

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CURSO DE LETRAS - INGLÊS**

LUCIENY DE CASTRO BORBA

**GLOSSÁRIO TRILÍNGUE KRAHÔ-PORTUGUÊS-INGLÊS: UMA CONTRIBUIÇÃO
PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA**

**ARAGUAÍNA, TO
2017**

LUCIENY DE CASTRO BORBA

**GLOSSÁRIO TRILÍNGUE KRAHÔ – PORTUGUÊS – INGLÊS: UMA
CONTRIBUIÇÃO PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA**

Monografia apresentada como requisito parcial para a obtenção do título em licenciatura plena em Língua Inglesa e suas Literaturas pela Universidade Federal do Tocantins.

Orientador: Dr. Francisco Edviges Albuquerque

**ARAGUAÍNA, TO
2017**

Data de Apresentação 20/01/2017

Banca examinadora:

Prof. Dr. Francisco Edviges Albuquerque(UFT)
Orientador

Prof. Dr. (UFT)
Membro avaliador

Prof. Dr^a. (UFT)
Membro avaliador

Araguaína – TO, aos 20 dias do mês Janeiro de 2017.

Ao povo Krahô.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço à Deus, por permitir que eu alcançasse esta conquista na minha vida.

Agradeço imensamente ao meu querido orientador, professor Dr. Francisco Edviges, pelas orientações prestadas, pela confiança, pela paciência, por acreditar em mim. Obrigada!

Quero agradecer à toda minha família pelo carinho e apoio, meu paizinho, João, meus irmãos Carlos e Orlando, minhas cunhadas Alice e Soraia, à memória de minha tia, Rosa, que há poucos meses nos deixou... Agradeço também à minha madrinha, Luzia, que sempre me apoiou. Não tenho palavras para descrever o quanto sou grata à minha mãe, dona Elizabete, obrigada por me apoiar, por acreditar em mim, e acima de tudo, pelo amor que tens por mim, pois foi o que mais me motivou a continuar e nunca desistir.

Agradeço também às minhas amigas, companheiras em tudo, Lisânea, Kellen e Thayze, Márcia, Mayara e Clarise, juntas compartilhamos alegrias, desafios, medos, e conquistas. Obrigada meninas pelo apoio e amizade!

À minha turma de inglês, que trilhou esse caminho junto comigo, Kellen, Katleen, Patrik, Khalyl, Hosana.

Aos colegas do Português, que fizeram parte dessa história também.

Agradeço à família LALI, em especial à Marcela, que tanto me ajudou e me ajuda, Alisson, que também sempre se dispôs a ajudar, Weslane, Morgana, Danilo, Jhon, Marcos, enfim, todos que fizeram parte dessa família.

Às minhas queridas professoras, Naiana, Elisa, Alessandra, Miliane, Selma, Andrea, Fátima, pelo conhecimento, pelo apoio, pela paciência, pela compreensão, pelo carinho, vocês sem exceção são pessoas maravilhosas, lindas, inteligentes, dedicadas no que fazem, são exemplos de professoras! Sentirei saudades...

Aos professores do curso de Letras que tive a oportunidade de conhecer e ser aluna. Agradeço por cada conhecimento passado, pela dedicação, pelo carinho.

E por fim, agradeço ao povo Krahô da aldeia Manoel Alves Pequeno, pela acolhida, pela confiança, por permitir que eu pudesse conhecer um pouco de sua língua e cultura.

O que é que se encontra no início? O jardim ou o jardineiro? É o jardineiro. Havendo um jardineiro, mais cedo ou mais tarde um jardim aparecerá. Mas, havendo um jardim sem jardineiro, mais cedo ou mais tarde ele desaparecerá. O que é um jardineiro? Uma pessoa cujo pensamento está cheio de jardins. O que faz um jardim são os pensamentos do jardineiro. O que faz um povo são os pensamentos daqueles que o compõem.

(Rubem Alves)

RESUMO

A presente pesquisa se desenvolveu a partir de visitas à aldeia Manoel Alves Pequeno, onde vive uma parcela do povo Krahô, cuja língua, de mesmo nome, é falada por aproximadamente 3.120 habitantes, distribuídos em 29 aldeias, situadas entre os municípios de Goiatins e Itacajá do estado do Tocantins (cf. DSEI/Tocantins, 2014). Este trabalho tem como objetivo a elaboração de uma proposta de glossário trilíngue (Krahô – Português – Inglês), visando contribuir com o ensino-aprendizagem da Língua Inglesa na Escola 19 de Abril da aldeia Manoel Alves Pequeno. Fazem parte do *corpus* da pesquisa os materiais didáticos produzidos no Laboratório de Línguas Indígenas - LALI/UFT com o apoio do Programa do Observatório da Educação Escolar Indígena – OBEDUC/UFT/CAPES, bem como o resultado de uma entrevista realizada com um dos membros da comunidade indígena Krahô. Esse trabalho se justifica pela falta de material didático específico e diferenciado para o ensino da Língua Inglesa na aldeia referida. De acordo com o Censo escolar 2015, apenas cerca de 50% das escolas indígenas possuem material didático específico e diferenciado. Esse problema se agrava ainda mais quando se trata do ensino de língua estrangeira nas aldeias. O Resultado final da nossa proposta conta com quarenta e oito (48) entradas, organizadas em ordem alfabética, de acordo com cada categoria, conta também com os equivalentes em língua Portuguesa e Inglesa e com suas respectivas transcrições fonéticas.

Palavras-chave: Língua Indígena Krahô; Glossário Trilíngue; Lexicografia.

ABSTRACT

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1. SOBRE O POVO E A LÍNGUA KRAHÔ.....	12
1.1. O povo.....	12
1.2. A língua.....	14
2. REFERÊNCIAL TEÓRICO.....	15
2.1. Educação Escolar Indígena: Ensino e Aprendizagem LI	15
2.2. O termo Lexicografia.....	17
2.3. Lexicografia em obras de línguas indígenas brasileiras.....	19
2.4. Dicionários e Glossários – Tipologia.....	20
3. METODOLOGIA PARA ELABORAÇÃO DO TRABALHO.....	22
3.1. Aplicação da entrevista.....	24
3.2. Seleção do léxico.....	25
3.3. Glossário: macro e microestrutura.....	28
3.4. A macroestrutura.....	28
3.5. A microestrutura.....	28
3.6. Elaboração do Glossário.....	29
4. DISCUSSÃO E ANÁLISE.....	31
4.1. Análise da entrevista.....	31
4.2. Apresentação do Glossário.....	35
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	42
REFERÊNCIAS.....	43
ANEXOS	

INTRODUÇÃO

O povo indígena Krahô vive entre os municípios de Goiatins e Itacajá do estado do Tocantins, eles estão distribuídos em 29 aldeias, numa área denominada Kraholândia. A língua Krahô pertence à família linguística Jê do Tronco Macro-Jê (RODRIGUES, 2002a, p. 47), sendo uma das 180 línguas indígenas, aproximadamente, faladas no Brasil (RCNEI, 1998).

Este trabalho foi desenvolvido a partir de visitas à aldeia Manoel Alves Pequeno, onde vive uma parte do povo Krahô, localizado próximo à cidade de Itacajá. Para isso, a cultura, a educação escolar indígena e, principalmente, a língua desse povo foram objetos de análise da nossa pesquisa, que tem como objetivo maior apresentar uma proposta de elaboração de um modelo de glossário trilingue (Krahô- Português- Inglês), que auxiliará professores e alunos indígenas no ensino-aprendizagem da Língua Inglesa (doravante LI) na Escola Indígena 19 de Abril da aldeia Manoel Alves Pequeno, visto que a falta de material didático específico, voltado para a educação escolar indígena, é um dos obstáculos enfrentados para a efetivação de uma educação de qualidade e diferenciada nas escolas indígenas brasileiras. Essa ausência de material didático se faz ainda maior quando se trata do ensino da LI nessas escolas indígenas.

Para a realização deste trabalho foi analisado o léxico da língua Krahô, levando em consideração o corpus de pesquisa, que são os materiais didáticos que foram produzidos no Laboratório de Línguas Indígenas – LALI, com o apoio do Programa do Observatório da Educação Escolar Indígena – OBEDUC¹, e do Núcleo de Estudos e Pesquisas com Povos Indígenas-NEPPI², a fim de buscarmos os campos semânticos para compor o modelo de glossário, para depois identificarmos as unidades lexicais, dentro desses campos semânticos, necessárias para elaboração do nosso trabalho. Mas, para que esta pesquisa pudesse ser desenvolvida, antes de mais nada, foi de grande valor analisar as contribuições de autores como Albuquerque (2012, 2016), Rodrigues (2002), Melati (1978), Caldas (2009), entre outros que se dedicaram ao estudo das línguas indígenas brasileiras. Para as bases teóricas e metodológicas de

¹ Programa do Observatório da Educação – OBEDUC/CAPES/INEP/UFT. Edital 049/2012. Projeto 11395.

² O NEPPI é um órgão de natureza executiva que tem o objetivo de coordenar Programas e Projetos de pesquisa direcionado para as comunidades indígenas. Fonte: <<http://www.neppi.org/?template=oque.php>>

nossa pesquisa apoiamo-nos em trabalhos de autores como Welker (2004), Borba (2003), Krieger e Finatto (2004), entre outros.

Os capítulos seguintes tratarão minuciosamente das questões sobre língua e cultura do povo Krahô, educação escolar indígena, lexicografia, lexicografia em obras de línguas indígenas brasileiras e a metodologia do trabalho.

1. SOBRE O POVO E A LÍNGUA KRAHÔ

1.1. O povo

O povo Krahô habita uma área de aproximadamente trezentos e vinte mil hectares (320.000 ha), reserva indígena denominada Kraholândia, conforme dados do Decreto de nº 102 de 05 de agosto de 1944, localizada entre os municípios de Goiatins e Itacajá do estado do Tocantins, eles estão distribuídos em 29 aldeias, (DSEI/Tocantins, 2016).

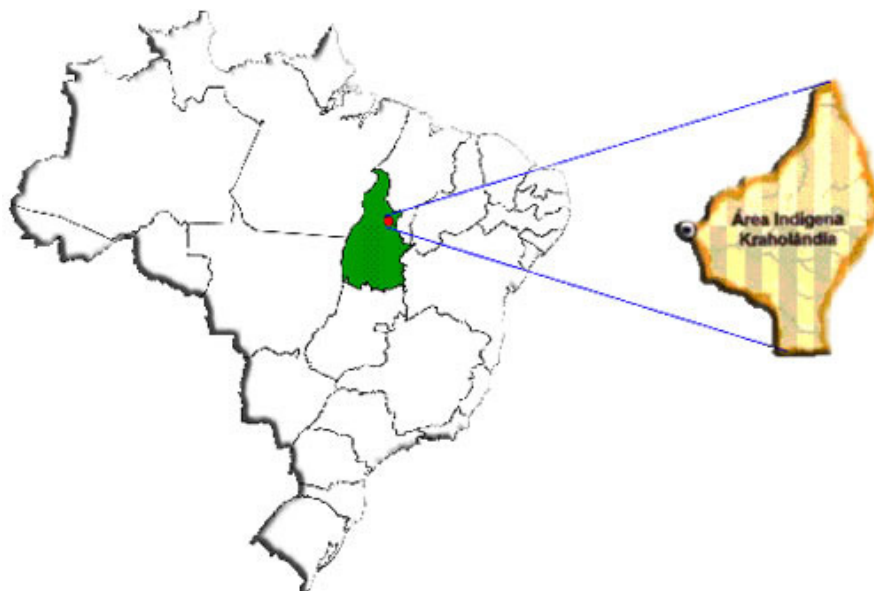


Figura 1. Localização da área indígena do povo Krahô. Fonte: (<http://www.trabalhoindigenista.org.br>)

A aldeia é organizada de maneira circular, as casas estão dispostas na extremidade do círculo e é ligado ao centro por caminhos. No centro da aldeia fica localizado o pátio, um local sagrado para os indígenas, é nesse local onde são realizados os rituais, as festas, reuniões e outros eventos (MELATTI, 1978).



Figura 2: Design das aldeias do povo Krahô.³

A comunidade também tem seu modo de organização, o povo Krahô é dividido em dois partidos Wakmêjê e Katâmjê, cada partido é responsável por administrar, social, política, e culturalmente a vida na aldeia, o Wakmêjê representa o verão e o Katâmjê o inverno. Uma forma de distinguir essas duas metades é por meio das pinturas corporais, os membros do Wakmêjê pintam seus corpos com pinturas na vertical e os membros do Katâmjê, por outro lado, tem seus corpos pintados com listras na horizontal, são muitas as formas de representação desses partidos, como localização (leste, oeste), estação (verão, inverno), animais, vegetação (seca, úmida), enfeites, está associado também ao parentesco, enfim, são muitas as associações feitas à cada metade (MELATTI, op.cit.).

Sobre a localização da população Krahô, sabe-se que até se estabelecerem na região onde se encontram hoje eles enfrentaram muitas lutas por territórios e se envolveram em muitos conflitos, o último deles foi um conflito sangrento, ocorreu em 1940 onde mais de 20 índios foram mortos (MELATTI, op. cit.). Depois desse massacre o povo Krahô recebeu assistência do

³ Fonte: (<http://kraho-virtual.blogspot.com.br/2012/03/designer-da-aldeia-kraho.html>)

Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e recebeu do governo do Goiás uma área de terras, oficializado pelo Decreto de nº 102 (op. cit), local onde hoje se encontra a Kraholândia.

No que diz respeito a subsistência – baseada na criação de animais, como galinhas, porcos, gado, também pelo plantio de alguns alimentos, arroz, feijão, milho, banana, mandioca e abóbora (SANTOS, 2014), outra fonte de renda desse povo ocorre por meio da venda de artesanatos, como bolsas, colares, pulseiras, brincos, dentre outros.

É importante saber que hoje em dia o contato entre mehĩ (autodenominação do povo Krahô) e cupẽ (é como são chamados os não indígenas) dá-se de forma pacífica. A aldeia Manoel Alves Pequeno fica localizada à 6 km da cidade de Itacajá, o que resulta num contato maior entre a população indígena e não indígena, facilitando as relações entre as duas culturas.

Embora haja um contato constante com a comunidade não indígena, o povo Krahô tenta preservar sua identidade mantendo a língua e a cultura por meio dos ritos, jogos, danças, e outras manifestações culturais. E a escola, que um dia serviu para tirar a identidade do povo indígena, (quando estes foram colonizados) hoje é o principal meio de manutenção e revitalização da língua e da cultura desses povos (BRASIL, 2001).

1.2. A Língua

A Língua indígena Krahô pertence à família linguística Jê do Tronco linguístico Macro-Jê (RODRIGUES, op. cit.), é falada por cerca de 3.120 pessoas⁴ e faz parte das 180 línguas indígenas, aproximadamente, faladas no Brasil (RCNEI/98).

O alfabeto da língua Krahô apresenta 29 grafemas, sendo 13 consoantes (c, g, h, j, k, m, n, p, q, r, t, w, x) e 16 vogais, divididas em orais (a, à, e, ê, i, o, ô, u, y, ÿ) e nasais (ã, ê, ã, õ, ù, ÿ). O inventário fonológico dessa língua possui 29 fonemas, sendo 13 fones consonantais (p, t, k, g, ʔ, k^h, tʃ, f, m, n, ɲ, r, w, j) e 16 vocálicos, divididos em orais (a, ʌ, e, ε, i, í, o, ɔ, ɣ, u) e nasais (ã, ê, ã, ã, õ, ù), conforme Albuquerque (2016). Contudo, não há uma correspondência direta entre grafema e fonema, um grafema pode apresentar fonemas diferentes (ALBUQUERQUE, op. cit.).

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Para realização deste trabalho foi de fundamental importância realizar leituras na área da Educação Escolar Indígena, bem como das leis que regem a Educação, para que pudéssemos ter uma compreensão maior sobre a questão do ensino da LI nas escolas indígenas do Brasil, em especial, Krahô, assim como o que diz respeito à produção de material didático específico para essas escolas. No que concerne à elaboração do glossário, fizemos um estudo específico sobre Lexicografia, ciência responsável pela produção de dicionários e glossários.

Este capítulo, portanto, objetiva trazer, de forma resumida, as obras consultadas para fundamentação teórica de nosso trabalho.

2.1. Educação Escolar Indígena: Ensino e Aprendizagem LI

A partir da promulgação da Constituição de 1988, e com o advento da LDB 9394/96, os povos indígenas conquistaram o direito à uma educação bilíngue, intercultural e diferenciada. A Lei, citada acima, traz mais avanços e conquistas para a Educação Escolar Indígena, pois prevê o apoio à elaboração e publicação de materiais didáticos, específicos e diferenciados.

De acordo com o censo escolar 2015⁵, apenas cerca de 50% das escolas indígenas contam com material didático específico. A Escola Indígena 19 de Abril está inclusa nesse percentual, a partir da implementação do Projeto de Apoio Pedagógico à Educação Krahô foi possível promover ações, por meio de oficinas pedagógicas, que corroborassem na produção de material didático para a comunidade indígena Krahô (ALBUQUERQUE, 2014). O projeto conta com o apoio do Programa do Observatório da Educação Escolar Indígena (OBEDUC) desenvolvido no Laboratório de Línguas Indígenas (LALI/UFT). É importante ressaltar que essas matérias são desenvolvidos pelos próprios professores indígenas Krahô, com a participação dos bolsistas dos programas de doutorado e mestrado, bem como os alunos de graduação vinculados ao programa do OBEDUC, sob a coordenação do professor Dr. Francisco Edviges Albuquerque.

⁴ Dados do DSEI/Tocantins, 2016.

⁵ BRASIL. Ministério Público Federal - Procuradoria Geral da República - 6ª Câmara de Coordenação e Revisão – Populações Indígenas e Comunidades Tradicionais – Assessoria Pericial. Relatório Técnico N° /2015/6ªCCR/Asper. Disponível em: http://www.mpf.mp.br/atuacao-tematica/ccr6/dados-da-atuacao/projetos/mpf-em-defesa-da-escola-indigena-1/docs_relatorios-tecnicos/resumo-analitico-do-diagnostico-censo-escolar.pdf. Acesso em: 20/09/2016.

No que se refere ao ensino de Língua Estrangeira (LE), o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) afirma que o ensino de LE nas escolas é um direito da população indígena, seja por estarem localizados em região de fronteira ou pela preocupação com a entrada de alunos indígenas na universidade, uma vez que é exigido no ENEM (principal forma de ingresso nas universidades brasileiras) o conhecimento de pelo menos uma LE. Portanto, fica à cargo da comunidade decidir qual LE deve ser ensinada nas escolas, de acordo com as necessidades da comunidade.

Na Escola Indígena 19 de Abril, a LE adotada é a Língua Inglesa. A comunidade indígena Krahô tem a preocupação de que os alunos indígenas tenham além de uma educação bilíngue e diferenciada uma educação que incorpore novos conhecimentos que contribuirão com o futuro deles. Para eles, a LI vêm para “somar”, pois trata-se de uma língua falada no mundo inteiro e é considerada pelas lideranças como um conhecimento importante para o enriquecimento escolar dos alunos indígenas pois futuramente poderão fazer uso dessa língua para o ingresso em universidades por meio de vestibulares, por exemplo.

Embora haja interesse por parte da comunidade indígena, o ensino e aprendizagem da LI na aldeia Manuel Alves Pequeno se dá de forma muito limitada, alguns dos obstáculos que impedem que esta seja desenvolvida de forma efetiva são a falta de professor qualificado na área, pouco ou nenhum contato com a língua e a cultura a ser estudada e também falta de material didático específico e diferenciado para o ensino dessa língua estrangeira.

Como podemos ver, garantir o direito à aprendizagem de uma LE ao povos indígenas não é o suficiente, pois para que haja eficácia no ensino é necessário professores capacitados bem como material didático específico para o ensino da língua a ser estudada. Essa é uma questão que será tratada posteriormente neste trabalho.

Os tópicos a seguir tratam da ciência que serviu de suporte teórico-metodológico para produção do nosso trabalho.

2.2. O termo Lexicografia

O termo Lexicografia é resumidamente definido por Krieger e Finatto (2004, p. 47) como uma “arte ou técnica de compor dicionários”, nesse sentido, ainda de acordo com as autoras (idem) a lexicografia tem a ver mais ao fazer prático e menos “ao fazer teórico” (2004, p. 48).

Embora a lexicografia seja vista mais como uma parte prática, como a área de produção dicionarística, o termo *lexicografia teórica* começa a ganhar vez, isso ocorre a partir do século XX com a implantação da linguística (KRIEGER; FINATTO, op. cit).

Outros autores como Welker (2004) e Borba (2003) também trazem essa concepção de lexicografia prática e teórica. Herbert Andreas Welker, apresenta em seu livro *Dicionários: uma pequena introdução à Lexicografia*, a definição de lexicografia em dois sentidos. Primeiro no sentido de *lexicografia prática* que ele define como “a ‘ciência’, ‘técnica’, ‘prática’ ou mesmo ‘arte’ de elaborar dicionários” (2004 p. 11) e em outro sentido como *lexicografia teórica* que ele adota usando o termo *metalexicografia*. E ainda de acordo com o autor (op. cit.) esse segundo sentido da lexicografia, ou seja, a *metalexicografia* é que é “responsável” por tratar dos problemas relacionados à produção de dicionários, ou seja, o estudo relacionado ao fazer lexicográfico ao uso dos dicionários, das pesquisas que envolvem a lexicografia são tarefas da *metalexicografia*. E é nesse sentido que Welker (2004) divide o trabalho do lexicográfico, o que compete ao lexicógrafo é a produção de dicionários, de materiais lexicográficos, já o *metalexicográfico* “escreve sobre dicionários” (p. 11). Borba (op. cit.), mostra essa mesma visão em seu livro *Organização de dicionários – uma introdução à lexicografia* (2003) que diz que a lexicografia enquanto prática “ocupa-se de critérios para seleção de nomenclaturas, ou conjunto de entradas (...)” já a teoria “procura estabelecer um conjunto de princípios que permitam descrever o léxico (total ou parcial) de uma língua, desenvolvendo uma metalinguagem para manipular e apresentar informações pertinentes.”, ou seja, a teoria lexicográfica oferece subsídios para o lexicógrafo, compete à ela o estudo e análise desse fazer lexicográfico.

De acordo com Krieger e Finatto (2004, p. 48) a Lexicografia parte do caráter prescritivo para o descritivo.

[...] as reflexões sobre o fazer lexicográfico ressaltam que este ganha em qualidade ao deixar de ser somente compilador, e ao se orientar por um paradigma teórico-metodológico pertinente aos propósitos desse fazer não apenas no âmbito semântico, mas também no funcionamento morfossintático do léxico.

Ou seja, o fazer lexicográfico por si só não consegue atender as necessidades reais dos usuários desses materiais. É necessário, portanto, que a teoria esteja envolvida, para que possíveis problemas possam ser analisados e resolvidos.

Podemos concluir q a lexicografia sofreu uma evolução, deixando de ser apenas uma arte ou técnica na produção de dicionários, tornando-se, assim, uma ciência capaz de discutir problemas que envolvam sua produção lexicográfica, uma ciência que reflete sobre o seu fazer lexicográfico para que se tenha de fato um uso efetivo dessa produção.

2.3. Lexicografia em obras de línguas indígenas brasileiras

A Lexicografia bilíngue em obras de línguas indígenas está presente em trabalhos acadêmicos como artigos, dissertações e teses. Isso ocorre porque há cada vez mais uma preocupação em preservar e documentar as línguas indígenas, como diz Ferreira “começa-se entender que trabalhos como esses são necessários e de fundamental importância para qualquer estratégia de manutenção e continuidade da cultura e da língua desses povos.” (2013, p. 16). Encontramos alguns trabalhos lexicográficos de línguas indígenas (só para citar alguns), que inclusive, alguns deles, serviram como referência para o desenvolvimento deste trabalho: *Uma proposta de dicionário para a língua Ka'apór* (CALDAS, 2009), *Estudo lexical da língua Matis: Subsídios para um dicionário bilíngue* (FERREIRA, V., 2005), *Construção de dicionário para a língua wayoro: Passos iniciais* (RIBEIRO; NOGUEIRA, 2014), *Construindo um dicionário parakanã-português* (SILVA, 2003), *Estudo Lexicográfico da língua Terena: proposta de um dicionário bilíngue Terena-Português* (SILVA, 2013), *Léxico da língua apurinã: Proposta de um dicionário bilíngue* (FERREIRA, A., 2013), *Terminologia em língua indígena: a construção do dicionário escolar Português-Mundurukú na área do Magistério* (FERREIRA, T., 2013). Com essa amostra, já podemos ver que o interesse em estudar o léxico das línguas indígenas vem crescendo cada vez mais, o que é muito importante, pois trabalhos como esses além de documentar a língua indígena, contribuem com a manutenção e revitalização das línguas indígenas.

A língua indígena Krahô já possui trabalhos publicados de natureza lexicográfica, o que de certa forma auxilia no desenvolvimento desta pesquisa. Um desses trabalhos é um pequeno vocabulário intitulado *Glossário Bilíngue Krahô/Português: Uma Contribuição para o Fortalecimento da Língua Krahô* (SOUZA; ALBUQUERQUE, 2012). Há também o *Dicionário Bilíngue Krahô-Português / Português-Krahô*, ainda em elaboração, que tem por objetivo

descrever e documentar a língua indígena Krahô, um importante instrumento de manutenção da língua desse povo.

Nesse tópico discutimos sobre a importância do estudo e documentação do léxico de línguas indígenas, como meio de preservação e revitalização dessas línguas.

O próximo tópico discorre sobre a tipologia dos dicionários e glossários.

2.4. Dicionários e Glossários – Tipologia

Nessa parte trataremos da tipologia de Dicionário e Glossário, para que possamos compreender as diferenças e similaridades entre os mesmos.

Landau (1989) *apud* Ferreira (2005) afirma que os dicionários podem ser classificados por diversos fatores, entre eles “variedade, perspectiva e apresentação”. Esses fatores dizem respeito à questões como quantidade de línguas usadas no processo, classificando o dicionário como monolíngue, bilíngue ou multilíngue (quando ocorre mais de duas línguas), diz respeito também a quantidade de verbetes que o dicionário comporta, que pode englobar ou não todo o léxico de uma língua, e por último trata também da organização das entradas, se estas seguem uma ordem alfabética ou outra ordem (FERREIRA, 2005), essas são algumas das características desses aspectos.

Ainda de acordo com Landau (op. cit., *apud* Ferreira, 2005) a diferença entre dicionários monolíngues e bilíngues não se limita apenas ao número de línguas que ele contempla, mas também com a proposta do trabalho. A autora explica que “o dicionário bilíngue consiste em uma lista de palavras ou expressões em uma língua (a língua “fonte”) para a qual, idealmente, equivalências exatas são dadas em outra língua (a língua “alvo”)”. Ou seja, esse tipo de dicionário auxilia os falantes de uma determinada língua no conhecimento de uma outra língua.

Usaremos o termo ‘equivalência’ ao invés de ‘tradução’ pois de acordo com Nida (1958, *apud* Ferreira, op. cit) “não há correspondência exata entre línguas diferentes”, por exemplo o termo *saudade* não tem um equivalente na LI, na falta dessa equivalência usa-se a frase “I miss you” que em português significa “sinto falta”. Essa é uma questão problemática encontrada em obras bilíngues, tornando-se mais complexa quando se tem o envolvimento de uma terceira língua.

Sobre a tipologia dos dicionários bilíngues, Ferreira (op. cit.) diz que eles podem ser classificados como unidirecionais (monodirecionais) ou bidirecionais. Os dicionários unidirecionais são aqueles que se destinam apenas aos falantes de uma das línguas contempladas no dicionário, por exemplo, em um dicionário Português-Inglês a contribuição será apenas para os falantes do português pois as entradas estarão na referida língua, para um falante do inglês, que não tem muito conhecimento da língua portuguesa (LP), esse tipo de dicionário não será satisfatório. Já um dicionário cuja as entradas estão dispostas nas duas línguas Português-Inglês – Inglês-Português a contribuição acontecerá para ambas partes, esse tipo de dicionário é chamado bidirecional. Posto isto, nossa proposta segue a forma unidirecional, pois o glossário que almejamos produzir é destinado aos alunos e professores indígenas Krahô, ou seja, para os falantes da língua Krahô, que corresponde a língua de entrada do glossário.

Quanto ao termo ‘glossário’ Pontes (1997, *apud* FILHO, 2008) o conceitua como “listas de termos técnicos de alguma especialidade, ordenadas alfabeticamente, providas de definições. Assim como os dicionários os glossários também podem ser monolíngües, bilíngües e multilíngües;”.

Outra definição, encontrada em *O Manual de Terminologia* (Pavel et Nolet, 2002), traduzido para o português por Enilde Faulstich (*apud* FERINI, 2006), define glossário como:

Repertório de termos, normalmente de uma área do conhecimento, apresentados em ordem sistemática ou em ordem alfabética, acompanhados de informação gramatical, definição, com ou sem contexto. Lista de palavras de uma obra pouco conhecidas ou desusadas, apresentadas com sua definição. (p. 44)

Ainda nesse mesmo sentido, Krieger e Finatto (2004, p. 51) o definem como “repertório de unidades lexicais de uma especialidade com suas respectivas definições ou outras especificações sobre seus sentidos. É composto sem pretensão de exaustividade”. Uma das principais diferenças entre dicionário e glossário se dá por meio da dimensão deste, o dicionário contém um léxico muito maior do que o glossário, além da quantidade maior de verbetes o dicionário carrega uma série de informações a mais. Mas, o que irá definir essas questões de macro e microestrutura é a função que este dicionário/glossário irá empregar, bem como o público alvo (FROMM, 2004).

Nesse segmento, o termo ‘glossário’ que aqui é empregado tem a característica de “não apresentar definições, mas tão-somente uma lista de unidades lexicais ou terminológicas acompanhadas de seus equivalentes em outras línguas” (BARROS, 2004, p. 144). De acordo com isso, o modelo aqui proposto terá um pequeno vocabulário de unidades lexicais, dispostas em campos semânticos, e seus equivalentes nas línguas, Portuguesa e Inglesa e contará também com ilustrações. Sobre o uso de figuras em livros didáticos de línguas Fernandes e Cordeiro (2009) constataram que “as gravuras em livros didáticos de línguas ilustram a sociedade falante da língua-alvo em situações típicas, mas não somente com fins didático-pedagógicos, elas também difundem ideologias e paradigmas culturais dessa língua”, diante disso, optamos por ilustrar nosso modelo de glossário com desenhos feitos pelos próprios indígenas da aldeia Manoel Alves Pequeno, pois desse modo, a cultura do povo Krahô será valorizada, atendendo, desta maneira, a demanda da comunidade por uma educação específica.

No próximo capítulo apresentaremos os objetivos, justificativa e problematização que conduziram o desenvolvimento dessa pesquisa.

3. METODOLOGIA PARA ELABORAÇÃO DO TRABALHO

Este capítulo trata do caminho percorrido para realização deste trabalho. Está dividido da seguinte forma: estudo da bibliografia que compõe o referencial teórico, elaboração, execução e análise da entrevista, levantamento das unidades lexicais, produção de fichas terminológicas e elaboração da proposta de glossário.

Portanto, para realização da presente pesquisa, fizemos, primeiramente, uma pesquisa documental para estudo e análise das leis que regem a educação escolar indígena. Os textos legais, que nos serviram de apoio, encontram-se disponíveis na *internet*, as referências completas desses documentos estão listados na parte *Referências*. Além desse material, fez-se necessário um estudo bibliográfico da ciência responsável pela produção de dicionários/glossários, Lexicografia, como também dos termos que a envolve. Foram lidas obras teóricas, teses, dissertações e artigos publicados.

Além dos documentos de cunho bibliográfico e documental, nosso trabalho se configura como uma pesquisa de base etnográfica com observação participante, pois para o progresso da mesma, fez-se necessário conhecer mais de perto a cultura e a língua do povo Krahô, que se deu por meio de visitas à aldeia Manoel Alves Pequeno, de onde foram coletados os dados necessários para consumação deste trabalho.

Assumimos, portanto, nesta investigação, uma abordagem qualitativa, pois, nas palavras de Almeida, Albuquerque e Aoki (2012, p. 163) apoiado em Filho & Gamboa (2009) a abordagem qualitativa se configura como:

(...) um tipo de pesquisa que busca entender um fenômeno específico em profundidade, e que ao invés de dados estatísticos, regras e outras generalizações, trabalha-se com descrições, comparações e interpretações. A pesquisa qualitativa

é mais participativa e, portanto, os pesquisadores podem direcionar o rumo da averiguação em suas interações com o objeto pesquisado.

Usamos como instrumento de pesquisa para coleta de dados o método *entrevista* e também materiais didáticos⁶, utilizados nas escolas do povo Krahô. A entrevista foi aplicada na tentativa de que os resultados obtidos respondessem ao nosso questionamento inicial. Já os materiais didáticos foram utilizados para extração dos campos semânticos e, conseqüentemente, das entradas para composição do glossário.

Os procedimentos teórico-metodológicos, adotados neste capítulo, serão descritos a seguir.

3.1. Aplicação da entrevista

Durante o desenvolvimento desta pesquisa, estivemos na aldeia Manoel Alves Pequeno para coleta de dados para o presente trabalho, para isso, contamos com um roteiro de entrevistas, que seriam feitas com o diretor da Escola Indígena 19 de Abril, o professor da disciplina de Língua Inglesa Moderna, e também com os alunos e lideranças indígenas. Devido a algumas limitações, conseguimos apenas um participante para responder o roteiro de entrevista, o mesmo faz parte da liderança indígena do povo Krahô, tendo assumido, por vários anos, o cargo de diretor da Escola Indígena 19 de Abril. O mesmo possui graduação em Licenciatura Intercultural pela Universidade Federal do Goiás e é atualmente aluno do mestrado do Programa de Pós Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal do Tocantins. Por uma questão de ética não terá o nome divulgado, o participante será nomeado aqui de *Pedro*.

O roteiro base para a entrevista semiestruturada⁷ contou com seis (6) questões, sendo cinco (5) dissertativas e uma (1) objetiva, no entanto, outras questões foram surgindo durante a discussão. Esse tipo de interlocução permite informações mais amplas, uma vez que ao responder uma questão, já pré-determinada, outras questões vão sendo coladas e esclarecidas, oportunizando resultados que vão além do esperado. Na tentativa de definir esse tipo de entrevista, Manzini (1990/1991 *apud* Manzini, 2004) declara que “a entrevista semi-estruturada

⁶ Materiais didáticos específicos utilizados nas escolas do povo Krahô.

⁷ A entrevista completa está disponível na parte ANEXOS.

está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista”. Dessa forma, foi possível formar novos questionamentos quando as respostas não eram satisfatórias, alcançando assim nosso objetivo.

Antes da realização da entrevista, comunicamos ao participante sobre nossa proposta, para que o mesmo ficasse ciente da situação e se dispusesse a colaborar. Feito isso, executamos a entrevista, que teve como objetivo responder a seguinte pergunta: *Qual a relevância do Glossário Trilíngue Krahô-Português-Inglês para o ensino e aprendizagem da Língua Inglesa na Aldeia Manoel Alves Pequeno?* Para isso, elaboramos um roteiro básico com as seguintes perguntas:

- 1- *Na sua opinião, qual a importância da Língua Inglesa na comunidade indígena?*
- 2- *O Ensino de Língua Inglesa na aldeia é aplicado de forma diferente das escolas não indígenas?*
- 3- *Quais as dificuldades que a Escola Indígena 19 de Abril enfrenta ao promover o ensino de Língua Inglesa?*
- 4- *A escola possui algum material didático para trabalhar a língua inglesa?*
- 5- *Você acredita que ter um material didático, específico, de Língua Inglesa iria contribuir com o ensino dessa língua na escola?*
- 6- *Você como um ex aluno da escola 19 de Abril, poderia dizer como foi pra você o ensino de Língua Inglesa?*

As respostas para essas perguntas serão analisadas no capítulo *Análises e Discussão dos Dados*. Passemos, agora, às questões referentes à seleção do léxico.

3.2. Seleção do léxico

O corpus da presente pesquisa é composto pelos seguintes materiais didáticos: *Arte e Cultura do Povo Krahô*, *Português Krahô*, *Gramática Pedagógica Krahô* e também da amostra do *Dicionário Bilíngue Krahô-Português/Português-Krahô*, ainda em construção. Esses materiais

se encontram no acervo do LALI/UFT, alguns deles estão disponibilizados em PDF na página do LALI, no site da UFT⁸.

Para a análise de nossos dados utilizamos fichas terminológicas, que foram feitas manualmente. Mas o trabalho não foi tão cansativo, pois o número de entradas do glossário é relativamente pequeno.

Para a seleção dos campos semânticos, realizamos leituras de narrativas, ritos e mitos presentes nos livros que constituem o *corpus*. A partir disso, selecionamos três campos semânticos, presentes em praticamente todos os textos lidos, a saber: *Animais*, *Parentesco* e *Elementos da Natureza*. Esses temas são frequentes nas narrativas do povo Krahô porque representam o contexto de vivência deles, e esse foi o fator determinante para escolha dessas categorias. Pois, para que esta proposta esteja de acordo com o que se espera de uma educação diferenciada e específica, é imprescindível abordar temas que compreendam a realidade desses alunos indígenas.

A princípio, a proposta de glossário seria composta apenas por esses três temas, porém, percebemos que um vocabulário contendo apenas nomes não colaboraria na produção de orações, portanto incluímos a categoria *Gramática* formada por duas classes *Verbos* e *Adjetivos*, dessa forma, pequenas orações poderão ser formadas a partir dessas categorias.

Portanto, as categorias escolhidas foram:

- ✓ *Animais*;
- ✓ *Parentesco*;
- ✓ *Elementos da natureza*;
- ✓ *Gramática (verbos e adjetivos)*.

Cada categoria possui cerca de dez (10) entradas, variando entre nove e treze, a categoria *Gramática*, por ser formada por duas classes, compreende um número maior de entradas.

Nas Fichas Terminológicas foram organizadas as entradas de cada categoria. A ficha contém as seguintes informações, *categoria*, *entrada*, *fonte da entrada*, *classe gramatical*, *equivalente em LP*, *equivalente em LI* e *fonte dos equivalentes em LI*. Veja a seguir:

⁸ Site: www.uft.edu.br/lali Link: <http://www.uft.edu.br/lali/index.php?pagina=paginas/content&paginaContent=Livros&idMenu=12>

FICHA TERMINOLÓGICA			
Categoria:			
Entrada	Classe gramatical	Equivalente em LP	Equivalente em LI
Fonte:			Fonte:

Figura 3. Ficha terminológica (elaboração dos autores)

Krieger e Finatto (2004, p. 136), explicam que “a ficha terminológica é um elemento de grande importância na organização de repertórios de terminologias e um dos itens fundamentais para a geração de um dicionário” o que pode ser aplicado também aos glossários. As autoras complementam falando que nas fichas terminológicas são colocadas todas as informações essenciais para a elaboração de um verbete, mas que não é necessário repassar todas essas informações ao usuário. Para produções lexicográficas extensas são utilizados programas de computador para facilitar o trabalho, mas como nosso glossário tem um número muito pequeno de entradas, o próprio foi realizado de forma manual.

Como não utilizamos nenhum *software* para seleção das unidades lexicais, optamos por selecionar as lexias seguindo o mesmo critério de seleção dos temas. Ou seja, as lexias mais recorrentes, dentro desses temas, foram as escolhidas.

O próximo passo trata da estrutura do glossário, nele será abordado as questões relacionadas a macro e microestrutura.

3.3. Glossário: macro e microestrutura

A nossa proposta de glossário trilingue Krahô/Português/Inglês se apoia no modelo de organização apontado por Caldas (2009), com algumas adaptações, visto que o modelo que a autora apresenta corresponde a um dicionário bilíngue.

Um dos critérios exibidos pela autora diz respeito ao direcionamento do público alvo e de que maneira essa composição irá favorecer. Quanto a esses fatores, destacamos que essa produção é destinada aos alunos indígenas Krahô da Escola Indígena 19 de Abril da aldeia Manoel Alves Pequeno, a partir do 6º ano do ensino fundamental II, pois é a partir dessa série que os alunos começam a estudar a LI. Este material tem objetivo de apoiar o professor e ajudar os alunos com a aprendizagem da LI.

Os critérios relacionados a organização das unidades lexicais serão discutidos nos tópicos seguintes.

3.4. A macroestrutura

Welker (2004) explica que a macroestrutura trata da organização do dicionário/glossário, ou seja, se ele é organizado de forma temática ou alfabética, se possui ilustrações e/ou informações sintáticas.

O modelo que propomos apresentar está organizado de forma temática, por categorias, já mencionadas no capítulo 4. Entendemos que esse tipo de arranjo facilita a busca pelo usuário, primeiro o aluno encontra o campo semântico depois as palavras, ordenadas de forma alfabética. Como este material é destinado à crianças e adolescentes achamos por bem ilustrar as entradas, o que facilitará ainda mais a procura e também deixará o glossário mais atraente.

3.5. A microestrura

Rey-Debove (1960: 46 *apud* Welker, 2004, p. 107) diz que a microestrutura é tudo aquilo que está relacionado com o verbete, ou seja, todos os informes que vem logo após a entrada.

A microestrutura do nosso modelo de glossário compreende os seguintes informes:

- ✓ Grafia da entrada
- ✓ Transcrição fonética das entradas
- ✓ Classe gramatical
- ✓ Equivalência em LP
- ✓ Transcrição fonética da equivalência em LP
- ✓ Equivalência em LI
- ✓ Transcrição fonética em LI
- ✓ Ilustrações (quando possível)

Concluída a parte da estrutura do glossário, caminharemos para a elaboração do Glossário.

3.6. Elaboração do Glossário

Caldas (ibidem), referindo-se a Zgusta (1971), sobre a organização das unidades lexicais, explica que um dicionário bilíngue parte da língua de origem, também chamada de língua de partida, para a língua-alvo, que representa a equivalência da língua de origem. No caso da versão trilingue, é exibido uma segunda equivalência.

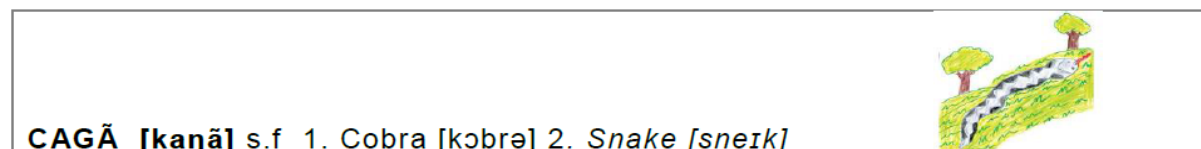
O assunto, equivalência, gera muita discussão no campo da lexicografia bilíngue, pois em conformidade com Caldas (ibidem) as divergências entre as línguas podem impedir que haja uma correspondência exata da palavra na língua alvo. Nesse caso, busca-se expor a palavra que mais se aproxima do significado do vocábulo de entrada. O mesmo ocorre com dicionários/glossários multilíngues, o que torna a situação um pouco mais complexa, pois quanto maior o número de línguas maior a dificuldade em encontrar equivalências que correspondam à palavra de origem.

Para elaboração da nossa proposta, adaptamos o modelo proposto por Caldas (ibidem), desse modo, ele se organizará da seguinte maneira:

Língua de Partida – Língua Ponte – Língua Alvo

A Língua de Partida corresponde à língua materna Krahô, a Língua Ponte corresponde à Língua Portuguesa (ela que fará a ligação entre a língua de partida e a língua alvo), e a Língua Alvo corresponde à Língua Inglesa, que é o nosso objetivo.

Dado as informações, apresentamos como fica a microestrutura dos verbetes.



O verbete *cagã* faz parte da categoria de animais. As entradas de cada categoria estão dispostas em ordem alfabética e em letra maiúscula, em seguida temos a transcrição das entradas, a classe gramatical, as equivalências, que são enumeradas, sendo a primeira simbolizada pelo número “1” que corresponde a língua de partida e a segunda equivalência, que é nossa língua alvo, vem representada pelo número “2” As equivalências também possuem transcrição fonética. Decidimos transcrever foneticamente todas as línguas com o intuito de estar auxiliando o professor com a pronúncia das palavras, a transcrição em LP, pode auxiliar professores indígenas, e até mesmo alunos dos últimos anos do ensino médio. A figura ilustra o verbete, facilitando a compreensão do mesmo.

Para busca das entradas em língua materna Krahô utilizamos o *Dicionário Bilingue Krahô – Português / Português – Krahô* (ainda em construção), contamos com o apoio também do participante da entrevista para conseguirmos coletar as unidades lexicais que não conseguimos encontrar no dicionário. Para a busca das equivalências em LI, valemo-nos do dicionário online *Worldreference*⁹, o mesmo nos auxiliou no momento de transcrição fonética.

Esses passos foram muito importantes no processo de elaboração do glossário. Com base na entrevista pudemos entender um pouco sobre a real necessidade da comunidade indígena e a partir de então tentar construir uma proposta que fosse útil para seus usuários.

4. DISCUSSÃO E ANÁLISE

Neste capítulo serão analisadas as respostas que foram dadas pelo participante da pesquisa, *Pedro*, a fim de compreendermos qual a importância do ensino de LI na Aldeia Manoel Alves Pequeno, buscando, dessa forma, a resposta para nossa pergunta “Qual a relevância do Glossário Trilíngue Krahô/Português/Inglês para o ensino e aprendizagem da Língua Inglesa na Aldeia Manoel Alves Pequeno?”, mencionada no capítulo anterior. Apresentaremos também, neste capítulo, o resultado final da nossa proposta de glossário, que é nosso objetivo maior.

4.1. Análise da entrevista

Ao fazermos a análise da entrevista, feita com um dos membros da comunidade indígena Krahô, percebemos que há uma grande preocupação com a educação escolar indígena. Ao perguntar sobre o currículo escolar, o entrevistado respondeu que o mesmo possui a estrutura dos currículos das escolas não indígenas porém vem acrescido com disciplinas específicas, como por exemplo a língua materna, o Krahô, e outras atividades que envolve a cultura do povo. Como podemos verificar no excerto¹⁰ a seguir:

A estrutura sim, mas assim... vem com disciplinas específicas, tem a língua materna, tem a... outras disciplinas que é voltado para a realidade indígena. (Pedro)

Isso mostra o interesse da comunidade em manter viva a língua e a cultura do povo Krahô. O que é facilitado pelo apoio de materiais didáticos específicos que foram produzidos com o apoio do LALI/UFT, por meio de projetos do Programa do OBECUC/CAPES/UFT. A população Krahô conta hoje com vários livros didáticos, tais como: *Livro de Alfabetização Krahô*, *EXTO E LEITURA: Uma prática pedagógica das escolas Apinayé e Krahô*, *Arte e Cultura do Povo Krahô*, *Krahô Jõ Ikhàhhôc xa kat nã Carõ*, *Krahô jujarên xà kwỳ*, *Geografia Krahô*, *História Krahô*, *Português Krahô*, *Matemática Krahô*, *Ciências Krahô* e *Gramática*

⁹ Site: (www.wordreference.com.br)

¹⁰ Pedro. **Entrevista 1**. [ago, 2016]. Entrevistador: Lucieny de Castro Borba. A entrevista na íntegra encontra-se transcrita na parte Anexos deste trabalho.

Pedagógica Krahô. Todos esses livros estão disponíveis na página do LALI¹¹ no site da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Outros materiais já estão sendo produzidos, como o Dicionário Bilíngue Bilíngue Krahô/Português Português/Krahô.

Como pudemos ver, o povo Krahô está bem amparado com matérias didáticos específicos, que valorizam, acima de tudo, sua língua e cultura. Porém, no que tange ao ensino da LI a situação é bem diferente, além de não contar com material didático específico o professor da instituição, aqui focalizada, não possui qualificação na área, como afirma nosso entrevistado:

(...) cada vez mais a escola indígena tão procurando realmente... progredir, então a língua estrangeira, a língua inglesa, só vem a somar, mas só que muitas vezes falta os profissionais nessa área, qualificados (...)
(Pedro)

O participante explica que a falta de profissionais capacitados na área impede que a LI seja aplicada de forma efetiva e diferenciada.

É como... como eu havia te falado, que falta profissionais, profissionais que realmente pudessem trabalhar de forma diferenciada, mas isso falta porque ... o que é ensinado na aldeia realmente... o que os professores que são... que tem uma... uma visão diferente e levam o que eles aprendem na cidade, aliás, o que eles não aprendem na cidade, o que eles realmente aprendem na escola não indígena é levado para a aldeia. (Pedro)

Quando o entrevistado diz “(...) uma visão diferente e levam o que eles aprendem na cidade, aliás, o que eles não aprendem na cidade, o que eles realmente aprendem na escola não indígena é levado para a aldeia.” ele está se referindo aos professores não indígenas que atuam na escola indígena. Dois pontos merecem atenção nesse texto, o primeiro é que esses profissionais, como dito no trecho, não possuem qualificação na área em que trabalham, outro ponto, é que esses profissionais não são da comunidade indígena, e para que haja de fato uma educação que atenda às necessidades reais desse povo é necessário que os professores pertençam

¹¹Link da página: <http://www.uft.edu.br/lali/index.php?pagina=paginas/content&paginaContent=Livros&idMenu=12>.

a sociedade indígena conforme diz o Parecer 14/99 do Conselho Nacional de Educação “a clientela educacional indígena é melhor atendida por professores índios, que deverão ter acesso a cursos de formação inicial e continuada, especialmente planejados para o trato com as pedagogias indígenas” (p. 50), portanto, embora esses profissionais estejam presentes diariamente na aldeia, não conhecem profundamente a língua e a cultura, o que na visão do entrevistado, impossibilita o trabalho diferenciado, como se espera que aconteça, uma vez que a escola 19 de Abril empenha-se em atuar como uma escola bilíngue, diferenciada e intercultural. E isso corresponde também ao ensino de LI, pois em primeiro lugar deve-se valorizar a língua e a cultura do povo indígena.

Portanto, temos aqui dois grandes problemas que dificultam o ensino e aprendizagem da LI, a falta de material didático específico para os alunos indígenas e a falta de profissionais qualificados. De acordo com as informações passadas pelo nosso entrevistado, o material didático usado pelo professor de LI é um material didático usado em escolas não indígenas e somente o professor conta com esse material. Perguntamos à Pedro se realmente um material didático específico de LI ajudaria no processo de ensino e aprendizagem e ele respondeu prontamente que sim, que seria muito útil, mas que infelizmente não contam com esse apoio. Vejamos:

Com certeza, né, se tiver um material específico, né, direcionado para escolas indígenas, para a realidade indígena, com certeza iria contribuir muito... mas não tem, infelizmente não tem. (Pedro)

Mesmo com todos esses percalços, *Pedro* argumenta que a aprendizagem da LI é importante para o futuro dos jovens de sua comunidade indígena. Quando questionado sobre a importância do ensino de LI na Aldeia Manoel Alves Pequeno, *Pedro* nos respondeu o seguinte:

Então, hoje a língua dominante no Brasil é a língua inglesa, né? certo? E na ... e a língua dominante na língua indígena é a língua portuguesa, como uma segunda língua. E como a escola... escola... tá sendo... vem sendo implantada na...nas aldeias, já vem com essa sistematização... e... segue o mesmo modelo da escola não indígena. Então assim, eu vejo a importância, assim, que realmente hoje eu acho que... a escola vem se tornando... cada vez mais a escola indígena tão

procurando realmente... progredir, então a língua estrangeira, a língua inglesa, só vem a somar, mas só que muitas vezes falta os profissionais nessa área, qualificados, mas assim a gente vê... a gente vê... o lado positivo, que a língua inglesa vem realmente para somar e... eu vejo assim, minha opinião, é importante, porque... porque tem vestibular, né, e o povo indígena precisa desse conhecimento. (Pedro)

Como podemos notar, *Pedro* vê a LI como uma língua dominante no Brasil, e que ela chega até as aldeias por meio do currículo escolar, pois conforme o entrevistado, as aldeias seguem o mesmo sistema da escola não indígena. Podemos perceber também que o participante vê com bons olhos o ensino da LI como uma disciplina na escola 19 de Abril, pois nas palavras dele, a LI vem para somar e conclui sua fala justificando a importância desse ensino, que é oportunizar a entrada de alunos indígenas nas universidades por meio do vestibular, considerando que a LI é uma das LEs utilizadas no maior processo seletivo do Brasil, que é o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.

Observamos na fala de *Pedro* que os próprios alunos tem consciência de que o aprendizado da LI é importante para a realização de um processo seletivo, por exemplo, mas o entrevistado ressalta também que há aqueles que não compreendem o porquê que eles tem de estudar uma língua estrangeira. Vejamos:

É porque na verdade... dificuldades tem, porque é uma terceira língua, e tem muitos alunos que vejam assim, pra que que eu tô estudando? Pra quê? Mas tem uns que já levam assim, ah vou fazer um vestibular, prestar um vestibular... já tem... já tem em mente já, essa consciência. (Pedro)

Essa resposta foi dada com intuito de responder a pergunta sobre as dificuldades enfrentadas pela escola indígena 19 de Abril ao promover o ensino de LI na escola.

Ao falar que o inglês é uma língua que vem para contribuir com o aprendizado dos alunos indígenas, *Pedro* declara aquilo que foi defendido por Pessoa e Freitas (2009, p. 90), que “a aprendizagem da língua inglesa por povos indígenas segue muito mais a perspectiva de inclusão e acréscimo do que do que de desvalorização e perda.”. É muito interessante ver que há essa compreensão por parte de um integrante da comunidade indígena, pois, quando se trata do ensino

de línguas estrangeiras, seja em escolas indígenas ou não, há uma certa preocupação com a desvalorização da língua materna e da própria cultura, sobretudo quando essa LE é tida como uma língua dominante, como o caso do inglês.

O ensino de uma LE em aldeias indígenas contribui com o avanço educacional dessas escolas, e essa é a visão que nosso entrevistado tem a respeito da LI, que nas palavras dele “só vem a somar”. Essas respostas nos mostram, portanto, o interesse que a comunidade indígena Krahô, da aldeia Manoel Alves Pequeno, tem em proporcionar um ensino específico e diferenciado para os alunos da Escola 19 de Abril.

Os questionamentos direcionados a *Pedro* foram gerais e específicos, o que não designou nenhum problema para o entrevistado, pois o mesmo tem forte participação no processo educacional da aldeia Manoel Alves Pequeno.

Com base nessas informações, percebemos a necessidade que a Escola 19 de Abril possui em ter um material didático específico e diferenciado para o ensino e aprendizagem da LI. Dado este contexto, o presente trabalho se justifica pelo apoio que será dado aos professores e alunos indígenas no processo de ensino e aprendizagem da LI como terceira língua. O Glossário Trilíngue Krahô-Português-Inglês vem para auxiliar o professor e contribuir com a aprendizagem dos alunos, por meio de um pequeno vocabulário.

4.2. Apresentação do Glossário

Apresentamos nossa proposta de glossário contendo 48 entradas, com os equivalentes em língua portuguesa e inglesa e suas respectivas transcrições fonéticas, o mesmo está organizado em ordem alfabética. Algumas entradas vem com ilustrações para facilitar o reconhecimento da palavra, mas, infelizmente, não foi possível ilustrar todo o glossário, pois não conseguimos encontrar figuras para cada entrada. É importante frisar que esses desenhos foram feitos pelos próprios indígenas da Aldeia Manoel Alves Pequeno, os mesmos foram retirados de materiais didáticos produzidos por eles, como dito no capítulo anterior.



Proposta de Glossário Trilíngue Krahô/Português/ Inglês

Luciery de Castro Borba¹²

ANIMAIS

<p>CAGÃ [kaŋã] s.f. 1. Cobra [kɔbrə] 2. Snake [sneɪk]</p>	
<p>CUKÔJ [kukʰoj] s.m. 1. Macaco [makaku] 2. Monkey [mʌŋki]</p>	
<p>KRÏJ RE [kʰrɪrɛ] s.m. 1. Papagaio [papag'ajju] 2. Parrot</p>	
<p>MÏIT [mĩiti] s.m. 1. Jacaré [ʒakar'ɛ] 2. Alligator [æli'geɪtə]</p>	
<p>PRÔTI [proti] s.m. 1. Sapo [s'apu] 2. Frog [frɒg]</p>	
<p>ROP [rɔp] s.m. 1. Cachorro [ka'oxu] 2. Dog [dɒg]</p>	
<p>ROPTI [rɔpti] s.f. 1. Onça [õsə] 2. Jaguar [dʒæɡjuə]</p>	
<p>TEP [tɛp] s.m. 1. Peixe [p'eji] 2. Fish [fɪʃ]</p>	

¹² Graduanda em Letras-Inglês pela Universidade Federal do Tocantins (UFT).

WEWE [vɛvɛ] s.f. 1. Borboleta [borbol'etə] 2. <i>Butterfly</i>	
XOORE [tʃo:rɛ] s.f. 1. Raposa [xap'ozə] 2. <i>Fox</i> [fɒk]	

ELEMENTOS DA NATUREZA

CAXÊÊTI [] s.f 1. Estrela [istr'elə] 2. <i>Star</i> [star]	
CÔ [] s.f 1. Água [agwə] 2. <i>Water</i> ['wɔ:tər]	
CÔJKWA [] s.m 1. Céu [s'ɛw] 2. <i>Sky</i> [skaɪ]	
IHPÔC [] s.m 1. Fogo [f'ogʊ] 2. <i>Fire</i> [faɪər]	
KĒN [] s.f 1. Pedra [p'ɛdre] 2. <i>Stone</i> [stoun]	
PJÊ [] s.f 1. Terra [t,ɛxə] 2. <i>Land</i> [lænd]	
PUTWRÏ [] s.f 1. Lua [luə] 2. <i>Moom</i> [mu:n]	
PYT [] s.m 1. Sol [s'ɔw] 2. <i>Sun</i> [sʌn]	

TAHTI [] s.f. 1. Chuva [ʃ' u.və] 2. Rain [reɪn]



TERMOS DE PARENTESCO

IHKRA (AH KRAJRE) [] s.m. 1. Filho [f'iλʊ] 2. Son [sʌn]

IHKRA (CUPRYRE) [] s.f. 1. Filha [f'iλə] 2. Daughter ['dɔtər]

INXÊ [] s.f. 1. Mãe [m'ɛj] 2. Mother ['mʌðər]

INXŪ [] s.m. 1. Pai [p'aj] 2. Father ['fɑðər]

ITŌ [] s.m. 1. Irmão [irm'əw] 2. Brother ['brʌðər]




ITŌJ [] s.f. 1. Irmã [ir.m'ə] 2. Sister ['sɪstər]

QUÊTRE [] s.m. 1. Tio [tʃ'i.ʊ] 2. Uncle ['ʌŋkəl]

TYRE [] s.f. 1. Tia [tʃ'i.jə] 2. Aunt [ænt]
WEJ CAHÃJ [] s.f. 1. Avó [av'ɔ] 2. Grandmother ['græn,mʌðər]
WEJ XŪM [] s.m. 1. Avô [av'o] 2. Grandfather ['græn fɑðər]

GRAMÁTICA

VERBOS

ACA KÔC [] 1. Falar [fal'ar] 2. Speak [spik]	
ACXA [] 1. Sorrir [soxi] 2. Smile [smaɪ]	
AHCUKRE [] 1. Correr [koh'er] 2. Run [rʌn]	
APÀ [] 1. Comer [kom'er] 2. Eat [it]	
GÕR [] 1. Dormir [dohm'i] 2. Sleep [sli:p]	
IHKĪN [] 1. Gostar [gost'ar] 2. Like [laɪk]	

IKŌ []	1. Beber [beb'er]	2. <i>Drink</i> [drɪŋk]
INCRER []	1. Cantar [kət'ar]	2. <i>Sing</i> [sɪŋ]
ITŌJ []	1. Pular [pul'ar]	2. <i>Jump</i> [dʒʌmp]
MŌ []	1. Andar [əd'ar]	2. <i>Walk</i> [wɔ:k]
TY []	1. Morrer [moh'er]	2. <i>Die</i> [daɪ]
WRÝ []	1. Chover [fov'er]	2. <i>Rain</i> [reɪn]

ADJETIVOS

CATIA []	1. Grande [gr'ədʒi]	2. <i>Big</i> [bɪg]
IHPÊC []	1. Fraco [fr'akʊ]	2. <i>Weak</i> [wi:k]
IHTE KRÂN []	1. Baixo [b'ajʃʊ]	2. <i>Slow</i> [sləʊ]
IHTERY []	1. Alto [awtʊ]	2. <i>Tall</i> [tɔ:l]

IHTÿJ []	1. Forte [f'or.tʃi]	2. <i>Strong</i> ['stro:ŋ]
INCRIRE []	1. Pequeno [pe.k'e.nũ]	2. <i>Small</i> [smɔ:l]
INTUW []	1. Novo [n'o.vũ]	2. <i>New</i> [nu:]

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo apresentar uma proposta de um glossário trilíngue visando a contribuir com o processo de ensino e aprendizagem da LI na Escola 19 de Abril. Objetivamos também compreender a relevância desse projeto para a comunidade indígena do povo Krahô da Aldeia Manoel Alves Pequeno.

O resultado do nosso trabalho foi um vocabulário simples e relativamente pequeno, mas isso é justificado pelo fato de que se trata apenas de uma proposta, e que se colocada em prática, em um trabalho futuro, provavelmente terá um número maior de entradas e poderá ser adotado outros meios de seleção do léxico, de acordo com as necessidades da comunidade indígena, e para isso, faz-se necessário um estudo aprofundando do ensino da LI, como uma terceira língua, na Escola 19 de Abril. Devido algumas limitações esse tipo de pesquisa não pode ser realizado para o presente trabalho, mas consideramos satisfatório o resultado desta, pois pode servir de base para trabalhos futuros e acreditamos que trabalhos como este podem auxiliar professores e alunos durante as aulas de inglês na aldeia.

Com esta pesquisa, compreendemos que há uma necessidade e também há interesse por parte dessa comunidade indígena em ter um material de apoio que auxilie no processo de ensino e aprendizagem da LI e que valorize, em primeiro lugar, a língua materna e a cultura do povo Krahô.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, F. E.; SOUZA, J. G. *A Educação Escolar Indígena Kraho e o Ensino do Rito de pẽp Cahac: Uma Didática Interdisciplinar*. In: ALBUQUERQUE, F. E. ; ASSIS, S. A. (Orgs.). *Educação Escolar Indígena e Diversidade Cultural*. Goiânia: Ed. América, 2012, p. 218-239.

_____, F.E. *Educação Escolar Indígena Krahô Bilíngue na Escola 19 de Abril*. In: SILVA, W. R.; SANTOS, J. S.; MELO, M. A. (Orgs). *Pesquisas em Língua(gem) e Demandas do Ensino Básico*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

_____, F. E. KRAHÔ, R. Y. *Gramática Pedagógica Krahô*. Campinas/SP: Pontes Editores, 2016.

BARROS, L. A. *Curso básico de terminologia*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

BORBA, Francisco da Silva. *Organização de dicionários: uma introdução à lexicografia*. São Paulo: Editora. UNESP, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas (RCNEI/Indígena, 2002)*. Brasília, DF: MEC, 1998.

_____. *PARECER CNE Nº 14/99 – CEB – Aprovado em 14.9.99*. In: As Leis e a Educação Escolar Indígena. MEC/SECAD, 2005.

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

CALDAS, Raimunda Benedita Cristina. *Uma proposta de dicionário para a língua Ka'apor*. (Dissertação de mestrado). Universidade de Brasília, 2009.

FERINI, V. A. *Dicionário terminológico bilíngüe francês/português de termos jurídicos: tratamento terminográfico e reflexões sobre terminologia bilíngüe*. (Dissertação de mestrado), 2006. Disponível em: < <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp012923.pdf>>. Acesso em: 12/09/2016.

FERNANDES, F.; CORDEIRO, S. *A História Das Gravuras E Sua Relação Com Os Livros Didáticos De Línguas*. In: HELB – História do Ensino de Línguas no Brasil. ANO 3 - Nº 3 - 1/2009. Disponível em: http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=114:a-historia-das-gravuras-e-sua-relacao-com-os-livros-didaticos-de-linguas&catid=1082:ano-3-no-03-12009&itemid=10. Acesso em: 27/10/2016.

FERREIRA, Ana Patrícia Chaves. *Léxico da Língua Apurinã: Proposta de um Dicionário Bilíngüe Guajará*. Dissertação de Mestrado..Guarajá-Mirin (RO), 2013.

FERREIRA, Vitória Regina Spanghero. *Estudo Lexical da língua Matis Subsídios para um Dicionário Bilíngue*. (Dissertação de Mestrado), Unicamp, 2005.

FILHO, J.E.C. *Elementos para um glossário gilingüe (Português e Inglês) de termos-chave da Teoria Da Metáfora Conceitual*. (Dissertação de Mestrado), Universidade Estadual do Ceará, 2008. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Dissertacoes/disserta_81_100/Jo se_Costa.pdf. Acesso: 10/09/2016.

FROMM, G. *Obras Lexicográficas e Terminológicas: definições*. In: Revista Factus, nº 2. Taboão da Serra: FTS, 2004.

KRIEGER, Maria da Graça & FINATTO, Maria José Bocorny. *Introdução à Terminologia*. São Paulo, Contexto, 2004.

MANZINI, E.J. *Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros*. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2, 2004, Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. Anais... Bauru: USC, 2004. CD-ROOM. ISBN:85-98623-01-6. 10p.

MELATTI, Júlio C. *Ritos de Uma Tribo Timbira*. São Paulo: Ática, 1978.

PESSOA, Rocha Pessoa.; FREITAS, Marcos Túlio Urzêda. *Problematizando o ensino de inglês em contexto bilíngue intercultural*. Artigo publicado na revista UFG, 2009.

RODRIGUES, Aryon Dall'Ígna. *Línguas Brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas*. São Paulo: Loyola, 2002.

SANTOS, Midian Araújo. *Contato de línguas: atitudes dos krahô em relação ao bilinguismo e os empréstimos linguísticos do português*. (Dissertação de Mestrado), Universidade Federal do Tocantins, 2014.

WELKER, Andreas Herbert. *Dicionários – uma pequena introdução à lexicografia*. Brasília: Thesaurus, 2004. 287 p.

ANEXO 1 – ENTREVISTA

Entrevista – Pedro

1. Na sua opinião, qual a importância da Língua Inglesa na comunidade indígena?

Então, hoje a língua dominante no Brasil é a língua inglesa, né? certo? E na ... e a língua dominante na língua indígena é a língua portuguesa, como uma segunda língua. E como a escola... escola... tá sendo... vem sendo implantada na...nas aldeias, já vem com essa sistematização... e... segue o mesmo modelo da escola não indígena. Então assim, eu vejo a importância, assim, que realmente hoje eu acho que... a escola vem se tornando... cada vez mais a escola indígena tão procurando realmente... progredir, então a língua estrangeira, a língua inglesa, só vem a somar, mas só que muitas vezes falta os profissionais nessa área, qualificados, mas assim a gente vê... a gente vê... o lado positivo, que a língua inglesa vem realmente para somar e... eu vejo assim, minha opinião, é importante, porque... porque tem vestibular, né, e o povo indígena precisa desse conhecimento

1.1. Eu percebi que tem um número considerado de alunos indígenas da aldeia Manoel Alves Pequeno que vão fazer licenciatura intercultural na UFG, certo?

No caso da... da licenciatura indígena, tem uma disciplina que ...é o inglês intercultural, então a gente sempre leva... leva essas disciplinas para a escola indígena, porque é muito importante.

1.2. A escola indígena 19 de abril segue o mesmo currículo das escolas não indígenas?

A estrutura sim, mas assim... vem com disciplinas específicas, tem a língua materna, tem a... outras disciplinas que é voltado para a realidade indígena.

2. O Ensino de Língua Inglesa na aldeia, ele é aplicado de forma diferente das escolas não indígenas?

É como... como eu havia te falado, que falta profissionais, profissionais que realmente pudessem trabalhar de forma diferenciada, mas isso falta porque ... o que é ensinado na aldeia realmente... o que os professores que são... que tem uma... uma visão diferente e levam o que eles aprendem na cidade, aliás, o que eles não aprendem na cidade, o que eles realmente aprendem na escola não indígena é levado para a aldeia.

2.1. Então, no caso, o professor que leciona a disciplina de língua inglesa na aldeia não tem a qualificação específica?

Não, não tem. Então, eles levam realmente o que eles aprendem na escola.

3. Quais as dificuldades que a escola enfrenta ao promover o ensino de Língua Inglesa?

É porque na verdade... dificuldades tem, porque é uma terceira língua, e tem muitos alunos vejam assim, pra que que eu tô estudando? Pra quê? Mas tem uns que já levam assim, a fazer um vestibular, prestar um vestibular... já tem... já tem em mente já, essa consciência.

4. A escola possui algum material didático para trabalhar a língua inglesa?

Não, não tem.

4.1. Nenhum tipo de material?

Não. Só esses que a professora leva de outras escolas não indígenas.

4.2. Então os alunos não possuem nenhum tipo de material, só a professora que adota um material de outras escolas, certo?

Sim, certo.

5. Você acredita que ter um material didático, específico, de Língua Inglesa iria contribuir com o ensino dessa língua na escola?

Com certeza, né, se tiver um material específico, né, direcionado para escolas indígenas, para a realidade indígena, com certeza iria contribuir muito... mas não tem, infelizmente não tem.

6. Você como um ex aluno da escola 19 de Abril, poderia me dizer como foi pra você o ensino de Língua Inglesa?

Bom, na minha época, quando eu... era estudante da 19 de Abril, tinha professores qualificados, tinha missionários, que eram... realmente eram americanos, da língua falante, que eram missionários que realmente ensinaram, ensinaram não, realmente tentaram repassar... e a gente já tinha noção dentro da aldeia, quando a gente foi estudar na cidade a gente já tinha noção porque nós já tinha estudado com os missionários, missionários americanos. Então, assim, a maioria dos alunos da minha época, eles realmente lembram bastante coisa.

ANEXO 2 – FICHA TERMINOLÓGICA

Categoria: Animais

Entrada Fonte: Gramática Pedagógica Krahô e Arte e cultura do povo Krahô	Classe gramatical	Equivalente em LP/	Equivalente em LI Fonte: site Wordreference < http://www.wordreference.com/ >
Cagã	s.f.	Cobra	Snake
Cukôj	s.m.	Macaco	Monkey
Krÿj re	s.f.	Papagaio	Parrot
Mĩt	s.m.	Jacaré	Aligator
Prôtii	s.m.	Sapo	Frog
Rop	s.m.	Cachorro	Dog
Ropti	s.f.	Onça	Jaguar
Tep	s.m.	Peixe	Fish
Wewe	s.f.	Borboleta	Butterfly
Xoore	s.f.	Raposa	Fox

Categoria:

Elementos da natureza

Entrada	Classe	Equivalente em	Equivalente em LI
Fonte: Dicionário Bilíngue Krahô- Português Português-Krahô (ainda em construção)	gramatical	LP	Fonte: site Wordreference < http://www.wordreference.com/ >
Pyt	s.m.	Sol	Sun
Pjê	s.f.	Terra /solo	Earth / Land
putwry	s.f.	Lua	Moom
Caxêeti	s.f.	Estrela	Star
côjkwa	s.m.	Céu	Sky/Heaven
cô	s.f.	Água	Water
Ihpôc	s.m.	Fogo	Fire
Kên	s.f.	Pedra	Stone/ Rock
tahti	s.f.	Chuva	Rain

Categoria:

Termos de

parentesco			
Entrada	Classe gramatical	Equivalente em LP	Equivalente em LI
Fonte: Dicionário Bilíngue Krahô-Português Português-Krahô (ainda em construção)			Fonte: site WordReference < http://www.wordreference.com/ >
inxê	s.f.	Mãe	Mother
inxũ	s.m.	Pai	Father
wej cahãj	s.f.	Avó	Grandmother
Wej xũm	s.m.	Avô	Grandfather
Ihkra (cupryre)	s.f.	Filha	Daughter
Ihkra (ah krajre)	s.m.	Filho	Son
Itõ	s.m.	Irmão	Brother
Itõj	s.f.	Irmã	Sister
Tyre	s.f.	Tia	Aunt
Quêtre	s.m.	Tio	Uncle

Categoria:			
Gramática:			
Verbos			
Entrada Fonte: Gramática Pedagógica Krahô	Classe gramatical	Equivalente em LP	Equivalente em LI Fonte: site WordReference < http://www.wordreference.com/ >
Acakôc		Falar	Speak
Acxa		Sorrir	Smile
Ahcukre		Correr	Run
Apà		Comer	Eat
Gõr		Dormir	Sleep
Ihkĩn		Gostar	Like
Ikõ		Beber	Drink
Increr		Cantar	Sing
Itoj		Pular	Jump
Mõ		Andar	Walk
Ty		Morrer	Die
Wry		Chover	Rain

Categoria: Gramática: Adjetivos			
Entrada Fonte: Gramática Pedagógica Krahô	Classe gramatical	Equivalente em LP	Equivalente em LI Fonte: site WordReference < http://www.wordreference.com/ >
Impej		Bonito (a)	Beautiful (para mulher e coisas em geral) Handsome (para homens)
Ihkên		Feio (a)	Ugly
Incire		Pequeno	Small
Catia		Grande	Big
Ihtÿj		Forte	Strong
Ihpêc		Fraco	Weak
Intuw		Novo	New
Ihte krãn		Baixo	Slow
Ihtery		Alto	Tall

ANEXO 3 – FOTOS TIRADAS DURANTE VISITAS À ALDEIA



Foto 1: Primeira ida à aldeia Manoel Alves Pequeno (2015)



Foto 2: Índias Krahô - Aldeia Manoel Alves Pequeno (2015)



Foto 3: Lançamento de livros (Agosto de 2016) – Aldeia Manoel Alves Pequeno



Foto 4: Livros lançados em 2016: Matemática Krahô, Ciências Krahô e Gramática Pedagógica Krahô. Aldeia Manoel Alves Pequeno.

