



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

RAQUEL PALMEIRA DE OLIVEIRA KARAJÁ

**O TRATAMENTO DA APROXIMANTE PALATAL KRAHÔ
[J]**

ARAGUAÍNA
2021

RAQUEL PALMEIRA DE OLIVEIRA KARAJÁ

**O TRATAMENTO DA APROXIMANTE PALATAL KRAHÔ
[J]**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras - UFT – Universidade Federal do Tocantins – como requisito para obtenção de título de mestre em Ensino de Língua e Literatura, sob orientação do Prof. Dr. Francisco Edviges Albuquerque.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Edviges Albuquerque

ARAGUAÍNA
2021

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

O48t Oliveira Karajá, Raquel Palmeira de .
O TRATAMENTO DA APROXIMANTE PALATAL KRAHÔ [J]. /
Raquel Palmeira de Oliveira Karajá. – Araguaína, TO, 2021.
81 f.

Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins
– Câmpus Universitário de Araguaína - Curso de Pós-Graduação (Mestrado)
em Letras Ensino de Língua e Literatura, 2021.

Orientador: FRANCISCO EDVIGES ALBUQUERQUE

1. FONÉTICA. 2. FONOLOGIA. 3. EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA. 4.
POVO KRAHÔ. I. Título

CDD 469

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

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

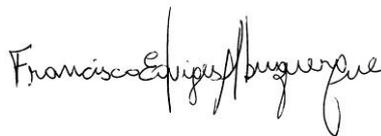
RAQUEL PALMEIRA DE OLIVEIRA KARAJÁ

O TRATAMENTO DA APROXIMANTE PALATAL KRAHÔ [J]

Dissertação avaliada e apresentada ao PPGL/UFT – Universidade Federal do Tocantins – Campus Universitário de Araguaína, para obtenção do título de mestre em Ensino de Língua e Literatura aprovada em sua forma final pelo Orientador e pela Banca Examinadora.

Data da aprovação: 22/07/2021

Banca Examinadora



Prof. Dr. Francisco Edviges Albuquerque (UFT)

(Orientador)



Prof. Dra. Selma Maria Abdala Dias Barbosa (UFT)

(Membro Interno)



Prof. Dra. Lilian Castelo Branco de Lima (UEMASUL)

(Membro Externo)

Dedicado ao Povo Krahô.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, que desde quando nasci demonstra um cuidado excepcional com a minha vida e tem me feito andar por caminhos de amor. A Ele seja sempre o crédito, pois sempre será digno de tudo.

Agradeço ao meu marido Adriano Karajá, por ser mais que um companheiro, por ser esse homem excepcional que torna os meus dias mais felizes, me fazendo perceber que apreciar o simples não é uma utopia, mas uma escolha. E que escolha bonita! Obrigada por todo o incentivo e paciência na realização deste trabalho.

Agradeço a minha Mãinha, Nice Palmeira, por sempre ser uma mulher forte, destemida e muito comprometida com a minha educação. Não tenho dúvidas ao afirmar que se não fosse seu esforço e o amor que nutre por mim nada disso seria possível. A admiração que sinto pelo seu caráter é imensurável e serei grata enquanto eu respirar.

Aos meus avós, meus tios, tias, primos, e em especial a minha tia Eliane de Jesus, que desde minha adolescência me trazia para UFT e me deu coragem para caminhar pela docência. Agradeço em especial também aos meus primos Mateus Oliveira e Renata Oliveira.

Agradeço excepcionalmente a Dona Maria Violeta Achurê Karajá, que sempre me fez entender como a cultura, as histórias e principalmente a língua é importante para seu povo. Tenho uma inenarrável admiração por essa guerreira matriarca.

Ao meu orientador Professor Dr. Francisco Edvigés Albuquerque, por ter me acolhido e me convidado a fazer parte do LALI – Laboratório de Línguas Indígenas da UFT, ainda na graduação. Almejo um dia possuir um pouco que seja de sua inteligência e sabedoria, e mais do que meu orientador é um exímio amigo que Deus me deu e tenho muito apreço por sua vida.

Agradeço a Thaís Helena, que não é somente uma amiga, mas uma amiga irmã. Obrigada por tanta força e pela sua amizade que é muitíssimo valiosa para mim.

A todos os meus amigos, mas em especial a Felipe Maranhão, Carlane Leal e José Wilson Moraes, que por diversos momentos foram um ombro amigo presente, encorajando-me a prosseguir na esperança que um dia conseguiria concluir esta dissertação.

Agradeço também a Renato Yahé Krahô e Antônio Pôcotxòj Krahô por me ajudarem na construção desta dissertação, pois sempre estiveram prontos a esclarecer qualquer dúvida que se apresentou pelo caminho.

A Aloísio Orione, secretário do PPGL, que sempre esteve disponível para responder minhas questões, a apresentar palavras de conforto e de encorajamento ao longo deste percurso do mestrado. Obrigada pela valiosa amizade.

Gratidão também a todos que fazem parte do Laboratório de Línguas Indígenas, em especial a minha madrinha querida Danielle Mastelari, ao professor Oliveira, a querida Sissi, ao parente Sinval Xerente e a animadíssima Andréa Franco. Obrigada por todos os momentos de troca.

Agradeço a banca, composta pela Professora Dr^a Selma e Professora Dr^a Lilian, pelos belíssimos apontamentos que contribuem de maneira firme e generosa, e sem dúvidas, agregaram grande qualidade a esta dissertação.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, por financiar esta pesquisa com remuneração em bolsa.

E a todos que se dispuserem a leitura deste trabalho, meu muito obrigada, que você seja enriquecido de conhecimento e respeito pelos povos indígenas!

RESUMO

Essa pesquisa caracteriza a descrição da aproximante palatal [j] em língua indígena Krahô. O Povo Krahô habita o estado do Tocantins, e está localizado a margem direita do Rio Tocantins. Sua terra possui uma área de 302.523 mil hectares, localizada entre os municípios tocaninenses de Itacajá e Goiatins, as margens dos rios Manoel Alves e Rio Vermelho. Segundo Albuquerque (2013), o Povo Krahô se autodenomina *mêhi*, termo este que é imputado a todos os outros grupos indígenas em que há contato. O Distrito Sanitário Especial Indígena – DSEI (2021) informa que os Krahô possuem uma população estimada de 3.702 pessoas, distribuídas em 37 aldeias. De acordo com Rodrigues (1986), a língua Krahô pertence ao tronco linguístico Macro-Jê e a família linguística Jê. O alfabeto da língua Krahô, segundo, Albuquerque e Yahe Krahô (2016) é composta por 29 grafemas, sendo 13 consoantes (c, g, h, j, k, m, n, p, q, r, t, w, x), 16 vogais, as quais são 10 orais (a, à, e, ê, i, o, ô, u, y, ÿ) e 6 são nasais (ã, ê, ã, õ, ù, ÿ). Esta pesquisa busca identificar qual o tratamento da aproximante palatal [j] na língua desse povo. Para isso, foram realizadas pesquisas de cunho bibliográfico em materiais de língua materna Krahô consoante ao respaldo científico de autores como Silva (2017); Albuquerque (2007); Oliveira (2009); entre outros. Assim, foi percebido que o fone /j/ antes de vogal oral se realiza como [j] como em *Jât* - [jʌt]. Já em ambiente nasal /j/ se realiza como [ɲ] como em *Jũ* - [ɲũ]. Antes das vogais médias altas /j/ se realiza como [dʒ] como em *Jiko* - [dʒik^hɔ] e antes da oclusiva velar aspirada, /j/ se realiza como [s] como em *Ikjê* - [ik^hse]. A grande faceta da língua é fascinante e mais uma vez é comprovado a distinção que existe entre grafema e fonema, diante disso é imprescindível a contribuição da fonética e fonologia para o entendimento de como as línguas naturais se estruturam e se organizam fonologicamente.

Palavras-chave: Fonética e fonologia; Krahô; Educação Indígena.

ABSTRACT

This research characterizes the description of the palatal approximant [j] in the indigenous language Krahô. The Krahô people live in the state of Tocantins, and are located on the right bank of the Tocantins River. Its land has an area of 302,523 thousand hectares, located between the municipalities of Itacajá and Goiatins, on the banks of the Manoel Alves and Rio Vermelho rivers. According to Albuquerque (2013), the Krahô people call themselves mēhi, a term that is attributed to all other indigenous groups in which there is contact. The Special Indigenous Sanitary District – DSEI (2021) informs that the Krahô have an estimated population of 3,702 people, distributed in 37 villages. According to Rodrigues (1986), the Krahô language belongs to the Macro-Jê linguistic trunk and the Jê linguistic family. The alphabet of the Krahô language, according to Albuquerque and Yahe Krahô (2016), is composed of 29 graphemes, with 13 consonants (c, g, h, j, k, m, n, p, q, r, t, w, x), 16 vowels, which are 10 oral (a, à, e, ê, i, o, ô, u, y, ÿ) and 6 are nasal (ã, ã, ã, õ, õ, õ). This research seeks to identify the treatment of palatal approximant [j] in the language of this people. For this, bibliographic research was carried out in materials from the Krahô mother tongue, according to the scientific support of authors such as SILVA (2017); ALBUQUERQUE (2007); OLIVEIRA (2009); between others. Thus, it was noticed that the phone /j/ before the oral vowel takes place as [j] as in Jât - [jât]. In the nasal environment /j/, it is performed as [ɲ] as in Jũ - [ɲũ]. Before the upper middle vowels /j/ is performed as [ɟ] as in Jiko - [ɟik^hɔ] and before the aspirated velar stop, /j/ is performed as [s] as in Ikjê - [ik^hse]. The great facet of the language is fascinating and once again the distinction that exists between grapheme and phoneme is proven, given that the contribution of phonetics and phonology is essential for the understanding of how natural languages are structured and phonologically organized.

Keywords: Phonetics and phonology; Krahô; Indigenous Education.

Lista de ilustração

Figura 01 – Mapa da Terra Indígena Krahô	17
Figura 02 – Povo Krahô em rito tradicional.....	22
Figura 03 – Aldeia Manoel Alves Pequeno.....	23
Figura 04 – Meninas Krahô produzindo artesanato.....	24
Figura 05 – Tronco Tupi.....	28
Figura 06 – Tronco Macro-Jê.....	30
Figura 07 – Línguas da família Jê.....	30
Figura 08 – Posição do véu palatino.....	60

Lista de Quadros

Quadro 01 – Línguas Indígenas brasileiras e número de pessoas.....	27
Quadro 02 - Escolas Indígenas Krahô.....	52
Quadro 03– Fonemas vocálicos Krahô de acordo com os parâmetros articulatórios	61
Quadro 04 – Fonemas vocálicos nasais.....	61
Quadro 05 – Exemplos de vogais orais em Krahô.....	63
Quadro 06 – Exemplos de vogais nasais Krahô.....	62
Quadro 07 – Fonemas consonantais do Krahô.....	63
Quadro 08 – Exemplos de fonemas consonantais Krahô.....	63
Quadro 09 – Aproximante palatal Krahô.....	66
Quadro 10 - Nasal palatal Krahô.....	67
Quadro 11 – Africada Alveopalatal Krahô.....	68
Quadro 12 – Fricativa Alveolar surda Krahô.....	69

LISTAS DE SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DRE	Diretoria Regional de Ensino
DSEI	Distrito Especial de Saúde Indígena
DPNEEI	Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
IPA	International Phonetic Association
ITPAC	Instituto Tocantinense Presidente Antônio Carlos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LALI	Laboratório de Línguas Indígenas
MEC	Ministério da Educação
NEPPI	Núcleo de Estudos e Pesquisas com Povos Indígenas
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PPGL	Programa de Pós-graduação em Letras
RCNEI	Referencial Curricular Nacional das Escolas Indígenas
SPI	Serviço de Proteção ao Índio
UFT	Universidade Federal do Tocantins
SEDUC	Secretaria de Educação
SIL	Summer Institute of Linguistics

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. CAPÍTULO I: ASPECTOS SOCIAIS, CULTURAIS E LINGÜÍSTICOS DO POVO KRAHÔ	14
1.1 O Povo Krahô: um breve relato do histórico do contato.....	14
1.2 Localização e população do povo Krahô	16
1.3 Aspectos culturais do Povo Krahô.....	19
1.4 Preâmbulo acerca das línguas indígenas no Brasil	25
2. CAPÍTULO II: ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS	33
2.1 Processos metodológicos.....	33
2.1.1 O <i>corpus</i>	34
2.2 O laboratório de Línguas Indígenas	35
2.2.1 Livros publicados pelo LALI	40
2.3 A educação escolar indígena e o bilinguismo.....	45
2.5 A educação escolar indígena Krahô: breves considerações.....	51
3. CAPÍTULO III: O TRATAMENTO DA APROXIMANTE PALATAL KRAHÔ [J]	54
3.1 Fonética e Fonologia como fundamento teórico em estudos linguísticos: breves ponderações.....	54
3.1.1 Fonética.....	55
3.1.2 Fonologia.....	56
3.2 Aspectos fonéticos da língua Krahô.....	59
3.2.1 Os segmentos vocálicos.....	60
3.2.2 Os segmentos consonantais.....	62
3.3 Contexto ou ambiente fonológico.....	64
REFLEXÕES FINAIS	71
REFERÊNCIAS	73

INTRODUÇÃO

A educação escolar é uma importante peça na resistência das línguas minoritárias existentes no Brasil, e seu ensino dentro da realidade de cada povo é assegurado pelos Artigos 210 e 215 da Constituição Federal de 1988. O ensino de língua materna dentro das escolas indígenas é peça fundamental na manutenção cultural, ideológica e ritualística, e diante dessa realidade faz-se imprescindível que existam materiais que deem suporte a essa educação da forma mais concisa e específica.

O estudo da fonética e fonologia é um importante aliado dos professores indígenas no ensino de língua materna para as crianças na aldeia. Diante disso, houve um questionamento acerca do tratamento da aproximante palatal [j] em Krahô, uma vez em que foi percebido nos materiais publicados e nos dados do Laboratório de Línguas Indígenas da UFT, que existia uma carência de um estudo mais aprofundado deste tema. Diante disso, apresentou-se a pergunta norteadora que corrobora esta dissertação: Como a aproximante palatal [j] é tratada em Língua Indígena Krahô? Entendendo que a fonologia contribui e responde a estes questionamentos, buscamos responder à pergunta norteadora de nosso trabalho, fazendo uma análise criteriosa dos dados que refletem a realização do segmento [j] na língua Krahô de acordo com o ambiente fonológico.

Assim, buscamos descrições fonéticas e fonológicas que irão fazer parte de futuras publicações de materiais diferenciado técnico dos professores indígenas Krahô. Assim, os objetivos específicos perpassam o levantamento da ocorrência do grafema J; qual o tipo de realização fonética/fonológica do fone; se há presença de variação a depender do contexto fonológico e, se existe variação, qual fonema é a variante. Diante disso, o suporte que será dado no processo de ensino e aprendizagem, e de preservação das crenças e costumes através da língua, busca amenizar essas dificuldades de conhecimento por carência de informações mais acuradas e precisas, como a relação e a diferenciação entre grafemaXfonema que fazem parte, de forma muito intensa, do ensino de língua materna. Dessa forma, o objetivo geral consiste em compreender como a aproximante palatal [j] se realiza em Krahô e contribuir com os estudos da fonética e fonologia e para uma educação escolar indígena específica bilíngue e diferenciada para o povo Krahô.

A pesquisa, assim, parte de uma premissa de lacunas científicas de levantamentos, classificações e descrições de fonemas, perpassando a coleta de dados na bibliografia concomitantemente com a referência teórica, que são imprescindíveis para a boa sustentação da pesquisa proposta. Em primeiro momento foi pensada para a construção deste

trabalho uma abordagem etnográfica, com a coleta de dados realizada em campo. No entanto, uma pandemia da Covid-19¹ acometeu o mundo na época proposta da realização das coletas em campo, decidindo por bem uma abordagem bibliográfica que ofereceria segurança sanitária para o pesquisador e para a comunidade indígena do Povo Krahô.

Como embasamento teórico, que se debruçaram sobre o Povo Krahô, foram utilizados autores como Melatti (1967), que em seu livro ‘Ritos de uma tribo Timbira’, conta com importantes dados históricos que contribuem de forma descritiva para o estudo sobre a identidade cultural e ritualística do Povo Krahô, perpassando sentidos demográficos, histórico de contato e contextos sociohistóricos. É imprescindível que haja a contextualização histórica e cultural acerca do Povo Krahô, pois as discussões e levantamentos fonológicos estão intrinsecamente ligados à vida e à identidade desse povo.

No que tange aos estudos fonéticos e fonológicos foram empregados autores como Thaís Cristóvão Silva (2017), Francisco Edviges Albuquerque (2007); Cagliari (2002); Dermeval da Hora de Oliveira (2009); importantes foneticistas da língua portuguesa e das línguas indígenas, que contribuíram na análise e descrição dos dados coletados nos livros didáticos e gravações disponibilizadas pelo Laboratório de Línguas Indígenas (LALI/UFT). Os autores citados influenciaram na classificação dos fonemas e nas terminologias utilizadas para cientificidade das descrições fonéticas e fonológicas.

No que toca as descrições fonéticas e fonológicas é necessária a utilização de um alfabeto fonético padronizado internacionalmente, e foi adotado as fontes do SIL (*Summer Institute Of Linguistics*) com embasamento no IPA – *International Phonetic Association* (Associação Fonética Internacional) que disponibiliza o Alfabeto Fonético Internacional.

Como metodologia, fez-se um levantamento bibliográfico sobre os autores que realizaram ou realizam estudos sobre a fonética e fonologia, em especial, das línguas indígenas, numa vertente culturalmente situada na perspectiva da descrição línguas indígenas brasileiras, valorizando a relação entre grafema X fonema. A rigor não é apenas o conhecimento da estrutura linguística da unidade lexical que interessa, mas fundamentalmente, como os Krahô manifestam à fonética e como eles se manifestam através dela, com dados de gravações coletadas com os falantes da língua que estão disponíveis no LALI. A pesquisa então se configura como bibliográfica, levando em consideração materiais publicados anteriormente acerca da língua Krahô para coleta de dados, correlacionando conhecimentos científicos com os dados colhidos em livros didáticos do povo.

¹ Coronavírus

Os capítulos seguem a contextualização, com a história do Povo Krahô, os referenciais teóricos utilizados, bem como os métodos e as descrições fonético-fonológicas do *corpus* levantado durante o período de pesquisa.

A dissertação é dividida em três capítulos, sendo o primeiro capítulo do histórico de contato do Povo Krahô e seus aspectos linguísticos e culturais e sociais. No segundo capítulo é discutido o referencial teórico e os caminhos percorridos na metodologia para que se chegasse aos resultados alcançados, além de breve explanação acerca da educação escolar indígena e o bilinguismo, com uma breve discussão acerca da Educação Escolar Indígena Krahô. No terceiro e último capítulo há uma contextualização do objeto de estudo da fonética e fonologia com a apresentação dos contextos fonológicos revelados com a pesquisa, demonstrando que o segmento [j] na Língua Krahô apresenta alofones, e que estas ocorrências são previsíveis, nessa língua, pelo contexto ou ambiente determinado pela distribuição complementar. Por fim, as reflexões finais que demonstram como a riqueza vocabular da língua Krahô é de grande relevância para os indígenas e para os pesquisadores em fonética e fonologia, e em como há uma contribuição acertada para a educação escolar indígena.

Por fim, não é buscado aqui somente um conhecimento científico que não possa contribuir com a comunidade Krahô. E exatamente entendendo essa realidade, que o conhecimento necessita ser uma via de mão dupla, é que se fala na importância da educação escolar indígena. Os indígenas já sofreram sanções de direito até da própria existência, e ainda assim, resistem e demonstram resiliência, respeito a terra e a todos os seus moradores. O entendimento de que todos somos cidadãos da terra, e que não deve existir fronteiras sociais, aquisitivas e biológicas entre nós, é que demonstra que tudo é nutrido pelo respeito à humanidade.

1. Capítulo I – ASPECTOS SOCIAIS, CULTURAIS E LINGUÍSTICOS DO POVO KRAHÔ

Neste capítulo apresentaremos os aspectos históricos e culturais do Povo Krahô, perpassando desde o seu histórico de contato descrito na literatura, até sua forma de viver e se organizar socialmente na atualidade. Faremos uma breve discussão acerca da situação das línguas indígenas no Brasil e em como a língua materna é parte fundamental para os povos indígenas.

1.1 O Povo Krahô: um breve relato do histórico do contato

Vislumbrar as lutas dos povos indígenas brasileiros é de suma importância para compreendermos todos seus embates na busca pela valorização e reconhecimento de suas epistemologias e cultura. Desde a chegada dos colonizadores ao litoral brasileiro, e logo após se espalhar por todo Brasil, os povos originários lutam pelo direito de estarem inseridos nesta sociedade, reivindicam suas terras, seus espaços, lutam por igualdade social.

As consequências geradas por duas sociedades que veem o mundo de forma diferente, onde os indígenas primam pela sua cultura, seus ritos e seus espaços, os não indígenas lutam por colonizar, impor sua cultura, catequizar e escravizar torna o convívio quase impossível. Assim foi o processo de colonização no território brasileiro. Daí em diante um choque de duas sociedades que pensam, falam e concebem o mundo de maneira distinta, pode ocasionar intensos conflitos.

Segundo Araújo (2015), o processo de colonização trouxe grandes mazelas aos povos originários brasileiros, assim:

Os primeiros contatos dos indígenas brasileiros com a sociedade não indígena ocorreram nos anos de 1500 quando os europeus apareceram em terras brasileiras. Desse contexto histórico brasileiro até a contemporaneidade, os indígenas passaram por um processo de conquista, etnocídio e genocídio, ocasionados por meio de táticas ainda comuns, como a disseminação de epidemias, de doenças contra as quais os indígenas, por sua natureza, não apresentam defesas orgânicas (gripe, sarampo, entre outros), além da fome, que foi um mecanismo de controle das populações indígenas, presente nos deslocamentos, confinamentos, guerras e trabalhos forçados de maneira abrupta. Araújo (2015, p. 25).

Essa violência marcada pelo posicionamento colonizador animalizando os indígenas causou um verdadeiro genocídio que reverberou em todos os seus habitantes.

De acordo com Ribeiro (1995), em todo continente americano havia cerca de 80 milhões de habitantes indígenas em meados de 1500, falantes de aproximadamente duas mil línguas. No primeiro século de colonização calculou-se que 70 milhões desses foram mortos em consequência direta a implacável ação colonizadora. Ainda de acordo com o autor, a situação no Brasil foi igualmente feroz, sendo a população do litoral atlântico os primeiros a serem devastados por pestes e pela guerra.

Desde o primeiro contato dos indígenas brasileiros com os não indígenas vários processos foram vividos, como invasões de terras, etnocídio e genocídio, táticas estas, segundo Araújo (2015), que eram muito comuns na época como a disseminação de epidemias. As doenças propagadas pelos não indígenas eram tão fatais, pois os povos nativos não possuíam defesas imunológicas contra enfermidades como gripe, sarampo, e ademais a isso ainda existia o enfraquecimento pela fome² que comprometia ainda suas defesas orgânicas.

Acerca do Povo Krahô, ou *mẽhi* (como se autodenominam), um povo indígena brasileiro que possui na sua história de contato com os não indígenas marcas de lutas e resistência. De acordo com Rodrigues (2002) há parentesco da língua Krahô com o Tronco Macro-Jê, possui uma equivalência de sons, identidade histórica de palavras e várias semelhanças gramaticais.

No entanto, não há grande disposição de dados na literatura histórica, mas, segundo Mellati (1970), os Krahô iniciaram seu contato com não indígenas no fim do século XVIII, contato esse pautado em invasões de territórios, tentativa de escravização e toda forma de subjugação contrária ao viver do povo.

Muitas tentativas de escravização e dominação eram baseadas em discursos legais e religiosos, que, segundo, Pohl (1976, p.125) relata uma prática de fazendeiros que se beneficiavam da lei, que garantia que todo indígena capturado em conflito poderia ser escravizado³, para utilização de indígenas em trabalhos braçais. Outros, que não se valiam dessa lei, se utilizavam do pretexto religioso para adentrar as matas e trazem cativos os indígenas, com um falso discurso de catequização.

Nos primeiros relatos de contato, ainda segundo Melatti (1970), o Povo Krahô habitava a região do sul do estado do Maranhão, próximo ao Rio Balsas, entretanto, houve muitos conflitos na época com os fazendeiros, que na tentativa de expandir as terras para a criação de gado, expulsaram os indígenas de sua localidade.

² Um dos mecanismos de controle das populações indígenas, presente nos deslocamentos, confinamentos, guerras e trabalhos forçados de maneira abrupta. (Araújo, 2015, p.27).

³ Nomeada de “Lei da Guerra Justa”.

O autor ainda relata que existiram tentativas dos Krahô de retomada as suas terras, hostilizando os fazendeiros, no entanto, em 1809, um grupo de civis e soldados atacou o Povo Krahô, levando prisioneiro cerca de 70 indígenas para São Luís do Maranhão. Após o grande ataque sofrido, eles se retiraram definitivamente da região e migraram em direção as margens do Rio Tocantins. (Mellati, 1970).

Os contatos ocasionados por questões territoriais que o povo Krahô tem em sua história revela que a interferência do não indígena gerou transformações na comunidade, como a diminuição do quantitativo populacional, ocasionado pelos conflitos com fazendeiros que resultavam em grandes massacres, a formas de conviver socialmente, precisando migrar do território que tradicionalmente ocupavam e procurar o reestabelecimento em outro local. Entretanto o Povo Krahô não se extinguiu culturalmente e vem resistindo ao longo dos séculos.

1.2 Localização e população do povo Krahô

O Povo Krahô habita o estado do Tocantins, e está localizado a margem direita do Rio Tocantins. Sua terra possui uma área de 302.523 mil hectares, localizada entre os municípios tocaninenses de Itacajá e Goiatins, às margens dos rios Manoel Alves e Rio Vermelho. A Terra Indígena Kraholândia fica entre as longitudes 46°54' W e 51°18' W e as latitudes 8° S e 9° S. De acordo com Araújo (2015), o decreto que concede o território ao povo Krahô é o Decreto Lei nº 102, de 05 de agosto de 1944, publicado no Diário Oficial do Estado de Goiás de 10 de agosto de 1944, ano I, número 150, página 1, que dá criação ao território indígena nomeado de Kraholândia, como se pode ler:

O Interventor Federal no Estado de Goiás, usando da atribuição que lhe confere o art. 6º, nº. V, do decreto-lei federal nº. 1.202, de 8 de abril de 1939, e devidamente autorizado pelo Presidente da República, decreta: Art. 1º. – São concedidos aos índios Craôs o uso e gozo de um lote de terras pertencentes ao Estado denominado “Craolândia”, situado no distrito de Itacajá, do Município de Pedro Afonso, medindo trezentos e dezenove mil oitocentos e vinte e sete (319.827) hectares, sessenta e hum (61) ares e cinco centiares, e limitado: ao norte pelo ribeirão dos Cavalos e rio Riozinho; ao sul, pelo ribeirão Cachoeira e rio Gameleira; ao este, pelos rios Vermelho e Suçuapara e ao oeste, pelo rio Manoel Alves Pequeno, ficando, todavia, ressalvado expressamente que a união regularizará as ocupações, porventura existentes nesse terreno. Diário Oficial Do Estado De Goiás (Ano I, nº. 150, p. 1, 10/08/1944)

Apesar da concessão da terra indígena ter sido publicada em 1944, o termo só foi homologado em 1990 pelo Decreto Lei nº 99.062, na data de 07 de março, entre os municípios de Goiatins e Itacajá, região noroeste no estado do Tocantins.

Segundo Albuquerque (2013), o Povo Krahô se autodenomina *mẽhi*, termo este que é imputado a todos os outros grupos indígenas em que há contato. O Distrito Sanitário Especial Indígena – DSEI (2021) informa que os Krahô possuem uma população estimada de 3.702 pessoas, distribuídas em 37 aldeias.

As aldeias Krahô são distintas em tamanho e em quantitativo populacional, Yahé Krahô (2017, p.18) descreve o nome das principais aldeias da terra indígena Krahôlândia, são elas em ordem alfabética: Aldeia Nova, Água Branca, Água Fria, Bacuri, Baixa Funda, Barra, Cachoeira, Capitão do Campo, Campos Lindos, Coqueiro, Cristalina, Forno Velho, Galheiro Velho, Gameleira, Kapej, Kêmpojkre, Lagoinha, Lajeado, Macaúba, Mangabeira, Manoel Alves Pequeno, Morro do Boi, Nova Aldeia, Pé de Coco, Pedra Branca, Pedra Furada, Porteira, Riozinho, Rio Vermelho, São Vidal, Santa Cruz, Serra Grande, Serrinha, Taipoca.

Figura 1 – Mapa T.I. Krahôlândia



Fonte: Instituto Socioambiental⁴

⁴ Disponível em: <https://terrasindigenas.org.br/pt-br/terras-indigenas/3735> (acessado em 05/06/20).

Ainda de acordo com Mellati (1978), as aldeias Krahô são nomeadas conforme o local em que são construídas. Um exemplo disto é a Aldeia Capitão do Campo, que recebeu este nome devido a considerável presença da árvore Capitão do Campo⁵ na região. Outros exemplos de nomes de aldeias remetem a nomeação de algo abundante no local, ou o que seria uma identidade da aldeia, como por exemplo, à Aldeia Rio Vermelho, nomeada assim por sua proximidade ao rio de mesmo nome, Aldeia Bacuri que remete a uma fruta típica do cerrado, Aldeia Manoel Alves pelo rio Manoel Alves e etc.

Grande parte das aldeias Krahô possui uma associação própria, devidamente regularizada e administrada pelos indígenas com o intuito de receber melhorias através de projetos de fundos governamentais ou não. Abreu (2012) cita as principais associações pertencentes ao Povo Krahô:

[...] podemos citar a Associação Mâkrare, que foi fundada em 1988 e fica situada na Aldeia Nova. Dessa associação fazem parte também as aldeias Serra Grande e Lagoinha. A Kapéj, associação civil sem fins lucrativos, que fica situada dentro da terra indígena e é composta pela maioria das aldeias Krahô. Outra associação atuante entre os Krahô é a Aukêré, que foi fundada em 2003, situa-se na aldeia Cachoeira e contribuiu imensamente na apresentação de projetos que beneficiam o povo Krahô dessa aldeia.

Há, ainda, as associações Wôkrã situada na aldeia Rio Vermelho; a Inxêcati, que reúne todas as aldeias Krahô localizadas ao sul do Riozinho, a Kyiré na Pedra Branca e também a Wyty-Catë, que fica situada em Carolina, estado do Maranhão. Abreu (2012, p.29)

As associações dão suporte às necessidades das comunidades, agindo sempre em consonância com o coletivo. É comum que os associados se reúnam regularmente para a discussão de melhorias que precisam ser implementadas nas aldeias. Vale ressaltar que a associação *Kapej* era responsável por organizar a maior feira de sementes do Estado do Tocantins, esta representava a maioria das aldeias Krahô. Entretanto, essa associação não executa mais suas ações, segundo Relatório da FUNAI (2020), devido a pendências jurídicas, assim, ela está inativa.

O associativismo em terras indígenas é um grande exemplo da organização que os povos indígenas têm construído para lidar com questões legais junto aos não indígenas. As lideranças estão cada vez mais ativas no conhecimento de leis que os resguardam, e a positividade de tal é imensurável. Quando os indígenas possuem conhecimento de seus

⁵ Capitão do Campo (*Terminalia argentea*) é uma árvore nativa brasileira, encontrada principalmente na região do cerrado brasileiro.

direitos, a possibilidade de sofrerem manipulação de qualquer natureza é consideravelmente reduzida.

As práticas culturais do Povo Krahô são extremamente viva, Rodrigues (1986) faz uma importante reflexão acerca dos povos indígenas do Brasil:

Os índios no Brasil não são um povo: são muitos povos, diferentes de nós e diferentes entre si. Cada qual tem seus usos e costumes próprios, com habilidades tecnológicas, atitudes estéticas, crenças religiosas, organização social e filosofias peculiares, resultantes de experiências de vida acumuladas e desenvolvidas em milhares de anos. E distinguem-se de nós por falarem diferentes línguas. Rodrigues (1986, p.17)

A particularidade cultural que os povos indígenas brasileiros possuem é um importante traço de sua resistência histórica à colonização, o povo Krahô vive em constante valorização de sua cultura, de suas crenças e de sua língua.

1.3 Aspectos culturais do Povo Krahô

Os Krahô compreendem e valorizam sua particularidade cultural, com a prática ritualística extremamente viva e respeitada. Araújo (2015) faz um relato geral de como o povo Krahô lida com sua originalidade cultural:

O povo Krahô, assim como os demais grupos indígenas brasileiros, destaca-se por suas diversidades linguística e cultural: corte de cabelo, artesanato próprio, língua materna, ritos, mitos, cantigas, corridas de tora, dentre outros. Em especial, os mitos, ritos e cantigas são elementos que constroem a identidade e o universo cosmológico Krahô. Para os Krahô suas ações sociais têm representados seus propósitos eficazmente pelas dimensões ritualísticas e mitológicas. Araújo (2015, p.38).

O povo Krahô apresenta uma divisão cosmológica muito latente dentro da comunidade Krahô, que é a divisão sazonal⁶. O Povo é dividido por duas metades, uma denominada *Catàmjê* (inverno) e outra *Wacmêjê* (verão) ou *Kỳj Catêjê* e *Harã Catêjê*. Essa divisão faz menção a partido do verão e partido do inverno, respectivamente. As atividades da aldeia respeitam os limites estabelecidos pela divisão sazonal, como atividades de caça, pesca, competição de corrida com toras, e etc. Melatti (1967) exemplifica essa divisão das metades observando os adornos:

Essa oposição em metades faz parte de uma série de oposições de símbolos. Assim os *Wacmêjê* governam na estação da seca, 'gostam' dos dias ensolarados, preferem folhas de palmeira verde claro para seus adornos, estão ligados ao dia, ao lado leste

⁶ Relativo à estação ano; próprio de uma estação; estacional.

da praça, ao centro da aldeia. Já os Catãmjê governam na estação chuvosa, ‘gostam’ da chuva, preferem as folhas de palmeira verde escuro para seus enfeites, estão ligados à noite, ao lado oeste da praça e à periferia da aldeia. Mellati (1967, p. 65)

Todos já crescem sabendo a que partido pertencem, pois a definição de seu partido ocorre ainda bebê quando recebe seu nome. Os partidos convivem em harmonia e respeito, cada um sabendo seu lugar e suas obrigações para com a comunidade em geral.

Os Krahô mantêm viva sua tradição de nomeação. Abreu (2012) relata que as crianças do povo Krahô recebem nome de acordo com o gênero da criança a ser batizada. Ela conta que sendo do sexo masculino, a criança recebe o nome de um irmão de sua mãe ou de outro parente ligado à família materna. Já quando do sexo feminino, recebe o nome de uma irmã de seu pai ou de qualquer outro familiar ligado ao parentesco do pai.

Como em toda comunidade existe a figura de liderança, os Krahô nutrem muito respeito pelos líderes de seu povo. Segundo Yahé Krahô (2017):

Os que lideram uma comunidade são pessoas influentes nas organizações sociais, bem vistas e aceitas pelo povo, por isso, são indicados a serem líderes de seu povo. [...] Mas a maior recompensa que recebem, é respeito da comunidade. Desse modo, compondo a unidade política, há dois prefeitos, cujas atribuições são de coordenar as atividades diárias da aldeia. Há também, o homem que se ocupa da direção dos ritos, denominado Pàtre. Cada aldeia, ainda, dispõe de um conselho informal constituído pelos homens que se interessam pela vida coletiva da aldeia e que possuem certas características reconhecidas pela comunidade como: o da oratória, o conhecimento das tradições e a sabedoria. Geralmente esse conselho é ocupado pelos mais velhos, que são identificados como pacificadores. Esse conselho tem a função de orientar os prefeitos, levantar discussões sobre problemas da comunidade e apaziguar situações conflituosas. Yahé Krahô (2017, p.19)

Essas lideranças são peças fundamentais no andamento da comunidade, tendo suas opiniões respeitadas e ouvidas por todos. Não existe nenhuma decisão na aldeia que não passe pela discussão do cacique e de seus conselheiros.

As lideranças não recebem remuneração pelo desempenho das funções de cacique ou de conselheiro. No povo Krahô não existe a prática de liderança hereditária, ou seja, a cacicagem não é passada de pai para filho, nem mesmo é restrita a uma família em particular. Os caciques muitas vezes, segundo Yahé Krahô (2017), são demasiadamente cobrados pela comunidade, e isso faz com que entreguem os seus cargos por não sentirem que seu papel de liderança está sendo desenvolvida de maneira satisfatória, assim, uma nova liderança é escolhida para dirigir à comunidade.

As mulheres, de modo geral, vivem de maneira mais tímida na comunidade no que diz respeito à liderança. A sociedade indígena, em sua grande maioria, possui uma cultura

baseada na autoridade masculina, mas isto não significa que as mulheres estejam à margem de seu povo, elas organizam-se de forma diferente, mas igualmente importante. Yahé Krahô (2017, pág. 24) conta que “As mulheres também possuem seus líderes, dentro de suas organizações. Só que elas não as têm na mesma esfera dos homens.” Essa esfera que as mulheres estão inseridas é relatada com tomadas de decisão muito menos impactantes na comunidade que as dos homens.

No que tange as práticas ritualísticas, Araújo (2015) conceitua como sendo ritual um conjunto de ações emblemáticas que comportam palavras, música, gestos, roupas, matérias, dança, atuações simbólicas, bebidas, comidas. É o conjunto de práticas, instrução normativa, os procedimentos que determinam e regulamentam como a ação deve ser praticada e observada. É uma rotina habitualmente praticada, uma regra usada entre as pessoas.

Os rituais praticados na comunidade Krahô possuem o que chamam de *patré*, que é um indígena responsável por dirigir todos os cultos ritualísticos que se realizam na aldeia, assim, cada aldeia possui seu *patré*, e ele tem grande estima junto ao seu povo. O povo Krahô mantém sua prática ritualística muito ativa, o contato com o não indígena não extinguiu sua maneira de enxergar a cosmologia como seus antepassados.

Júlio César Melatti (1978, p.37) afirma que antigamente era costume dos homens Krahô não utilizarem roupas dentro da aldeia, ou às vezes usarem um pano quadrado dependurado na cintura e fixo com um cinto de couro ou uma palha de buriti, que cobriam apenas as genitálias. Já as mulheres, o autor relata que usavam um pano, com comprimento até os joelhos, que era preso na cintura.

Hodiernamente, os homens não transitam despídos dentro da aldeia, geralmente vestem shorts e raramente usam camisas. As mulheres ainda guardam a tradicionalidade das suas vestes, fazendo uso do tecido preso ao redor da cintura e com os seios, quase sempre, a mostra.

Figura 2 – Povo Krahô em rito tradicional



Fonte: LALI/2020⁷

No quesito moradia, a organização social das casas nas aldeias geralmente segue uma ligação estabelecida pelas mulheres, que é chamado, segundo Yahé Krahô (2017), de segmento residencial. Esse segmento residencial faz parte da cultura, pois, quando o homem se casa, muda-se para casa da esposa, assim, as casas das mulheres nunca são construídas longe da casa da sua mãe. Nas casas moram as mulheres que nasceram ali e os homens que ao casar vão morar com suas esposas.

Quando existe o caso de algum casamento interétnico, Araújo (2015) explica como ocorre a aceitação da comunidade e as condições que são impostas aos noivos:

Geralmente, os Krahô não proibem os casamentos interétnicos, mas os desaprovam. Foram raros os casos de relações de indígenas com não indígenas encontrados no âmbito da Aldeia Manoel Alves Pequeno, e quando ocorrido, o tipo de família a ser constituído segue os parâmetros do sistema cerimonial e político do grupo. Se é um indígena que se casa com uma não indígena, ele deixa a aldeia e 36 acompanha a esposa, passando a conviver com a esposa fora da aldeia; se é uma indígena que se casa com um não indígena, ela permanece na aldeia e o marido vem conviver com ela, sujeitando-se à observância dos deveres e direitos atribuídos pelo grupo no qual passa a conviver. Araújo (2015, p. 36).

Para os jovens homens ainda solteiros, o tratamento é diferente, Yahé Krahô (2017) relata que:

Os rapazes e os meninos dormem no pátio, segundo os mais velhos, eles não devem dormir nas casas dos seus pais, porque esse privilégio é das meninas. Os homens têm que dormir no pátio, pois lá eles irão pegar serenos e passar frio para tornarem homens fortes e guerreiros, segundo a tradição Krahô. Yahé Krahô (2017, p. 21)

⁷ Disponível em: <http://www.uft.edu.br/lali/> (acessado em 04/06/2020).

Ele continua ainda explicando a intenção da cultura, contando que os jovens que não dormem no pátio, não se levantam cedo para tomar banho no rio, dormem mais do que devem e assim não se tornam bons guerreiros para a comunidade.

A figura do guerreiro não é somente aquele que sai para guerrear pela defesa ou conquista de territórios, hoje o guerreiro, para o povo Krahô, é o bom corredor e o bom caçador, como Yahé Krahô (2017) afirma:

Não é por acaso que a identidade masculina Krahô está associada diretamente à condição de “bom caçador”, “andarilho” e “corredor”. As atividades de caça, pesca e coleta bem como da agricultura, estão intimamente associadas ao conhecimento que os Krahô possuem sobre a natureza, suas potencialidades e limites. Yahé Krahô (2017, p.21)

A formação dos guerreiros Krahô é levada a sério pela comunidade, uma vez que eles são os que darão continuidade ao legado deixado por seus ancestrais.

O povo Krahô, assim como todos os povos que advém do ramo timbira, possui uma maneira particular de organização física de suas aldeias. Albuquerque (2013) descreve a moradia tradicional do Povo Krahô, relatando que é muito similar a dos sertanejos, possuindo o teto de duas águas, coberto com folhas de buriti ou de piaçava, com paredes de estacas fincadas no chão lado a lado que são preenchidas com barro ou palha de buriti e sem divisões de cômodos. Todas dispostas de maneira tradicional ao redor do grande pátio central, formando um círculo e cada casa se liga ao pátio pelo seu próprio caminho. A foto a seguir é um exemplo das aldeias do povo Krahô:

Figura 3 – Aldeia Manoel Alves Pequeno



Fonte: Acervo LALI/2016

Todas as aldeias Krahô seguem este padrão tradicional, ficando de fora do círculo o que não faz parte da ancestralidade da comunidade. A importância do pátio é imensurável, Yahé Krahô (2017) conta que:

Segundo os mais velhos, o pátio é a escola viva onde as crianças e os jovens aprendem rituais importantes realizados lá. É um espaço aberto e comunitário e todos respeitam este lugar que é sagrado para todos os Krahô. Dizem que o homem que não vai ao pátio é uma pessoa que não tem conhecimento e não tem interesse em participar das atividades da comunidade, sendo considerado como uma mulher, pois a casa foi feita para as mulheres e o pátio feito para os homens. É uma forma de chamar atenção de que todos os homens têm que aprender a dar o valor devido ao pátio. Yahé Krahô (2017, p.22)

Abreu (2012) discorre acerca das atividades de subsistência tradicionais do povo Krahô, segundo ele, o povo vive da produção de mandioca, inhame, milho, arroz, abóbora, feijão, banana, entre outros. No plantio também se encontra urucum, algodão, cabaça e jenipapo, que são elementos utilizados em artesanatos e pinturas. O autor ainda relata a criação de aves e a prática da caça e pesca como complementação alimentar, salientando que essas atividades são realizadas em grupos ou individualmente. Entretanto, devido à inóxia de fauna cada vez mais acentuada, as caçadas ocorrem com menos frequência.

Os Krahô possuem uma produção artesanal riquíssima, a matéria prima extraída de seu próprio território transforma-se em objetos utilizados pela própria comunidade e servem também a um propósito econômico, uma vez que as peças fabricadas são vendidas aos visitantes da comunidade, além de serem ofertadas nas cidades circunvizinhas. Os produtos artesanais fabricados mais conhecidos são os colares, cofos⁸, cestos, pulseiras, bolsas e brincos. As mulheres, geralmente, são as responsáveis pela fabricação das peças, e o conhecimento é repassado de geração em geração.

O principal enfeite que eles usam é o colar feito de tiririca⁹, além de dormirem em esteiras feitas de palha. Os ritos como o uso das pinturas corporais, as quais são feitas de urucum e/ou jenipapo, os homens, mulheres, jovens e crianças também continuam usando os cabelos compridos até os ombros com o corte arredondado à meia altura da testa, “em torno de toda a cabeça, menos atrás, onde o interrompem” Mellati (1978, p.40).

Figura 4 – Meninas Krahô produzindo artesanato

⁸ Objeto trançado artesanalmente com palhas de palmeiras que diferem das cestas por possuírem tampas do mesmo material.

⁹ Pequenas sementes nativas do cerrado brasileiro.



Fonte: Autora/2019

A produção de todas as peças é ensinada assim, em casa. É possível, em uma visita a aldeia, sentar e observar como são produzidos e o ensinamento que as crianças recebem dos mais velhos no empenho das produções artesanais.

1.4 Preâmbulo acerca das línguas indígenas no Brasil

Com a chegada dos portugueses no ano de 1.500, o território brasileiro, de acordo com Rodrigues (1986, p.91) havia uma grande quantidade de línguas indígenas, por volta de 1.200 línguas distintas que se relacionavam com seus povos, com suas culturas. Com o passar dos séculos estas línguas foram desaparecendo, e o grande precursor do desaparecimento destas línguas foram os colonizadores, que impuseram sua língua, sua cultura como forma de dominação.

Hoje, 520 anos depois, essa grande variedade linguística é reduzida a aproximadamente 180 línguas diferentes em território brasileiro. Rodrigues (2005, p. 22) explica que esse número é aproximado, pois, de acordo com a Fundação Nacional do Índio - FUNAI, mais de 50 povos indígenas ainda são considerados isolados no Brasil, assim, não há propriedade em afirmar que a língua falada por eles é comum a outro povo indígena, em que já exista documentação linguística, ou se é uma língua nova, não conhecida e nem

documentada por algum pesquisador. Diante disto, a informação de 180 línguas indígenas no Brasil parte da realidade de línguas que já entraram em contato com pesquisadores linguistas.

O choque ocorrido por uma colonização violenta e ultrajante deixa marcas que não são apagadas, reparadas e muito menos recuperadas. Ainda é perceptível como a invasão abrupta e desmedida que os povos indígenas foram expostos deixaram marcas significativas. Rodrigues (2005) faz uma importante reflexão acerca disto no que concerne à realidade linguística:

A redução de 1200 para 180 línguas indígenas nos últimos 500 anos foi o efeito de um processo colonizador extremamente violento e continuado, o qual ainda perdura, não tendo sido interrompido nem com a independência política do país no início do século XIX, nem com a instauração do regime republicano no final desse mesmo século, nem ainda com a promulgação da “Constituição Cidadã” de 1988. Embora esta tenha sido a primeira carta magna a reconhecer direitos fundamentais dos povos indígenas, inclusive direitos linguísticos, as relações entre a sociedade majoritária e as minorias indígenas pouco mudou. Rodrigues (2005b, p. 36).

A tentativa de homogeneização resultou em grandes fracassos e intensos massacres, de ideias, culturas e pessoas.

A grande tentativa dos colonizadores de tornar os indígenas “civilizados” os trancafiando, muitas vezes, em escolas foi nociva ao entendimento do indígena acerca do que é a educação formal. Os colonos não compreenderam que o povo indígena já possuía uma organização educacional muito bem definida e não centrado em apenas um indivíduo, mas em muitos. A noção de que todos podem aprender com todos já era próprio da cultura indígena, e principalmente na ligação dos anciãos com seu povo. Isso é elucidado por Quaresma e Ferreira (2013) da seguinte forma:

Os indígenas olham o mundo e os fatos da vida de um modo particular, por isso sua filosofia de educação sobre os processos e as condições de transmissão da cultura, sobre a natureza dos saberes ensinados e sobre as funções sociais da educação se constituía de modo muito diferente da filosofia educacional adotada pelos não-índios. Para o indígena, a figura do professor era totalmente dispensável, haja vista que qualquer indivíduo adulto da comunidade poderia ser um agente de educação, daí a educação indígena ser vista como um processo em que os membros da comunidade socializam as novas gerações, no intuito de dar continuidade aos valores e instituições considerados fundamentais para o grupo. Quaresma e Ferreira (2013, p. 5).

Essa forma de instrução também não é baseada em um espaço físico exclusivo, estático, ele é aberto a todas as esferas em que ocorra a convivência do grupo de modo geral. A língua como parte fundamental da estruturação do pensamento dos indivíduos é parte importante nas comunidades indígenas brasileiras.

Ainda assim, Braggio (2003) apresenta um quadro com o levantamento de quantidade de pessoas e a correspondência de número de línguas. Ela explica que a utilização do termo “pessoas” e não “falantes”, deve-se ao fato da carência da pesquisa sociolinguística, não sendo possível precisar se a língua está em uso ou não.

Quadro 1 – Línguas indígenas brasileiras e número de pessoas

RELAÇÕES DAS LÍNGUAS INDÍGENAS BRASILEIRAS E NÚMEROS DE PESSOAS POR GRUPO	
NÚMERO DE PESSOAS	NÚMERO DE LÍNGUAS
ATÉ 20 PESSOAS	10 LÍNGUAS
ENTRE 21 E 50 PESSOAS	15 LÍNGUAS
ENTRE 51 E 100 PESSOAS	18 LÍNGUAS
ENTRE 101 E 200 PESSOAS	29 LÍNGUAS
ENTRE 201 E 400 PESSOAS	33 LÍNGUAS
ENTRE 401 E 600 PESSOAS	16 LÍNGUAS
ENTRE 601 E 1.000 PESSOAS	15 LÍNGUAS
ENTRE 1.001 E 2.000 PESSOAS	19 LÍNGUAS
ENTRE 2.001 A 3.000 PESSOAS	7 LÍNGUAS
ENTRE 3001 A 5.000 PESSOAS	6 LÍNGUAS
ENTRE 5.001 A 10.000 PESSOAS	5 LÍNGUAS
MAIS DE 10.000 PESSOAS	7 LÍNGUAS

Fonte: Braggio (2003)

As línguas indígenas brasileiras, segundo dados do (ISA, 2020)¹⁰, constituem um acervo de mais de sete mil línguas faladas no mundo contemporâneo.

Segundo Rodrigues (2005), onde ele cita uma das suas importantes pesquisas sociolinguística das línguas indígenas faladas no Brasil moderno, ele evidencia dados importantes que permanecem atuais. De acordo com o autor, cerca de 700 línguas indígenas eram faladas apenas na região amazônica brasileira no século XV, ou seja, houve uma morte assombrosa de línguas indígenas. Apesar do decréscimo colossal sofrido, apenas enfatizando a região amazônica, essa região ainda é a maior em abrigo de línguas nativas no Brasil.

¹⁰ Dados do portal Instituto Sócio Ambiental disponível no site: <http://pib.socioambiental.org/pt/linguas>. Acessado em 28/06/2020.

A importância da documentação das línguas indígenas é percebida em muitas vertentes, entre elas a possibilidade de percepção das diferenças e semelhanças existentes entre elas. Seki (2000, p.238) chama a atenção para a diversidade das línguas indígenas brasileiras e rememora que as línguas naturais são agrupadas em troncos e famílias. As línguas reunidas em troncos não possuem tantas características semelhantes, já as ligadas por famílias apresentam similitudes, sendo algumas separadas apenas por seus antepassados.

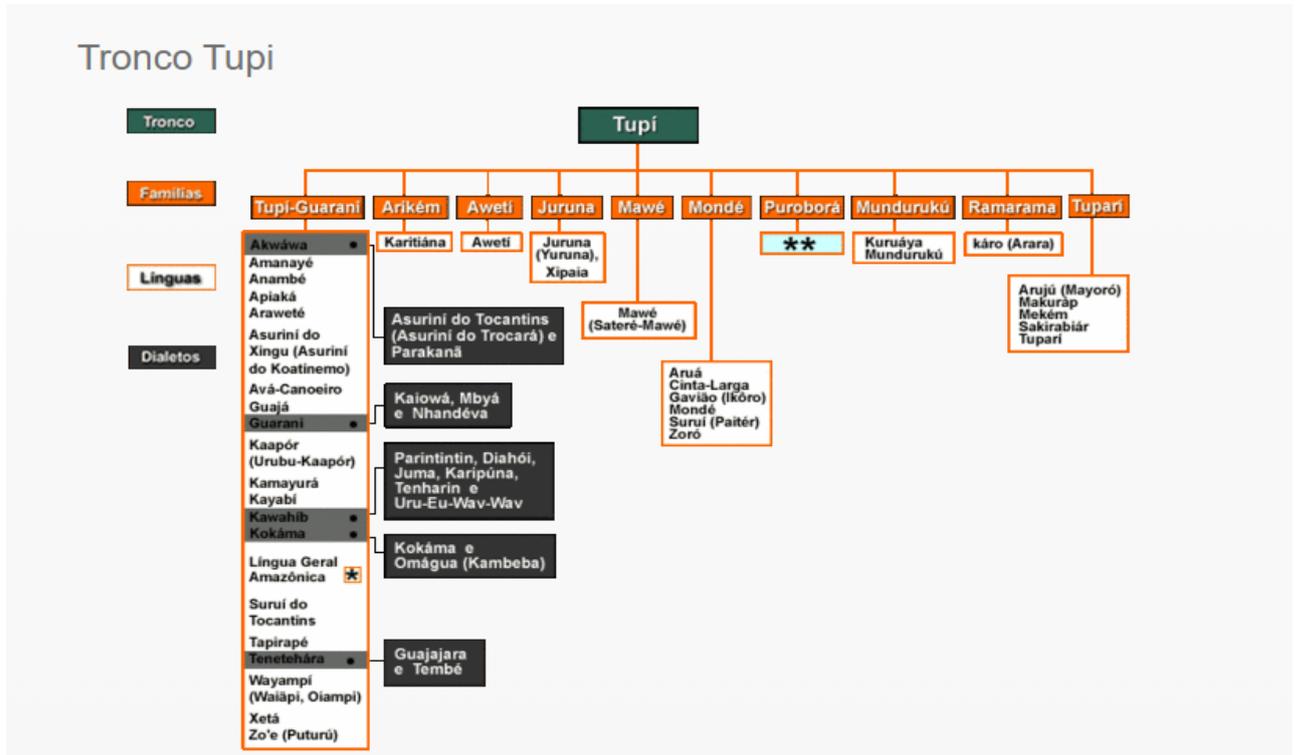
Conforme o professor Aryon Rodrigues (1986) as línguas indígenas brasileiras possuem sua particularidade, e isso pode ser notado:

[...] no conjunto de sons de que se servem (fonética) e nas regras pelas quais combinam esses sons (fonologia), nas regras de formação e variação das palavras (morfologia) e de associação destas na constituição de frases (sintaxe), assim como na maneira como refletem em seu vocabulário e em suas categorias gramaticais um recorte do mundo real e imaginário (semântica). Rodrigues (1986, p. 23).

No entanto, a busca por traços comuns faz com que seja possível a agrupação por troncos e famílias, facilitando as informações acerca das línguas indígenas brasileiras.

Ainda segundo Seki (2000, p.239), as divisões que existem nas línguas indígenas brasileiras se dão em dois grandes troncos: o tronco Macro-jê e o tronco Tupi. Estes respectivos grupos dividem-se ainda em famílias genéticas. Abaixo podemos ver o esquema das divisões familiares do tronco Tupi:

Figura 05 – Tronco Tupi



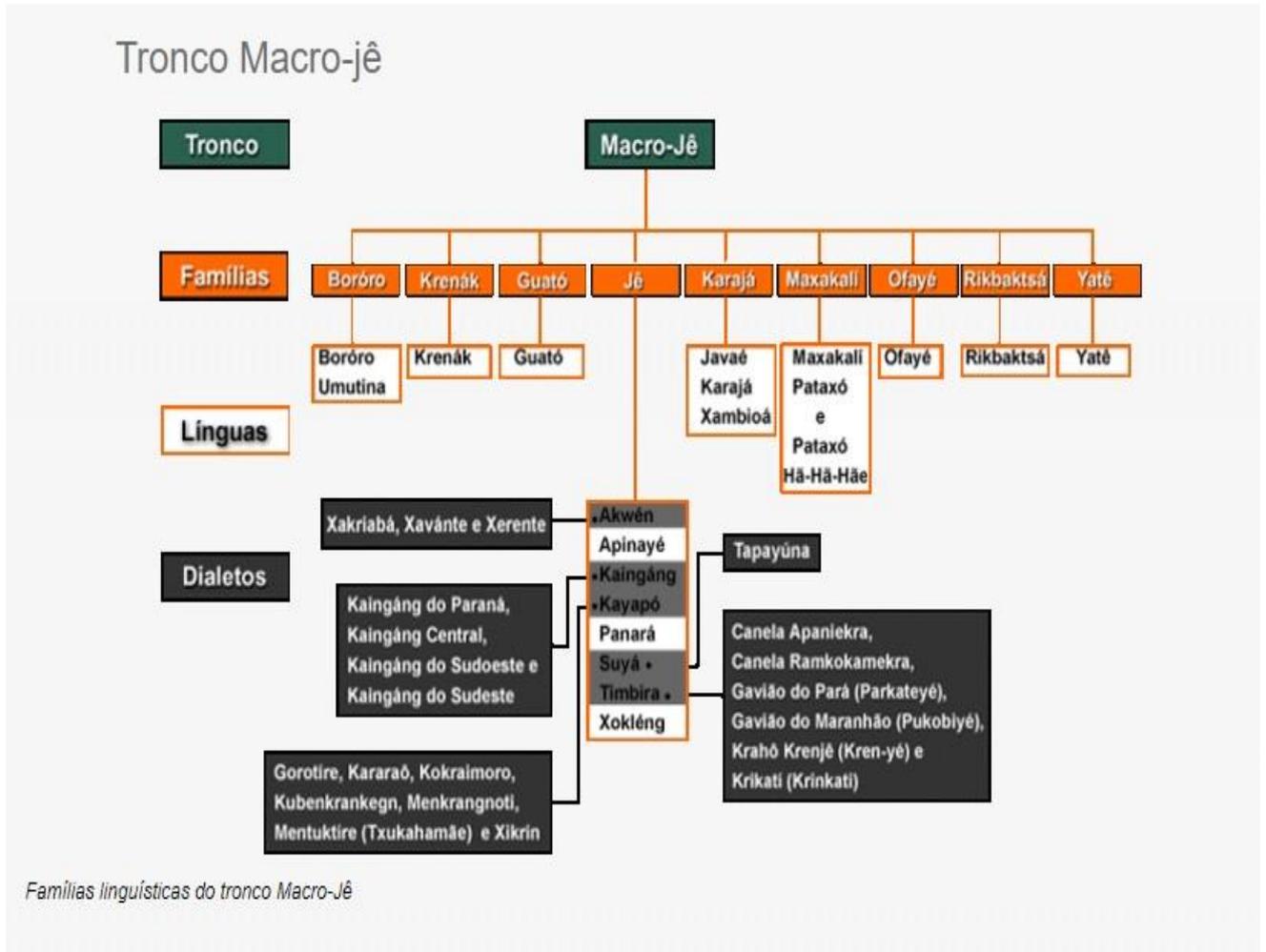
Fonte: Instituto Socioambiental (ISA) 2020¹¹

É visto que no tronco Tupi há sete famílias: o Tupi-Guarani (com 33 línguas e dialetos no Brasil), o Monde (com sete línguas), Tupari (com três línguas), Juruna (com duas), Mundurukú (com três línguas) e Raramána (com duas línguas). O tronco ainda possui três línguas isoladas, o Awetí, Sateré-mawé e Puroborá

Já no tronco Macro-Jê, a divisão familiar se dá da seguinte forma:

Figura 06 – Tronco Macro-jê

¹¹ Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/>. (Acessado em 26/07/2020).



Fonte: Instituto Socioambiental (ISA) 2020¹²

Já o tronco Macro-Jê, como podemos observar, é constituído por cinco famílias genéticas: Jê (com 27 línguas, dentre elas a língua Krahô), Bororo (com duas línguas), Botocudo (com uma língua), Karajá (com três línguas) e Maxakalí (com três línguas). Ainda segundo Seki (2000, p.239), existem também quatro línguas isoladas a nível de família: Guató, Ofayé, Rikbaktsá e Yatê ou Fulniô.

Para a exemplificação de como os linguistas classificam as línguas aparentadas, os Instituto Socioambiental ou ISA, teve o cuidado de disponibilizar em seu site um exemplo de línguas aparentadas da família linguística Jê:

Figura 07 – Línguas da família jê

¹² Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/>. (Acessado em 26/07/2020).

Línguas da Família Jê (Tronco Macro-Jê)						
Palavras	Canela	Apinayé	Kayapó	Xavante	Xerente	Kaingang
pé	<i>par</i>	<i>par</i>	<i>par</i>	<i>paara</i>	<i>pra</i>	<i>pen</i>
perna	<i>tè</i>	<i>tè</i>	<i>te</i>	<i>te</i>	<i>zda</i>	<i>fa</i>
olho	<i>tò</i>	<i>nò</i>	<i>nò</i>	<i>tò</i>	<i>tò</i>	<i>kane</i>
chuva	<i>taa</i>	<i>na</i>	<i>na</i>	<i>tã</i>	<i>tã</i>	<i>ta</i>
sol	<i>pyt</i>	<i>myt</i>	<i>myt</i>	<i>báádâ</i>	<i>bdâ</i>	<i>rã</i>
cabeça	<i>khřã</i>	<i>krã</i>	<i>krã</i>	<i>'rã</i>	<i>krã</i>	<i>kri</i>
pedra	<i>khèn</i>	<i>kèn</i>	<i>kèèn</i>	<i>'eene</i>	<i>kne</i>	<i>pò</i>
asa, pena	<i>haaraa</i>	<i>'ara</i>	<i>'ara</i>	<i>djèèrè</i>	<i>sdarbi</i>	<i>fer</i>
semente	<i>hyy</i>	<i>'y</i>	<i>'y</i>	<i>djâ</i>	<i>zâ</i>	<i>fy</i>
esposa	<i>prõ</i>	<i>prõ</i>	<i>prõ</i>	<i>mrõ</i>	<i>mrõ</i>	<i>prõ</i>

Fonte: Instituto Socioambiental (ISA) 2020¹³

Nos exemplos acima podemos notar a presença de radicais e fonemas semelhantes na significação de palavras que pertencem a essas respectivas línguas. Rodrigues (1986) explica que a formação da familiaridade linguística é concebida a partir de uma hipótese que houve uma língua em comum, e que todas as línguas aparentadas são múltiplas manifestações que sofreram alteração com o transcorrer do tempo, como o caso do português para o latim.

O trabalho desses linguistas que se debruçam em esmiuçar cada aspecto que corrobora as línguas indígenas é digno de grande apreço e admiração. Rodrigues (1986), diz que:

Cada língua que se investiga traz novas contribuições à Linguística. Cada nova estrutura linguística que se descobre, pode levar-nos a alterar conceitos antes firmados e pode abrir-nos horizontes novos para visualização geral do fenômeno da linguagem humana. Rodrigues (1986, p.5).

O papel dos profissionais pesquisadores da área das linguagens é reiterar a importância da contribuição das pesquisas linguísticas para todas as construções comunicativas sociais.

¹³ Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/>. (Acessado em 26/07/2020).

Apesar de um quantitativo considerável de línguas indígenas no Brasil, bem sabemos, como já foi citado neste trabalho, que esse número era absurdamente maior há cinco séculos. Isso mostra como o processo de colonização truculenta ao qual o Brasil foi submetido deixou marcas que reverberam em todas as esferas culturais e econômicas de nosso país, e essa consequência é ainda maior para os povos nativos brasileiros.

Já não bastassem às coações físicas, as línguas indígenas no Brasil vivem uma ameaça constante de extinção, e muito se deve ao quantitativo de falantes de cada uma delas. Rodrigues (2005, p.36) afirma que toda a língua em que o número de falantes é inferior a 100 mil pessoas o risco de obliteração é considerável. As minorias populacionais que os povos indígenas representam no país os levam a um embate diário com a língua portuguesa que cerca às comunidades em todas as instâncias possíveis.

Ainda que a Constituição Federal de 1988 garanta o ensino bilíngue e o uso da mesma nas respectivas comunidades, a tecnologia e a vivência com o não indígena tem se feito presente diariamente, e o português como a língua de contato é utilizada constantemente. Quanto menor é a comunidade indígena mais difícil é a resistência as pressões sociais que os cercam.

2. CAPÍTULO II: ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

Neste capítulo discutiremos os referenciais teóricos e metodológicos que deram suporte para nossa pesquisa, que teve como principal método a bibliografia com base nos estudos dos seguintes autores: Albuquerque (2011), Grupioni (2001), Cunha (1990), Abreu (2006) e Rodrigues (1988). Discorreremos acerca do quantitativo de dados colhidos, além dos percursos metodológicos seguidos, fazendo breve explanação dos materiais consultados e dos programas que deram suporte à pesquisa. Ademais, um breve histórico da educação escolar indígena e o bilinguismo, temas que não podem ser dissociados e que se complementam em suas considerações, findando em uma breve reflexão acerca da Educação Escolar Indígena do povo Krahô.

2.1 Processos metodológicos

Os povos minoritários enfrentam percalços que perpassam todo seu modo de vida. Esses grupos que em grande maioria são compostos de indivíduos que não possuem um poder econômico privilegiado passa por um processo de estratificação social estereotipado, que atinge suas particularidades e todos os contextos que os cercam, principalmente suas formas de manifestação individual, como a língua materna. Em toda comunidade que existe uma língua dominante, toda forma de expressão linguística que não for baseada nessa configuração que prevalece, é tida como inferior e conseqüentemente sofre grande desvalorização.

No Brasil, segundo Rodrigues (1988, p.106), cerca de 180 línguas indígenas são faladas cotidianamente, além do português. O bilinguismo ou até mesmo o multilinguismo desses brasileiros é totalmente desvalorizado pelos dominantes monolíngues, pois as manifestações linguísticas dos povos nativos não servem de instrumento para os grupos preponderantes da nação. O Referencial Curricular Nacional das Escolas Indígenas (RCNEI, 1998, p.117) explicita que a compreensão deste caso de desvalorização de uma língua está intrinsecamente ligada ao poder político e econômico de seus falantes. Quando existe prestígio dos falantes, existe prestígio da língua, da literatura, das artes e de todas as manifestações históricas do grupo, mas quando os falantes são estigmatizados, o caminho é totalmente inverso. A população indígena brasileira ocupa uma posição de inferioridade desde o processo de colonização europeu, por esse motivo é entendível que as línguas indígenas sejam tão desconhecidas e ignoradas pelos falantes majoritários, como é o caso da Língua Krahô, a qual nos referimos neste contexto.

O processo de desvalorização da língua dominada, por muitas vezes, leva seus falantes a perderem sua língua gradualmente. Albuquerque (2007), porém, afirma que é possível impedir que uma língua indígena desapareça da seguinte forma:

(...) é preciso que, em primeiro lugar, seus falantes percebam as causas que estão colocando em risco a sobrevivência de sua língua; em segundo lugar, que assumam o compromisso de tentar impedir o avanço da língua dominante na sua comunidade. Albuquerque (2007. p.45)

Desse modo, o propósito de contribuição das descrições fonéticas e fonológicas é encaminhar, a língua materna do Povo Krahô, a um viés de manutenção e valorização dentro da própria comunidade, auxiliando o conhecimento mais acurado da língua.

Para isso, nossa pesquisa leva em consideração os autores que tratam da fonética e fonologia, com informações de classificações de fonemas, além dos autores que se debruçam sobre as comunidades indígenas brasileiras. Diante disso, classificamos este trabalho como sendo de cunho bibliográfico, que, segundo Tozoni-Reis (2009):

A pesquisa bibliográfica tem como principal característica o fato de que o campo onde será feita a coleta de dados é a própria bibliografia sobre o tema ou o objeto que se pretende investigar. Vale notar que todas as modalidades de pesquisa exigem uma revisão bibliográfica; uma busca de conhecimentos sobre os fenômenos investigados na bibliografia especializada. Na pesquisa bibliográfica, vamos buscar, nos autores e obras selecionados, os dados para a produção do conhecimento pretendido. Não vamos ouvir entrevistados, nem observar situações vividas, mas conversar e debater com os autores através de seus escritos. Tozoni-Reis (2009, p.25).

Todos os dados foram retirados de obras já divulgadas, assim, apresentamos novas análises do *corpus* levantado para a finalidade dos objetivos propostos.

2.1.1 *O Corpus*

O *corpus* desta pesquisa foi colhido no acervo existente no Laboratório de Línguas Indígenas da Universidade Federal do Tocantins (LALI/UFT). O LALI é um importante banco de dados acerca dos povos indígenas tocantinenses, principalmente dos povos Krahô, Apinayé, Karajá-Xambioá, Krahô-Kanela e Xerente. Os dados colhidos e computados estão disponibilizados gratuitamente através do *site*¹⁴ do laboratório e de forma física para consultas no local.

Os dados apresentados e analisados neste trabalho foram coletados de forma criteriosa nos materiais didáticos do povo Krahô, levando em consideração as palavras que continham o

¹⁴ <https://www.uft.edu.br/lali>

grafema J na língua desse povo. No momento em que eram encontrado esse grafema, era isolado em uma lista até que todos os materiais desse segmento fossem analisados. Ao findar esta primeira fase de coleta, o *corpus* contava com 50 palavras que atendiam os objetivos da pesquisa.

Posteriormente, com os dados isolados, o LALI disponibilizou as gravações com falantes nativos da língua Krahô, visto que foi possível identificar as realizações desse fone [j] e seus alofones que compuseram as palavras do *corpus*, uma vez que se trata de como esses fonemas são realizados, de acordo com o ambiente fonológico.

Para a descrição dos dados colhidos foi realizado um estudo bibliográfico de autores que tratam de Fonética e Fonologia, como alicerce para as descrições e análises dos dados. A análise fonológica também contou com a participação do orientador deste trabalho, Prof Dr. Francisco Edviges Albuquerque. Foram utilizadas as fontes do IPA (SIL/IPA, 2004, 2006) que fornecem símbolos padronizados para as descrições.

Todos os dados utilizados são encontrados no LALI, o que garante a ética e fidelidade aos dados apresentados. Para o entendimento dessa confiabilidade, apresentamos um breve histórico do mesmo, além de algumas de suas publicações e relevância para a comunidade indígena Krahô e acadêmica.

2.2 O Laboratório de Línguas de Indígenas

O Laboratório de Línguas Indígenas – LALI é um espaço de pesquisa, intercâmbio de conhecimentos e acolhimento que existe na Universidade Federal do Tocantins, *campus* de Araguaína. Suas atividades principais são voltadas as temáticas indígenas brasileiras, principalmente aos que habitam o estado do Tocantins, e seu papel dentro da comunidade acadêmica é de relevância extrema. O LALI foi idealizado visto o anseio que existia de um espaço que desse suporte as pesquisas voltadas para os povos indígenas na Universidade Federal do Tocantins. Pesquisas indígenas de toda natureza são desenvolvidas e vinculadas ao laboratório, mas, como o próprio nome já sugestiona, as questões linguísticas ocupam os espaços de destaque, uma vez que o laboratório é ligado ao curso de licenciatura em Letras.

O LALI é responsável pela realização de eventos anuais, como seminários, colóquios, congressos e encontros, além de fazer participações em eventos de outras universidades e em outros estados por intermédio de seus pesquisadores. As pesquisas desenvolvidas no laboratório são de alunos integrantes de programas como o Programa Institucional de Bolsas

de Iniciação Científica – PIBIC, Programa de Bolsa Permanência e o PIBIC de Ações Afirmativas – PIBIC/AF, além desses, há os alunos de mestrado, doutorado e pós-doutorado.

Em seus aspectos de identificação, disponíveis no *site*¹⁵, é possível ter acesso às características de natureza, área e todos os órgãos universitários e públicos que firmam parceria com o laboratório:

I. IDENTIFICAÇÃO

1.1. DENOMINAÇÃO: Laboratório De Línguas Indígenas Do Campus Universitário De Araguaína

1.2. ÁREA: Linguística, Letras e Artes

1.3. NATUREZA: Laboratório de Pesquisa e Documentação dos aspectos da Cultura e Línguas Indígenas.

1.4 UNIDADES RESPONSÁVEIS: Pró-Reitoria de Pesquisa - UFT / Pró-Reitoria de Extensão - UFT / Colegiado de Letras do Campus de Araguaína e NEPPI – Núcleo de Estudo e Pesquisas com Povos Indígenas

1.5. COORDENAÇÃO GERAL: Prof. Dr. Francisco Edvigés Albuquerque

1.6. COORDENAÇÃO DE APOIO: Colegiado de Letras, Geografia, História e Matemática e Sistema de Cooperativismo do Campus de Araguaína / Coordenação do NEPPI / Fundação Nacional do Índio (FUNAI) – Coordenação Regional de: Palmas/Araguaína/Itacajá/Tocantinópolis e Secretaria Estadual de Educação do Tocantins - SEDUC-TO (Coordenação de Educação Indígena).

O laboratório firmou parcerias com diversas instituições públicas, isso cria uma rede de informações e de trocas de conhecimento, todas unidas em um objetivo comum de servir as necessidades dos povos originários brasileiros, demonstrando que a verdadeira união nutre bons resultados. Ainda nos documentos disponibilizados no site, é possível ter acesso ao histórico de implantação, com os registros dos caminhos percorridos para que se efetivasse a fundação.

‘Para a implantação do LALI do Campus Universitário de Araguaína, em 11/02/2005, houve uma reunião, na sala do Setor de Educação da FUNAI/Araguaína, com professor Francisco Edvigés Albuquerque/UFT e com o então Administrador Regional da FUNAI/ADR-Araguaína, João Batista Santos Filho e Corina Maria Rodrigues Silva, chefe do Setor de Educação/FUNAI-ADR-Araguaína, com a finalidade de firmar convênio de parceria

¹⁵ <http://www.uft.edu.br/lali> (acessado em 26/02/2021).

entre FUNAI/Araguaína e Campus Universitário de Araguaína/UFT, para criação do LALI no referido Campus, através de doação de parte do acervo bibliográfico da FUNAI/ADR/Araguaína.

Este convênio se deveu ao fato de a FUNAI não dispor de local adequado, naquela época, para pesquisa, uma vez que a procura era muito grande. Assim, a criação do LALI trouxe uma significativa contribuição para os professores pesquisadores, alunos indígenas, que ingressaram na UFT, através do sistema de cota, bem como os pesquisadores de outros cursos ou Universidades, bem como as pesquisas das línguas de contatos do Estado do Tocantins, especialmente para os professores e alunos da UFT que atuam nessas áreas de pesquisas’.

O LALI nasce de uma união de necessidades, uma vez que havia carência de um local que agregasse não apenas o conhecimento bibliográfico, mas um espaço com destinação específica para pesquisa e documentação de dados relacionados aos povos indígenas. O local de implantação é também estratégico, porque além de seu valor científico ele aproxima os professores em formação dessas informações coletadas e arquivadas no LALI, uma vez que o campus de sua instalação é o principal no estado em formação de professores. Tanto que o próprio discorre acerca disso:

‘Partindo desses pressupostos, o LALI também visa a contribuir para o conteúdo programático dos aspectos históricos e culturais nas escolas das redes pública e privada do estado do Tocantins. Isso porque a Lei 11.645 de 10 de Março de 2008 que altera a LDB 9394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, modificada pela Lei Nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados. O Art. 26 § 2º da referida Lei afirma que “os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística, de literatura e história brasileiras”.’

Todas essas razões encontradas nos documentos disponíveis no site reafirmam quão necessária era a criação do LALI, no entanto, um de seus papéis mais importantes é descrito em outro trecho, com base nos dados do ano de criação, em 2005, em que se lê:

‘Um fator preponderante para criação do LALI, além do ingresso de alunos indígenas nos diversos cursos da UFT, através do sistema de cotas, também a enorme presença de vários outros povos indígenas vindos de outras regiões do País para o Tocantins, totalizando 287 indígenas, conforme dados da FUNASA/TO/GO (2010), convivendo tanto nas demais cidades do Tocantins como nas aldeias, conforme descreveremos a seguir: **01 Tapuia** na Barra do Rio Verde, no município de Sandolândia, **10 Ava-Canoeiro**, sendo 01(um) em Boto Velho na Lagoa da Confusão e 09(nove) em Canuanã, em Formoso do Araguaia; **29 Fulniô** no município de Tocantinópolis; **41 Tuxa**, sendo 10 em Canuanã, em Formoso do Araguaia, 08 desaldeados em Formoso do Araguaia, 12 em Gurupi e 01 em São João, no Formoso do Araguaia; **08 Apurinã** desaldeados em Gurupi; **132 Atikum** desaldeados em Gurupi; **03 Makuxi** desaldeados em Gurupi; **19 Pankarau** desaldeados em Gurupi; **29**

Guarani, sendo 01 desaldeado em Araguaína, 01 urbano em Santa Fé do Araguaia; 13 na aldeia Kurehe, 06 na aldeia Warilyty, e 08 na aldeia Xambiá, todos na reserva Karajá-Xambioá no município e Santa Fé do Araguaia; **11 Guajajara**, sendo um na aldeia Karajá-Xambioá, em Santa Fé do Araguaia, 07 na aldeia Botica, 03na aldeia Mariazinha, ambas na reserva Apinayé, no município de Tocantinópolis e **03 Krikati** na aldeia Mariazinha, reserva Apinayé, no município de Tocantinópolis.

Em resumo, acreditamos que LALI, possa auxiliar na compreensão dos processos sócio-culturais, históricos e, sobretudo, contribuir para os estudos e pesquisas linguísticas, históricos e culturais dos povos indígenas do Estado do Tocantins, através do Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL, da Universidade Federal do Tocantins.

Na época em que o LALI foi criado, o número de alunos indígenas ingressos nos cursos da UFT, ainda era pequeno, mas havia uma grande expectativa de crescimento, , portanto, foi necessário a implantação do convênio, de imediato, no Campus de Araguaína; visto que naquele ano contávamos com oito alunos indígenas matriculados nos cursos de História, Geografia, Matemática, Zootecnia e Medicina Veterinária e não havia nenhum local de apoio às pesquisas para esses estudantes.?’

O marco de se ter um local de acolhimento e instrução para esses estudantes indígenas foi e é importantíssimo, havia uma demanda e uma necessidade por um espaço assim, grande parte do percalço de identificação local que os estudantes sofriam foi sanada ou ao menos reduzida, uma vez, que se tratava de uma área primordialmente pensada para suas necessidades acadêmicas.

O LALI dispõe de um grande acervo bibliográfico que serve de material de consulta para toda comunidade acadêmica e indígena. A produção de acervo também parte do próprio laboratório, para isso possui trabalhos com alunos indígenas e não indígenas. Todos os trabalhos são supervisionados pela coordenação do laboratório que encaminha e supervisiona todo o andamento das atividades desenvolvidas.

‘O LALI, desde sua criação e implantação, está sob coordenação geral do Professor Dr. Francisco Edviges Albuquerque/UFT. Conta, diretamente, com apoio e colaboração dos alunos indígenas e não indígenas matriculados na UFT, bolsistas de graduação, bolsistas do PIBIC, alunos Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura (PPGL), Ensino de Língua e Literatura do Campus Universitário de Araguaína, bem como alunos de outras Instituições de Ensino Superior.

O LALI funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno, com a participação de alunos bolsistas de Observatório da Educação Escolar/CAPES/INEP, bolsistas de graduação, Mestrado e Doutorado, alunos bolsistas de PIBIC, alunos indígenas de bolsa institucional, além disso, as aulas de Sociolinguísticas do Mestrado e Doutorado/ PPGL, são ministradas na sala do LALI.

Desta forma, a implantação LALI se justifica por sua relevância no sentido de atender às necessidades e anseios dos professores/alunos e pesquisadores que estão envolvidos com as pesquisas com os povos indígenas de modo

geral, no sentido de contribuir para que a cultura e as línguas indígenas sejam mantidas, respeitadas e fortalecidas, numa tentativa revitalização, mesmo diante da situação de conflito linguístico-cultural.’

Todas as pesquisas desenvolvidas no laboratório culminam em diversas contribuições para a população indígena que participa ativamente das atividades do LALI. Dentre os resultados um dos mais relevantes é a publicação de material didático diferenciado que é produzido para essas comunidades indígenas, todos levando em consideração a particularidade linguística e cultural de cada povo.

Todo o material didático produzido e publicado pelo LALI é entregue as comunidades indígenas em que as pesquisas etnográficas são desenvolvidas, havendo assim uma troca de conhecimentos, e não apenas uma absorção do que a comunidade oferece. Esses livros não são do não indígena para o indígena, como é observado em muitas escolas indígenas brasileiras, é um livro estruturado pelo indígena para a escola indígena de seu povo, o LALI se torna a ponte e o elo entre esse conhecimento.

Os livros didáticos, assim como teses, dissertações e monografias que são desenvolvidas no LALI são posteriormente disponibilizados no site do mesmo. Desse modo, todos podem ter acesso às pesquisas desenvolvidas e seus resultados, a qualquer hora e em qualquer lugar em que exista disponibilidade de internet. A seguir, algumas das publicações de material didático do LALI organizados pelo prof. Francisco Edviges Albuquerque e destinado às escolas indígenas do povo Krahô, que é parceiro do laboratório, com um breve resumo do conteúdo contido.

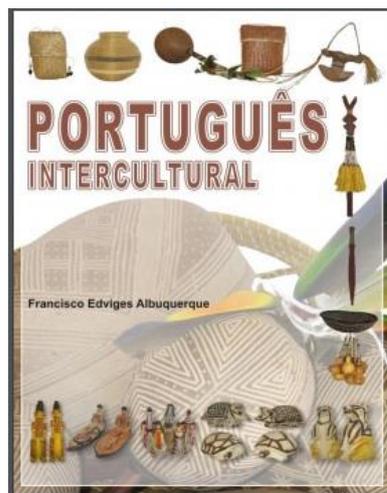
2.2.1 Livros publicados pelo LALI para o Povo Krahô

Livro 1 – Livro de Alfabetização Krahô



Este livro de alfabetização é um grande suporte para educação escolar indígena Krahô, para isso ele é monolíngue em língua Krahô com todas as representações dos grafemas e da formação de palavras nessa língua.

Livro 2 – Português Intercultural



Este material didático trata do Português Intercultural, usado, mormente pelos indígenas do Estado do Tocantins, está dividido em três partes, sendo a primeira um estudo sobre os Aspectos Fonológicos e Ortográficos do Português padrão (falado em diversos países); a

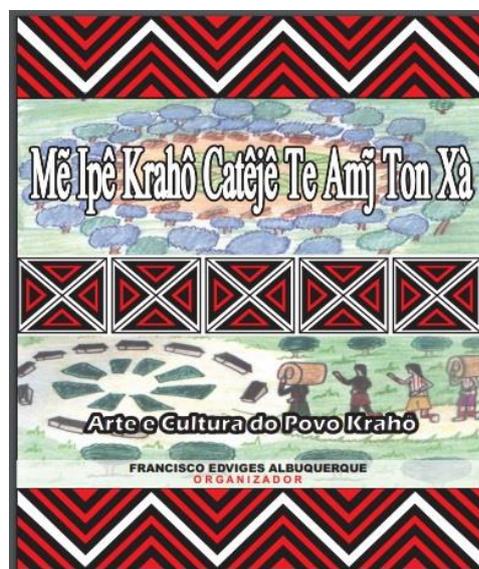
segunda, sobre os Aspectos Morfossintáticos da língua portuguesa padrão e a terceira, intitulada, Texto: Leitura e Reflexão trazem textos escritos a partir do português intercultural.

Livro 3 – TEXTO E LEITURA: Uma prática pedagógica das escolas Apinayé e Krahô



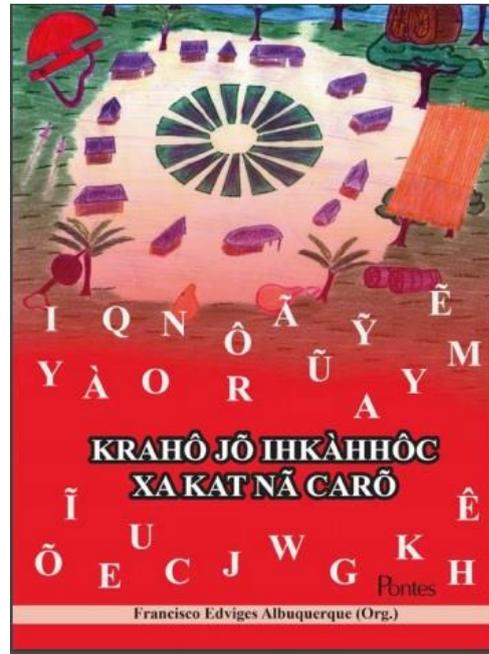
O livro trata de uma coletânea de textos, que será usada pelos professores das escolas indígenas Apinayé e Krahô e está dividido em duas partes. A primeira parte traz uma série de textos produzidos pelos professores indígenas Apinayé, e a segunda pelos professores indígenas Krahô, levando em consideração os aspectos linguísticos, históricos e culturais desses povos.

Livro 4 – Arte e cultura do Povo Krahô



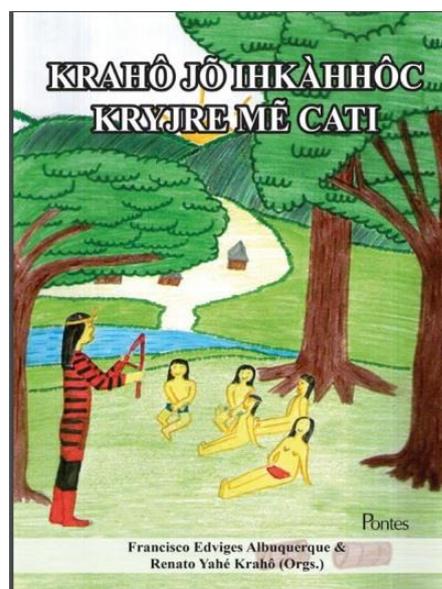
Este é um livro bilíngue que narra lendas do povo Krahô, além de aspectos artísticos que compõe a cultura Krahô.

Livro 5 - Krahô Jõ Ihkàhhôc xa kat nã Carõ



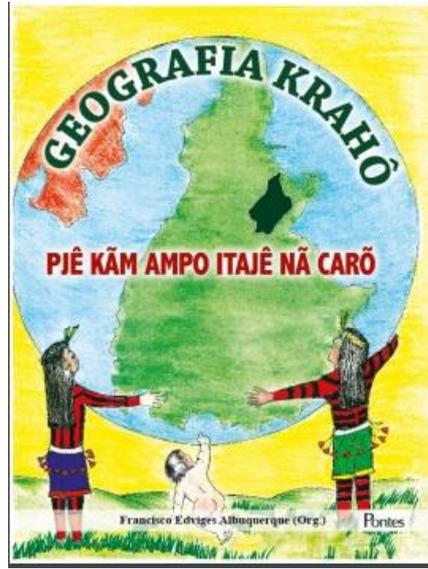
Trata-se de um livro monolíngue em Krahô, utilizado como ferramenta de alfabetização nas escolas desse povo. Em seu conteúdo são apresentados as vogais e consoantes com desenhos que representem as palavras exemplos.

Livro 6 - Krahô jõ ihkàhhôc kryjre mẽ cati



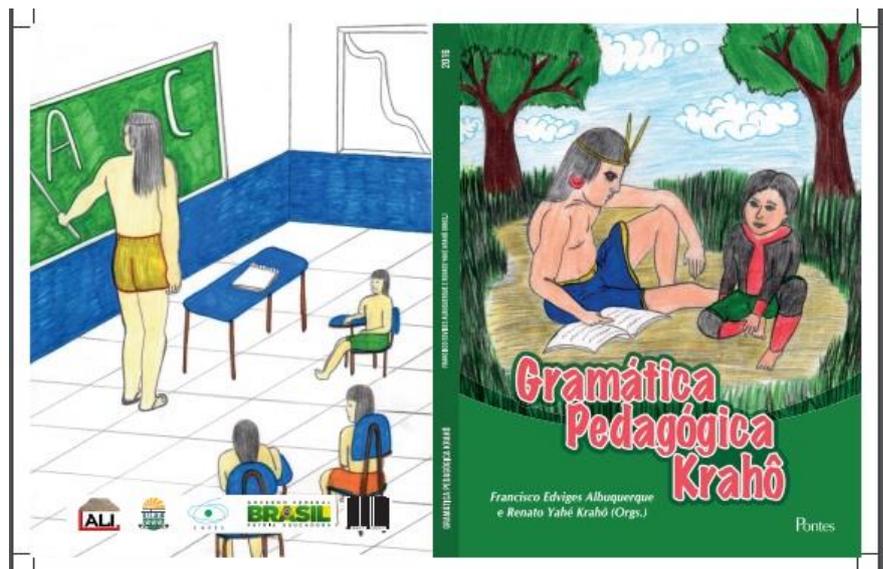
Este livro também é monolíngue em língua indígena Krahô e traz suporte para alfabetização com elucidação de grafemas e proposição de atividades.

Livro 7 – Geografia Krahô



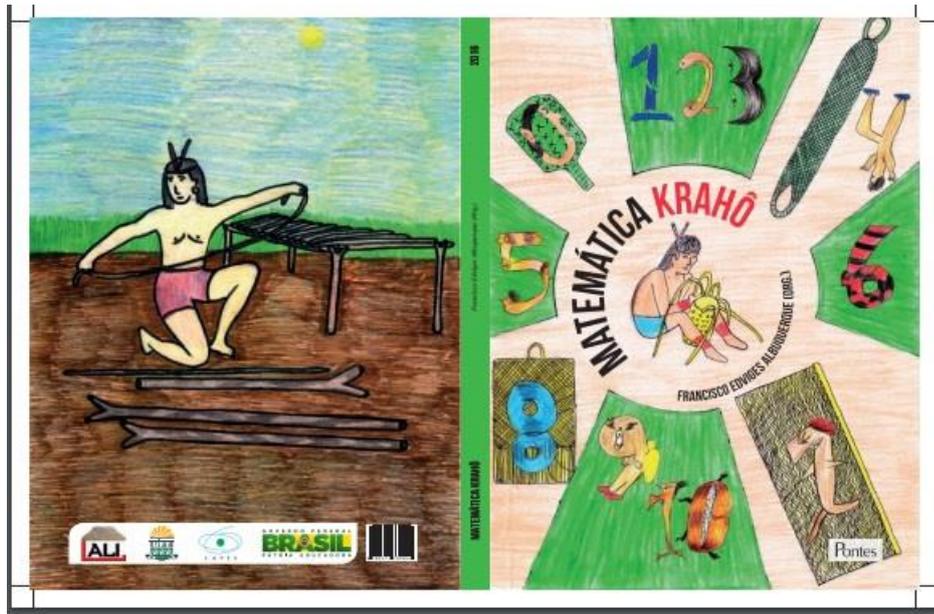
Este livro bilíngue traz de forma contextualizada traços da geografia do povo Krahô e é utilizado nas aulas desse povo.

Livro 8 – Gramática Pedagógica Krahô



Este livro trata dos aspectos gramaticais da língua Krahô. Possui exemplificações morfológicas, fonéticas e sintáticas, fornecendo aos alunos indígenas, de maneira pedagógica, o conhecimento mais acurado de sua língua.

Livro 9 – Matemática Krahô



Este livro de Matemática Krahô circunscreve conhecimentos matemáticos no campo da álgebra, geometria, além de outros campos que envolvem noções de espaço, dimensão e quantificadores.

Estas são as publicações de materiais didáticos do Laboratório de Línguas Indígenas da UFT especificamente para o Povo Krahô de onde se originou os dados analisados nesta dissertação. Existem também outros trabalhos, como teses, dissertações, monografias, artigos, livros e projetos de extensão publicados pelo LALI. Todo esse material é disponível de forma online e gratuita no *site* LALI/UFT e também em formato físico para consulta nas dependências da instituição.

Todos os trabalhos desenvolvidos que culminam nas produções didáticas e científicas perpassam todo o respeito a comunidades de origem, demonstrando toda ética e seriedade dos dados e das proposições realizadas.

2.3 A educação escolar indígena e o bilinguismo

O Brasil é um país multilíngue antes de mesmo de adotar este nome que conhecemos hoje. Rodrigues (1986), afirma que antes da chegada dos colonizadores cerca de 1.200 línguas diferentes eram faladas em terras brasileiras. A colonização dizimou centenas dessas línguas juntamente com seus falantes, assim, queriam impor que a língua portuguesa fosse a língua homogênea de todos os povos que aqui viviam. Hoje, 521 anos depois, os povos indígenas continuam resistindo á colonização que quer torna-los uma sociedade segundo os moldes dos colonizadores.

Segundo Mattos (1958), a educação escolar no Brasil nasce com a tentativa dos jesuítas, a partir de 1549, em catequisar os indígenas, forçando-os na conversão à instrução e fé católica. O autor afirma que a grande intenção da coroa de Portugal era fazer com que o povo nativo passasse por um processo de aculturação através dos ensinamentos defendidos pelo catolicismo.

Ainda segundo Mattos (Idem), com o passar dos anos e com o estabelecimento de províncias em terras brasileiras, a educação dos jesuítas torna-se elitista, buscando preservar a moral e os bons costumes em toda colônia. Assim, em 1759, com a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal percebe-se uma perturbação na educação de elite em detrimento da educação popular, deixando a educação escolar indígena da época a mercê das reformas compreendidas pelo Marquês.

Consoante Silva e Azevedo (1995, p.50) afirmam, a educação escolar indígena permaneceu até o fim do período colonial:

A cargo de missionários católicos de diversas ordens, por delegação tácita ou explícita da Coroa Portuguesa. Com o advento do Império, ficou tudo como antes: no Projeto Constitucional de 1823, em seu título XIII, art. 254, foi proposta a criação de estabelecimentos para a catequese dos índios. Como a Constituição de 1824 foi omissa sobre esse ponto, o Ato Adicional de 1834, art. 11, parágrafo 5, procurou corrigir a lacuna e atribuiu competência às Assembléias Legislativas das Províncias para promover cumulativamente com as Assembléias de Governos Gerais (a catequese e a civilização do indígena e o estabelecimento de colônias). Silva e Azevedo (1995, p.50)

Mellati (1978) relata que após os adventos do Brasil colônia e com a chegada da república, há uma separação entre igreja e estado e a educação escolar indígena deixa de ser incentivada através dos trabalhos missionários, no entanto, não houve nenhuma proibição de atuação dos mesmos dentro das comunidades. Diante disso, além de católicos, que desde os primórdios da colonização já realizavam trabalhos nas aldeias, os protestantes evangélicos

também passam a frequentar essas comunidades, e segundo o que o autor relata, estes passam a desenvolver uma ação missionária mais agressiva na tentativa da conversão religiosa.

Ainda segundo Mellati (Idem), com a criação do Serviço de Proteção ao Índio – SPI - em 1910, mudanças consideráveis começam a acontecer sob a direção do Marechal Cândido Rondon, uma das mais significativas foi à proibição de desmembramentos das famílias indígenas para fins religiosos e educacionais. Passou-se então a existir escolas funcionando nos postos indígenas, quando existiam, porém com o ensino formal de e em língua portuguesa.

Durante o período do SPI, de 1910 a 1967, e subsequentemente com a criação da FUNAI, a educação escolar indígena era ministrada somente em língua portuguesa, por missionários ou professores da FUNAI. Somente em 1967, com o Decreto Presidencial nº 58.824 de 14 de julho, medidas legais foram criadas para adoção da língua indígena na sala de aula.

Segundo Albuquerque (2007), no ano de 1956 o *Summer Institute of Linguistics* (SIL), iniciou um programa de estudo em parceria com o Museu Nacional do Brasil no intuito de estudar as línguas indígenas brasileiras. Posteriormente a parceria existente com o museu, o instituto também firmou parceria com a Universidade de Brasília no ano de 1963 e com a FUNAI em 1967. O grande objetivo do SIL era criar um sistema de escrita para as línguas indígenas, com a finalidade de traduzir para essas línguas materiais de cunho moral, cívico e religioso.

Segundo Vale (1995, p. 8), para que acontecesse de fato uma educação escolar bilíngue preceituada em portaria, a FUNAI faz parceria com o *Summer Institute of Linguistics* com sede nos Estados Unidos da América. Os primeiros povos indígenas brasileiros contemplados com o projeto foram os Kaingang, Maxacali, Xavante, Karajá e Guajajara, habitantes nas regiões Sul, Sudeste, Centro Oeste, Norte e Nordeste.

De acordo com o Relatório Geral do SIL (1956) sobre educação bicultural, a educação escolar bilíngue entre os índios do Norte de Goiás, hoje, Tocantins, teve início em 1972 com os Karajá, posteriormente com os Apinayé; embora o contato dos membros do SIL com os Karajá e Apinayé, tenha se dado em 1958 e 1959.

Conforme Cunha (1990, p.87) a partir dos anos 70, o governo brasileiro busca melhorar sua imagem perante a opinião pública internacional e inclui e seus projetos de integração as línguas indígenas brasileiras. Desde então, a FUNAI oficialmente adota a prática bilíngue dentro das comunidades e revisa todos seus projetos educacionais existentes reavaliando-os.

Diante disso, era necessária uma grande moção da FUNAI, visto que há grande variedade de línguas indígenas no Brasil, Albuquerque (2007) relata que:

[...] com base na dificuldade de oferecimento de um tratamento lingüístico diferenciado a todos os grupos indígenas brasileiros, visto que seria necessário um grande número de especialistas que pudessem elaborar gramáticas nas línguas indígenas, bem como de professores preparados para trabalharem com material didático bilíngüe. As mencionadas dificuldades para aplicação de uma política escolar indígena que atendesse as prerrogativas de uma educação que realmente contemplasse todos os povos indígenas de nosso país levaram a FUNAI a firmar convênio com o SIL, visto que esta entidade dispunha de pessoal capacitado para realizar trabalhos lingüísticos e para formar professores monitores, para atuarem nas áreas indígenas, de acordo com os desejos e necessidades apresentadas pelas autoridades de cada país onde viesse atuar. Surge daí a figura do monitor bilíngüe, alfabetizado em português e na língua materna e preparado pelos lingüistas do SIL, para atuar nas séries iniciais nas quais ensinavam leitura e escrita na língua indígena, daí surge também o “escritor bilíngüe” responsável pela produção de textos em língua materna. Albuquerque (2007, p.84)

Cunha (1990) relata que assim os indígenas iniciaram uma mobilização para tentar mudar o cenário de perdas de suas línguas e culturas, vendo no espaço educacional uma esperança de resgate e manutenção de suas particularidades culturais. Essa mobilização trouxe bons resultados para as comunidades indígenas brasileiras na garantia de direitos básicos de assistência das políticas públicas do governo federal.

O direito a essa educação específica foi assegurado pelo maior documento constitucional regente no Brasil, a Constituição Federal de 1988. Os artigos 210 e 215 da constituição (Brasil, 1988) determinam que os povos indígenas tenham direito a uma educação que atenda suas particularidades linguísticas, usando de sua língua materna indígena e o português livremente em seus espaços de instrução educacional.

Levando em consideração novos paradigmas educacionais embasados pela Constituição Federal, o Ministério da Educação (MEC) compendiado pelo Decreto Presidencial nº 26/1991 (Brasil, 1991), articulou-se com as secretarias estaduais e municipais de educação, visando a implementação da política nacional de educação escolar indígena, pois com a garantia constitucional, à aplicação da educação bilíngüe e diferenciada deveria chegar aos maiores interessados, neste caso, os povos indígenas.

Posteriormente a lei constitucional, foi lançada as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena - DPNEEI de 1993 que trouxe especificações na criação de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. O DPNEEI também refletiu na criação de um novo referencial para as escolas indígenas, o chamado Referencial Curricular Nacional

para as Escolas Indígenas (RCNEI, 1998) que é um documento formativo com instruções para às práticas educacionais de professores e formadores que atuam nas escolas indígenas.

A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB de 1996 garantiram aos povos indígenas brasileiros uma educação escolar “comunitária, específica, **bilíngue/multilíngue**, diferenciada e intercultural”. (RCNEI,1998, pág. 24, grifo meu). A particularidade educacional para os povos indígenas brasileiros é uma lei resguardada pela própria constituição, assim, ela é uma importante conquista para todos os povos.

O grifo feito acerca do termo “bilíngue/multilíngue” é na intenção de reiterar uma importante conquista que a escola indígena conquistou o direito a ter instrução em sua própria língua materna e em português. Segundo Quadros (1999), o bilinguismo é uma proposta de ensino baseada no uso de duas línguas simultâneas na instrução dos alunos em um contexto escolar, assim ela perpassa a vida educacional e abrange todo o nível sociocultural do aluno. A educação escolar indígena bilíngue é pautada na valorização da língua materna do aluno, porém o faz conhecedor dos códigos língua portuguesa também.

Acerca do bilinguismo de modo geral, Edwards (2006) diz que o bilinguismo, em suas primeiras definições, era aplicado apenas a indivíduos que possuíam domínio em duas línguas diferentes no mesmo nível de competência, enquanto que nas definições mais tardias se levava em consideração a não proficiência nivelada. Ainda de acordo com o autor, hodiernamente, muitos campos de discussão sobre bilinguismo estão abertos, levando em consideração especificidades contextuais.

O RCNEI (1998) relata que a prática bilíngue está manifestada em todas as esferas das comunidades indígenas brasileiras, mostrando que:

As tradições culturais, os conhecimentos acumulados, a educação das gerações mais novas, as crenças, o pensamento e a prática religiosa, as representações simbólicas, a organização política e a reprodução sociocultural das sociedades indígenas são na maioria dos casos, manifestados através do uso de mais de uma língua. Mesmo os povos indígenas que são hoje monolíngues em língua portuguesa continuam a usar a língua dos seus ancestrais como símbolo poderoso para onde confluem muitos de seus traços identificatórios, constituindo, desse modo, um quadro de bilinguismo simbólico RCNEI (1998, p.25).

O bilinguismo dentro das comunidades indígenas é uma reação inevitável visto o contato com outros povos e a sociedade não indígena. Diante disso um fenômeno linguístico comum percebido dentro dessas comunidades, segundo Mackey (1968, p.35) é o chamado *code-switching* ou mudança de código. Essa manifestação ocorre involuntariamente quando

um falante usa termos de uma língua que não é a sua materna no momento da fala ou da escrita.

Assim, Grosejan (1982) vai afirmar que no bilinguismo a mudança de código é comum, pois:

[...] as atitudes e os sentimentos dos falantes em relação ao bilinguismo e à alternância de código podem, de certa forma, influenciar no comportamento linguístico dos bilíngues, levando-os a ativar ou a desativar seus diferentes modos de falar. Assim, quando elementos de uma dada língua são inseridos na outra durante um mesmo evento de comunicação, quebra-se a expectativa de que uma única língua seja utilizada naquele momento. Grosejan (1982, p. 231).

Em situações de línguas em contato há um conflito que pode também ser chamado de diglossia. Fishman (1967, p.36) vai definir o termo diglossia como sendo o contato de duas línguas por um grupo social. Reiterando a ideia de que os usos dessas línguas podem variar a depender do contexto em que estão sendo utilizadas.

Para esta discussão, consideramos também o que diz Appel e Muysken (1992. P. 02 *apud* Araújo 2012) que dizem que o bilinguismo pode ser classificado como social e individual. O social é caracterizado quando se existe duas línguas faladas simultaneamente dentro de uma comunidade, resultando em um conflito linguístico. Já no individual o falante utiliza-se de duas línguas ao mesmo tempo, no entanto, não necessariamente a proficiência é a mesma em ambas. Ainda no bilinguismo individual há uma divisão entre passivo e ativo. No ativo o indivíduo fala e compreende as duas línguas, já no passivo ele compreende as duas, porém, só fala uma.

De acordo com Wenreich (1953), o bilinguismo também pode ser dividido em três tipos: subordinado, coordenado e composto. No bilinguismo subordinado o falante possui contato com uma língua diferente da sua em ambientes formais de aprendizagem, assim, para que essa nova língua seja adquirida, o falante se utiliza dos significados de sua língua materna para interpretar códigos da em aquisição. No tipo coordenado o falante adquire uma nova língua a partir de interações com os falantes nativos daquela língua em diversos contextos. Já no composto o falante apreende duas línguas no mesmo contexto e por intermédio das mesmas pessoas.

Os povos indígenas convivem com essas práticas bilíngues desde que nascem e aprendem a comunicação linguística. Maher (2005, p. 100) diz que um falante bilíngue por diversas vezes apresenta um melhor desempenho em uma das línguas de seu domínio. Tal

situação depende de diversos fatores que perpassam desde a necessidade de uso da língua, até suas próprias questões de identidade.

Consoante Figueiredo (1995, p.44), quando uma criança convive com pais que falam línguas diferentes, ela adquire as duas línguas de forma simultânea. O autor ainda menciona um tipo de bilinguismo classificado como aquisição sucessiva, que ocorre quando uma criança muda de país ou é falante de uma língua considerada minoritária, como é o caso da maioria dos povos indígenas. Essa aquisição sucessiva nas crianças Krahô ocorre, principalmente, em ambiente escolar, uma vez que a língua Krahô é a dominante dentro da comunidade.

As discussões acerca da educação bilíngue nas comunidades indígenas fazem avanços diários, principalmente quando os próprios indígenas discutem seus direitos dentro de seus povos. Eles entendem as realidades de suas comunidades e discutem a educação de forma diferenciada com grande propriedade. A escola tem se tornado uma importante peça para a manutenção identitária dos povos, como Yahé Krahô (2017) esclarece:

Assim, tornamos a escola uma ferramenta de fortalecimento de nossas práticas culturais, na qual rege o papel de ensinar e transmitir os conhecimentos tradicionais por meio dos conhecimentos dos sábios da aldeia repassados para as crianças e jovens. Portanto, a escola tem sido uma parceira muito importante na execução desse trabalho na tentativa de preservar e fortalecer as nossas culturas. Yahé Krahô (2017, p. 54)

A escola antes dita para o indígena tem se tornado a escola do indígena, e é isto que traz o êxito à educação escolar indígena.

Com os indígenas assumindo os papéis de destaque educacional em suas aldeias, a educação valorizada tem formado muitos professores. Os professores indígenas fortalecem o vínculo do aluno à sua cultura ancestral, Maher (2005) observa isso muito bem, ressaltando a importância da língua indígena como a língua de instrução:

[...] pretende-se que o aluno indígena adicione a língua portuguesa ao seu repertório linguístico, mas pretende-se também que ele se torne cada vez mais proficiente na sua língua de seus ancestrais. Para tanto, insiste-se na importância de que a língua de instrução seja a língua indígena ao longo de todo processo de escolarização e não apenas nas séries iniciais. Além disso, esse modelo busca promover o respeito às crenças, aos saberes e às práticas culturais indígenas. Maher (2005, p.22)

A prática bilíngue é de extrema importância, pois quando se tem uma instrução primordial em sua língua materna e êxito de compreensão é significativo, uma vez que a língua com a qual fomos criados é nossa maior marca de identidade.

2.4 A educação escolar indígena do Povo Krahô: breves considerações

Não há uma datação exata de quando se iniciou a educação escolar indígena no Povo Krahô. Segundo Melatti (1978), quando houve a substituição do SPI pela FUNAI, mudanças também ocorreram dentro da comunidade Krahô. O autor relata que a maior delas foi a implantação da Guarda Rural Indígena, com vinte e oito jovens Krahô contratados pela FUNAI para prestarem serviços em sua comunidade.

Ainda conforme Melatti (Idem), esses jovens trabalhadores passaram a residir no Posto Indígena nos dias úteis do mês, abrindo assim a possibilidade de frequentarem a escola sediada naquele lugar. De acordo com Melatti (1978), a escola na terra indígena Krahô, administrada na época do SPI, funcionava de modo infrequente e não havia logrado êxito na alfabetização de nenhum indígena. Tal deficiência ocorria pelo fato dos professores disponíveis na escola só dominarem o código da Língua Portuguesa, enquanto que as crianças só falavam e entendiam a Língua Krahô.

Ainda segundo Melatti (1978), os jovens que iniciaram os trabalhos para a FUNAI tinham em média dezessete anos de idade e já eram bilíngues, dominando tanto o Krahô como o português, assim, esses jovens intermediaram o processo de alfabetização entre as crianças e os professores não indígenas.

A partir dos anos 90, a educação escolar indígena no Brasil deixa de ser responsabilidade da FUNAI e passa a ser do MEC. No ano 2000 a Secretaria Estadual de Educação do Tocantins fez a implantação de várias escolas na terra indígena Krahô, deixando a cargo das Diretorias Regionais de Ensino – DRE, de Araguaína e Pedro Afonso a responsabilidade da administração e supervisão dessas escolas. O Governo do Estado do Tocantins, no uso da atribuição que lhe confere o art.40, inciso II, do Diário Oficial do Estado do Tocantins, com fulcro no art. 50º, inciso I, da Lei 1.124, de 1º de fevereiro de 2000, em seu artigo 1º, são criadas e denominadas as unidades escolares.

Atualmente, a Terra Indígena Krahô conta com vinte e uma escolas indígenas, com base nos dados cedidos pela SEDUC-TO/2021. Destas, dezessete estão sob a jurisdição da DRE de Pedro Afonso e quatro sob a DRE de Araguaína. No quadro a seguir, as escolas indígenas Krahô divididas por DRE's, aldeias e municípios as quais pertencem:

Quadro 02: Escolas indígenas Krahô

DIRETORIA REGIONAL DE PEDRO AFONSO			
	UNIDADE ESCOLAR	ALDEIA	MUNICÍPIO
1	Esc. Ind. Xepjaká	Campos Lindos	Goiatins
2	Esc. Ind. Crokrok	Cachoeira	Goiatins
3	Esc. Ind. Água Branca	Água Branca	Goiatins
4	Esc. Ind. Kên Poy Kré	Kenpoykré	Goiatins
5	Esc. Ind. 19 de Abril	Manoel Alves	Goiatins
6	Esc. Ind. Toro Hacrô	Pedra Branca	Goiatins
7	Esc. Ind. Pru Pru	Água Fria	Itacajá
8	Esc. Ind. Macaúba	Macaúba	Itacajá
9	Esc. Ind. Forno Velho	Forno Velho	Itacajá
10	Esc. Ind. Santa Cruz	Santa Cruz	Itacajá
11	Esc. Ind. Lagoinha	Lagoinha	Itacajá
12	Esc. Ind. Mankraré	Serra Grande	Itacajá
13	Esc. Ind. Riozinho	Riozinho	Itacajá
14	Esc. Ind. Morro do Boi	Morro do Boi	Itacajá
15	Esc. Ind. Juhkwyj	Galheiros	Itacajá
16	Esc. Ind. Mangabeira	Mangabeira	Itacajá
17	Esc. Ind. Barra	Barra	Itacajá
DIRETORIA REGIONAL DE ARAGUAÍNA			
18	Esc. Ind. Txualet	Rio Vermelho	Goiatins
19	Esc. Ind. Nova	Nova	Goiatins
20	Esc. Ind. Bacuri	Bacuri	Goiatins
21	Esc. Ind. Ca Crô	Mankraré	Goiatins

Fonte: SEDUC-TO/2021

A educação escolar indígena Krahô, de acordo com Sousa (2013), é pautada no respeito às tradições históricas e culturais do povo, utilizando estratégias pedagógicas que contribuem para o fortalecimento das práticas tradicionais. Acerca do ensino de língua portuguesa, a autora mostra que:

A língua portuguesa é ensinada na escola Krahô a partir da primeira fase do ensino fundamental, mas que o contato com esta segunda língua ocorre antes mesmo da fala. Diferentemente de alguns povos indígenas que têm a língua portuguesa como língua dominante, na comunidade Krahô, a língua que predomina na cultura deste povo é a língua materna, ou seja, a língua Krahô. Sousa (2013, p.76).

A organização pedagógica dos professores Krahô é uma peça fundamental para o êxito da educação escolar indígena desse povo. Yahé Krahô (2017) propõe em sua dissertação de mestrado um Projeto Político Pedagógico diferenciado para as escolas indígenas Krahô, uma vez que o PPP das escolas indígenas do estado do Tocantins é o mesmo utilizado nas demais escolas regulares do estado. A luta por um PPP específico vai de encontro ao respeito às necessidades das escolas dos povos indígenas, sendo essencial um PPP que atenda as particularidades ritualísticas e festivas dos povos.

De acordo com Sousa (2013), há certo conflito dentro da comunidade entre as atividades tradicionais do povo e as que são exigidas pela escola. A autora pontua que em algumas aldeias os líderes indígenas fazem prevalecer à ordem que vem do pátio da aldeia, fazendo com que a escola não funcione em épocas de festas tradicionais. Já em outras aldeias, a escola consegue prevalecer com seu ritmo de atividades escolares, modificando assim o caminho das datas tradicionais do povo.

Diante disso, Sousa (Idem) conclui que é necessário pensar e discutir o currículo do PPP diferenciado para o povo indígena, especialmente o povo Krahô. Reiterando como o auxílio dos trabalhos do LALI dentro da comunidade contribui para melhorar esse respeito. A autora diz que:

Este é um dos anseios do povo Krahô, aliás, de todas as comunidades indígenas do estado do Tocantins. Diante disso, algumas lideranças Apinayé e Krahô, bem como professores e diretores da escola 19 de Abril, pediram apoio ao Coordenador do Projeto de Apoio Pedagógico à Educação Escolar indígena Apinayé/Krahô. O Professor Francisco Edviges Albuquerque, o qual aceitou o pedido desses povos e, desde então, muito tem contribuído para as discussões a respeito das ações a serem tomadas para sanar esse problema relacionado à produção de Materiais Didáticos, calendário, currículo e o PPP escolar indígena Krahô. Sousa (2013, p.78).

A luta pela construção de uma educação escolar indígena cada vez mais específica para os povos indígenas é constante e muito se alcançou desde seus primórdios até os dias atuais.

O Projeto de Apoio Pedagógico a Educação Escolar Indígena Apinayé/Krahô desenvolvido no LALI culminou em grandes avanços para o povo Krahô, os livros didáticos publicados através deste projeto é o grande diferencial pedagógico das escolas indígenas Krahô, materiais esses que deram origem a esta dissertação, como foi mencionado no capítulo anterior.

3. CAPÍTULO III: O TRATAMENTO DA APROXIMANTE PALATAL [J]

Neste capítulo faremos uma análise da aproximante palatal [j] ou comumente denominada de glide. Para isso, recorreremos à análise fonêmica, para demonstrar que o segmento [j] apresenta os seguintes alofones: [j], [ɲ] [dʒ] e [s], visto que essas ocorrências são previsíveis pelo contexto ou ambiente determinado pela distribuição complementar. Segundo Silva (2001), alofones (ou variantes) de um mesmo fonema são identificados por meio do método de distribuição complementar. Para a autora, quando dois ou mais segmentos estão em distribuição complementar, eles ocorrem em ambientes exclusivos.

3.1 Fonética e Fonologia como fundamento teórico em estudos linguísticos: breves ponderações

As formas de comunicação fazem parte cotidianamente da vida dos seres humanos, como seres sociais temos necessidades de interação com nossos semelhantes. Para encontrarmos êxito nessa realização comunicacional, é necessário que alguns requisitos básicos de produção e interpretação de sons sejam atendidos. Um funcionamento físico adequado do cérebro, da laringe, dos pulmões, do ouvido, das cordas vocais são órgãos imprescindíveis para realização e percepção dos sons da fala. Além da necessidade de existir questões fisiológicas favoráveis para a comunicação oral, pode-se destacar também outro tópico como o reconhecimento da pronúncia dos interlocutores, pois não há uma conversa sem o conhecimento prévio do código que se utiliza. (SEARA, 2011).

Dessa forma, existem estudos que investigam essas realizações comunicacionais, uma delas é a fonética e fonologia, ambas sendo áreas de conhecimento que se complementam. Contudo, ainda há certa confusão nas distinções do que cada uma analisa, uma vez que possuem como objeto de estudo comum como os seres humanos produzem e ouvem os sons da fala. De acordo com Oliveira (2009), os estudos da fonética e fonologia se originaram em momentos distintos. A fonética iniciou seus apontamentos antes do séc. XX, já a fonologia, ainda segundo o autor, iniciou-se com os estudos do Circulo Linguístico de Praga, no início do séc. XX, sendo este um dos motivos para que muitos trabalhos realizados naquele século, não possuíssem limites definidos. A fonética e fonologia embora tenham objetos de estudos diferentes, são dois campos de estudo interdependentes. A seguir, é apresentada uma breve explicitação de uma e outra.

3.1.1 Fonética

No que diz respeito à fonética, Seara (2011) distingue por campos de estudo como a fonética e fonologia se diferencia entre si e com que fenômenos da fala cada uma se ocupa em analisar. A autora discorre acerca de que perspectivas a fonética se encabeça e descreve, mostrando que:

Podemos estudar a fala a partir de sua fisiologia, ou seja, a partir dos órgãos que a produzem, tais como a língua, responsável pela articulação da maior parte dos sons da fala; e a laringe, responsável principalmente pela produção de “voz” que leva à distinção entre sons vozeados (sonoros) e não-vozeados (surdos). Podemos também estudá-la a partir dos sons gerados por esses órgãos, ou seja, com base nas propriedades sonoras (acústicas) transmitidas por esses sons. Podemos ainda examinar a fala, sob a ótica do ouvinte, ou seja, da análise e processamento da onda sonora quando realiza a tarefa de percepção dos sons, dando sentido àquilo que foi ouvido. Todos esses aspectos podem ser considerados pela fonética. Seara (2011, p.12)

Ou seja, em uma descrição de como os segmentos vocálicos podem ser produzidos sob o ponto de vista articulatório, levando em consideração a distensão dos lábios, a altura da língua, além de aspectos de percepção, todos são considerados pela fonética. Os foneticistas¹⁶ trabalham com dados rigorosos, amostragens de sinais de fala e estatísticas, um trabalho que exige extrema precisão.

Na concepção de Silva (2017, p.23), a fonética “é a ciência que apresenta os métodos para a descrição, classificação e transcrição dos sons da fala, principalmente aqueles sons utilizados na linguagem humana.” Desse modo, a autora divide o estudo da fonética em quatro grandes áreas, a saber:

Fonética articulatória – compreende o estudo da produção da fala do ponto de vista fisiológico e articulatório.

Fonética auditiva – compreende o estudo da percepção da fala.

Fonética acústica – compreende o estudo da produção das propriedades físicas dos sons da fala a partir de sua transmissão do falante ouvinte.

Fonética instrumental – compreende o estudo das propriedades físicas da fala, levando em consideração o apoio de instrumentos laboratoriais. Silva (2017, p.23)

Observa-se todo o campo material da produção de sons que a fonética analisa. Ela trabalha com o que os pesquisadores chamam de ‘fone’, a unidade mínima perceptível de som na realização da fala. Pode ser classificado em todas as instâncias da fala, desde um gemido, sussurro, até a fala linguística.

¹⁶ Profissional que se dedica ao estudo da fonética.

Dentro dos três principais campos de atuação da fonética citados acima, o de mais fácil verificação, segundo Oliveira (2009, p.03) é o que se detém na fonética articulatória, uma vez que “[...] sempre nos detemos na parte articulatória, considerando ser esta a parte mais fácil de ser verificada, já que diz respeito à produção dos sons.” O autor, no entanto, diz, que para um estudo mais detalhado de produção de sons, é necessário recorrer aos estudos acústicos.

É importante mencionar também como Cagliari (2002, p.17) define fonética. Segundo o autor, a fonética “preocupa-se principalmente com a descrição dos fatos físicos que caracterizam linguisticamente os sons da fala.” Ou seja, a fonética vai descrever os sons da fala, mostrando quais mecanismos e processos de produção são envolvidos em um determinado segmento de cadeia sonora da fala.

Diante disso, Carvalho (2012) relata acerca do caráter didático que a fonética possui, fornecendo dados para compreensão da realização sonora dos sons de distintas línguas. A autora diz que:

[...] a fonética é responsável por estudar os sons e com isso suas diferentes variações. Portanto, pode-se e deve-se dizer que essa ciência nos ajuda a compreender como os nativos de determinado idioma falam, propiciando que os ajudemos a compreender o que se passa com esse indivíduo, no tocante à aprendizagem de língua materna. O fato é que, quando se desconhece determinada variante ao nos depararmos com ela, podemos não identificar qual grafema determinado som representa, dificultando, assim, a aprendizagem dessa língua. Carvalho (2012, p.15)

A não correspondência entre grafemas e fonemas nas línguas naturais encontra na fonética o apoio à fidelidade de suas descrições sonoras.

3.1.2 Fonologia

Para Lyons (1987, p.71), a fonologia é “uma das partes do estudo e da descrição de sistemas linguísticos.”. O autor ainda diz que a fonologia perscruta as descobertas da fonética, embora que analisando questões distintas, ela a rigor não trata do meio fônico. Assim, a grande diferença, ainda segundo Lyons (idem), é que a fonética estuda os sons no meio fônico¹⁷ produzidos pelo aparelho fonador humano, e a fonologia estuda o sistema linguístico que esse meio fônico está inserido.

¹⁷ Relativo ao contínuo sonoro que constitui a cadeia falada.

Assim, fonologia possui um caráter interpretativo dos resultados que são apresentados pela fonética, uma vez, que segundo Cagliari (2002, p. 18), “[...] a fonética baseia-se nos processos de percepção e de produção de sons.” Ou seja, a fonética pode ser considerada basicamente descritiva ao passo que a fonologia é interpretativa. Ainda de acordo com Cagliari (idem), a análise fonológica:

[...] baseia-se no valor dos sons dentro de uma língua, isto é, na função linguística que eles desempenham nos sistemas de sons das línguas. Enquanto a fonética descreve o que acontece quando um falante fala, a fonologia almeja a descrição da organização sistemática global dos sons da língua desse falante. Cagliari (2002, p.18).

Para esta discussão, trazemos também o que diz Cristófar-Silva (2007, p.118) que diz que a fonologia “investiga o componente sonoro das línguas naturais do ponto de vista organizacional.” Ainda segunda a autora, a fonologia:

[...] determina a distribuição dos sons e o contraste entre eles, com ênfase na organização dos sistemas sonoros. Caracteriza também a boa-formação das sílabas e dos aspectos suprasegmentais como, por exemplo, o tom e o acento. Relaciona-se com o estudo gramatical do conhecimento linguístico, ou seja, a competência. Tem interface com a fonética, com a morfologia e com a sintaxe. Silva (2007, p.118).

A fonologia demonstra seu papel fundamental no ensino de língua, uma vez que possibilita o entendimento das funções e distinções dos fonemas dentro do sistema linguístico.

Consoante, Seara (2011) a fonologia é o que traz o aporte de significação, assim, a autora diz que:

É consenso que a fala tem como principal objeto o aporte de significado, mas, para isso, deve se constituir em uma atividade sistematicamente organizada. O estudo dessa organização, que é dependente de cada língua, é considerado fonologia. Assim, a fonologia pode ser vista como a organização da fala focalizando línguas específicas. Seara (2011, p.12)

Desse modo, diante de um estudo acerca de segmentos vocálicos, a partir de seus traços opositivos, o estudo fonológico é aplicado para sua correta interpretação. Os fonólogos¹⁸ trabalham com a organização mental da linguagem, com os diferentes sons que pertencem a uma língua específica, ou seja, demonstram quais sons são distintivos em uma palavra.

¹⁸ Profissional que se dedica ao estudo da fonologia.

A fonologia ainda se ocupa em formular regras que tentem estabelecer padrões de vozeamento de consoantes surdas diante de sonoras, ou ainda, classificar se um som de uma dada língua é um fonema ou uma variação de um já existente. Ela ainda identifica características que diferencie as vogais e mostra dados para a classificação de sons como vozeados e não-vozeados. Diante disso, Cagliari (2002 p.19) exemplifica que “[...] embora a fonética e fonologia tratem do mesmo objeto sonoro, têm métodos e técnicas diferentes, procurando resultados diferentes.”.

Partindo desse pressuposto, entendemos que de certo modo a fonologia presume sempre uma análise fonética, mas Cagliari (2002), também chama à atenção refletindo que não há como dissociar uma da outra, uma vez que existe uma completude quando são utilizadas em conjunto. Segundo o autor:

Seria falso, entretanto, dizer que a fonética prescinde totalmente da fonologia. Em alguns modelos de análise linguística, a fonética e a fonologia se confundem. Quem pretende trabalhar somente com fonética ou exclusivamente com fonologia não tem condições de entender a realidade sonora da língua. A fonética sozinha pode se perder em coisas inúteis. Por outro lado, sem a fonética, a fonologia começa a inventar uma língua que existe apenas para contentar o modelo teórico. Esse entrosamento entre fonética e fonologia representa a exigência de adequação da interpretação gerada pelos modelos teóricos com os fatores reais das línguas. Cagliari (2002, p.20).

Ainda que com características de objetos de estudos diferentes, a fonética e fonologia irá sempre caminhar junta, uma a direcionar os passos da outra. Não se pode falar acerca do ensino de língua sem o aporte oferecido por ambas, uma vez que é partindo do conhecimento mais acurado da língua que se consegue traçar estratégias de ensino com resoluções mais práticas.

Diante disso, Carvalho (2012), exemplifica a função da fonologia nos espaços de ensino de língua materna, mostrando que:

[...] a fonologia tem grande contribuição na formação do futuro professor de língua materna, visto que o auxiliará no conhecimento do sistema da sua língua, o que lhe possibilitará entender as funções e diferenças dos fonemas dentro do sistema de comunicação linguística. Nesse aspecto, ele precisa assimilar que os fonemas possuem características fônicas capazes de diferenciar significados. Por exemplo, o fonema /p/, que é oclusivo, bilabial, surdo, diferencia-se do fonema /b/, por ser oclusivo, bilabial, sonoro, apresentando apenas um traço distintivo do primeiro, que é o traço de vozeamento. Carvalho (2012, p.04)

As muitas interfaces do trabalho fonológico demonstram como o conhecimento e aplicabilidade da mesma é fundamental como ferramenta de ensino de língua materna.

3.2 Aspectos fonéticos da Língua Krahô

Segundo nossa pesquisa, os estudos sobre o inventário fonológico da língua Krahô assumem características peculiares desse grupo. Inicialmente, podem-se perceber alguns aspectos gerais da fonologia, facilmente observáveis mesmo numa leitura superficial de textos voltados para a literatura desse povo. O foco principal desta pesquisa, grosso modo, atinge os trabalhos publicados por Albuquerque e Yahé Krahô (2016), que traduzem uma maior preocupação gramatical do que fonológica propriamente dita.

Pike (1947, p. 194) afirma que uma análise fonêmica deve possuir um inventário fonético e um inventário fonêmico, em que a unidade mínima da análise fonêmica seja o fonema, visto que os pares mínimos caracterizam a oposição entre os fonemas.

De acordo com Albuquerque (2003), a forma sistemática como cada língua organiza os sons é objeto de estudo da fonologia. O estudo da realidade física dos sons produzidos pelos falantes de uma língua é atribuído à outra ciência, a fonética. Assim, a fonética e a fonologia apresentam campos de estudo relacionados, mas com objetivos independentes: a fonética visa ao estudo dos sons da fala do ponto de vista articulatorio, verificando como os sons são articulados ou produzidos pelo aparelho fonador, ou do ponto de vista acústico, analisando as propriedades físicas da produção e propagação dos sons, ou ainda do ponto de vista auditivo, parte que cuida da recepção dos sons; a fonologia, diferentemente, detém-se nos sons capazes de distinguir significados, tradicionalmente designados fonemas, e na forma como se organizam e se combinam para formar unidades lingüísticas maiores, bem como nas variações que esses fonemas podem apresentar. A seguir apresentaremos o quadro das vogais e consoantes Krahô.

CONSOANTES KRAHÔ

C, G, H, J, K, M, N, P, Q, R, T, W, X.

VOGAIS KRAHÔ

Vogais Orais: A, À, E, Ê, I, O, Ô, U, Y, ÿ.

Vogais Nasais: Ã, Ê, Ì, Ò, Û, ÿ.

Albuquerque (2013) considera que a língua Krahô possui 29 fonemas, conforme descreveremos abaixo:

Segmentos consonantais: [k], [g], [h],[ʔ], [j], [kʰ],[m], [n], [p], [r],[t], [w],[ʃ];

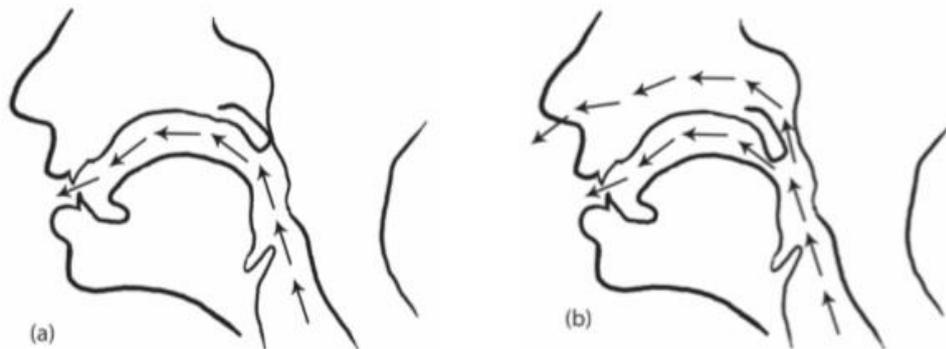
Segmentos vocálicos: orais [a], [Λ], [ε], [e], [i], [ɔ], [o], [u], [i̇], [ɣ];
 Nasais [ã], [ẽ],[i̇],[õ], [ũ], [ĩ];

3.2.1 Os segmentos vocálicos

As classificações das vogais advêm por dois movimentos, o da língua e o dos lábios. Os movimentos da língua são classificados de três formas: anterior, central e posterior. Já os movimentos dos lábios são classificados de duas formas: arredondadas e não arredondadas. Silva (2017, p.26) conceitua segmentos vocálicos como o local onde “a passagem da corrente e ar não é interrompida na linha central e, portanto, não há obstrução ou fricção.”

Todos os sons vocálicos são vozeados, uma vez que sua emissão é realizada com a vibração das cordas vocais. De acordo com Seara (2011, p.25) há ainda uma divisão dos sons vocálicos em orais e nasais. Segundo a autora “na produção das orais, o véu do palato fecha a passagem à cavidade nasal, fazendo com que o ar saia somente pelo trato oral. Nas vogais nasais, o véu palatino encontra-se abaixado, permitindo que o ar passe pelos ressoadores nasais.” A figura abaixo mostra como o véu palatino se posiciona na produção das vogais orais (a) e nas nasais (b):

Figura 08 – Posição do véu palatino



Fonte: Oliveira e Brenner (1988) *apud* Seara (2011).

Na primeira figura o ar que vem dos pulmões passa totalmente pela cavidade oral, uma vez que o véu palatino impede que o ar escape para os ressoadores nasais, como ocorre na segunda figura.

A seguir, é apresentado o quadro dos fonemas vocálicos orais da Língua Krahô, segundo Albuquerque e Yahé Krahô (2016), e posteriormente o quadro dos fonemas vocálicos nasais:

Quadro 03 : Fonemas Vocálicos Krahô de acordo com os parâmetros articulatórios

	Anterior		Central		Posterior	
	Não arredondada	Arredondada	Não arredondada	Arredondada	Não arredondada	Arredondada
Alta	I		ɨ			u
Média alta	E				ɤ	o
Média baixa	ɛ				ʌ	ɔ
Baixa			a			

Fonte: Albuquerque e Yahe Kahô (2016)

Quadro 04: Fonemas Vocálicos Nasais.

	Anterior		Central		Posterior	
	Não arredondada	Arredondada	Não arredondada	Arredondada	Não arredondada	Arredondada
Alta	ĩ		ɨ̃			ũ
Média fechada	ẽ					õ
Média aberta			ã			
Baixa			ã			

Fonte: Albuquerque e Yahe Kahô (2016)

Apresentamos o quadro das vogais orais exemplificadas em palavras na língua Krahô, sendo possível observar os símbolos, as palavras grafadas e a transcrição fonológica, de acordo com Albuquerque e Yahe Kahô (2016):

Quadro 05: Exemplos de vogais orais Krahô

Vogais krahô					
Vogais orais			Glides		
Símbolos	Exemplos	Transcrição fonológica	Símbolos	Exemplos	Transcrição fonológica

/a/	Cra	/kra/	/j/	Jàt	/jʌt/
/ʌ/	Carà	/kaʌ/	/w/	wakõ	/wak ^h õ/
/e/	Pjê	/pje/			
/ɛ/	Tep	/tɛp/			
/o/	Prôti	/proti/			
/ɔ/	Pó	/pɔ/			
/i/	Pahhi	/paʔhi/			
/i/	Pry	/pri/			
/ɾ/	pÿp	/pɾp/			
/u/	Apu	/apu/			

Fonte: Albuquerque e Yahe Kahô (2016)

A seguir, o quadro dos fonemas vocálicos nasais com exemplos em língua Krahô, de acordo com Fonte: Albuquerque e Yahe Kahô (2016):

Quadro 06 – Exemplos de vogais nasais Krahô

Vogais nasais krahô		
Símbolos	Exemplos	Transcrição fonológica
/ã/	Krã	/k ^h rã/
/ẽ/	Kupẽ	/kupẽ/
/ĩ/	Pĩ	/pĩ/
/õ/	Ròhti	/rõʔti/
/ĩ̃/	Jÿ	/jĩ̃/
/ũ/	Hũkjê	/hũk ^h je/

Fonte: Albuquerque e Yahe Kahô (2016)

3.2.2 Os segmentos consonantais

De acordo com Silva (2017, p.26) um segmento consonantal é “um som que seja produzido com algum tipo de obstrução nas cavidades supraglotais de maneira que haja obstrução total ou parcial da passagem da corrente de ar podendo ou não haver fricção”. Ou seja, para sua produção são necessários ‘obstáculos’ que impeçam que o ar saia livremente pelo trato oral, formando assim um som que “soa junto”, daí o nome consoante. Para a

classificação de segmentos consonantais há uma divisão por modo de articulação e lugar ou ponto de articulação. Seara (2011, p.48) elucida que “a maneira como o ar passa pelas cavidades supraglóticas é definida como modo de articulação e [...] a relação como os articuladores passivos a ativos produzem tais segmentos é definida como lugar de articulação.” É imprescindível entender que aqui não se leva em consideração o grafema e sim a realização articulatória do fonema. Abaixo apresentamos o quadro de segmentos consonantais da Língua Krahô com base em Albuquerque e Yahé (2016):

Quadro 07: Fonemas Consonantais do Krahô.

	Bilabial	Labiodental	Alveolar	Alveolopalatal	Palatal	Velar	Glotal
Oclusiva	p		t			K	ʔ
Oclusiva aspirada						k ^h	
Africada				tʃ			
Fricativa							h
Nasal	m		n			ŋ	
Tepe			r				
Aproximantes		w		j			

Fonte: Albuquerque e Yahé Krahô (2016)

É importante ressaltar que existem mais pontos e modos de articulação nas línguas naturais. No entanto, apenas estas foram trazidas porque só está sendo levado em consideração os fonemas que existem na língua Krahô juntamente com suas variações, uma vez que esta língua é o foco desta pesquisa. A seguir, o quadro demonstra os fonemas consonantais em Krahô, de acordo com Albuquerque e Yahé Krahô (2016), juntamente com sua transcrição fonológica:

Quadro 08: Exemplos de fonemas consonantais em Krahô

Consoantes Krahô		
Símbolos	Exemplos	Transcrição fonológica
/ŋ/	Cagã	/kaŋã/
/ʔ/	Cuhtoj	/kuʔtoj/
/h/	Cahãj	/kahãj/
/k/	Cra	/kra/

/k ^h /	Kôtyc	/k ^h otik/
/ʃ/	Xoore	/ʃo:re/
/p/	Pyt	/pit/
/r/	Rop	/rɔp/
/t/	Tyj	/tij/
/v/	Wewere	/vewere/
/m/	Mããti	/mã:ti/
/n/	Nare	/nare/

Fonte: Albuquerque e Yahe Kahô (2016)

3.3 Contexto ou ambiente fonológico

De acordo com Cristal (1988 *apud* Albuquerque, 2007), diz-se em fonética e em linguística que contexto são determinadas partes que estão próximas ao centro de destaque de um enunciado. Assim, as características existentes nestes contextos, ou nos ambientes linguísticos, condicionam a ocorrência de unidades em determinados locais. Ou seja, Albuquerque (2007, p.108) explica que em fonologia “a presença de um fonema consonantal articulado com os lábios arredondados pode estar relacionada à presença de uma vogal arredondada em seu ambiente fonético.” Diante disso é gerado o entendimento que os sons são condicionados pelo ambiente.

Desse modo, um ambiente fonológico é formado por um ou mais elementos que precedem ou sucedem algum segmento da fala. Assim, o fone [j] da palavra *jarĩ* (erguer) está em ambiente de início de palavra, depois de pausa e antes da sequência [-arĩ], ou antes, de vogal central [a]. O som [r] está no ambiente de início de sílaba e em posição intervocálica, entre [a] _ [ĩ]. A sílaba [rĩ] está em contexto final de palavra, diante de pausa.

Todas as línguas naturais possuem maneiras de se organizar muito particulares, porém, existem aspectos básicos do sistema fonológico que todas comungam. Todas as línguas possuem fonemas e alofones, todas são pressionadas pelo ambiente fonológico, além da existência de sílabas e pausas. Albuquerque (2007, p.113) afirma que “por outro lado, cada língua possui uma forma própria de escolha de: (1) elementos possíveis para a execução das funções fonológicas e (2) maneira como se estrutura para formar a realidade oral da língua (ou dialeto).”.

Segundo Callou e Leite (1990):

A língua é dinâmica por sua própria natureza e está sujeita a modificações. Temos de levar em consideração tanto os processos fônicos que ocorrem nas palavras isoladamente quanto às modificações que sofrem as palavras por influência de outras com que estão em contato na frase. CALLOU E LEITE (1990, p.42)

Ao realizarmos as transcrições fonéticas dos dados colhidos no *corpus*, constatamos que a percepção do contexto fonológico mostrou-se clara. Em quatro ambientes distintos o fone [j] representa variação de acordo com o ambiente fonológico. Diante disso, dividimos essas palavras que apresentavam esses fonemas em ambiente similar em grupos descrevendo de que modo esses fonemas são realizados.

Ao definirmos os fonemas de uma língua, também definimos quais seus alofones. O fonema /j/ em Krahô ocorre como alofones [j], [ɲ] [dʒ] e [s], em ambientes totalmente exclusivos. Portanto, o segmento [j] na Língua Krahô apresenta os seguintes alofones: [j], [ɲ] [dʒ] e [s], visto que essas ocorrências são previsíveis, nessa língua, pelo contexto ou ambiente determinado pela distribuição complementar. De acordo com Silva (2017, p.129), “quando dois segmentos estão em distribuição complementar, eles ocorrem em ambientes exclusivos.” Ou seja, quando um alofone ocorre em um dado contexto, o outro não acontecerá.

- **APROXIMANTE PALATAL [j]**

A aproximante palatal, ou comumente chamada de glide, toma este nome em empréstimo à fonética inglesa, e segundo (Dubois. et all, 1993, p.308) designa os fonemas tradicionalmente chamados de semiconsoantes ou semivogais. Esses fonemas, como [j] de [seɾju] 'serio', o [w] de [agwa] 'água' em português, constituem uma classe de fonemas como as consoantes e as vogais, caracterizados pelo fato de que não são nem vocálicos nem consonânticos. Para Silva (2017, p.171), os glides “são sempre associados a uma vogal e nunca podem ser núcleos de sílaba, conseqüentemente, um glide não pode receber acentuação gráfica.”. Em Krahô, quando é antecedido por vogal oral há a ocorrência do glide nas palavras analisadas, sua descrição pode ser vista no quadro abaixo em que o glide é representado pelo fonema /j/.

/j/ → [j] /-[v+oral]

O processo acima explicita que o fonema /j/ ocorre como alofone [j] diante de vogal oral.

Quadro 09: Aproximante palatal

Krahô	Transcrição fonética	Tradução
Catejêc	[kateje]	Pessoa em grupos
Pyjê	[pije]	Mulher em grupo (plural)
ajpên	[ajpên]	Igual
Kaj	[kaj]	Pajé
ajpênto	[ajpênto]	Semelhante
kỳj	[k ^h ij]	Em cima/sobre
Cahãj	[kahãj]	Mulher
Jarĩ	[jarĩ]	Erguer/ levantar
Pôj	[poj]	Chegar
awjarê	[awjarên]	Contar
Kryj	[kryj]	Dividir
pjê	[pje]	Terra
Jât	[jât]	Batata
Cairo	[kajrɔ]	Curativo

- **/ɲ/ nasal palatal**

Segundo Câmara Jr. (1977, p.76) a consoante nasal palatal (nh ortográfico) “[...] ocorre majoritariamente em posição medial no português (cf. ma[ɲ]a; so[ɲ]o).” Em Krahô confirma-se a nasal palatal no início de sílaba, podendo ser explicado pelo ambiente nasal em todos os casos descritos.

/j/ → [ɲ] /-[v+nasal]

O processo acima explicita que o fonema /j/ ocorre como alofone [ɲ] diante de vogal nasal.

Quadro 10: Nasal Palatal

Krahô	Transcrição fonética	Tradução
Jõ	[ɲõ]	Meu/ comer
jỹ	[ɲĩ]	Sentar
Jũmã	[ɲũmã]	Quem é?
Júri	[ɲũri]	Aonde?
Jũ	[ɲũ]	Qual?
jũjãrën	[ɲũjãrën]	Comentar
Jõhkô	[ɲõhk ^h o]	Trança de cofo
Jũmjê	[ɲũmje]	Quem são?
Jĩpej	[ɲĩpej]	Construir

• /dʒ / Africada álveopalatal

De acordo com Guimarães e Silva (2011, p.02) as consoantes africadas alveopalatais ocorrem, em alguns dialetos do Português Brasileiro, em complementariedade com as consoantes oclusivas alveolares. As africadas alveopalatais ocorrem diante de vogal alta anterior [i], seja oral, nasal ou glide. Já em Krahô constatamos o fone /j/ se manifesta foneticamente como [dʒ] quando seguido pelos segmentos [i] e [u], conforme os dados descritos abaixo:

/j/ → [dʒ] / -[i] e [u]

O processo acima explicita que o fonema /j/ ocorre como o alofone [dʒ] diante de vogal alta [i] e [u].

Quadro 11: Africada Alveopalatal

Krahô	Transcrição fonética	Tradução
Jiroapê	[dʒirɔape]	Mais
jipôcri	[dʒipokri]	Centro ou meio
jipõc	[dʒipõk]	Centralizado
Jikaj	[dʒik ^h aj]	Esperar
Jiko	[dʒik ^h ɔ]	Casca
Jipu	[dʒipu]	Encher
Jirà	[dʒirɛʌ]	Liquido
Jipa	[dʒipa]	Ultrapassar
Jirô	[dʒiro]	Acima
Jirôa	[dʒiroa]	Depois
Jikôt	[dʒik ^h t]	Torto
Jikwa	[dʒik ^h wa]	Deitar
Jujahêr	[dʒujaher]	Caçando
Jujujre	[dʒudʒujre]	Mosquitinho
Jujujte	[dʒudʒujte]	Mosquitão
Jujuj	[dʒudʒuj]	Mosquito

• **/s/ Fricativa alveolar**

A consoante oclusiva velar aspirada [k^h], segundo Gomes (2002, p.26) provoca “[...] uma concentração de energia entre o intervalo de oclusão e o início da transição de formantes da vogal, bem maior que o que ocorre com a oclusiva produzida sem a aspiração.” Tal consoante não ocorre na língua portuguesa. Em Krahô, de acordo com nossos dados, observou-se que o /j/ se realiza como [s] após a consoante aspirada /k^h/, como é descrito no quadro abaixo:

/j/ → [s] /- [k^h + aspirada]

O processo acima explicita que o fonema /j/ ocorre como o alofone [s] diante da consoante aspirada [k^h].

Quadro 12: Fricativa Alveolar surda

Krahô	Transcrição fonética	Tradução
ihcokjê	[iʔkok ^h se]	Repartir
Hõhtekjên	[hõʔtek ^h sen]	Seu
Hokjêr	[høk ^h ser]	Chamar
Kjê	[k ^h se]	Coxa
Jĩkjê	[ɲĩ k ^h se]	Outra parte
Hakjêr	[hak ^h ser]	Colocar
Cokjêr	[køk ^h ser]	Cortar/dividir
Cakjêr	[ka k ^h ser]	Pinicar
Ikjê	[ik ^h se]	Minha coxa

Ihkjê	[iʔk ^h se]	Coxa dele
Ahkjê	[aʔ[k ^h se]	Escapar

Após descrever todos os dados obtidos pudemos compreender de forma mais acurada como a aproximante palatal [j] é tratada em Língua Indígena Krahô. Através das transcrições fonético/fonológicas foi possível perceber os alofones de /j/ de acordo com distribuição complementar. Assim, foi percebido que [j] antes de vogal oral se realiza como /j/ como em *Jât* - [jʌt]. Já em ambiente nasal [j] se realiza como [ɲ] como em *Jũ* - [ɲũ]. Antes das vogais medias altas j se realiza como /dʒ/ como em *Jiko* - [dʒik^hɔ] e antes da oclusiva velar aspirada, o j se realiza como /s/ como em *Ikjê* - [ik^hse]. Neste caso, [j] [ɲ] [dʒ] e [s] são alofones de um mesmo fonema /j/.

A grande faceta da língua é fascinante e mais uma vez é comprovado à distinção que existe entre grafema e fonema, demonstrando como é imprescindível a contribuição da fonética e fonologia para o entendimento de como as línguas naturais se estruturam e se organizam fonologicamente.

Reflexões finais

A fonética e fonologia são ciências interdependentes que produzem mecanismos para o ensino de língua materna para seus estudiosos, elucidando fatos sonoros das línguas naturais. Nesta dissertação foi possível observar um segmento da língua indígena Krahô, focando no tratamento da aproximante palatal [j]. A percepção da ocorrência dos alofones descritos é de extrema importância também para futuros estudos acerca da língua Krahô, uma vez que mais dados foram gerados para o levantamento do inventário fonético/fonológico dessa língua.

Ademais, pesquisas voltadas para as comunidades indígenas brasileiras, de modo geral, fortalecem a representatividade desses povos demonstrando a especificidade de cada povo, em características concernentes a sua cultura, modo de vida e língua. O encorajamento a esse tipo de pesquisa é fundamental, e esta pesquisa reitera esta forma de pensar científico.

Ao findar esta dissertação foi percebido o êxito da proposta concebida pela pergunta norteadora, posta ainda nos objetivos preliminares do trabalho. Ainda que se esteja em um período pandêmico que impossibilitou a etnografia na pesquisa de campo, os dados coletados no LALI responderam os questionamentos levantados na construção deste trabalho. Diante disso, foi compreendido como a aproximante palatal [j] em Krahô sofre alterações fonéticas a depender do contexto fonológico, concluindo assim como a língua Krahô é rica em todos os seus parâmetros.

Além disso, a educação bilíngue e diferenciada é um grande desafio às comunidades indígenas, e para o Povo Krahô isto não é exceção, pois as mesmas são bombardeadas pelo português em todos os aspectos do ensino, desde o livro didático que é oferecido pelo Governo Federal, até as necessidades básicas de assistência estudantil como a merenda escolar, que não respeita a culinária tradicional.

Esta dissertação é resultado de muito empenho e respeito ao Povo Krahô, e visa contribuir no registro de fonemas da língua, pois, o que se registra, não pode mais ser apagado. Assim, os caminhos que a fonologia percorre dentro da escola, estão diretamente ligados ao processo de alfabetização, gerando assim uma importante ferramenta didático pedagógica para os professores indígenas.

A língua materna é uma importante ferramenta de resistência da cultura, pois os mitos, as danças, as pinturas, o artesanato, são peças importantes que compõe a história e vida do Povo Krahô, e todas essas manifestações culturais se entrelaçam com a língua materna, fazendo dela a alma que nutre a identidade.

O Laboratório de Línguas Indígenas efetua um grande trabalho de apoio à educação escolar indígena, com publicações de livros didáticos específicos para os povos Krahô e Apinayé. No ano de 2016 houve também a publicação de um livro didático específico Karajá-Xambioá, que gerou grande contentamento junto à comunidade. Deste modo, é esperado que esta dissertação também possa dar suporte para futuras publicações de materiais didáticos específicos, auxiliando a manutenção linguística do povo com a facilitação do processo de alfabetização em língua materna.

Todas essas percepções carregam também a esperança de um fortalecimento das pesquisas com os povos indígenas, especialmente com os que habitam o Estado do Tocantins, caminhando pelo viés do ensino, da pesquisa e da extensão, com articulação entre docentes e discentes de graduação e principalmente com os programas de pós-graduação, que detêm a pesquisa como eixo norteador. Correlacionando os conhecimentos acadêmicos e os saberes tradicionais indígenas, forma-se uma via de mão dupla, que sem dúvida agrega apoio e respeito aos seus envolvidos.

É de grande importância mencionar, que esta pesquisa pôde abrir novos caminhos para o entendimento que ainda há muito para ser aprofundado em termos de descrição da língua Krahô, pois existe grande riqueza vocabular e fonológica que demandam mais dedicação e tempo para pesquisa. Por fim, entendemos como à análise fonêmica foi fundamental para demonstrar que o segmento [j] apresenta os seguintes alofones: [j], [ɲ] [dʒ] e [s], visto que essas ocorrências são previsíveis pelo contexto ou ambiente determinado pela distribuição complementar. A contribuição que pode ser gerada com o levantamento do inventário fonológico é imensurável, e desafia o pesquisador a continuar em constante aperfeiçoamento para poder contribuir de forma significativa para a promoção de uma educação escolar indígena específica, bilíngue e diferenciada para o Povo Krahô. A educação é a força que move o respeito e a equidade entre as oportunidades.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE**, Francisco Edviges. Contribuição da Fonologia ao Processo de Educação Indígena Apinayé. 2007, pg. 255. Tese (Doutorado) UFF.
- _____. Aspecto da situação sociolinguística dos Apinayé de Riachinho e Bonito. In: SANTOS, Ludovico dos; PONTES, Ismael (orgs.). Línguas Jê: estudos vários. Londrina: Editora da UEL, 2002.
- _____. **YAHÊ-KRAHÔ**, Renato. Gramática Pedagógica Krahô. Francisco Edviges Albuquerque e Renato Yahé Krahô (Orgs.) Campinas/SP : Pontes Editores, 2016, 163p.
- _____. Índios do Tocantins: Aspectos Históricos e Culturais. In SILVA, Norma Lúcia da; VIEIRA, Marta Victor (Org). Ensino de História e formação continuada: Teorias, metodologias e práticas. Goiânia: Ed. da PUC de Goiás, 2013.
- ABREU**, Marta Virgínia de Araújo Batista. Situação Sociolinguística dos Krahô de Manoel Alves e Pedra Branca: uma contribuição para a educação escolar –(Dissertação). Araguaína:2012.
- APPEL**, R. & **MUYSKEN**, P. Language Contact and bilingualism. London: Arnold, 1992, 228p.
- ARAUJO**, Marcilene de Assis Alves. Eventos de interação nos rituais Krahô (Jê): contribuições para o ensino bilíngue na Aldeia Manoel Alves Pequeno. 2015. 272 páginas. Orientação professor Dr. Francisco Edviges Albuquerque. Tese de doutorado em Letras: Ensino de Língua e Literatura, apresentada à Universidade Federal do Tocantins, Araguaína-TO, 2015
- BRAGGIO**, S. L. B. Línguas indígenas brasileiras ameaçadas de extinção: documentação, tipologias sociolinguísticas, e educação escolar. Atas do II Encontro Nacional da GELCO. Brasília: UNB, 2003
- BRASIL**. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: 1988. Brasília, DF: Câmara dos Deputados.
- _____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9394-1996. São Paulo: SINPRO, 1996.

_____. Ministério da Educação – MEC. Alfabetização e Diversidade. Referenciais para a formação de professores indígenas. 2 ed. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

_____. Ministério da Educação. Diretrizes para a Política Nacional de Educação Indígena - DPNEEI. Brasília: MEC 1993.

_____. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI. MEC, Brasília: MEC, 1998.

_____. Decreto Presidencial nº 26, de 4 de fevereiro de 1991. Transfere-se da FUNAI para o MEC a coordenação das ações referentes à Educação Escolar Indígena no país.

_____. Decreto nº 26, de 04 de fevereiro de 1991 – Transfere a atribuição de oferta da educação escolar em escolas indígenas para secretarias estaduais. Brasília: MEC, 1991.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização & linguística. São Paulo: Scipione, 2002.

_____. Análise fonológica: introdução à teoria e à prática, com especial destaque ao modelo fonêmico. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

CALLOU, D. M. I ; **LEITE**, Y. Iniciação à Fonética e à Fonologia. 3ª ed., Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1990.

CÂMARA JR., Matoso. Princípios de Linguística Geral: como introdução aos estudos superiores da língua portuguesa. 5ª ed. Rio de Janeiro: Padrão, 1977.

CARVALHO, Lucirene da Silva. Anais do SIEP. Volume 2, número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012.

CRISTÓFARO SILVA, Thais. Fonética e Fonologia do português: roteiro de estudos e guia de pesquisa. 11 ed. São Paulo: Contexto 2017.

CRYSTAL, David. Dicionário de linguística e fonética. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988.

CUNHA, R.B. Políticas de línguas e educação escolar indígena no Brasil. Educar. Curitiba, n. 32, pp. 143-159. Editora UFPR. 1990.

DSEI – TOCANTINS. Distrito Sanitário Especial Indígena. 2021.

DUBOIS, Jean. et all. Dicionário de lingüística. trad. Izidoro Blikstein. 9. ed. São Paulo: Cultrix, 1993

EDWARDS, John. Foundations of Bilingualism. In: BHATIA, Tej K.; RITCHIE, William C. The Handbook of Bilingualism. Malden: Blackwell Publishing, 2006. p. 7 – 30.

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

FISHMAN, Joshua. A. Bilingualism with and without diglossia; diglossia with and without bilingualism. *Journal of Social Issues*, 1967

FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO. Dados Gerais sobre as missões do Summer Institute of Linguistics. Arquivo Histórico Clara Galvão/FUNAI. Brasília, 1956-1977.

_____. Relatório geral do setor de educação 2005. FUNAI/ADR/Araguaína-TO.

GOIAS (Estado). Diário Oficial do Estado de Goiás, ano I, nº. 150, p. 1, 10/08/1944. Art. 6º, nº. V, do decreto-lei federal nº. 1.202, de 8 de abril de 1944.

GOMES, Maria Lúcia de Castro. A produção das consoantes velares em inglês por alunos surdos brasileiros–(Dissertação). Curitiba: 2002.

GUIMARÃES, Daniela Oliveira. SILVA, Thaís Cistófar. A aquisição de africadas alveopalatais: contribuições teóricas e metodológicas. Cap. A. Letras/UFMG. 2011

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

_____. “The Bilingual’s Language Modes”, in J. Nicol (ed.), *One Mind, Two Languages. Bilingual Language Processing.* Oxford, MA: Blackwell, 1-22, 2001

YAHÈ-Krahô, R. Proposta de Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual 19 de Abril. Renato Yahé Krahô. – Araguaína: [s.n], 2017. 110f Orientador: Prof. Dr. Francisco Edviges

Albuquerque Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins 2017.

LYONS, John. Linguagem e Linguística: uma introdução. Rio de Janeiro: Livro Técnico, 1987

MACKEY, W. F. The description of bilingualism. In: **FISHMAN**, J. A. (ed.). Readings in the sociology of language. Haia: Mouton, 1968.

MAHER, Terezinha Machado. Formação de Professores Indígenas: uma discussão introdutória. In: **GRUPIONI**, Luís Donisete Benzi (Org.). Formação de professores indígenas: repensando trajetórias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MATTOS, L.A. Primórdios da educação no Brasil: o período heróico, 1949-1570. Rio de Janeiro: Aurora, 1958.

MELATTI, Julio César. O Sistema de Parentesco dos Índios Krahô. Série Antropologia. Departamento de Antropologia. Instituto de Ciências Sociais. Universidade de Brasília, Brasília, 1977.

_____. O sistema Social Krahô. Tese de doutoramento, Brasília, 1970. Edição em pdf 2012. Disponível em :<http://repositorio.uft.edu.br/>

_____. Ritos de uma Tribo Timbira. São Paulo: Ática, 1978

_____. Índios e Criadores: a situação dos Krahó na área pastoril do Tocantins. (Monografias do Instituto de Ciências Sociais). Rio de Janeiro, UFRJ, 1967. v3.

OLIVEIRA, D. da Hora de. Fonética e Fonologia. UFPB, 2009.

OLIVEIRA-KARAJA, Raquel Palmeira de. Aspectos fonéticos e fonológicos da Língua Karajá-Xambioá. Monografia, Universidade Federal do Tocantins. 2018. 43p

PIKE, Kenneth. Phonemics a technique for reducing languages to writing. Ann Arbor: University of Michigan Press. 1947.

POHL, Johann Emanuel. Viagem no interior do Brasil. Belo Horizonte, Ed. Itatiaia; São Paulo, Ed. Da Universidade de São Paulo, 1976.

QUADROS, R. M. de Phrase Structure of Brazilian Sign Language. Tese de Doutorado. PUC/RS. Porto Alegre. 1999.

QUARESMA, Francinete; **FEREIRA**, Marília. OS povos indígenas e a Educação. In. Revista Práticas de Linguagem. v. 3, n. 2, jul./dez. 2013

RIBEIRO, Darcy. O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: companhia das letras, 1995.

Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena. Brasília: MEC/SEF, 2002.

RODRIGUES, Aryon. Tarefas da Linguística no Brasil. Estudos Linguísticos. Revista Brasileira de Linguística Teórica e Aplicada, 1:1. 2002.

_____. Línguas Brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas. Loyola. São Paulo, 1986.

_____. Línguas indígenas: 500 anos de descobertas e perdas. Delta, n. 9, p. 83-103, 1993.

_____. Línguas indígenas brasileiras ameaçadas de extinção. Laboratório de Línguas Indígenas, Universidade de Brasília. Brasília, 2002 a .

_____. Sobre as línguas indígenas e sua pesquisa no Brasil. São Paulo: Ciência e Cultura vol.57 número 2, 2005b. SAUSSURE, Ferdinand. Curso de linguística geral. São Paulo: Cultrix, 1988.

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

SEARA, Izabel Cristhine. Fonética e fonologia do Português Brasileiro/Izabel Cristhine Seara. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011. 119p.

SILVA, Marcio Ferreira de; **AZEVEDO**, Marta Maria. Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: O movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luis Donizete B. (Orgs). A temática indígena nas escolas: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília:

MEC/MARI/UNESCO, p. 149-161, 1995.

SOARES, Maria Aparecida Botelho P. Iniciação à fonética. UFRJ (Cadernos didáticos da UFRJ). 1992. 2 ed.

SOUSA, Jane Guimarães. Educação Escolar Indígena Krahô da Manoel Alves: Uma Contribuição Para o Registro e Manutenção do Mito de Tyrkrê/ Jane Guimarães Sousa. – Araguaína: [s.n], 2013. 154f Orientador: Prof. Dr. Francisco Edviges Albuquerque Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, 2013.

SUMMER INSTITUTE OF LINGUISTCS. Dados Gerais, Seção I. Museu Nacional. Rio de Janeiro, 1956.

TOCANTINS, Decreto nº 1.196, de 28 de maio de 2001. Cria e denomina as unidades escolares que especifica. Diário Oficial do Tocantins. 28 de maio de 2001.

_____, Secretaria Estadual de Educação do Tocantins. Relatório interno da assessoria indígena. 2021.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. Metodologia da pesquisa. Marília Freitas de Campos Tozoni-Reis. 2 ed – Curitiba IESDE Brasil S.A. 2009. 136 p.

VALE, M. S. S. A situação sociolingüística dos Karajá de Santa Isabel do Morro e Fontoura: uma abordagem funcionalista. Goiânia, 1995, p. 14. Dissertação (Mestrado em Letras e Lingüística) - Departamento de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1995.

WEINREICH, U. Languages in Contact. New York: Linguistics, Circle of New York, 1953.