los com mais facilidade; e “pátio”, a área circular no centro da aldeia, local de reuniões importantes.

5.3.6 Sub-Corpus de Casas e vida na aldeia

O sub-corpus de Casas e vida na aldeia consiste em 3.292 palavras, e é

composto de textos escritos pelos alunos Krahô sobre a configuração da sua aldeia, a localização de lugares importantes como a escola e a forma como as casas são construídas. As unidades lexicais consideradas significantes e relevantes foram selecionadas de acordo com sua frequência e sua relevância ao processo de construção de casas, à localização e às descrições gerais da vida cotidiana na aldeia.

A análise do sub-corpus de Casas e vida na aldeia forneceu o seguinte total de unidades lexicais importantes e suas colocações: 65 substantivos, 9 adjetivos, 17 verbos e 9 colocações, na Tabela 7 abaixo.

Tabela 07. Lista de vocabulário extraído do Sub-corpus Casas e vida na aldeia

Sub-Corpus de Casas e vida na aldeia: Lista de vocabulário		
Inglês	Português	Krahô
Substantivos		
indigenous village	aldeia indígena	mêhĩ jôh krĩ
house	casa	ikre
Pátio (sem tradução)	pátio	Cà
garden	roça	pur
place	lugar	lpa xà
fish	peixe	tep
sticks	palha(s)	Ampo hô
community	comunidade	mê cati
construction	construção	Cute mê ampo jipêj xà
locale	local	lpa xà
tree felling	derrubada (de árvores)	Pĩ rêr
road	estrada	pry
fruit(s)	fruta(s)	Ampo xô
land/earth	terra	pjê
tree(s)	árvores	Pàr kô
school	escola	Ihkràhhôc cahyt xà
youth	jovem	mê intuw
month	mês	pytwrỹ
reserve	reserva	mê pa paa xà / mê pa jôh pjê
life	vida	ihțêr
area	área	mê pa jôh pjê
harvest	colheita	mê ihjên
day(s)	dia(s)	amcro
parties/celebrations	festa(s)	amjĩ kĩn
elder(s)	velhos	mê ihkààre
bath	banho	xwa
stream(s)	córrego(s)	Côh paare
straw	palha	Ampo hô
plantation	plantação	Hohkre xà
hole	buraco	kre
customs	costumes	Cute mê amjĩ ton xà
forest(s)	floresta(s)	Irom catea
scythe	foice	Ahkêt capre prêc xà

waterfall	cachoeira	Côh pehpec
deforestation	desmatamento	Irom curam xà
tool(s)	ferramenta(s)	To hopên xà
headwaters	nascente(s)	Hatey xà
landscape	paisagem	Põõ pupun xà
roof	telha	Têj kà
rafters	caibro(s)	Ikre wrÿhhi
fire	fogo	cuhy
pitchfork	forquilhas	Ikre jikjêc
food(s)	alimento(s)	mê pa jopàn xà
branches	galhos	pĩ jũhpahtê
the bush	mato	irom
river(s)	rio(s)	Cô cati
seeds	semente(s)	Ampo hy
bamboo	taboca	pohhê
mud	barro	cuw
chief	cacique	Pahhi
circle	círculo	mê hitô / hacôt / hitô
family(s)	família(s)	mê ihkwÿ
axe	machado	kàj
log	tora	crow
beam(s) (building)	travessas	Ikre mã ihcahpaa xà
knowledge	conhecimento	Ampo jahkrepej xà
mango tree	mangaba	Amp opên
wall(s)	paredes	Ikre kat
construction(s)	construção	Ampo jipêj xà
ground	chão	pjê
flower	flor	Ampo rã
wood	madeira	pĩh po
center	centro	Hipôc ri
yards	quintais	Ikre catut ri carã
territory	território	mê pa paa xà
Adjetivos		
made	feito	hipêj
near	perto	Capehnã
constructed	construído	Ra cute amjĩ jipêj
composed	composto	ipyakrut
central	central	Hipôc ri
located	localizado	Tahnã cator
communal	comunitário	mê jũhtackjê
narrow	estreito	inhire
round	redondo	Hacot ti
Verbos		
to plant	plantar	Ahkre
to cut	cortar	Hakep
to learn	aprender	Hahkrepej
to begin	começar	To ihpro
to construct	construir	To hipêj
to choose	escolher	Capi xà / ihnõh kĩn
to burn	queimar	To capa
to drill	brocar	Ahkêc caprêprêc
to cut down	derrubar	amê
to study	estudar	Ihkãhhôc cahyt

to work	trabalhar	apê
to live	morar	Curi ipa xà
to cut grass	capinar	ihcarê
to prepare	preparar	To ahcuprô heahpuro
to preserve	preservar	To impej
to dig	cavar	pjêhkwỳ
to fish	pescar	Tep mã cupê
Colocações		
The village community	a comunidade da aldeia	křĩ catêjê
Life in the village	a vida na aldeia	křĩ kãm mẽ ipa xà
Carry to the village	levar para a aldeia	křĩ mã to tẽ
The village gets dirty	a aldeia fica suja	Quê křĩ ihtum ti hanẽ
The construction of a house	a construção da casa	Ikre ton xà / ikre jipêj xà
In the direction of the pátio	em direção ao pátio	Cà wỳr
To tend the garden	para fazer a roça	Pur ton xà caxuw
To hunt animals and fish	caçar animais e peixes	Tep mẽ pryre japê
The traditional celebration begins	começa a festa tradicional	amjĩ kĩn kãm to ihtem xà
Build a house	construir uma casa	Ikre mỗ jipêj
Mud, bamboo and pati	barro, taboca, e pati	(Pjê krã) pjê, pohhê mẽ rõpejhô / pjê, pohhê mẽ hot hô
In the shape of a circle	em forma de círculo	mẽ hitô
To cut down trees	derrubar as árvores	To pĩ rẽ

Termos sem tradução para inglês foram: “pati”, um tipo de material de planta utilizado para a construção de casas; e “coivara”, referente a uma técnica agrícola em que a terra é queimada antes da plantação das safras, de forma rotatória anual de plantas como arroz, feijão e milho.

5.3.7 Sub-Corpus de Política e organização da aldeia

O sub-corpus de Política e organização da aldeia consiste em 2.451 palavras, e é composto de textos escritos pelos alunos Krahô sobre a estrutura política e organização da sua aldeia, além dos processos de escolha das lideranças. Assim, as unidades lexicais e colocações alvos dessa análise foram relacionadas aos processos políticos, às lideranças indígenas, às festas tradicionais e à dinâmica entre os membros da comunidade, como por exemplo entre os velhos e os jovens.

A lista de vocabulário resultante da análise do sub-corpus de Política e organização da aldeia consiste em 49 substantivos, 7 adjetivos, 18 verbos e 17 colocações, apresentados na Tabela 8 abaixo.

Tabela 08. Lista de vocabulário extraído do Sub-corpus Política e organização da aldeia

Sub-Corpus de Política e organização da aldeia: Lista de vocabulário		
Inglês	Português	Krahô

Substantivos		
community	comunidade	Hakrã catêjê
Pátio (<i>sem tradução</i>)	pátio	cà
indigenous village	aldeia indígena	mêhĩ jô krĩ
chief	cacique	Pahhi
elders	velhos	ihwej
parties or celebrations	feira(s)	amjĩ kĩn
political party	partido(s)	Ipicopôn xà
meeting	reunião	mê ihcoa kôc xà
governor	governador	homeãn
choice	escolha	Copi
advice	conselho	Hahkre
problem(s)	problema(s)	Ampo kĩn
activity(s)	atividade(s)	mê pa jô pên xà
culture	cultura	mê pahte amjĩ ton xà
winter	inverno	Cô krac ri
summer	verão	Amcro cator
youth	juventude	mê intuwaçê
log	tora	Crow
work	trabalho	Hopêm xà
race(s)	corrida(s)	Hocukrem xà
customs	costumes	ateomjĩ ton xà
conflict(s)	conflito(s)	mê ipjopu xà
advisor	conselheiro	mê hakre cotê
age	idade	hĩnã
organization	organização	mê pahte amjĩ to impej xà
responsibility	responsabilidade	Acatea kãm
matter	assunto	Ampo nã mê ihcaakôc xà
communication	comunicação	Ihcaakôc xà
society	sociedade	Hokrã catêjê
winner	vencedor	Hiro pê ihtêm cotê
voice	voz	Acakoc ocà
decision(s)	decisão/decisões	Hakre pej xà
function	função	Ajo pên xà
information	informação	Ampo jokrepej
young people	jovens	mê tuw
place	lugar	jũri
leader	líder	Pahhi
politics	política	mê ihhêm pej xà
song(s)	cantorias	mê crer
position	posição	Ahcuê xaa kãm
house(s)	casa(s)	ikre
center	centro	Hipoc ri
knowledge	conhecimento	Hakre pej xà
chiefhood	cacicado	Pahhi catêjê
term	mandato	Ihhê pej xaakãm
authority	autoridade	Hirêa pê
leadership	liderança	Hokraj catêa
traditions	tradições	mê pahte amjĩ tön xà cunea
neighbor	vizinho	icapehnã
Adjetivos		
new	novo	intuw
cultural	cultural	ajtêa ite mê amjĩ tön xà cunea

ancient	antigo	Tuapea mā
responsible	responsável	Hakraj
advised	aconselhado	Hakre theo puro
baptized	batizado	ikram cô
communal	comunitário	mē ihcunēa
Verbos		
to hunt	caçar	awjahê
to decide	decidir	Tahnā amjĩ xô
to meet	reunir	mē cuprô
to distribute	distribuir	hakra
to respect	respeitar	Tahnā apahóm
to discuss	discutir	ajpēn mā
to teach	ensinar	To ahhēmpej
to obey	obedecer	kāmpa
to organize	organizar	To impej
to participate	participar	Ite tahnā ap̄yamōn
to vote	votar	Ikrā kujpo
to take control	assumir	Haxah kām
to talk about	conversar	ihcaakôc
to fulfill	cumprir	ihkoat
to defend	defender	amjĩ pytà
to develop	desenvolver	ajcomē
to resolve	resolver	To impej
to solve	solucionar	Pycòc he
Colocações		
the whole community	toda a comunidade	mē hakrā cunēa
village community	comunidade da aldeia	krĩ catejê
community at the pátio	comunidade no pátio	Cà pê krĩ catêjê
the choosing/choice of the chief	a escolha do cacique	Pahhi juhcopi xà
respect the elders	respeitar os mais velhos	mē wej nā apahàm
summer party	partido do verão	Amcro catêjê
meetings at the pátio	reuniões no pátio	mē cupro cà pê
through meetings	através das reuniões	mē cupro cwryapê
determined time	tempo determinado	Hicu xà jamea re
the choosing of the advisor	a escolha do conselheiro	mē kore jô copi xà
problems in the community	problemas da comunidade	krĩ kām ampo kĩn
the indigenous youth	a juventude indígena	mē hĩ tuwajê
a good job	um bom trabalho	Hopên xà pej
the log races	as corridas de tora	Crow to mē hokrucren xà
the cultural celebrations	as festas culturais	mē pa jô amjĩ kĩn
all the information	toda as informações	Ampo cunea por xà
the traditional celebrations	as festas tradicionais	mē pa jĩ jô amjĩ kĩn

Novamente, alguns termos não possuem uma tradução equivalente em inglês, ou precisam ser consultados com os professores e membros da comunidade indígena para chegar a uma tradução adequada. Dois substantivos que possivelmente possam ser considerados problemáticos são ‘cacique’ e ‘cacicado’, traduzidos aqui como ‘chief’ e ‘chiefhood’. Embora esses significados em inglês sejam corretos, a palavra ‘chief’ é, às vezes, polêmica nos Estados Unidos, e pode ser considerada discriminatória. Assim,

pode ser que exista uma melhor tradução, e as conotações negativas dessa palavra devem ser explicadas aos professores indígenas e aos outros membros da comunidade Krahô, para chegar a uma melhor tradução dessa palavra.

Os resultados dessa análise foram frutuosos em termos de identificar as unidades lexicais e suas colocações mais frequentes e significantes no corpus da cultura Krahô, representando a linguagem autêntica utilizada pelos alunos Krahô ao escrever sobre sua cultura, tradições, casas e estilo de vida em português. A maioria dessas palavras nas listas de vocabulário foram os substantivos, seguido por um número menor de verbos, e finalmente, uma quantidade menor de adjetivos. Os resultados dessa análise são oferecidos como uma contribuição lexical inicial ao processo de elaboração de materiais didáticos interculturais para o ensino de inglês como língua adicional na Escola 19 de Abril.

5.4 Reflexões Finais

Espera-se que a utilização dos métodos de linguística de corpus tenha sido comprovada como uma forma eficiente de definir o conteúdo lexical que constituirá parte do vocabulário em inglês para futuros materiais didáticos interculturais Krahô. Posto que os materiais didáticos a serem elaborados para o ensino de inglês na Escola 19 de Abril devem levar em conta conceitos culturais que não foram expressos anteriormente em inglês, é preciso um método de extração de unidades lexicais que representem com autenticidade as formas em que os membros da comunidade Krahô expressam seus pensamentos e ideias sobre sua própria cultura. Em vez de contar apenas com a intuição para determinar quais palavras sobre a cultura Krahô devem ser traduzidas e adaptadas ao inglês, os métodos de análise de corpus permitem a extração das unidades lexicais e suas colocações mais frequentes, significantes e assim importantes, utilizadas nos textos escritos pelos alunos Krahô ao escrever sobre a sua cultura e tradições. No caso deste estudo, a abordagem de análise de corpus possibilita uma maneira única de abordar tópicos e perspectivas contidos nos textos originais, para a elaboração do vocabulário em inglês para materiais didáticos futuros.

No processo de assegurar que as mais frequentes e assim mais significativas unidades lexicais e suas colocações dos textos produzidos pelos alunos indígenas

Krahô serão incluídos nos materiais didáticos interculturais, um método secundário de informar a elaboração dos materiais didáticos se tornou evidente durante essa análise. Embora as unidades lexicais mais frequentes primeiramente fossem consideradas para os materiais didáticos, o uso do software de concordância também possibilitou uma perspectiva mais compreensiva dos textos fonte, de forma que frases e itens relevantes aos temas culturais, mesmo não sendo frequentes, possam também ser utilizados para enriquecer os materiais didáticos durante o processo de elaboração de materiais didáticos. No caso deste estudo, a abordagem de análise desse corpus especializado, de caráter qualiquantitativo, permite a representação de tópicos e perspectivas que não poderiam ter sido produzidos tão eficientemente através de outros métodos.

A aplicação bem-sucedida de métodos de linguística de corpus nessa análise tem implicações para a elaboração de materiais didáticos interculturais de ensino de línguas. Como muitos professores e aprendizes de línguas em contextos de ensino de inglês como língua adicional são isolados das culturas dos falantes nativos de inglês, a demanda para materiais didáticos apropriados para suas culturas locais está aumentando. Este trabalho tem mostrado que utilizando os métodos de linguística de corpus para a extração das unidades lexicais e colocações mais frequentes em textos culturais autênticos pode ser eficaz para a identificação de vocabulário essencial para a elaboração de materiais didáticos específicos para culturas locais e seus contextos de ensino correspondentes.

Uma das limitações principais desta análise foi o tamanho pequeno do corpus analisado aqui. Grande parte dessa análise foi limitada a contagens de frequência reduzidas, de forma que algumas unidades lexicais e suas colocações diretamente relevantes a um determinado tema cultural apareceram apenas 2 ou 3 vezes em cada subcorpus. Visto que o modo de análise nesse projeto foi majoritariamente qualitativo, e dirigido mais ao objetivo de determinar o conteúdo lexical que deve ser incluído nos materiais didáticos interculturais, resultados estatisticamente significantes ou de altas frequências não foram necessários. Porém, a inclusão de mais textos poderia fortalecer certas decisões sobre quais unidades lexicais devem ser incluídas em vez de outras, porque frequências mais altas poderiam ser atingidas com um número maior de textos fonte.

Além dos próximos passos de adequação e adaptação do conjunto das listas de vocabulário trilingües apresentados aqui, futuras medidas precisam ser tomadas para tornar esse corpus de conteúdo lexical mais completo no futuro. Por exemplo, listas de vocabulário trilingües adicionais poderiam ser produzidas para os seguintes temas/campos lexicais que normalmente fazem parte dos currículos da língua inglesa: cores, comidas, partes do corpo, clima e tempo, horas do dia, viagens, e animais (que poderia incluir especificamente os animais comuns na Aldeia Manoel Alves Pequeno), entre outros.

Adicionalmente, ao adaptar e adequar essas listas de vocabulário para uso na Escola 19 de Abril, é provável que os professores da disciplina da língua inglesa irão precisar de uma capacitação especializada sobre as divergências e semelhanças entre as línguas Krahô, português e inglês, para entender melhor como seria possível aproveitar as possibilidades de transferência positiva entre essas línguas, e também evitar as possibilidades de transferência negativa que poderia atrapalhar a aquisição da língua inglesa. Essa capacitação poderia abordar as diferenças/semelhanças entre as três línguas nos níveis de fonética/fonologia (ou seja, a pronúncia), de léxico, de morfologia e de sintaxe, como sabemos que a transferência devido à influência interlingüística pode ocorrer em todos os níveis de uma língua. Por exemplo, no nível sintático, há possibilidades para transferência negativa de ordem das palavras, porque a língua indígena Krahô segue o padrão Sujeito – Objeto – Verbo (SOV), enquanto o português e o inglês seguem o padrão Sujeito – Verbo – Objeto (SVO). Assim, professores bem-capacitados, que estão cientes dos aspectos divergentes e semelhantes entre estas três línguas que possam ser aproveitados para a maior aquisição de inglês, serão mais eficazes na sala de aula.

Este trabalho visa propor uma metodologia viável para a elaboração de uma lista de vocabulário trilingüe da cultura Krahô para o ensino da língua inglesa, de forma a possibilitar aos alunos Krahô o uso dos seus recursos linguísticos existentes para a aprendizagem dessa língua adicional, para expressar seus pensamentos e ideias sobre a própria cultura em inglês de forma que corresponde à maneira que foi registrada nos livros didáticos que já foram produzidos para sua escola. A metodologia exposta aqui pretende contribuir com o processo de elaboração dos materiais didáticos interculturais

de inglês para a escola indígena Krahô 19 de Abril, de forma que atenda aos requisitos legislativos para esse processo, e também aos desejos e necessidades da comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação apresenta os resultados de uma pesquisa bibliográfica, de caráter quali-quantitativo. O nosso propósito era responder a três perguntas norteadoras, e cumprir cinco objetivos de pesquisa, a fim de contribuir teoricamente e de forma prática ao futuro processo de desenvolvimento do currículo e materiais didáticos para o ensino-aprendizagem da língua inglesa na Escola Estadual Indígena 19 de Abril da Aldeia Manoel Alves Pequeno.

Acreditamos que conseguimos responder, de forma satisfatória, a primeira pergunta norteadora do nosso trabalho, questionando sobre as limitações e especificidades do contexto de ensino da Escola 19 de Abril para o futuro currículo de inglês como língua adicional. Para esse fim, realizamos uma análise contextual de ensino da Escola 19 de Abril, o nosso primeiro objetivo de pesquisa. Utilizamos metodologia do campo de desenvolvimento/desenho de currículos de línguas, porque entendemos, do nosso ponto de vista, que sem currículo, não há conteúdo para elaborar materiais didáticos, e também porque percebemos uma necessidade de identificar os possíveis parâmetros para futuros materiais didáticos de inglês para essa escola, de uma forma eficiente e sistemática. Aplicamos o quadro conceitual de análise contextual de ensino (environment ou situation analysis) dos teóricos Nation & Macalister (2010) e Richards (2001), para analisar detalhadamente e sistematicamente os fatores de cada nível do contexto educativo da Escola 19 de Abril que influenciam as possibilidades para o ensino da língua inglesa, e assim construir uma compreensão mais holística das limitações e possibilidades para o ensino-aprendizagem dessa língua neste contexto de ensino diferenciado. No fim dessa análise, estabelecemos que embora exista muitas leis que regulamentam a educação escolar indígena e mecanismos legislativos para serem atendidos no processo de desenvolvimento, no final das contas são os professores indígenas que devem protagonizar os processos de desenvolvimento do currículo e de elaboração de materiais didáticos da língua inglesa para sua escola. Isto porque Esse protagonismo dos interesses da comunidade indígena da Aldeia Manoel Alves Pequeno é obvio nos métodos de ensino intercultural utilizados dentro da escola 19 de Abril, que juntam a educação indígena tradicional com

a educação escolar, de forma que a língua e cultura indígena sempre fazem parte das atividades e conteúdos escolares, e também deveria ser assim para o ensino da língua inglesa.

Outro destaque dos resultados da análise é que a carga horária total prescrita pelas Estruturas Curriculares da Rede Estadual do Tocantins para o ensino da língua inglesa é extremamente limitada, totalizando 280 horas durante todo o curso de Educação Básica. Com essa quantidade reduzida de horas reservadas para o inglês na grade curricular, estabelecemos que será possível atingir apenas uma proficiência até os níveis A1 ou A2, os níveis mais básicos do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECRL). Porém, os descritores desses níveis de proficiência proporcionam alguns objetivos possíveis de ensino, de acordo com o tempo disponível para a aprendizagem dessa língua, que é a língua menos priorizada na escola. Isto porque, os alunos indígenas Krahô precisam dominar a sua língua materna e a língua portuguesa, que são mais presentes e assim necessárias para seu desenvolvimento acadêmico. Este fato corresponde ao bilinguismo social e diglossia presente na Aldeia Manoel Alves Pequeno, que estabelecemos como outro fator significativo na nossa análise contextual de ensino. A presença dessas outras línguas no cotidiano dos alunos indígenas Krahô implica as possibilidades para eles se tornarem multilíngues em vez de bilíngues, e assim a variedade da língua inglesa ensinada na Escola 19 de Abril precisa corresponder à essa realidade multilíngue.

A segunda pergunta norteadora do nosso trabalho buscou atender essa demanda, abordando a questão de como deve ser a variedade de inglês ensinada na Escola 19 de Abril, de acordo com os resultados da análise contextual. Respondemos essa pergunta ao cumprir o segundo e terceiro objetivos de pesquisa no terceiro capítulo, com uma seleção de contribuições teóricas que consideramos relevantes à conceituação do “inglês” que deve ser ensinado na Escola 19 de Abril, considerando as necessidades e especificidades do contexto de ensino. Para demonstrar que existe várias outras opções para o ensino da língua inglesa que priorizam a cultura local, e cumprir nosso segundo objetivo de pesquisa, trouxemos várias perspectivas teóricas dos seguintes campos: os Ingleses Globais ou Mundiais, Inglês como Língua Internacional, Inglês como Língua Franca Global, e Inglês como Língua Adicional

(English as an Additional Language). Acreditamos que esses paradigmas de inglês, que estão sendo utilizados para melhor informar o ensino dessa língua global ao redor do mundo, podem guiar futuras ações no processo de desenvolvimento do currículo e materiais didáticos de inglês na escola, e foi a nossa intenção fornecer vários exemplos na literatura acadêmica evidenciando que o foco na cultura, conhecimento e práticas pedagógicas locais não é apenas possível, mas também o caminho correto e apropriado para o ensino-aprendizagem da língua inglesa na Escola 19 de Abril.

A fim de cumprir nosso terceiro objetivo de pesquisa, apresentamos contribuições teóricas sobre a aquisição de uma terceira língua, o multilinguismo, a influência interlinguística e a transferência lexical, numa tentativa de mostrar o quanto é importante levar em consideração os repertórios linguísticos dos alunos de uma terceira língua, para ensinar tal língua de forma mais eficiente, procurando facilitar a aquisição da L3 aproveitando as possibilidades para a transferência positiva das outras línguas em jogo no contexto educativo. Baseado nos estudos apresentados nessa parte do nosso trabalho, acreditamos que o conhecimento e recursos linguísticos já possuídos pelos alunos indígenas Krahô, devido às suas experiências de aprendizagem da sua segunda língua português, possibilitam que sua aprendizagem da língua inglesa talvez seja mais fácil do que para alunos brasileiros monolíngues, caso essas oportunidades para a transferência positiva fossem aproveitadas. Com a finalidade de investigar mais profundamente essa ideia, decidimos focar na transferência lexical positiva como uma possibilidade concreta para os futuros materiais didáticos da língua inglesa na Escola 19 de Abril. As pesquisas apresentadas neste capítulo indicam que a transferência positiva de ambas a língua indígena e a língua portuguesa é possível, no processo de aprendizagem de inglês dos alunos Krahô e por isso colocamos que o ensino das palavras em língua inglesa deve ser trilingue, para melhor aproveitar essas possibilidades.

Com esta ideia em mente, dirigimos o nosso trabalho para a questão posta pela terceira pergunta norteadora do nosso trabalho - quais conteúdos devem ser incluídos no currículo e materiais didáticos da língua inglesa para a Escola 19 de Abril? Dentro do âmbito limitado do nosso trabalho, devido a sua natureza bibliográfica, optamos por apresentar algumas bases teóricas e metodológicas para fundamentar nossa ideia para

a produção de um vocabulário trilingue para os futuros materiais didáticos de inglês, utilizando os existentes livros didáticos Krahô. Cumprimos nosso quarto objetivo de pesquisa no quarto capítulo, discorrendo sobre os conceitos de léxico e vocabulário, fornecendo apoio teórico adicional para a apresentação trilingue das unidades lexicais, como esta estratégia para a aprendizagem de inglês irá aproveitar as palavras já existentes nos léxicos dos alunos indígenas Krahô, tanto na língua materna quanto na língua portuguesa, de forma que a carga de aprendizagem das novas palavras em inglês será diminuída. Ademais, com o entendimento do conceito de vocabulário como um conjunto de palavras ligado a um contexto discursivo específico, entendemos os livros didáticos Krahô como representantes do discurso da Educação Escolar Indígena Krahô, sendo assim textos fonte ideais para a produção do nosso vocabulário trilingue. Para responder ao problema de como extrair o vocabulário desses textos-fonte, apresentamos a metodologia do campo de Linguística de Corpus como solução eficiente, possibilitando a extração das unidades lexicais mais frequentes, e assim mais significativas e importantes, dos textos de escrita autêntica produzidos pelos alunos indígenas Krahô.

No quinto capítulo, aplicamos os métodos de Linguística de Corpus para produzir um vocabulário trilingue em português, inglês e a língua indígena Krahô que representa os padrões e conhecimento prévio dos alunos indígenas Krahô, alcançando assim nosso quinto objetivo de pesquisa. Utilizando os livros didáticos Geografia Krahô, História Krahô e Português Krahô, construímos um corpus de textos fonte representando as formas em que os alunos indígenas Krahô expressam suas ideias ao escrever sobre sua própria cultura. Através da nossa análise, com aspectos qualitativos e quantitativos, produzimos sete listas de vocabulário representando diversos aspectos da cultura tradicional Krahô, além de temas (ou campos lexicais) como Família, Comida e Agricultura e Natureza, por exemplo. Este conjunto de listas de vocabulário trilingues se encontra apenas na fase inicial de adequação e adaptação para utilização na sala de aula de inglês na Escola 19 de Abril, e futuramente será necessário trabalhar com os professores indígenas da escola para assegurar que este vocabulário seja apropriado. Porém, oferecemos nosso vocabulário trilingue da cultura Krahô como uma contribuição lexical inicial para futuros materiais didáticos para o ensino da língua inglesa da Escola

19 de Abril.

Esperamos que nosso trabalho, ao analisar sistematicamente as necessidades em relação ao ensino da língua inglesa no contexto de ensino da Escola Estadual Indígena 19 de Abril, e ao produzir um vocabulário trilingue que seja útil para futuros materiais didáticos da língua inglesa, venha contribuir com o ensino dessa língua na Aldeia Manoel Alves Pequeno. Também acreditamos que as diversas teorias e metodologias apresentadas ao longo deste trabalho possam orientar qualquer profissional de ensino de línguas atuando nos contextos multilíngues, tal como o nosso contexto de ensino investigado aqui. É a nossa percepção que a língua inglesa, como a língua franca global, e veículo de comunicação global, pertence a todos os cidadãos do mundo que necessitam dela, e assim devemos adaptar a nossa pedagogia de acordo com as necessidades de cada contexto de ensino local, a fim de possibilitar a comunicação intercultural entre todos.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ABREU, Marta Virgínia de Araújo Batista. **Situação Sociolinguística dos Krahô de Manoel Alves e Pedra Branca:** Uma Contribuição para Educação Escolar. 2012. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura – PPGL, da Universidade Federal do Tocantins – UFT, Araguaína, 2012. Disponível em: <http://www.uft.edu.br/lali/uploads/disserta%C3%87%C3%83o22012marta.pdf> . Acesso em: 18 fev 2018.

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. Educação Escolar Indígena Krahô Bilíngue na Escola 19 de Abril. In: RODRIGUES, W.S., DOS SANTOS, J.S., & DE MELO, M. A. **Pesquisas em língua(gem) e demandas no ensino básico.** Campinas: Pontes, 2014. p. 113-136.

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges (org). **Geografia Krahô.** Campinas, São Paulo: Pontes, 2014.

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges (org). **Historia Krahô.** Campinas, São Paulo: Pontes, 2014.

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges (org). **Português Krahô.** Campinas, São Paulo: Pontes, 2014.

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. Interdisciplinaridade x Interculturalidade: uma prática pedagógica Apinayé. **Revista Cocar**, Bélem, v. 3, n.6, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/22> . Acesso em: 28 fevereiro 2018.

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges, et. al (org.). **Ensino de línguas numa perspectiva intercultural.** Campinas, São Paulo: Pontes, 2016.

ANTONY, Laurence. **AntConc (versão 3.4.4w) Software.** Tokyo: Waseda University, 2016. Disponível em: <http://www.laurenceanthony.net/software>. Acesso em: 20 julho 2017.

ARAUJO, Marcilene de Assis Alves, & ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. Educação Indígena Krahô: diálogos interculturais. In: DE PINHO, M.J, SUANNO, M.V.R, & SUANNO, J.H. **Formação de professores e interdisciplinaridade.** Goiânia: Gráfica e Editora América Ltda., 2014. p. 263-278.

ARAUJO, Marcilene de Assis Alves. **Eventos de Interação nos Rituais Krahô (Jê): Contribuições Para o Ensino Bilingue na Aldeia Manoel Alves Pequeno.** 2015. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura – PPGL, da Universidade Federal do Tocantins – UFT, Itacajá, TO, 2015. Disponível em:

<http://www.uft.edu.br/lali/uploads/tesemarcilenedeassisalvesaraujo.pdf> . Acesso em: 18 fevereiro 2018.

BARDOVI-HARLIG, Kathleen, & SPROUSE, Rex. Negative Versus Positive Transfer. IN: LIONTAS, John I., & DELLI CARPINI, Margo (orgs.). John Wiley & Sons, Inc., 2018. The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0084> . Acesso em 19 abril 2018.

BIBER, Douglas. Representativeness in Corpus Design. **Literary and Linguistic Computing**, Oxford, v. 8, n. 4, p. 2443-257, 1993.

BIBER, Douglas, et. al. **The Longman Grammar of Spoken and Written English**. London: Pearson Education Limited, 1999.

BIDERMAN, Maria Teresa Camargo. A face quantitativa da linguagem: um dicionário de frequências do português. **Alfa** (São Paulo), v. 42, n.esp., p. 161-181, 1998.

BIDERMAN, Maria Teresa Camargo. Léxico e vocabulário fundamental. **Alfa**, São Paulo, v. 40, p. 27-26, 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaoocompilado.htm. Acesso em: 24 fev. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 26 de 04 de fevereiro de 1991**. Transfere a atribuição de oferta da educação escolar em escolas indígenas para secretarias estaduais. Brasília: MEC, 1991. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/ Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm . Acesso em: 24 fev. 2018.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file> Acesso em: 24 fev. 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96**. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em: 24 fev. 2018.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: PDE – MEC, 1998. Disponível em <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 24 fev. 2018.

BRASIL. **Rede de saberes mais educação**: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores de escolas. – 1. ed. – Brasília : MEC, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cad_mais_educacao_2.pdf. Acesso em: 03 abril 2018.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=26700 Acesso em: 24 fev. 2018.

BRASIL. **Referenciais para a formação de professores indígenas**. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Livro.pdf> Acesso em: 24 fev. 2018.

British Council Brasil. **O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira**. São Paulo: British Council Brasil, 2015. Disponível em: https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf, Acesso em 18 fev 2018.

CANAGARAJAH, Suresh. Introduction. In: Canagarajah, A.S. **Reclaiming the local in language policy and practice**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.

CANAGARAJAH, Suresh. In Search of a New Paradigm for Teaching English as an International Language. **TESOL Journal**, v. 5, n. 4, p. 767-785, 2014.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v.13, n. 37, p. 45-56, 2008.

CENOZ, Jasone. **The effect of linguistic distance, L2 status and age on cross-linguistic influence in third language acquisition**. IN: CENOZ, J., HUFSEISEN, B., & JESSNER, U. (orgs.) *Cross-linguistic influence in third language acquisition*. Clevedon: Cromwell Press, 2001.

CENOZ, Jasone. & GORTER, Durk. Multilingualism. IN: SIMPSON, James, (Org.). **The Routledge handbook of applied linguistics** (1st ed.). New York: Routledge, p. 487-500, 2011.

CLANCY, Brian. Building a corpus to represent a variety of a language. In: O'KEEFFE, Anne, & MCCARTHY, Michael (orgs.). **The Routledge Handbook of Corpus Linguistics**. New York: Routledge, 2010, capítulo 7, p. 80-92.

COLLIER, Virginia P. How Long? A Synthesis of Research on Academic Achievement in a Second Language. **TESOL Quarterly**, v. 23, n. 3, p. 509-531, 1989.

COUNCIL OF EUROPE. **The Common European Framework of Reference for Languages**. Cambridge: Cambridge University Press, 2018. Disponível em: https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf . Acesso em: 05 de abril 2018.

COUNCIL OF EUROPE. **Global Scale- Table 1 (CEFR 3.3): Common Reference**

Levels, Portuguese translation. 2018. Disponível em: <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=090000168045bc74> . Acesso em 05 abril 2018.

DE ANGELIS, Gessica. **Third or additional language acquisition.** Clevedon: Cromwell Press, 2007. 160p.

DESVEAUX, Stephanie. **Guided learning hours.** Cambridge English Assessment, (s.d). Disponível em: <https://support.cambridgeenglish.org/hc/en-gb/articles/202838506-Guided-learning-hours> . Acesso em: 05 abril 2018.

DUBOIS, J. (org). **Dicionário de linguística.** São Paulo: Cultrix, 1998.

EVISON, Jane. What are the basics of analysing a corpus? In: O'KEEFFE, Anne, & MCCARTHY, Michael (orgs.). *The Routledge Handbook of Corpus Linguistics.* New York: Routledge, 2010, capítulo 10, p. 122-135.

FERGUSON, Charles. Diglossia. **WORD**, v. 15, n.2, p. 325-340, 1959.

FIRTH, J.R. **Papers in Linguistics 1934-1951.** London: Oxford University Press, 1957.

FISHMAN, Joshua A. Bilingualism with and without Diglossia; Diglossia with and without Bilingualism. **Journal of Social Issues**, v. 23, n. 2, 1967.

FISHMAN, Joshua A. **Language and Ethnicity in Minority Sociolinguistic Perspective.** Philadelphia: Multilingual Matters, 1989.

FISHMAN, Joshua A. **Handbook of Language and Ethnic Identity.** New York: Oxford University Press, 1999.

FLEURI, Reinaldo Matias. Desafios à Educação Intercultural no Brasil. **Educação e Sociedade**, n. 16, p. 45-62, 2001.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e Educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 16-35, 2003.

FLOWERDEW, Lynne. The Argument for Using English Specialized Corpora to Understand Academic and Professional Settings. In: CONNOR, Ulla & Upton, Thomas Albin. (orgs.). **Discourse in the Professions: Perspectives from Corpus Linguistics.** Amsterdam: John Benjamins, p. 11-33, 2004.

GAVIOLI, Laura. **Exploring Corpora for ESP Learning.** Amsterdam: John Benjamins, 2005.

GALLOWAY, Nicola. **Global Englishes and Change in English Language Teaching: Attitudes and Impact.** New York: Routledge, 2017.

GENOUVRIER, E. & PEYTARD, J. **Linguística e Ensino do Português**. Paris: Librairie Larousse (1985).

GRAVES, Kathleen. **Designing Language Courses: a guide for teachers**. Boston, MA: Heinle and Heinle, 2000. 308p.

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (org.) **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias** / Organização Luís Donizete Benzi Grupioni. Brasília: MEC, 2006.

GUERRA, Míriam Martinez & ANDRADE, Karylleila Santos. O léxico sob perspectiva: contribuições da Lexicologia para o ensino de línguas. **Domínios de Linguagem**, v. 6, n. 1, p. 226-241, 2012.

HARWOOD, Nigel. **English Language Teaching Materials: Theory and Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **O Brasil Indígena**. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: https://indigenas.ibge.gov.br/images/pdf/indigenas/folder_indigenas_web.pdf

JESSNER, Ulrike. Teaching third languages: Findings, trends and challenges. **Language Teaching**, v. 41, n. 1, p. 15-56, 2008.

JONES, Martha, & DURRANT, Philip. What can a corpus tell us about vocabulary teaching materials? In: O'KEEFFE, Anne, & MCCARTHY, Michael (orgs.). **The Routledge Handbook of Corpus Linguistics**. New York: Routledge, 2010, capítulo 28, p. 387-400.

KACHRU, Braj. **The other tongue: English across cultures**. Urbana: University of Illinois Press, 1992.

KOESTER, Almut. Building small specialized corpora. In: O'KEEFFE, Anne, & MCCARTHY, Michael (orgs.). **The Routledge Handbook of Corpus Linguistics**. New York: Routledge, 2010, capítulo 6, p. 66-79.

KRAHÔ, Renato Yahé. **Proposta do Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Indígena 19 de Abril**. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura – PPGL, da Universidade Federal do Tocantins – UFT, Araguaína, TO, 2017.

KRAHÔ, Renato Yahé. Processo da Transdisciplinaridade e Interdisciplinaridade no contexto escolar indígena Krahô. In: ALBUQUERQUE, Francisco Edviges, et. al (org.). **Ensino de línguas numa perspectiva intercultural**. Campinas, São Paulo: Pontes, 2016, p. 323-341.

KUMARAVADIVELU, B. Forum: Critical Language Pedagogy- A Postmethod Perspective on English Language Teaching. **World Englishes**, v. 22, n. 4, p. 539-569.

KUMARAVADIVELU, B. The Decolonial Option in English Teaching: Can the Subaltern Act? **TESOL Quarterly**, v. 50, n. 1, 66-85, 2016.

LANTOLF, James. Sociocultural and Second Language Learning Research: An Exegesis. In: HINKEL, Eli (org.). **Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning**. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2005, p. 335- 353.

LALI/NEPPI - Laboratório De Línguas Indígenas / Núcleo De Estudos E Pesquisa Com Povos Indígenas UFT - Campus De Araguaína. **Aldeia Manoel Alves Pequeno**. 2012. 1 fotografia. Disponível em:
<http://www.uft.edu.br/lali/uploads/fotos/af2925c08cba7c77bfdfa7d891978e45.jpg>

LEITE, Marília Fernanda Pereira, & ALBUQUERQUE, Franciso Edviges. “Na Primeira Vez Que Eu Vi um Kupẽ Eu Chorei”: apontamentos sobre transculturalidade e transdisciplinaridade na perspectiva da educação escolar indígena. In: DE PINHO, M.J, SUANNO, M.V.R, & SUANNO, J.H. **Formação de professores e interdisciplinaridade**. Goiânia: Gráfica e Editora América Ltda., 2014. p. 279-301.

LEITE, Marília Fernanda Pereira. **O Ensino De L2 Na Escola Indígena 19 De Abril**: Uma Análise Sobre As Políticas Públicas E Linguísticas Na Perspectiva Dos Krahô Da Aldeia Manoel Alves. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura – PPGL, da Universidade Federal do Tocantins – UFT, Araguaína, TO, 2015. Disponível em: http://www.uft.edu.br/lali/uploads/marilia_dissertaofinal.pdf . Acesso em: 18 fev 2018.

LOPÉZ, Luiz Enrique & SICHRA, Inge. Educação em Áreas Indígenas da América Latina: balanços e perspectivas. IN: HERNALIZ, I. (Org.). **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, p. 110-122. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/documentos-pdf/636-vol-28-educdiv-elet-pdf> . Acesso em: 18 abril 2018.

MACEDO, Aurinete Silva, & ALBUQUERQUE, Franciso Edviges. Educação Escolar Indígena: a caminho da transdisciplinaridade. In: DE PINHO, M.J, SUANNO, M.V.R, & SUANNO, J.H. **Formação de professores e interdisciplinaridade**. Goiânia: Gráfica e Editora América Ltda., 2014. p. 193-209.

MACEDO, Aurinete Silva. **Saberes tradicionais Krahô e educação escolar indígena**: um diálogo possível na Escola Indígena 19 de Abril. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras:

Ensino de Língua e Literatura – PPGL, da Universidade Federal do Tocantins – UFT, Araguaína, TO, 2015. Disponível em: <http://www.uft.edu.br/lali/uploads/disserta%C3%87%C3%83oaurinete.pdf>. Acesso em 18 fev 2018.

MAHER, Terezinha Machado. Formação de Professores Indígenas: uma discussão introdutória. In: **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias** / Organização Luís Donisete Benzi Grupioni. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. p. 11-38.

MALEY, Alan. Principles and Procedures in Materials Development. In: AZARNOOSH, Maryam, ZERAATPISHE, Mitra, & KARGOZARI, Hamid Reza (orgs.). **Issues in Materials Development**. Rotterdam: Sense Publishers, 2016.

MCENERY, Tony, & HARDIE, Andrew. **Corpus linguistics: Method, theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

MCENERY, Tony, XIAO, Richard, & TONO, Yukio. **Corpus-based language studies: An advanced resource book**. New York: Routledge, 2006.

MCKAY, Sandra Lee. **Teaching English as an international language**. Oxford: Oxford University Press, 2002.

MELATTI, Júlio César. **Índios do Brasil**. 7ª Edição. Editora da Universidade de Brasília, Brasília, 1993.

MELATTI, Júlio César. **Índios e Criadores: A situação dos Krahô na área pastoril do Tocantins**. Rio de Janeiro, Instituto de Ciências Sociais da UFRJ, 1967. Disponível em: <http://www.juliomelatti.pro.br/livros/livro67.pdf>. Acesso em: 18 fev 2018.

MILLER, Michol. **Criança indígena observando homens colocando o paparuto para assar**. 2015. 1 fotografia.

MILLER, Michol. **Dois jovens indígenas prestes a passar a tora durante a corrida**. 2015. 1 fotografia.

MILLER, Michol. **Um jovem indígena correndo com tora na Aldeia Manoel Alves Pequeno**. 2015. 1 fotografia.

MILLER, Michol. **Um paparuto pronto para assar, Aldeia Manoel Alves Pequeno**. 2015. 1 fotografia.

MUNIZ, Simara de Sousa. **Educação Escolar Indígena no Estado do Tocantins: Uma Trajetória histórica do curso do capacitação ao curso de formação do magistério indígena**. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em

Letras: Ensino de Língua e Literatura – PPGL, da Universidade Federal do Tocantins – UFT, Araguaína, TO, 2017. Disponível em: <http://www.uft.edu.br/lali/uploads/dissertac%CC%A7a%CC%83osimara.pdf> . Acesso em: 24 fev. 2018.

NATION, I.S.P, & MACALISTER, John. **Language Curriculum Design**. New York: Routledge, 2010. 224p.

NATION, I.S.P. Teaching and learning vocabulary. IN: HINKEL, Eli, (Org.). **Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.

NATION, I.S.P. **Learning vocabulary in another language**. Cambridge: Cambridge University press, 2001.

O'KEEFFE, Anne, & MCCARTHY, Michael (orgs.). **The Routledge Handbook of Corpus Linguistics**. New York: Routledge, 2010.

O'KEEFFE, Anne, MCCARTHY, Michael, & CARTER, Ronald. **From Corpus to Classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

PENNYCOOK, Alastair. **The cultural politics of English as an international language**. London: Longman, 1994.

REY-DEBOVE, Josette. Léxico e dicionário. Trad. De Clovis Barleta de Moraes. **Alfa**, São Paulo, 28 (supl.): 45-69, 1984.

RINGBOM, Hakan. Lexical transfer in L3 production. IN: CENOZ, J., HUFISEN, B., & JESSNER, U. (orgs.) **Cross-linguistic influence in third language acquisition**. Clevedon: Cromwell Press, 2001.

RICHARDS, Jack C. **Curriculum Development in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 321p.

RIO GRANDE DO SUL. **Referencial Curricular: Lições do Rio Grande. Linguagens Códigos e suas Tecnologias, Língua Portuguesa e Literatura, Língua Estrangeira Moderna**. Porto Alegre, 2009. Disponível em: http://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_vol1.pdf . Acesso em: 21 abril 2018.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. **Línguas Brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas**. São Paulo: Loyola, 1986.

ROMAINE, Suzanne. **Bilingualism**. Oxford: Blackwell, 1995.

RÖMER, Ute. **Corpus Research Applications in Second Language Teaching**.

Annual Review of Applied Linguistics, v. 31, p. 205-225, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0267190511000055> .

SARDINHA, Tony Berber. Linguística de Corpus: histórico e problemática. **DELTA**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 323-367, 2000. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-44502000000200005>. Acesso em 27 Feb. 2018.

SEDUC- TOCANTINS. **Proposta Pedagógica da Educação Escolar Indígena do Estado do Tocantins**. 2013.

SEDUC- TOCANTINS. **Regimento Escolar da Rede Estadual de Ensino do Tocantins, SEDUC-TO**. Palmas, TO, s.d. Disponível em: <https://central3.to.gov.br/arquivo/371242/> . Acesso em: 03 abril de 2018.

SEDUC- TOCANTINS. Resolução Nº 160, 19 de dezembro de 2016. **Aprova as Estruturas Curriculares, da Rede Estadual de Ensino, SEDUC-TO**. Palmas, TO, 2016. Disponível em: <https://central3.to.gov.br/arquivo/323081/>. Acesso em: 03 abril de 2018.

SEIDLHOFER, Barbara. **Understanding English as a Lingua Franca** . Oxford: Oxford University Press, 2011.

SHARIFIAN, Farzad. Globalisation and developing metacultural competence in learning English as an International Language. **Multilingual Education**, v. 3, n. 7, p. 1-11, 2013.

SIFAKIS, Nicos C. Teaching EIL- Teaching International or Intercultural English? What teachers should know. **System**, v. 32, p. 237-250, 2004.

SINCLAIR, J.M. **Corpus, Concordance and Collocation**. Oxford: Oxford University Press, 1991.

SILVA, Gilberto Ferreira da. Multiculturalismo e educação intercultural: vertentes históricas e repercussões atuais na educação. IN: FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). **Educação intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A, p. 17-52, 2003.

SKUTNABB-KANGAS, Tove. Education of Minorities. IN: FISHMAN, Joshua A. **Handbook of Language and Ethnic Identity**. New York: Oxford University Press, p. 42- 59, 1999.

SMITH, Larry E. English as an International Auxiliary Language. **RELJ Journal**, v. 7, n. 2, p. 38-42, 1976.

TEIXEIRA, Cássia dos Santos & RIBEIRO, Maria D'Ajuda Alomba. Ensino de língua, cultura, e identidade no contexto ensino/aprendizagem. **Revisa Trama**, v.9, n. 18, p. 115-127, 2013. Disponível em: <http://e->

revista.unioeste.br/index.php/trama/article/viewFile/8249/6073 . Acesso em 18 fev 2018.

THORNE, Steven L. & TASKER, Thomas. Sociocultural and cultural-historical theories of language development. IN: SIMPSON, James, (org.). **The Routledge handbook of applied linguistics** (1st ed.). New York: Routledge, p. 487-500, 2011.

TOCANTINS. Decreto nº 2.367, 14 de março de 2005. **Institui o Conselho de Educação Escolar Indígena do Estado do Tocantins – CEEI-TO**. Palmas, TO, 2005.

TOCANTINS. Decreto nº 4.533, 19 de abril de 2012. **Dispõe sobre o Conselho de Educação Escolar Indígena do Estado do Tocantins - CEEI-TO, e adota outras providências**. Palmas, TO, 2012.

TOCANTINS. Lei Nº 1.038, 22 de setembro de 1998. **Dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino e dá outras providências**. Palmas, TO, 1998. Disponível em: <http://www.al.to.leg.br/arquivo/22258> . Acesso em 03 de abril de 2018.

TOCANTINS. Lei Nº 2.139, 3 de setembro de 2009. **Dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino e adota outras providências**. Palmas, TO, 2009. Disponível em: <http://www.al.to.leg.br/arquivo/30465>. Acesso em: 03 abril de 2018.

TOGNINI BONELLI, Elena. Theoretical overview of the evolution of corpus linguistics. In: O'KEEFFE, Anne, & MCCARTHY, Michael (orgs.). **The Routledge Handbook of Corpus Linguistics**. New York: Routledge, 2010, capítulo 2, p. 14-27.

TOMLINSON, Brian. Materials development for language learning and teaching. **Language Teaching**, n. 45, v. 2, p. 143-179, 2012.

TRIBBLE, Christopher. What are concordances and how are they used? In: O'KEEFFE, Anne, & MCCARTHY, Michael (orgs.). **The Routledge Handbook of Corpus Linguistics**. New York: Routledge, 2010, capítulo 13, p. 167-183.

APÊNDICES

Apêndice I. Estrutura e conteúdo do Corpus didático de Cultura Krahô

Tabela 09. Textos incluídos no Subcorpus de Família e nomeação

Livro Fonte	Titúlo do texto	Autor	Página
Português Krahô	Meus Nomes	Edilson Kēnjawên Krahô	33
Historia Krahô	A Origem do Nome Krahô	Tiago Krahô	36
Português Krahô	Família	Márcia Krãjarê Krahô	159
Português Krahô	Família	Helena Ahkrãhkwyj Krahô	160
Português Krahô	Família	Maria Rosa Amxô Kwýj Krahô	161
Português Krahô	Família	Marcos Rõrehhô Krahô	162
Português Krahô	Família	Marcela Pahnajêt Krahô	163
Português Krahô	Família	Mateus Xooco Krahô	164
Historia Krahô	Família	Márcia Pryhkwýj Krahô	60
Historia Krahô	Família	Karina Krahô	70
Historia Krahô	A cultura Krahô	Mariana Pakrat Krahô	167

Tabela 10. Textos incluídos no Subcorpus de Comida e agricultura

Livro Fonte	Titúlo do texto	Autor	Página
Português Krahô	A colheita de Frutas do Cerrado	Wilson Parkâmpen Krahô	63
Português Krahô	Como Preparar Beiju	Gelma Kôjkwa Krahô	89
Português Krahô	Como fazer suco de buriti	Meiridalva Côhhôc Krahô	100
Português Krahô	Como faz Paparuto de Banana	Roseana Xôôpa Krahô	102
Português Krahô	Como fazer paparuto	Guilherma Xah Krahô	103
Geografia Krahô	Geografia cultural	Diana Caxàt Krahô.	86
Geografia Krahô	As Frutas que Existem na Reserva	Karina Krahô	71
Geografia Krahô	Agricultura	Tiago Krahô	78
Geografia Krahô	Distribuição de Alimentos Produzidos na Roça	Edinaldo Pirca Krahô	28
Geografia Krahô	Agricultura Krahô	Edinaldo Pirca Krahô	39
Geografia Krahô	Agricultura Krahô	Simone Crowy Krahô	44

Tabela 11. Textos incluídos no Subcorpus de Cabelo, corpo e vestimenta

Livro Fonte	Titúlo do texto	Autor	Página
-------------	-----------------	-------	--------

Português Krahô	Ornamentação das mulheres	Guilherma Xah Krahô	27
Português Krahô	Ornamentação das crianças	Gelma Kôjkwa Krahô	41
Português Krahô	Empenação	Karina Hôhkwÿj Krahô	83
Português Krahô	Como preparar o Jenipapo	Sandra Crahwÿj Krahô	85
Português Krahô	Como fazer massa de urucu	Vilma Côrên Krahô	106
Historia Krahô	Texto Sobre Pinturas Corporais	Diana Caxàt Krahô	50
Historia Krahô	Pinturas Corporais	Gelma Kôjkwa Krahô	134
Historia Krahô	Corte de Cabelo das Crianças Krahô	Aldenir Krahô	166
Historia Krahô	Corte de Cabelos no Casamento	Carmelúcia Kriri Krahô	178-179
Historia Krahô	Corte de Cabelos dos Krahô	Diana Caxàt Krahô	180
Historia Krahô	Vestimentas de Festa	Wilson Parkâmpen Krahô	181
Historia Krahô	Historia das Vestimentas	José Crerôtyc Krahô	182
Historia Krahô	Vestimenta de festas culturais	Mariana Krahô	183
Historia Krahô	Vestimenta dos velhos	Carmem Lúcia mākryj Krahô	184
Historia Krahô	Vestimenta dos Homens, Mulheres e Jovens	Batista Pôhynpij Krahô	185
Historia Krahô	Pinturas corporais Krahô	Edilson Kenpawên Krahô	142-143
Historia Krahô	Vestimentas das crianças	José Crerotyc krahô	157
Historia Krahô	Vestimentas do Pajé	Alcides Pirca Krahô	186

Tabela 12. Textos incluídos no Subcorpus de Natureza e meio ambiente

Livro Fonte	Titúlo do texto	Autor	Página
Geografia Krahô	Meio Ambiente	Márcia Krahô	51
Geografia Krahô	Meio Ambiente	Raquel Krahô	52
Geografia Krahô	Meio Ambiente	Simone Crowcy Krahô	76
Geografia Krahô	Meio Ambiente	Edinaldo Pirca Krahô	83
Geografia Krahô	Mata e Árvores das Terras Krahô	Batista Pôhympej Krahô	54
Geografia Krahô	Matas e Árvores de Nossa Terra	Carmem Lúcia Xàprê Krahô	64
Geografia Krahô	Queimadas	Marcela Pahnajêt Krahô	66
Geografia Krahô	Queimadas	José Messias Krahô	77
Geografia Krahô	Hidrografia	Tiago Capêrkà Krahô	67
Geografia Krahô	Hidrografia Krahô	Simone Crowcy Krahô.	88
Geografia Krahô	Aquecimento global	Natália Caxêkwÿj Krahô	99
Geografia Krahô	Aquecimento global	Débora Intohhôc Krahô	101
Geografia Krahô	Aquecimento global	Reinaldo Krahô	100
Geografia Krahô	O aquecimento global	Diana Krahô	102
Geografia Krahô	Aquecimento global	Karina Hôhkwÿj Krahô	103
Geografia Krahô	Aquecimento global	Karina Hôhkwÿj Krahô	104
Geografia Krahô	Hidrografia da reserva Krahô	Edinaldo Pirco Krahô	92

Tabela 13. Textos incluídos no Subcorpus de Esportes, jogos e caça

Livro Fonte	Titúlo do texto	Autor	Página
Português Krahô	Esporte na aldeia	Ronaldo Xykỳ Krahô	31
Português Krahô	Brinquedos das Crianças	Irene Crow Cy Krahô	46
Português Krahô	Corrida de Tora	Ronaldo Xykỳ Krahô	54
Português Krahô	Pescaria	Tiago Capêr Kô Krahô	81
Português Krahô	Caçada	José Messias Pêêhà Krahô	82
Português Krahô	Buscando a tora no mato	Rogério Xĩprô Krahô	118
Português Krahô	Corrida das Mulheres	Sandra Crahwỳj Krahô	142
Historia Krahô	Corrida de tora	Simone Crowcy Krahô	106
Historia Krahô	Corrida da tora da batata	Thiago C Krahô	107
Historia Krahô	Caçada Krahô	André Còhtat Krahô	196
Historia Krahô	História do Caçador	Magayve Xôhxô Krahô	195
Historia Krahô	História dos Instrumentos de Caça e Pesca	Edilson Krahô	170
Geografia Krahô	A Pesca com Tinguí	Marciana Wôprêp Krahô	84

Tabela 14. Textos incluídos no Subcorpus de Casas e vida na aldeia

Livro Fonte	Titúlo do texto	Autor	Página
Português Krahô	Casas Krahô e como são feitas	Edilson Kênjawên Krahô	72
Português Krahô	A vida na aldeia	Marcos Rôrehhô Krahô	99
Português Krahô	Vivendo na aldeia	José Messias Pêêhà Krahô	10
Português Krahô	Como fazer uma casa	Tiago Kêncaprêc Krahô	111
Geografia Krahô	A aldeia	Natália Kratihkwỳj Krahô	30
Geografia Krahô	Aldeia	Natália Kratihkwỳj Krahô	33
Geografia Krahô	A aldeia	Rafaela Hokỳ Krahô	72
Geografia Krahô	Reserva indigena	Matilde Krahô	35
Geografia Krahô	Reserva indigena	Diana Caxat Krahô	37
Geografia Krahô	Reserva indigena Krahô	Diana Caxat Krahô	79
Geografia Krahô	Escola	Marcia Krãjarê Krahô	38
Geografia Krahô	A Importância do Pátio	Mário Ahkohxêt Krahô	68
Geografia Krahô	A roça	Marcos Rôrehhô Krahô	45
Geografia Krahô	Roça de Toco	Karina Hôhkwỳj Krahô	46
Geografia Krahô	Escola indigena	Carmen Lúcia Krahô	49

Geografia Krahô	Construção de Casas Krahô	Débora Intohhôn Krahô	74
Geografia Krahô	Construção das casas	Diana Krahô	75
Geografia Krahô	Roças de toco	Dodanin Krahô	81

Table 15. Textos incluídos no Subcorpus de Política e organização da aldeia

Livro Fonte	Titúlo do texto	Autor	Página
Português Kraho	A aldeia e seus Problemas	Ovídio Kõnry Krahô	37
Português Kraho	A juventude e a Política	André Cõtât Krahô	52
Português Kraho	A Violência	Diana Caxât Krahô	71
Português Kraho	Divisão de Caca	Aldenir Crôtqwÿj Krahô	86
Português Kraho	A Escolha do Cacique	Gelma Kôjkwa Krahô	88
Geografia Kraho	Reuniões no Pátio	Simone Crowcy Krahô	29
Geografia Kraho	Catãmjê mẽ Wacmējê	Roberto Cohxê Krahô	31
Geografia Kraho	A Escolha da Liderança Feminina	Simone Crowcy Krahô	53
Geografia Kraho	A Importância do Pátio	Mário Ahkohxê Krahô	68
Geografia Kraho	O Pátio	Ronaldo Krahô	69
Historia Kraho	Histórias das Lideranças dos Partidos	Marcelo Xooco Krahô	158
Historia Kraho	A escolha do governador	Simone Crow Cy Krahô	100
Historia Kraho	A História da Composição do Cacicado	Tiago D. Copêrkõ Krahô	102
Historia Kraho	A escolha do conselho	Natália Kratihkwÿ Krahô	104
Geografia Kraho	Pátio	Natália Krahô	42
Geografia Kraho	Pátio da aldeia	Natália Krahô	43