

## AQUISIÇÃO E USO DE DUAS LÍNGUAS: VARIEDADES, MUDANÇA DE CÓDIGO E EMPRÉSTIMO\*

Silvia Lucia Bigonjal -Braggio \*\*

*Onto eu brinca com amiga.  
Aí eu caiu na árvore.  
Minha amiga também subiu no árvore.  
Aí eu chorei no casa de minha mãe.  
Juara, criança Karajá, 1992*

### Introdução

Muito pouco se sabe sobre a natureza da fala e da escrita (multi)bilíngüe dos indígenas brasileiros (Braggio 1995 a e b) e sobre outros dos diferentes locais fora do Brasil (Romaine 1995; Paulston 1994). Alguns estudos sociolingüísticos sobre as línguas indígenas brasileiras estão começando a ser feitos no Brasil por pesquisadores locais (Braggio 1986, 1989, 1992b; Seki 1983 e 1993; Monte 1993, entre outros) e não locais (Aikenvald 1995). Contudo, nem todos têm-se detido nas características específicas do falar / escrever bilíngüe no que diz respeito aos processos de "codeswitching" e empréstimo e as diferentes variedades oriundas de uma língua indígena específica em contato com a língua portuguesa. Inseridos no quadro sociolingüístico de cada comunidade que apontam os diferentes estados diglôssicos gerados pela situação sociocultural, econômica e política e pelas atitudes subjetivas dos indígenas com relação à própria língua (Albó, Escobar, Hamel e Meliá em Orlandi, Eni P. 1988; Fishman 1967 em diante; Grosjean 1982, 1994, 1995; Hamel 1984; Meliá 1989; Munõz et al. 1980; Spolky, Englebrecht e Ortiz 1983; McLaughlin 1992)—os estudos / pesquisas sobre os processos acima mencionados são de invulgar importância para:

\* Agradecemos a Lydia Polek e Marita Porto Cavalcante pelas discussões sobre as línguas Krahô e Karajá, respectivamente. Agradecemos também ao pesquisador auxiliar Edevaldo Srekmorôté Xerante.

\*\* Universidade Federal de Goiânia - UFG.

a) as ciências da linguagem, no que diz respeito ao tema línguas em contato, mais especificamente de línguas minoritárias em relação às línguas majoritárias (conceituadas assim, de um ponto de vista sociohistórico) e à reflexão maior a ele concernente, o da aquisição de segunda língua oral e escrita e outras que se lhe aderem, tais como: o léxico bilingüe, biligüismo "verdadeiro" ou grau de bilingüismo, dominância, fluência, bilingüismo funcional e outros, e

b) a educação escolar indígena, dando-lhe subsídios que jamais podem ser deixados de lado quando esta se fundamenta numa abordagem interétnica pluricultural / multilíngüe a qual torna como pressuposto básico a língua como fator referencial, em vista do seu papel na constituição do indivíduo enquanto tal; do seu pensamento, do seu (in)consciente, do seu estar no mundo e da possibilidade de refletir, agir nesse mundo através de sua(s) língua(s).

Como afirmei anteriormente a área de conhecimento da natureza do bilingüismo, com todas suas características, ainda é terra incognita, tanto no Brasil (Braggio 1995 a e b) quanto no exterior (Grosjean 1995), principalmente no que se refere a bilingüismo oriundo do contato de língua(s) indígena(s) com uma língua oficial (Romaine 1995; Paulston 1994; Scolton 1993; Pütz (org.) 1994 etc.). A necessidade de estudos nessa área é evidente, não só para a sua explicação teórica, como para servir de subsídio, de apoio à solução de problemas advindos do contato entre povos minoritários e majoritários, como os da especificidade e particularidade da educação escolar indígena.

Meu objetivo geral neste artigo é:

--analisar e descrever alguns processos de codeswitching e empréstimo, dentro da situação sociolinguística, e discutir uma variedade linguística originada do contato de uma língua indígena-português de grupos indígenas com os quais tenho trabalhado a partir de 1984, através da coleta de materiais sonoros e / ou gráficos de falantes em geral desses grupos e de crianças em fase de aquisição da língua escrita (os materiais escritos referem-se às produções dos indígenas do Projeto de Educação para os Índios do Estado do Tocantins, implementado a partir de 1991, do qual sou responsável pedagógica. Maiores detalhes sobre esse projeto encontram-se em Teixeira, R.F.A; Braggio, S.L.B; Poleck, L e Taveira, E.L.M 1991).

Meu objetivo específico é:

--contribuir para com os estudos sobre (multi)lingüismo tanto em nível regional e nacional e do próprio desenvolvimento dessa área de estudo e,

--fornecer subsídios para a educação escolar indígena .

A seguir apresentamos os resultados do nosso estudo até o momento com as necessárias explicitações teóricas.

### **A aquisição e uso de duas línguas: interlíngua ?**

Ao adquirir sua língua, a criança monolíngüe está inserida num contexto situacional que a capacitará a adquirir uma das inúmeras formas lingüísticas--com características fonéticas, fonológicas, semânticas, morfossintáticas e discursivas próprias--que compõem o tecido sociolingüístico de seu país. Ao longo de sua vida, ao participar dos atos e eventos da fala (Searle 1965) e de lecto-escrita (Brice-Heath 1983) em contextos situacionais diversos, ela estará ampliando seu repertório lingüístico para aí incluir outras formas de falar e escrever que a capacitarão a se situar e atuar em sua sociedade.

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

No caso bilingüe, essa aquisição poderá ser sucessiva ou simultânea, havendo, como temos observado, a interação da língua materna com o português, dando origem a uma variedade lingüística única (chamada interlíngua por autores que tratam do assunto), que nos autoriza assumir que em muitas situações os indígenas não falam ou escrevem exatamente o falar regional x, mas uma variedade com características próprias, já que ela possui não só as características do falar / escrever regional, mas outras que são específicas das línguas Krahô, Karajá, Xerente etc., do próprio processo de aquisição e desenvolvimento de uma língua, dos aspectos afetivo-afetivos, sociais etc.

O que é importante apontar é que esse tipo de variedade não ocorre somente com as línguas indígenas, mas com qualquer língua que esteja em contato com outra (Bourhis 1977; Corder 1971; Gumperz 1972; Yavas 1994; Gorbet 1979; Selinker 1972 etc.) sendo, pois, sua atualização natural, permitindo aos estudiosos o desvelamento de processos ocultos pela noção de falante (escritor) "ideal", que devem ser compreendidos na educação escolar indígena.

Todavia, nem sempre o que chamamos de "interação" ou inter-influências de duas línguas foi tratada de forma natural e mesmo o próprio fato de serem essas línguas tomadas ora como dois sistemas totalmente distintos ora como um sistema a que se adicionaram os dados da outra língua etc (veja Yavas 1994 e Grosjean 1995). O que importa é que esses tratamentos tiveram influência decisiva no que se entende por indivíduo bilíngüe e no que se entende por aquisição de uma segunda língua no processo de escolarização.

A princípio, o que se afirmava sobre a interação entre duas línguas, era a de que havia, segundo os behavioristas, uma **transferência negativa** da língua materna para a segunda língua sendo adquirida. Logo, qualquer "transferência" era vista como erro e assim avaliada no ambiente escolar o que implicou e, ainda implica, em rotulação (bilíngües como deficientes), reprovação e repetição.

Portanto, não só às crianças monolíngües têm-se aplicado esses rótulos (veja em Soares 1986; Braggio 1986-92) como às bilíngües, o que mostra que "a grande divisão teórica entre . . . [os próprios] . . . lingüistas - os empiristas e os racionalistas - também divide as metodologias de ensino de língua (Diller 1971)" com suas várias conseqüências para a criança (esta divisão se acentua com o sociointeracionismo como colocamos na conclusão).

O fato de a aquisição de uma língua para os racionalistas não ser tomada meramente como imitativa, mas como processo ativo e criativo (Chomsky 1965 em diante) aglutinou autores-- como Corder 1973; Menyuk 1969; Richards 1971; Berk-Gleason 1958; Selinker 1972 (em Gorbet 1979) e vários outros --que se ocuparam com a aquisição de segunda língua e o que era chamado erro, passa a ser visto como tentativas que a criança faz para se apropriar da segunda língua as quais devem ser analisadas e avaliadas como tal. Ou seja, vistas não como erros, mas como estratégias cognitivas no processo de aquisição de uma língua, primeira ou segunda. É dentro dessa postura que surge o termo **interlíngua**, o que de acordo com Gorbet (1979) "é um sistema que conterá não só as regras da língua

materna, mas também as regras que são únicas para o aprendiz no que este percebe dos dados linguísticos aos quais está exposto". Para Gorbet (*idem*) "essas regras não são explícitas... mas são os princípios subjacentes organizacionais que permitem ao falante produzir a forma de língua que ele está usando. Suas estratégias de aprendizagem estão refletidas na lógica desses princípios" (veja Melo 1995, que trata da aquisição inglês-português).

Segundo o autor essas estratégias são inúmeras agrupando-se em: linguísticas e comunicativas, grosso modo, gramaticais e semântico-pragmáticas. Seus tipos, entre outros, são os de **interferências**, tomadas nessa concepção como **positivas**, referindo-se às influências mútuas entre as línguas, cuja estratégia subjacente seria a **analogia**: por exemplo, dizer em inglês "I have 23 years old", ao invés de "I am 23 years old", em analogia com o português "Eu tenho 23 anos de idade"; os de **generalização** caracterizados pela aplicação incompleta das regras, como a **redução de redundância** que resulta em simplificação, como em "Yesterday I go downtown" (Ontem eu fui (vou) para o centro da cidade) onde o primeiro elemento da frase já tem a marca de ação no passado, portanto, tomando redundante colocar o verbo "to go" no passado (Yesterday I went downtown); os de **abandono da mensagem**, ou seja, o silêncio, e os de **ajustamento da mensagem**, tais como a **criação de palavras**, por exemplo, "bola de ar" / "air ball" para "balloon"; o **circunlóquio**, por exemplo, "that special toy for children" / "aquele brinquedo especial para crianças" para "balloon" (bexiga) etc.

Para Romaine (1995) qualquer tentativa de se rotular como erro as ocorrências linguísticas diversas dos bilingües em relação aos monolíngües seria desastrosa, pois para a autora "em situações de intenso contato linguístico é possível que um terceiro sistema emergja com propriedades não encontradas em nenhuma das (duas) línguas...(onde)... um novo sistema pode ser criado através da mistura ou convergência de dois sistemas". Nesse sentido, o erro deve ser visto a partir deste sistema e não de cada língua tomada isoladamente.

Conseqüentemente, postula-se uma autonomia desse possível terceiro sistema, o que em última instância, é uma decisão de política linguística, ou mais amplamente considerado, um fato sociopolítico e ideológico.

Portanto, o que se percebe é uma ruptura da segunda posição com relação à primeira, tanto na forma de conceber o erro, quanto na de avaliá-lo. Contudo, na prática pedagógica, continua-se

colado à posição behaviorista, deixada clara pela concepção de linguagem (fragmentária, controlada, artificial), pela de aquisição de segunda língua (através de uma linguagem controlada, de estímulos-respostas, imitativa, repetitiva, mecanicista) e pela de erro severamente corrigido (sem nenhuma fundamentação sociopsicolinguística), a do "erro pelo erro". Como sempre ocorre, posturas alternativas de ensino de segunda língua, na prática (embora teoricamente existam) ainda são poucas, o que nos leva a crer que "conscientemente" prefere-se a postura behaviorista, dado o seu poder de ubiquidade nos aspectos sócio-histórico-político e ideológicos de uma nação.

Nyikos e Oxford (1993) também chamam a atenção não somente para os aspectos lingüísticos (*strictu sensu*) da aquisição de segunda língua, mas apontam a importância dos aspectos cognitivos, atitudinais, afetivos e sociais para seu sucesso ou falha. Os aspectos situacionais ou do contexto de produção na perspectiva dos autores estão intrinsecamente ligados aos do indivíduo, único, que aprende: idade, sexo, etnia, motivação, atitude afetiva etc., o que implica numa postura que acredita na importância desses aspectos e no papel da qualidade da educação escolar, principalmente no que diz respeito à metodologia e materiais utilizados.

Major (1994), que trata dos estudos da fonologia de interlínguas, mostra que estas cobrem vários temas e abordagens comuns que têm sido desenvolvidos e descreve como estes têm sido modificados. De acordo com o autor, tais temas recorrentes "incluem idade; personalidade; análise contrastiva e transferencial; semelhança fonológica; fenômenos + ou - marcados; fatores desenvolvimentais considerados universais, estilo; percepção, produção, e representações subjacentes; atrito (entre as duas línguas)..."

Dentro dessa visão panorâmica o autor conclui que as pesquisas fonológicas com interlíngua ampliaram seu escopo indo da "abordagem da análise contrastiva, que assumia que todos os erros eram devidos à transferência (negativa) da língua nativa, para uma abordagem mais amplamente fundamentada incorporando teoria lingüística em geral".

Portanto, de erros de transferência passa-se a levar em conta os erros desenvolvimentais devidos a fatores universais que ocorreriam tanto na aquisição de primeira como na de segunda língua. Além disso, vários estudos têm levado em consideração variáveis sociolingüísticas. Na teoria da marcação proposta por Eckman (1991), a "SCH" ou HCE ou a "hipótese da conformidade

estrutural de interlíngua" o autor assume que, "as interlínguas são de fato línguas pois não há nada intrinsecamente diferente sobre interlínguas, e princípios que caracterizam línguas em geral também são verdadeiros para interlínguas" (grifo nosso). Por outro lado, a abordagem do atrito, da influência mútua entre as duas línguas sugere, segundo Major, que a noção de transferência é o fator dominante na consideração dos erros. Todavia, nem todos os erros podem ser atribuídos a essa transferência e a "emergência da sistematicidade fonológica está enraizada num processo mais geral de desenvolvimento cognitivo" (Yavas 1994) (para um estudo sobre o erro veja Figueiredo 1995).

Preocupado com a questão pedagógica, Spolsky ao fazer um resumo do assunto em questão, ainda em 1979, deixa claro como ele é complexo, através de afirmação de 1969 de Kelly:

"Ninguém realmente sabe o que é novo e o que é velho nos procedimentos de ensino de língua no momento... muito do que está sendo chamado de revolução neste século é um repensar e um renomear de antigas ideias e procedimentos".

Spolsky, na tentativa de superar essa dificuldade propõe, através da interação entre educação e linguagem—a qual chama de *lingüística educacional*—no campo da pedagogia de segunda língua, um modelo cuja base teórica esteja fundamentada em três áreas inter-relacionadas: a *lingüística geral*, a *psicolingüística* e a *sociolingüística*. Tem em mente, com esses termos específicos, uma "gramática pedagógica", prática, útil em termos de *uso*; com explicações sólidas sobre a *forma de aquisição* de primeira ou segunda língua, e "as condições sob as quais o *uso da língua* é desenvolvido, as das atitudes e *motivações de quem aprende* e as do desenvolvimento da competência comunicativa, respectivamente" (grifos nossos). Ou *pragmática* na visão de Romaine (1995).

De acordo, então, com o que discutimos anteriormente, a variedade decorrente do contato da língua indígena-português é uma realização da língua portuguesa (já que o português é a segunda língua da maioria dos povos indígenas brasileiros) que ocorre entre bilíngües, específica de cada grupo indígena. Já que depende das características de uma língua indígena (Krahô, Kaingang, Karajá etc.) e da língua portuguesa, em uma ou mais de suas formas, portanto com características próprias do falar de uma dada região e também da usada no processo de escolarização a que o grupo tem acesso.

Dentro dessa perspectiva a variedade é a culminância de um processo de interação, calcada numa matriz pessoal, linguística-sócio-histórica, cultural etc., portanto, o resultado do encontro de duas línguas, variável e em permanente transformação, baseada, ancorada, num contexto de produção próprio.

Dessa forma, a sua atualização na fala ou na escrita deve ser vista de acordo com **um indivíduo único, num contexto de produção único**. Assim sendo, no processo de alfabetização serão consideradas como erros aquelas ocorrências que não permitem a construção de uma significação pelo leitor / escritor, i. é., ocorrências em que ele fugiria totalmente das possibilidades permitidas pelas línguas de forma que quem o ouve, ou lê, não pudesse com ele estabelecer uma relação significativa, rompendo-a. À guisa de exemplo tomemos a frase (retirada de uma carta a mim enviada):

"Como vai você professora Sílvia. Você já ameorou, que nós sabemos que você estava doente, que não deu di vir. Escreve logo em volta. Abraço ..."

Observando-se a frase "escreve logo em volta" vemos que a preposição "em" é utilizada no lugar de "de", o que não ocorreria na fala/escrita de um monolíngüe cuja L1 é o português. Trata-se, portanto, não de um erro, mas de uma ocorrência possível para um bilíngüe. O mesmo ocorre quando destacamos o segmento frasal, "que não deu di vir". Podemos observar que a preposição "di" (de) é usada no lugar que caberia a "para" ou "pra". Todavia, observe-se que o que ele faz é **substituir uma preposição por outra preposição**, ou seja, por uma palavra que **tem na frase a mesma função**, o que me levou a construir a significação por ele pretendida. Além do mais, "deu di vir" é comumente usada na fala, como "deu de cantar", "deu de beber" em frases como: João deu "de cantar / de beber". Quanto ao "i" de "di" é este o som utilizado e não o "e" da forma escrita. Seria erro, acreditamos, se ele tivesse utilizado em lugar de "di" outra palavra que não se encaixasse na mesma função de "de", como "... que não deu 'qual' vir". Observe-se também que a utilização dos "que" neutralizando outras possíveis ocorrências como "pois", "porisso", não rompe a significação. Isto também está ocorrendo no resto do Brasil, mesmo em jornais de longa tradição. Note-se ainda que em Karajá, sua língua, há posposições e não preposições como na frase: "taki rakre oworumã" : Ele vai roça para (Ele vai para a roça), com sentidos diversos das nossas preposições. Aliás, essas palavras de função (Halliday 1989) adquirem seu sentido na relação intra e inter-frasal como no exemplo em português: "la

para casa e parei para comprar um vestido". Além do mais o contexto lingüístico discursivo permite a construção da significação.

É com a intenção de mostrar como as variedades se atualizam, que apresentamos os exemplos a seguir. As interações entre as línguas, a forma de se adquirir uma primeira ou segunda língua, as características da língua ou variedade sendo adquirida, entre outras variáveis, é que vão constituir a variedade da língua portuguesa oriunda da língua indígena X língua portuguesa.

Essas características podem ocorrer no âmbito da fonética, fonologia, da semântica, da morfossintaxe, do discurso e se revelam, como afirmamos anteriormente, não só na fala como na escrita.

Os exemplos aqui tratados mostram, pois, uma possível variedade do grupo Xerente com os quais vimos trabalhando com alfabetização e nossas hipóteses com relação às suas características.

### Xerente - português

-Olhe eu gostei muito -- (do) curso com você.

1. Em Xerente, nestes casos, há posposições e não preposições ou ausência delas. Veja os exemplos abaixo:

Wat	Goiânia	ku	Krimôri
eu	Goiânia	para	ir (visitar)

"Eu vou para Goiania".

Wat	pisu	Mariamã	tâmãkamô
eu	bunti	Maria para	dei

"Eu dei bunti para Maria"

- Nós aprendemos mais coisa - (s) para nós ensinar - (mos)  
... as coisa - (s) que a gente não entendam bem

1. O número em Xerente é marcado através de pluralizadores como em:

Ine	hukuré	wakû
meu	gato	preto

"Meu gato é preto"

Hukuré	nôre	wakdù.
Gato	(+ de um)	pretos
"Os gatos são pretos"		

2. Semelhança de pluralização no português com a da fala local, tanto na não marcação do plural em "coisa" e "ensinar", pois já estaria marcado em "mais", "nós" e "as" como no uso de "a gente".

3. Flexões distintas no uso das formas verbais. Não existe uma correspondência unívoca entre as formas verbais do português e Xerente, portanto "entendam" ao invés de "entende". Geralmente ao radical, ou morfema lexical dos verbos, são agregados formas pronominais e pluralizadores com ou sem mudança morfofonêmica do radical, como em:

Krê - plantar			
Wa	wa	za	Krê
eu	eu	marca de futuro	plantar
"Eu vou plantar"			
Tanôri			
eles (+ de um)		za	Krê
		marca de futuro	plantar
"Eles vão plantar"			

ou

Pikô	za	dasa	Kahiri
mulher	marca de futuro	comida	cozinhar
"A mulher vai fazer comida (cozinhar)".			

- A gente estamos fazendo o trabalho para semear - (para) as crianças de nossa aldeia.

1. Uso distinto da preposição. O uso metafórico do verbo semear também pode ter levado à construção acima, i.é., torná-lo transitivo direto: "... semear as crianças de nossa aldeia". Observe-se o verbo plantar no exemplo anterior, "Krê", equivalente a "semear", que em Xerente é transitivo.

Além do mais a posposição "para" em Xerente assume as mais variadas formas dependendo do verbo com o qual é utilizada.

Wat piza - Smikimã tãmãkamõ  
 eu panela Smiki para dei  
 "Eu dei a panela para Smiki"

Wat burutme intknekreda imõri  
 eu roça para plantar vou  
 "Eu vou para a roça plantar"

Tákãná waza Miracemaku Krimõn  
 Hoje eu marca de futuro Miracema para vou  
 "Hoje eu vou para Miracema"

Tákãná wat imõri zoológicoku roinkmãdãkã pibumã  
 Hoje eu fui zoológico para animais ver para  
 "Hoje eu fui ao zoológico para ver os animais"

- Obrigado pela(o) sua(seu) presente.

1. Uso distinto do gênero. Em Xerente o gênero é muitas vezes não marcado sendo definido pelo contexto ou por marcadores de gênero específicos conforme os exemplos:

Isiwaiké natowara  
 "Meu amigo fugiu"  
 "Minha amiga fugiu".

ou

huku krêre = onça macho                      sika krêre = galo  
 huku simpikô = onça fêmea                      sika krape = galinha

ou ainda

Kai tê ou kai sim = "seu sua"  
 psê, pêsê, pê, psêdi = "bom boa" etc.

**Silvia**

Muito obrigado pela sua  
 presente Você gostou a nossa  
 dança de noite?

--Você gostou a (da) nossa dança de noite?

1. Mais uma questão do uso distinto das preposições. Na verdade, tudo que se relaciona às preposições diz respeito à transitividade.

Podemos constatar, através desses exemplos, que a variedade em uso pelos Xerente possui características que não seriam encontradas na fala de um monolíngue da mesma região. Além do mais, ao usar sua(s) língua(s) utilizam-se dos empréstimos e mudanças de código, assuntos tratados a seguir.

### **Mudança de código**

De acordo com Grosjean (1982) existem várias razões para que uma pessoa se torne bilingue. Dentre elas, interessa-nos aquela que se refere às pessoas pertencentes a grupos minoritários, especialmente as indígenas que, por viverem em um país onde a língua oficial não é a sua, necessitam adquiri-la ou dela se apropriar a fim de, não apenas se comunicar com os membros da sociedade envolvente, mas de "entender" os seus vários discursos, orais ou escritos, e de se "mover" dentro dessa sociedade.

Partimos do pressuposto de que, embora existam vários tipos de comunidades indígenas no que diz respeito aos usos e funções das línguas aí existentes, grande parte delas pode ser, sob a forma de um determinado tipo, considerada bilingue (Braggio 1986, 1992b).

Tomando-se como ponto de partida, pois, as comunidades indígenas com os seus vários tipos de bilingüismo, é de crucial importância sabermos como e quando as crianças estão adquirindo as suas línguas, tanto do ponto de vista das ciências da linguagem, quanto do processo de educação escolar indígena, pois, no último caso, as respostas a essas questões fornecerão instrumentos vitais para melhor pensar, implementar ou renovar programas bilingües / interculturais.

McLaughlin (1978) afirma que há dois tipos principais de aquisição de duas línguas pela criança, em comunidades que as usam: a simultânea e a sucessiva. O critério do autor para estabelecer esses dois tipos é o da idade. Se as duas línguas são adquiridas até a idade de três anos pode-se considerá-lo do tipo simultâneo. Após os três anos deve-se considerá-lo do tipo sucessivo.

Os termos sucessivo e simultâneo inseridos no quadro da educação bilingüe, parecem-nos mais adequados se levarmos em consideração o conhecimento da criança das duas línguas e o

contexto onde as adquire, além do critério de idade apenas, tomando como ponto de partida a premissa de que a criança, se pertencente a comunidade bilingüe indígena, deve se alfabetizar na própria língua através de um membro de sua etnia.

Das comunidades e/ou línguas indígenas por nós pesquisadas chegamos à conclusão de que na maioria das comunidades ditas bilingües a língua indígena é a primeira a ser adquirida, no domínio social da casa, o que nos indica que a aquisição da língua portuguesa ocorre temporalmente depois caracterizando, portanto, nos termos de McLaughlin, uma situação de aquisição sucessiva de uma segunda língua. Chegamos à conclusão, também, de que a língua usada para se falar na / com a vizinhança ( domínio das relações sociais) é a língua indígena sendo a língua portuguesa, muitas vezes, começada a ser adquirida (de maneira formal), no domínio social da escola.

Logo, em termos qualitativos, o conhecimento que essas crianças têm da língua portuguesa antes de chegar à escola não é "o bastante" para o que é delas requerido. Contudo, em modelos não pluralistas de educação escolar, a língua infantil com características gerais e singulares, como a alternância de duas línguas no mesmo ato de fala / escrita, não é aceita como "boa língua". Erros são vistos e avaliados com rigor, tanto na leitura, quanto na escrita, o que não só mostra um desconhecimento do que se entende por bilingüismo mas, como decorrência, uma atitude negativa com relação às eventuais interações dos dois sistemas lingüísticos e da "mistura" de línguas na fala e nos materiais escritos produzidos pelas crianças; ou seja, na verdade, uma atitude negativa com relação às crianças indígenas que seriam "lingüística e cognitivamente deficientes".

No modelo pluralista intercultural, vários desses fatos deixam de ser problemáticos, pois ele traz em seu bojo uma outra postura com relação ao homem, linguagem e sociedade - o que implica numa abordagem que incorpora aquela postura viabilizando-a através da interação professor / aluno, do que se entende por aquisição da leitura e escrita - sua natureza, usos e funções - e da elaboração do que se convencionou chamar de materiais didático-pedagógicos e do currículo.

Focalizando, pois, a questão da mudança de código - e / ou o uso alternado de duas ou mais línguas na mesma enunciação ou conversação, como afirma Grosjean (1982), ou como comprovado por nós, também na escrita, esse passa a ser visto não como sinônimo de mistura de línguas e confusão mental, mas como um processo comum para bilingües, "como um recurso de comunicação

muito útil ... freqüentemente utilizado para transmitir informação lingüística e social (Grosjean 1982). Portanto, a mudança de código é vista como um processo governado por regras sociolingüísticas, que requer do falante "conhecimento" dos sistemas lingüísticos e do uso das línguas (Peñalosa 1981; Romaine 1995; Paulston 1994), dada a complexidade dessas regras.

É nesse sentido que a mudança de código pode ser metafórica, onde "o falante deseja transmitir algo mais do que meras palavras, tais como, por exemplo, solidariedade étnica ou evocação de algum sentimento particular..." (Peñalosa 1981). Blom e Gumperz (em Gumperz e Hymes 1972) apontam a influência do local, da situação social e do ato social sobre o evento de fala dos participantes e dos seus objetivos ao utilizarem a mudança de código, tal como a inclusão e/ou exclusão de algum outro participante do evento de fala. Pode também ocorrer para preencher um item lexical que a língua-base não possui, para enfatizar um argumento etc. De nosso ponto de vista, pode ocorrer também inconscientemente engatilhando a mudança de uma língua para a outra.

McClure (1977) afirma que o uso alternado de duas línguas na mesma enunciação ou conversação começa cedo para falantes bilíngues e que além de não ocorrer ao acaso podemos observar o desenvolvimento de diferentes tipos de mudanças de código à medida que os falantes vão dominando ambas as línguas, tanto do ponto de vista lingüístico, **onde e como** é possível mudar de um código para o outro, i. é., fronteiras lingüísticas semânticas e gramaticais possíveis, quanto do social, **quando e por que** fazê-lo.

Os exemplos a seguir mostram algumas ocorrências de mudança de código nas línguas Krahô, Xerente e Kaingang coletados através da fala ou da escrita (extraídos de textos ou do discurso oral) de adultos escolhidos não-aleatoriamente, mas de um corpus pré-analisado. Em seguida apresentamos três textos de crianças Karajá. Com exceção das crianças, todos os adultos são bilíngues, i. é., usam adequadamente as duas línguas, a indígena e a portuguesa. As mudanças de código podem ocorrer inter-discurso e intra-discurso.

no Krahô - língua em uso: português - Mudança de código intra-discurso

- 1 Recebi o "poré" (dinheiro) e já "hamvé" (acabou).
- 2 Todos eles disse que está "hapac xá" (com saudade) de você.
- 3 Assim que eu acho mais "impej" (bom) mesmo eu fico mais "ijakri" (alegre)

4. Quando professora Lydia  
"Hapá apé?" (Você está bem?)
5. Então eu acha está com saúde também.  
Atenciosamente  
"itân wa ite amâ ijujarenxâ to hajyr"  
(Assim eu contei para você)
6. Partido do índio é "wakmeyê" e "catameyé"
7. Esta madeira é "pati" (tipo de madeira) que a gente faz o arco
8. Este "hahi" (instrumento musical) é mulher cantador que usa

No que diz respeito ao início e fim de cada discurso narrativo em situação formal de "contar"etc., de audiência de mais de uma pessoa os autores colocam sempre "hã hã" no início e "hamjé" no final, o que indica formas diferentes de discurso oral que terão significativas implicações para a escrita dos textos indígenas (trataremos desse fato mais adiante).

no **Xerente** - língua em uso: português e Xerente - Mudança de código intra-discurso

1. Este é flores "romnjimârê"
2. Wat "Goiânia" Ku Krimôri  
Eu fui visitar Goiânia.
3. Tô tahâ mât imrowabrudu "escola" wa tâkânâ  
Ela me ensinou na escola hoje
4. Tâkânâ wat imori "zoológico" ku rôtman-dxâ pibumâ  
Hoje eu fui ao zoológico para ver os animais.
5. Nos " akwe" somos inimigos das onças
6. Tâkâhâ wat wasikrê ktônê "professoras" damrezê wasimâ wat  
waskuda  
Hoje nós tivemos um encontro com as professoras para falar sobre  
nosso ensino.
7. Wanim tkai wa wanima mârkôdi "urso, leão, preguiça, camelo" katô  
rommzahi watkimâdkâ mnokôdi  
Em nossa região nós não temos urso, leão, preguiça, camelo e outros  
animais perigosos que a gente não vê

no **Kaingang** - Mudança de código inter-discurso

Um Kaingang (Braggio 1986) faz a mudança de código inter-discurso na presença de uma pessoa não-indígena com um outro Kaingang, diríamos que com uma regra sociolinguística obrigatória. Numa manhã em que estávamos com Pedro Cornélio Kaingang e

uma das professoras conversando em português em sua casa, entrou um Kaingang que nos cumprimentou em português, à professora e a mim, e a Pedro Cornélio em Kaingang, formando a triade de mudança de código inter-discurso:

Kaingang / Kaingang – Língua Kaingang  
 Kaingang / Não-indígena – Língua Portuguesa

De uma maneira geral na mudança inter-discurso o esquema de Grosjean (1982) dá uma idéia do uso das línguas pelo bilingüe:

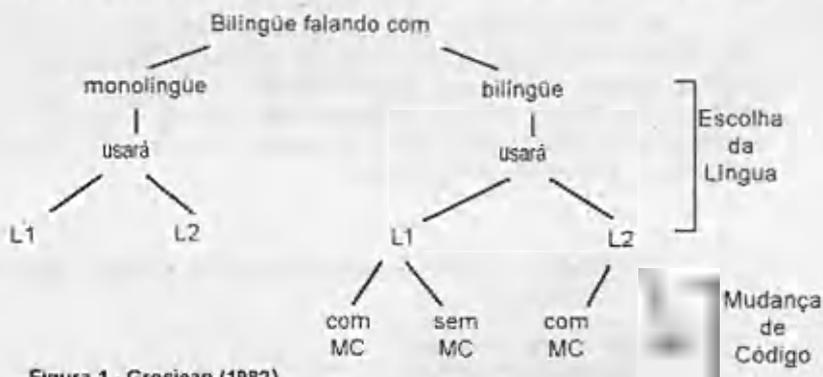


Figura 1 - Grosjean (1982)

De acordo com o esquema o bilingüe ao falar com o monolíngüe usará naturalmente a sua língua nativa (L1) se o interlocutor também for falante de L1; e L2 (segunda língua) se o monolíngüe só falar L2. No caso de falar com um bilingüe a escolha da língua a ser usada dependerá de uma série de regras sociolingüísticas onde a mudança de código poderá ou não aparecer inter-discurso. No caso dos Kaingang de Guarapuava parece haver uma regra tácita de que se o interlocutor for não-indígena eles usarão L2 podendo ocorrer mudança de código inter-discurso. Esta parece ser uma regra geral para os indígenas com os quais trabalhamos. No caso de mudança de código intra-discurso regras sociolingüísticas também estarão operando. O mesmo ocorre no uso de empréstimos (as relações entre mudança de código e empréstimo serão tratadas no próximo item).

Dos exemplos acima, podemos levantar algumas hipóteses, no que diz respeito à mudança de código intra e inter-discurso.

### Kaingang

No exemplo da mudança de código inter-discurso entre os Kaingang já apontávamos em 1986 (Braggio 1986) o caráter de

lealdade / identidade grupal Kaingang da comunidade de Guarapuava (Paraná) que se manifestava principalmente através de sua língua. O fato de um Kaingang sempre se dirigir a outro Kaingang na própria língua, mesmo na presença de não-indígenas, aponta uma regra sociolingüística implícita de que K só fala com K em K. É importante notar que à época da pesquisa (1984), foram inúmeras as situações em que observamos eventos de fala dessa natureza. Há um fato que corrobora que o uso das línguas indígena e portuguesa era bastante firme entre os Kaingang: -- havia um motorista da FUNAI que estava aprendendo Kaingang com as crianças mais novas. Em nenhum momento vimos um Kaingang adulto se dirigir a ele em Kaingang, o que comprova também que as regras de uso da língua--quem fala o que, para quem, quando e com que intenção (Fishman 1967)--são adquiridas na interação social entre falantes constituindo a competência pragmática. Note-se, ainda, e acreditamos que este seja um fato dos mais relevantes, que o uso (função) da língua como segredo, como algo dos Kaingang, foi várias vezes verbalmente reiterado por eles, explicitamente assumido como uma "regra geral" para a comunidade.

### Krahô

1) Nos exemplos 1 a 5, um Krahô adulto escreve uma carta para Poleck, que trabalha com a língua Krahô. No exemplo 1, embora ele possa usar as palavras em português, a língua que está usando como base na carta, o autor leva em consideração o fato de ela saber Krahô, i. é., ele compartilha, com sua leitora, a sua língua (interação leitor / escritor através do uso de um código comum a ambos), incluindo-a no evento de lecto-escrita, diferentemente, pois, dos Kaingang. Trata-se de uma regra sociolingüística de inclusão do não-Krahô num evento discursivo.

2) No exemplo 2, ao invés de **saudade** usa a expressão Krahô "hapac xâ" que é a que melhor exprime a sua atitude afetiva, ou seja, expressa por sua língua, para a expressão de um sentimento particular, função esta bastante arraigada entre os grupos com os quais temos trabalhado.

3) No exemplo 3, ele afirma que está feliz e também usa sua língua para exprimir seus sentimentos (impej / bom; ijâkri / alegre). (Veja Fishman, 1967 em diante, para a questão da afetividade / sentimentos na escolha do uso da língua).

4) No exemplo 4, ele coloca uma expressão que sempre ocorre quando ambos se encontram ou escrevem um para o outro "Hapà apéj?" (Você está bem?).

5) No exemplo 5, ele finaliza sua carta com uma expressão toda em português e em seguida em Krahô que traduzida seria algo como "Assim que eu contei para você", reafirmando o compartilhamento de ambos da língua do autor, que é o que o define como KRAHÔ, mas que também a inclui como "amiga de seu povo". Trata-se da finalização de uma carta, típica do modo de encerrar um discurso oral.

6) Nos exemplos 6, 7 e 8, podemos observar que para 6 e 8 não existe para os autores uma palavra que defina adequadamente em português os "partidôs", clãs, de seu povo e o objeto usado pela mulher cantadora; o exemplo 7 tem seu correspondente em português, mas seu autor pretende que o interlocutor não-Krahô saiba o seu nome em Krahô. É importante notar que muitas palavras usadas em Krahô têm as suas correspondentes no português e são conhecidas pelos autores, como "dinheiro", "acabou" etc.

É importante observar também que as fronteiras gramaticais do português são perfeitamente observadas pelos autores. É de especial relevância o exemplo 3 onde depois do "mais" vem o seu predicativo: mais impej / bom e mais ijakri / alegre. No exemplo 6 é notável a alternância com o uso da conjunção em português--e--entre os nomes dos clãs em Krahô, onde temos: português-Krahô-português-Krahô.

## Xerente

1) No exemplo 1, a língua em uso é a portuguesa, mas o autor quer informar ao não-falante de sua língua que em Xerente as flores que ele desenhou num cartão são "romnirârê", isto é, florzinhas.

2) No exemplo 2 do Xerente, a palavra Miracema, nome de cidade, é usada por ser a única disponível para ambas as línguas. Todavia, usam o afixo posposicional "kù" que indica direção: "para" Miracema, posposto à palavra Miracema, como ocorre em sua língua e não com preposição como ocorre em português; portanto mantendo a estrutura gramatical.

Wat      Goiania Ku Krimõr  
 eu      Goiania para fui (visitar)  
 S      O                      V

Eu fui visitar Goiânia

O mesmo afixo posposicional ocorre em outras frases como:

Wat		pisu		Srêzê mã		tamâkamã
eu		buriti		Srêzê para		dei
S		OD		Oi		V

Eu dei buriti para Silvia

Wat		isiwaditmê		Krimõr
Eu		meu parente para		fui (visitar)
S		O		V
Eu		fui visitar		meus parentes

3) Nos exemplos 3, 4, 6 e 7, tendo como língua em uso o Xerente, as palavras em português entram na língua da forma como o são em português sem nenhuma adaptação ao Xerente e, como podemos observar, sem adaptação / integração fonológica ou morfológica nessa língua. É importante notar que **as palavras** são conhecidas dos Xerente, mas zoológico, urso, leão, preguiça, camelo, na sua forma concreta, i. é., o local e os animais em si foram conhecidos recentemente, quando de sua visita ao zoológico de Goiânia, portanto dentro de um contexto específico, com participantes específicos. No caso de "escola" note-se que esta palavra existe em Xerente (embora não pertença à cultura tradicional do grupo): rowahtuze / "lugar de aprender" e é usada na comunidade.

4) O exemplo 5 mostra uma mudança de código do português para o Xerente exatamente para mostrar como os Xerente, "akwe", definem sua identidade de grupo e como a partir desta identificação se colocam frente ao animal "onça", já que este animal tem forte presença em suas comunidades, o que é sempre relatado por eles. Note-se, pois, que embora o texto estivesse sendo escrito em português a expectativa seria a de que a palavra onça aparecesse em Xerente: "huku" ou ainda onça pintada / huku kuke, onça preta / huku wakrã etc (há inúmeros tipos de onça).

É importante notar no caso do Xerente que todos os usos de mudanças de código ocupam posições gramaticais e semânticas de acordo com a estruturação da língua em uso (McClure 1977) e se constituem basicamente de vocábulos com valor de substantivo (temos exemplos também de empréstimos verbais).

Além do mais, principalmente nos exemplos em Krahô e Kaingang os usos dessas mudanças evocam sentimentos particulares, identidade de grupo, inclusão ou não do outro nos eventos inter e intra-discursivos, ainda esclarecendo sobre coisas específicas de sua cultura que não têm um nome adequado em português (veja Peñalosa 1981; Scollon e Ury 1977 etc.), i.é., com regras sociolingüísticas bem definidas.

Os textos infantis Karajá apresentados a seguir mostram a ocorrência de mudanças de código. Podemos perceber através desses exemplos que o uso das mudanças de código começa cedo para as crianças. Dificilmente poderia ocorrer de outra forma, já que é na interação social com os membros de suas comunidades que elas vão adquirir e usar suas línguas de acordo com as regras sociolingüísticas vigentes. No caso dos exemplos abaixo observe-se que essa interação se dá num ambiente formal, o da sala de aula, o qual seguramente reflete o uso da língua no ambiente natural da comunidade.

No exemplo 1, de Kahereru, há um desenho que se chama "Iraheto tiôrea", ou como o próprio Kahereru escreve:

É um tipo de aruanã, chama-se  
Iraheto tiôrea ou debô.  
Essa aruanã é mais bonita  
de um tipo de aruanã.

O exemplo 2, de Marvaja, mostra o desenho "Idjhereni". O aluno escreve:

Vocês nunca viram aruanã  
agora esto mostrando um tipode  
aruanã. Este desenho chama Idjhereni  
aruanã está dançando em sua estrada.

No exemplo 3, Chebesbibaxandeo, mostra o desenho "Iwerudi" e escreve:

aruanã está dançando,  
aruanã é bom assisti a dança dele.  
cada aruanã tem nome. Quer dizer  
este meu desenho chama Iwerudi.

Conclui-se, portanto, que esse é um processo natural usado por falantes / escritores, adultos e crianças, de duas línguas em contato e, portanto, não pode ser visto como deficiência ou "mistura" de línguas, ou pior, como deficiência cognitiva. Deve ser

visto como inerente à situação sociolinguística de línguas em contato que se espelha no uso das línguas.

Nesse sentido, qualquer professor deve estar ciente desse processo e não considerá-lo e avaliá-lo como erro. Aliás, os próprios indígenas que dizem falar "um dialeto" e não "uma língua" precisam saber o que significa esse processo, no sentido de perceber que essas ocorrências devem ser tomadas como naturais e não como "não ter cabeça boa" como afirmou um Xerente (Braggio 1992b).

Todavia, embora apresentados aqui como mudanças de código, em geral, apontaremos ainda quais desses exemplos podem ser tomados como mudanças de código simplesmente ou como mudanças de código que necessariamente operam através de empréstimos.

### Empréstimo

Também começa cedo para crianças que usam duas línguas o empréstimo de elementos da segunda-lingua para a sua língua e vice-versa. Muitos empréstimos de L2 para L1 não são percebidos pela criança como não sendo vocábulos de sua língua, pela forma como foram tratados pelo grupo. É importante notar que o uso do empréstimo não fica restrito a um indivíduo do grupo indígena, mas é estendido ao grupo como totalidade. Em todas as nossas observações com os índios com os quais trabalhamos (Braggio 1981, 1986, 1989) no caso do empréstimo de um item lexical ele é comum para todo o grupo mesmo que ocorra em mais de uma forma dependendo os seus usos, por exemplo, da idade do falante. Assim para os Kaingang **chinelo** é "chinela fi". Para os Karajá **café** pode ser "kabê" ou "abê", **fazendeiro**, "fazenderu". Todavia, é importante destacar que as comunidades indígenas podem criar novas palavras para os empréstimos, como, por exemplo, para **café**. Para os Karajá **café** pode ser **água preta** "belyby". O mesmo ocorre com os Krahô que também podem chamar **café** de **água-preta** "cacokitigre"; ou com os Kaingang onde "goj-sá" também significa **água-preta**. Para os Xerente **café** pode ser "wdêpro" que foi definida como "alguma coisa como água da cor do carvão, preta", **rádio** "tãramremeze" ou "coisa de ferro falando", onde "tãra" significa **ferro** e "mremezé" falando, que fala. Como podemos observar são tipos diferentes de empréstimos ( veja Romaine 1995 para uma tipologia de empréstimos). A seguir explicamos alguns deles.

### no Kaingang

--o item lexical **chinelô** entra na língua como "chinelafi" tendo sido usado o marcador de feminino da língua Kaingang "fi" (como em monh "boi" e monh-fi "vaca"), "kavaru" **cavalo** e "kavaru-fi" **égua**, sendo o equivalente ao nosso masculino o gênero não marcado -ô- e o feminino marcado com a partícula -fi- posposta ao nome. Logo, nesses casos, os Kaingang adaptaram as palavras à fonologia e à morfologia da língua. Outros empréstimos também obedecem à fonologia e a essa regra geral como em galo e galinha: "garinh" - **galo** e "garinhfi" - **galinha**. As palavras "ovelha" e "café" se adaptam à fonologia da língua, como em **café** "kyfe" - [ki'fé] ou foram criados novos itens lexicais como para a própria palavra café [ngojo'sa], em uma das variedades do Paraná que significa, como já afirmamos, **água preta** e é graficamente representada como "goj-sá".

Obviamente, no Kaingang, ocorrem outros exemplos de empréstimo adequados, ou não, à morfofonologia dessas línguas.

### no Karajá

--como já vimos, um item lexical pode entrar na língua adaptando-se à sua fonologia e morfologia, como em "café", "kabé" (fala das mulheres) e "abé", (dos homens) ou criando-se um novo item lexical onde café é igual a **água preta** "belyby". É importante notar que em Karajá o acento é previsível, ocorrendo basicamente na última sílaba, portanto, "fazenderù", "nierù" e "Marié", para fazendeiro, dinheiro e Maria. Para Cavalcante (1993 comunicação pessoal) o é de "Marié" é um alofone [ae] mais anteriorizado do fonema /a/. Note-se também que os Karajá não possuem os fonemas /f/ e /v/ em sua língua. Na palavra **café**, usam o fonema /b/ na fase inicial do empréstimo e mais recentemente o próprio /f/, que também ocorre com fazendeiro, "fazenderù", como eles a pronunciam. Note-se ainda no Karajá a ausência da semi-vogal [j], logo "fazenderù" e "nierù". **Lápis**, como **café**, também obteve uma forma composta "ritiná", totalmente adequada à semântica, fonologia e morfologia da língua Karajá. Segundo Ribeiro (1993 comunicação pessoal), "riti" abrange o campo semântico de pintar, desenhar e "ná" é uma partícula formadora de novos substantivos.

Portanto, comunidades que utilizam duas línguas no seu cotidiano, não só mudam de código no seu discurso, como **emprestam** de uma língua para a outra por razões linguísticas e

extralingüísticas. Todavia, a distinção entre um e outro fenômenos não é sempre a mesma para os autores que tratam do assunto. O que todos concordam é que tanto um quanto o outro são fenômenos naturais, e como tal, devem ser tratados em programas de educação escolar indígena.

Pesquisas anteriores a 1970 examinaram a mudança de código no âmbito da fala "parole" do indivíduo e os empréstimos no âmbito da "língua" do grupo lingüístico. Estudos mais recentes têm examinado ambos no âmbito da fala e nós os temos examinado também no discurso escrito através dos materiais produzidos pelos indígenas.

Uma das definições mais adotadas é a de Hasselmo (1970) ou a de Grosjean (1982), que afirma que "uma mudança de código pode ser de qualquer tamanho (uma palavra, uma frase, um período) e é uma mudança completa para a outra língua, enquanto que um empréstimo é uma palavra ou pequena expressão que é adaptada fonológica e morfologicamente à língua sendo falada". Na verdade, como afirma o autor, nem sempre se pode distinguir claramente um do outro.

Como afirmamos anteriormente, tanto a mudança de código como o empréstimo, devem ser vistos à luz da situação sociolingüística das línguas e no momento de sua enunciação no contexto de produção, do uso das línguas nas diferentes comunidades.

Tomando-se esses exemplos e aqueles relativos à mudança de código (e muitos outros aqui não apresentados) podemos levantar a hipótese de que a língua que parece ser menos resistente ao português é a Xerente, pois é a que realmente muda para o português, através de empréstimos, ou não, na maior parte das vezes sem adaptar os vocábulos do português à língua-base, o Xerente, i. é., sem "indigenizá-las" (McLaughlin 1992), tomá-las suas, embora tomem o Xerente como fator de identidade de grupo.

Quanto aos Kaingang de Guarapuava, como pudemos observar, há uma significativa identificação do grupo com a própria língua a qual é constatada na mudança de código interdiscurso. Todavia, vários empréstimos têm entrado na língua sem as necessárias adequações (veja-se em Felisbino 1994-1995) na mudança de código intradiscurso.

No caso Krahô, mesmo falando / escrevendo em português nota-se uma ligação afetiva muito forte do autor com a própria língua, o que fica evidenciado com as várias intenções com que a

usa. O mesmo ocorre com seus outros falantes. Não encontramos nesta língua ocorrências de empréstimos não-indigenizados (veja porê / dinheiro).

Vejamos, pois, os exemplos apontados sobre a mudança de código e empréstimo à luz da situação sociolingüística de cada grupo indígena, acreditando que, com uma abrangência maior do que outros grupos pesquisados, principalmente porque tratamos aqui de povos bilingües minoritários.

Tomando como ponto de partida os Krahô, vimos na pesquisa sociolingüística (Braggio 1992b, 1995b) que é o grupo mais resistente à mudança lingüística, ou seja, à superposição ou deslocamento dos domínios sociais do Krahô pela língua portuguesa.

Essa resistência pode ser observada no tipo de empréstimos e de mudança de código apresentado anteriormente: a atitude do escritor da carta com relação à sua língua transparece nas mudanças do português para o Krahô exatamente onde ele 1) **expressa seus sentimentos**, exemplos 2, 3 e 4, onde 2) utiliza uma expressão típica de sua língua para finalizar seu discurso, apesar de tê-lo feito antes na forma típica do português, 3) usa a palavra "porê" no lugar de **dinheiro**, certamente pelo **sentido diverso** que atribui ao dinheiro em sua sociedade que como ele mesmo afirma já "hamré", **acabou**, entrelaçando em seu campo semântico **dinheiro** com **acabar** o que, de nosso ponto de vista, também indica a sua **percepção** com relação ao papel que o dinheiro desempenha em sua comunidade. Observe-se que ele não precisaria ter mudado para o Krahô a palavra **acabou**. "Porê" em Krahô quer dizer "folha" (no caso da carta, folha "que o vento levou"). O exemplo 6 mostra a 4) **fidelidade à organização social do grupo** do autor desta frase ao utilizar em Krahô o nome de seus partidos, pois embora o pudesse fazer adaptando-os ao português não permite a intrusão do português no cerne do que os caracteriza como um grupo indígena único. Os exemplos 7 e 8 mostram a não preocupação dos Krahô em passar para o português o nome da árvore e do instrumento musical da mulher cantadora. Mais do que isso, eles fazem questão em mantê-los em Krahô e afirmar e informar ao seu leitor que é a madeira para fazer o arco tirada daquela árvore e o instrumento musical, e 5) **artefatos de sua cultura** material que têm objetivos não materiais, **devem ser conhecidos na língua Krahô**.

São, portanto, mudanças completas de uma língua para a outra, ou seja, mudanças de códigos reais, dentro de um contexto de produção específico, que inclui, entre outros aspectos, a atitude e a

intenção dos falantes / escritores, e que mostram implicitamente a sua resistência à assimilação não só ao português, mas, implicitamente, à sociedade majoritária.

Essa afirmação adquire maior sentido quando se constata que os Krahô não se constituem em sociedades completamente bilingües, pois nem todos falam o português, e todos (100% da população) têm como língua materna, o Krahô. E mais, são os que mostram, ao falar e ao escrever, maior influência de sua língua no português, e não o inverso, tanto do ponto de vista gramatical (fonética / fonologia, morfossintaxe), quanto semântico e da organização do discurso.

Obviamente, isso não significa que se deseje que os Krahô, ou outro grupo qualquer, não falem ou escrevam as formas de prestígio do português e concordemos com o que disse um linguista recentemente: "é triste ouvir um índio falando mal" (!); afirmação essa que, de nosso ponto de vista, implica na associação língua / razão, ou melhor, **saber falar iguala-se a saber pensar**, o que incluiria os indígenas na teoria do déficit ou privação (veja Soares 1986; Braggio 1986 em diante), e os colocaria numa difícil situação educacional, já que para os teóricos do déficit o que os indígenas necessitariam seria o ensino compensatório.

O que se deseja, sim, é que saibam como usar a língua portuguesa nas diferentes situações interacionais e em seu próprio benefício, que saibam não apenas ouvir e ler o discurso do não-indígena, mas dar um sentido ao discurso do outro, ou seja, "descodificar o discurso do outro" (Braggio 1992), através de seus próprios referenciais sócio-histórico-ideológicos.

É nesse sentido que acreditamos que a situação sociolingüística esteja intrinsecamente relacionada à educação escolar indígena e que **desvendá-la** é de suma importância para cada comunidade indígena, em particular para inseri-la em programas educacionais.

A fim de dar suporte ao que afirmamos comparemos o que ocorre com a situação sociolingüística dos Xerente. Constatamos que, diferentemente dos Krahô, os Xerente já possuem crianças que têm como língua materna o português e não o Xerente (Braggio 1992a; 1995b), fato esse, crítico para a sobrevivência da língua, de acordo com a maioria dos sociolingüistas.

Nos exemplos de mudança de código dos Xerente podemos observar que com exceção dos exemplos 1, 2 e 5 a mudança se dá sem nenhuma adaptação das palavras do português que aparecem

na língua-base Xerente. Isso fica evidente nos exemplos 3 e 6 onde aparecem as palavras **escola** e **professoras** há muito tempo usadas pelos Xerente, portanto empréstimos utilizados na mudança de código sem fonologização ou morfologização no Xerente.

Na fala em português, percebe-se claramente o uso de fonemas não pertencentes ao Xerente exatamente como o são em português, por exemplo /l/ "l" de **escola**, sendo também o acento tônico utilizado como em português e não como em Xerente, onde ocorre previsivelmente na última sílaba. Nos exemplos 4 e 7 onde aparecem novas palavras, essas também entram na língua sem nenhuma adaptação, **urso**, **leão**, **preguiça**, **camelo**. Isso ocorre com muito maior frequência do que no Karajá ou no Krahô.

Entrelaçando a situação sociolinguística anteriormente apontada com essas ocorrências de mudança de código do Xerente para o português, com palavras emprestadas desta língua, percebe-se que os Xerente estão menos resistentes à intromissão do português em sua língua. Em conclusão, de acordo com a análise da atual situação sociolinguística, a língua mais resistente ao português é o Krahô, sendo a que se mantém como única língua materna, ou seja, a primeira língua a ser aprendida por **todos** os membros da comunidade.

Num continuum de resistência linguística—e, claro, de suas próprias instituições—segundo o levantamento sociolinguístico, os Krahô se situam numa ponta do continuum e os Xerente, mais ou menos no meio desse continuum. Isto fica evidenciado, no caso Xerente, não só pelo uso da língua materna que já é o português em alguns casos, como pela própria forma de empréstimo que os Xerente fazem no momento, passando as palavras diretamente para sua língua, sem nenhuma adaptação, salvo raras exceções.

Nossas constatações implicam que, teoricamente, a língua que utiliza o empréstimo sem nenhuma adaptação à língua-base mostra uma forma de resistência menos forte do grupo indígena, no caso, o Xerente, à intromissão do português em sua língua materna, por inúmeras variáveis que historicamente têm atuado sobre o grupo.

Isso ocorre menos com os Karajá que mesmo se utilizando do empréstimo ou da mudança de código, continuam basicamente adequando-os à própria língua (para uma visão da situação sociolinguística de duas comunidades Karajá veja Vale 1995).

O que é relevante, como afirmamos anteriormente, é sabermos que isto ocorre para indivíduos e comunidades bilingües e, como temos observado, independente do conhecimento de ambas as

línguas. Os porquês dessas ocorrências são os apontados pelos autores anteriormente tratados e, do nosso ponto de vista, a forma como ocorrem nas comunidades indígenas, indica claramente a situação sociolingüística do grupo e, portanto, o estado de sua organização sociocultural.

É nesse sentido que a educação escolar indígena tem um importante papel a desempenhar, pois, à medida que ciente do real estado sociolingüístico de um grupo, ela não só deve refletir sobre as estratégias e metodologias de ensino adequadas para a (re)afirmação da identidade étnica do grupo, como assegurar aos grupos indígenas a aquisição e desenvolvimento da competência pragmática no português.

### Conclusão

Como pudemos constatar, as diferentes variedades utilizadas pelos povos indígenas aqui tratados nunca impediram que os falantes entre os diversos grupos aqui apresentados não pudessem construir uma significação e manter uma conversação através delas, tendo-as como "língua franca", i. é., uma língua (o português) mutuamente inteligível para todos, embora com ocorrências distintas de grupo para grupo. É importante notar que as mesmas ocorrências da fala manifestam-se na escrita em graus variados, dependendo também do conhecimento do escritor das convenções da escrita.

No caso da aquisição da linguagem escrita deve-se levar em consideração que a maioria das crianças indígenas bilingües têm maior acesso ao português na escola.

Antes de concluirmos este artigo, gostaríamos de fazer um parêntese para tratar da questão da tradução dos textos indígenas.

Como se tem podido observar pelos exemplos nas línguas utilizadas neste artigo fica patente a diferente organização estrutural e discursiva dessas línguas em relação ao português. Quando de sua tradução temos observado que existe uma adaptação delas ao português, no estilo de escrever das cartilhas, sem contexto lingüístico, e com a mutilação do estilo discursivo.

A preocupação está em que, por não serem línguas majoritárias e recentemente descritas, tenham através da tradução de seus textos influências lingüísticas negativas sobre suas estruturas discursivas, principalmente em se tratando de aquisição da linguagem escrita.

Nesse sentido, dentro dos programas de educação escolar indígena, deveria haver sempre uma preocupação redobrada com o material escrito bilíngüe destinado às crianças indígenas. Dentro de nossa proposta, a maioria deles é construída com as crianças, sendo pois a elaboração de textos bilíngües vista como um **processo** e não como um **produto acabado** que chega às mãos dessas crianças. Dessa forma há toda uma elaboração cognitiva para se produzi-los, o que não é permitido pelo produto acabado. Além do mais, deve-se trabalhar em sala de aula com atividades as mais significativas e funcionais possíveis estabelecendo um paralelismo com o que é natural fora da sala de aula. A síntese da abordagem sociopsicolinguística ou sociointeracionista abaixo finaliza nosso texto.

Numa abordagem sociopsicolinguística de ensino de língua, matemática ou segunda, todos esses fatores já abordados são fundamentais. Assinale-se, uma vez mais, que os materiais pedagógicos não são elaborados a priori, mas estão em permanente processo de construção, pelos professores e alunos, a partir das premissas básicas de que: 1) a linguagem é constitutiva do pensamento, do consciente e da subjetividade do indivíduo e de que 2) essa constituição se dá na interação social, na dialogicidade. Dessa forma, afasta-se da sala de aula o material pedagógico que se eterniza para diferentes gerações de alunos, já que o que está em jogo é o movimento ininterrupto da língua e da sociedade. Ou seja, onde ambas são dinamicamente concebidas sendo impossível um recorte que as cristalice. Neste sentido tanto professor como alunos são vistos como seres em permanente construção o que implica assumir a mesma postura em relação aos materiais pedagógicos. A figura abaixo dá uma idéia desse movimento dialético:

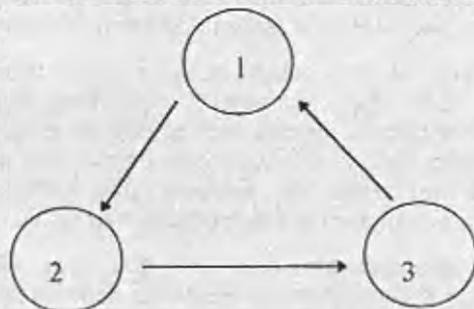


Figura 2. Adaptado de Harste (1985), em Braggio (1992)

A figura 2 pode compreender desde a metodologia até o currículo. À guisa de exemplo, tomemos a metodologia. No círculo 1 teremos o contexto situacional que se compõe da sala de aula, da interação entre professores e alunos, das concepções sobre a linguagem e sua aquisição sobre o homem, sobre a sociedade, dos conhecimentos anteriores: valores, crenças, expectativas etc. Esse contexto situacional pode ser extremamente variado indo, por exemplo, de concepções de linguagem e sua aquisição, de forma behaviorista ou dialética. Como a seta indica, esse contexto vai ter influência decisiva no que está contido no círculo 2, que é o referente ao aluno enquanto ser sócio-cognitivo e histórico, o qual por sua vez vai desembocar no círculo 3, o do desempenho, ou seja, o do que o aluno executa em função do contexto situacional. Num método behaviorista, com textos prontos e acabados, numa linguagem fragmentária, estática, cristalizada; com uma concepção de aquisição do conhecimento feita através de estímulos e respostas, sempre de um único tipo e não das possíveis e concretas, e do aluno concebido como um ser a-histórico, a-temporal (círculo 1), tem-se uma influência  $x$  sobre sua percepção do que seja linguagem, sua aquisição e usos (círculo 2), portanto, gerando um determinado desempenho (círculo 3), aquele que lhe é passado por todo o contexto no qual está inserido "e a profecia se auto-cumprir". Dentro do método behaviorista o movimento efetua-se, pois, do círculo 1 ao 3. Não há continuidade do círculo 3 ao 1. O desempenho do aluno não dá subsídios para o contexto onde está situado o professor. A seta é interrompida. Não há movimento dialético. Numa abordagem dialética, também o círculo 1 atua sobre o círculo 2 e 3. Todavia, não só o conteúdo do contexto situacional é totalmente o inverso do método behaviorista, como do círculo 3 prossegue-se para o círculo 1, num movimento contínuo onde a aquisição do conhecimento está em permanente construção na interação dialógica entre os sujeitos.

Portanto, não há o falante "ideal", o escrevente "ideal", o aluno "ideal". A realidade sociohistórica, linguística e cultural é a matriz geradora do pensar e fazer pedagógico.

Relembrando, pois, os assuntos tratados nesse artigo podemos afirmar que não só os racionalistas têm contribuído para com uma postura diferente sobre lingua(gem) e sua aquisição como os sociointeracionistas, tendo estes últimos significativamente introduzido uma prática pedagógica mais efetiva na educação escolar indígena.

**Referências:**

- Agar, M. H. 1980. *The Professional Stranger: an Introduction to Ethnography*, Academic Press, New York.
- Aikenvald, A. I. 1995. *Multilingualism and Areal Diffusion in the Northwest Amazon*, ms.
- Braggio, S. L. B. 1981. *Aspectos Fonológicos e Morfológicos do Kadwêu*; Dissertação de Mestrado, UNICAMP, Campinas, SP.
- Braggio, S.L. B. 1986. *The Sociolinguistics of Literacy: a Case-Study of the Kaingang, a Brazilian Indian Tribe*, Tese de Doutorado, não publicada, Universidade de New Mexico, New Mexico.
- Braggio, S.L. B. 1989. Alfabetização como um Processo Social: Análise de como Ela Ocorre entre os Kaingang de Guarapuava, Paraná, em *Trabalhos de Linguística Aplicada*, no. 14, julho-dezembro, UNICAMP, Campinas.
- Braggio, S. L. B. 1992a. *Leitura e Alfabetização: da Concepção Mecanicista à Sociopsicolinguística*, Ed. Artes Médicas, RGS.
- Braggio, S. L. B. Situação Sociolinguística dos Povos Indígenas do Estado de Goiás e Tocantins: Subsídios Educacionais, *Revista do Museu Antropológico*, v. 1, no. 1.
- Braggio, S. L. B. 1995a. *A Escrita e a Alfabetização Indígena e Não Indígena*, relatório de pesquisa.
- Braggio, S. L. B. 1995b. The Sociolinguistic Situation of Native People of Central Brazil: from Trilingualism to Language Loss, artigo apresentado no *Symposium on Language Loss and Public Policy*, University of New Mexico, USA.
- Braggio, S. L. B. 1995c. *Contribuições da Linguística para a Alfabetização*. CEGRAF:UFG.
- Brice-Heath, S. 1984a. Oral and Literate Traditions, em *International Social Science Journal*, v. 36.1.
- Brice-Heath, S. 1983. *Ways with Words. Language, Life and Work in Communities and Classrooms*, Cambridge University Press.
- : UFG, GO, 1995c.
- Cavalcante, M. P. 1993, comunicação pessoal, UFG.
- Cavalcante, M. P. e outros. 1992. Fonologia do Karajá, em *Revista do Museu Antropológico*, v. 1, no. 1.
- Clyne, M. 1978. Some (German-English) Language Contact Phenomena at the Discourse Level, em Fishman, J. *Advances in the study of societal multilingualism*, The Hague: Mouton.

- Diller, K. 1971. 'Compound' and 'Coordinate' Bilingualism: a Conceptual Artifact, *Word*, no. 26.
- Figueiredo, F.J.Q. 1995. *Estudo de Erros na Aprendizagem de Uma Segunda Língua: Uma Análise de Textos Escritos por Alunos do 1º Ano de Inglês na Universidade*, dissertação de mestrado, UFG, ms.
- Felisbino, M.N.M. *Kanhgâg Ag Vi Ve*, jornais, 2/94 a 7/1995, PIN-Apucarana, Londrina, Paraná.
- Fishman, J. 1980. Bilingualism and Biculturalism as Individual and as Societal Phenomena, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1, no. 1.
- Fishman, J. 1967. The Relationship Between Micro and Macro-Sociolinguistics in the Study of Who Speaks What Language to Whom and When, *Journal of Social Issues*, 23, no. 3.
- Fishman, J. 1972. Societal Bilingualism: Stability and Transition, *Bilingualism in the Barrio*, Final Report, U. S. Department of Health, Education and Welfare, Office of Education, Yeshiva University New York.
- Fishman, J. 1972. The Sociology of Language, P. P. Giglioli (ed.), *Language and Social Context*, Penguin Books, London.
- Fishman, J. (org.) 1977. *Advances in the Creation of Revision of Written Systems*, The Hague Mouton, New York.
- Fishman, J. and J. Lovas. 1970. Bilingual Education in Sociolinguistics Perspective, H. Allen and N. Campbell (eds.), *Teaching English as a Second Language: a Book of Readings*, McGraw-Hill, Inc. New York.
- Fortune, D. e Fortune, G. *Relatório sobre Educação Bicultural Karajá* (e outros livretos), SIL, Brasília, 1986.
- Gorbet, F. 1979. To Error is Human: Error Analysis and Child Language Acquisition, *ELT*, v. 34/1.
- Grosjean, F. 1982. *Life with Two Languages: an Introduction to Bilingualism*, Harvard University Press, Cambridge.
- Grosjean, F. 1994. Individual Bilingualism. *The Encyclopedia of Language and Linguistics*, Pergamon Press: Oxford.
- Grosjean, F. 1995. A Psycholinguistic Approach to Codeswitching: the Recognition of Guest Words by Bilinguals, *One Speaker, Two Languages*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Gumperz, J. 1972. The Speech Community (1968), in Giglioli, P. P. (ed.), *Language and Social Context*, Penguin Books.
- Gumperz, J. and Hymes, D. 1972. *Questions in Sociolinguistics*, New York: Holt, Reinhart and Winston.

- Hall, E. T. 1982. *The Silent Language*, Anchor Press/Doubleday, New York.
- Halliday, M. A. K. 1989. *Spoken and Written Language*, Oxford University Press, Oxford, Londres.
- Hamel, R. H. 1984. Socio-Cultural Conflict and Bilingual Education - the Case of the Otomi Indians in Mexico, *International Social Science Journal*, 36, no. 1.
- Hamel, R. H. e Sierra, M. T. 1984. Diglossia y Conflicto Intercultural. La Lucha por un Concepto o la Danza de los Significantes, *Boletín de Antropología*, Mexico.
- Hamel, R. H. 1988. La Política del Language y el Conflicto Interétnico-Problemas de Investigación Sociolingüística, Orlandi, E. P. (org.), *Política Lingüística na América Latina*, SP: Fontes.
- Hasselmo, N. 1970. Code-Switching and Modes of Speaking, em Gilbert, G., *Texas Studies in Bilingualism*, Berlin: Ed. Walter de Gruyter.
- Major, R. 1994. Current Trends in Intertlanguage Phonology, em Yavas, M. (org.), *First and Second Language Phonology*, Singular Publishing Group, Inc., CA.
- Mattos, R. de 1973. *Fonêmica Xerente* SIL, Brasília
- McClure, E. 1977. Aspects of Code-Switching in the Discourse of Bilingual Mexican-American Children, *Center for the study of reading*, Illinois.
- McLaughlin, B. 1978. *Second Language Acquisition in Childhood*, Lawrence Erlbaum Associates Publisher, Hillsdale.
- McLaughlin, D. 1992. *When Literacy Empowers: Navajo Language in Print*, The University of New Mexico Press, New Mexico.
- Mello, H.A.B. de. 1996. Codeswitching: Uma Estratégia Discursiva de Bilingües, dissertação de mestrado, UFG.
- Monte, N. 1993. Linguagem no Contexto Escolar Indígena: O Caso do Acre, em *Leitura e Alfabetização*, Cadernos ESE- FEUB Fluminense, no. 1.
- Muñoz, H. et al. 1980. 'Castellanización y Conflicto Lingüístico, el Caso de los Otomies del Valle del Mesquital', *Boletín de Antropología Americana* 2, Oaxaca.
- Orlandi, E. P. 1988. *Política Lingüística na América Latina*, Campinas: Pontes.
- Pefalosa, R. 1981. *Introduction to the Sociology of Language*, Newbury House Publishers.
- Poleck, L. 1993. Comunicação pessoal, UFG.
- Professores Índios do Tocantins. 1992. *Jornal dos Professores Índios do Tocantins*, ano 1, no. 0.

- Pütz, M. 1994. *Language Contact and Language Conflict*, John Benjamins, Amsterdã.
- Ribeiro, E.R. 1993. Comunicação pessoal, UFG.
- Rodrigues, A. D. 1986. *Línguas Brasileiras, Para o Conhecimento das Línguas Indígenas*, SP: Edições Loyola.
- Romaine, S. 1995. *Bilingualism*, Mass.: Blackwell, Cambridge.
- Sameroff, A. J., Harris, A. E. 1980. Dialectical Approaches to the Early Thought and Language, in Spiro, R.; Bruce, B. C.; Brewer, W. F. *Theoretical Issues in Reading Comprehension: Perspective from Cognitive Psychology, Linguistics, Artificial Intelligence, and Education*, Hillsdale, N. J.; L. Erlbaum Associates.
- Scotton, C. e Ury, W. 1977. Bilingual Strategies: The Social Functions of Code-Switching, *Linguistics*, no. 193.
- Scotton, C. M. 1993. *Dueling Languages*, Claredon Press. New York.
- Seki, L. 1993. Notas sobre a História e a Situação Lingüística dos Povos Indígenas do Parque Xingu, em Seki, I. (org.) *Lingüística Indígena e Educação na América Latina*, Campinas, Editora da UNICAMP.
- Seki, L. 1993. Observações sobre Variação Sociolingüística em Kamaluré, *Cadernos de Estudos Lingüísticos* 4, Campinas, IEL/UNICAMP.
- Seki, L. (org.) 1993. *Lingüística Indígena e Educação na América Latina*, Campinas: Editora da UNICAMP.
- Selinker, L. 1972. Interference, *International Review of Applied Linguistics*, no. 10.
- Soares, M. 1986. *Linguagem e Escola: Uma Perspectiva Social*, Ed. Ática, SP.
- Spolsky, B. 1979. Contrastive Analysis, Error Analysis, Interlanguage, and Other Useful Fads, *the Modern Language Journal*, v. LXIII, no. 5-6.
- Spolsky, B., Englebretch, G. e Ortiz, L. 1983. *The Sociolinguistics of Literacy. An Historical and Comparative Study of Five Cases*, Final Report, National Institute of Education, Grant, NIE-G-790179, Albuquerque.
- Spolsky, B. e Holm, W. 1971. *Literacy in the Vernacular: the Case of Navajo*, Navajo Reading Study, New Mexico.
- Street, B. V. 1982. Literacy and Ideology. *Red Letters*, v. 12, Londres.
- Teixeira, R. A. F.; Braggio, S. L. B.; Poleck, L.; Taveira, E. L. M. 1991. Projeto de Educação Indígena do Estado de Tocantins, SEE, Tocantins.

- Vale, M.S.S. 1995. *A Situação Sociolingüística dos Karajá de Santa Isabel do Morro e Fontoura: Uma Abordagem Funcionalista*, dissertação de mestrado, UFG, ms.
- Yavas, M. (org.). 1994. *First and Second Language Phonology*, Singular Publishing Book, Inc., CA.