



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

SIMARA DE SOUSA MUNIZ

**BILINGUISMO INDÍGENA: AS LÍNGUAS EM SITUAÇÃO DE USO
NOS DOMÍNIOS SOCIAIS APINAYÉ E KRAHÔ**

**ARAGUAÍNA-TO
2022**



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

SIMARA DE SOUSA MUNIZ

**BILINGUISMO INDÍGENA: AS LÍNGUAS EM SITUAÇÃO DE USO
NOS DOMÍNIOS SOCIAIS APINAYÉ E KRAHÔ**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura-PPGL da Universidade Federal do Norte do Tocantins-UFNT como requisito parcial para obtenção do título de Doutora.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Edviges Albuquerque

Co-orientadora: Profa. Dra. Severina Alves de Almeida

**ARAGUAÍNA-TO
2022**

FICHA CATALOGRÁFICA

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

M966b Muniz, Simara de Sousa .
 Bilinguismo Indígena: as línguas em situação de uso nos domínios sociais
Apinayé e Krahô. / Simara de Sousa Muniz. – Araguaína, TO, 2022.
 257 f.

 Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus
 Universitário de Araguaína - Curso de Pós-Graduação (Doutorado) em Letras
 Ensino de Língua e Literatura, 2022.

 Orientador: Francisco Edvigés Albuquerque
 Coorientadora : Severina Alves de Almeida

 1. Apinayé. 2. Krahô. 3. Bilinguismo indígena. 4. Línguas em situação de
 uso. I. Título

CDD 469

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

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

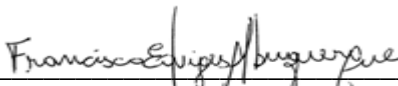
SIMARA DE SOUSA MUNIZ

**BILINGUISTO INDÍGENA: AS LÍNGUAS EM SITUAÇÃO DE USO NOS
DOMÍNIOS SOCIAIS APINAYÉ E KRAHÔ**

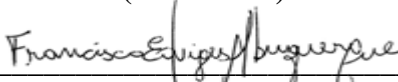
Tese de Doutorado apresentada a Universidade Federal do Norte do Tocantins-UFNT, Campus Universitário de Araguaína, ao Programa de Pós-graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura-PPGL, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora, sob orientação do Prof. Dr. Francisco Edvigés Albuquerque e Co-orientação da Profa. Dra. Severina Alves de Almeida.

Data da Aprovação: 30/09/2022

BANCA EXAMINADORA:

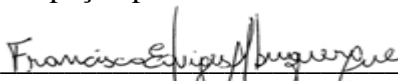


Prof. Dr. Francisco Edvigés Albuquerque (UFNT)
(Presidente)



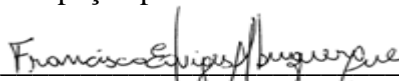
Profa. Dra. Stella Maris Bortoni Ricardo (UnB)
(Membro Externo)

Participação por videoconferência



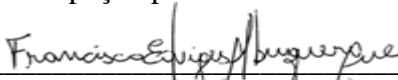
Profa. Dra. Rosineide Magalhães de Sousa (UnB)
Membro Externo

Participação por videoconferência



Profa. Dra. Eliane Cristina Testa (UFNT)
(Membro Interno)

Participação por videoconferência



Profa. Dra. Karylleila dos Santos Andrade Klinger (UFT)
(Membro Interno)

Participação por videoconferência

Profa. Dra. Ana Aparecida Vieira de Moura (IFRR)
(Suplente Externo)

Profa. Dra. Denyse Mota da Silva (UNITINS)
(Suplente Externo)

Profa. Dra. Luiza Helena Oliveira da Silva (UFNT)
(Suplente Interno)

À minha família que sempre torceu por mim,
em especial minha mãe, *Dona Sebastiana de
Sousa Muniz*. Te amo!!

À minha irmã, *Ana Paula Muniz Soares* (in
memorian).

Às comunidades Apinayé (Aldeia São José) e
Krahô (Aldeia Manoel Alves Pequeno), por
todo amor e carinho que sempre tiveram
comigo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço infinitamente a **Deus**, por seu amor materializado na pessoa de **Jesus Cristo**, sua graça e misericórdia que se renovam todas as manhãs sobre minha vida. Toda honra e toda Glória seja dada a TI SENHOR!

A todos os Indígenas **Apinayé da Aldeia e São José e Krahô da Manoel Alves Pequeno**, pela receptividade, simplicidade e grandes conhecimentos compartilhados. Com vocês aprendi muitas coisas que levarei para vida toda.

Ao meu querido orientador Prof. Dr. **Francisco Edvigés Albuquerque**, pela confiança em mim depositada, pela oportunidade, paciência na condução e execução do trabalho, um MESTRE por excelência. Um exemplo de amor, compromisso para com as minorias, muito respeitado pelos povos indígenas não só do Tocantins, mas do Brasil. Deus continue abençoando sua vida e dando saúde para continuar sua jornada. Serei sempre grata!

À minha Co-orientadora, Profa. Dra. **Severina Alves de Almeida**, pelo apoio, paciência, generosidade, sensibilidade e por tudo o que aprendi em nossa jornada de orientação. Você é um exemplo de superação, resiliência, mulher de fé. Sem você não teria conseguido, muito obrigada por tudo. Deus abençoe sua vida! Agradeço ao **Barney**, seu fiel companheiro, o Shih-tzu mais dócil e do olhar mais expressivo que conheci.

Sou muitíssima grata, e de forma muito especial, às professoras Dra. **Stella Maris Bortoni Ricardo**, Profa. Dra. **Rosineide Magalhães de Sousa**, Profa. Dra. **Eliane Cristina Testa**, Profa. Dra. **Ana Aparecida Vieira de Moura** e Profa. Dra. **Karylleila dos Santos Andrade**, **Profa. Dra. Denyse Mota da Silva** e **Profa. Dra. Luiza Helena Oliveira da Silva**, por aceitarem avaliar nosso trabalho, pela partilha de seus conhecimentos e inestimáveis contribuições. Sinto-me honrada com uma banca tão profissional e competente. Meu muitíssimo obrigada!!

Ao **Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura (PPGL)** da Universidade Federal do Norte do Tocantins, campus Araguaína (UFNT), sob a Coordenação do Prof. Dr. Márcio Araújo de Melo e Dra. Luiza Helena Oliveira da Silva e todo o corpo docente do programa, em especial a Maria José de Pinho, Karylleila dos Santos Andrade, Janete Silva dos Santos, Antônio Ribeiro, Ana Claudia Castiglioni, os quais foram referências importantes na minha formação, pelos momentos de discussão e troca de conhecimentos durante as aulas.

Ao secretário do PPGL **Aloisio Orione**, pela atenção, incentivo e agilidade em fornecer as informações solicitadas.

À Profa. Dra. **Denyse Mota**, uma pessoa que posso chamar de amiga. Sempre estarei em débito com você. A pessoa que mais incentivou-me a estudar e que através dela conheci o PPGL. Muito obrigada pelo incentivo e apoio. Você é uma das grandes referências que tenho na vida, uma profissional com tamanha sensibilidade, senso de alteridade, honestidade e que tenho o privilégio de trabalhar e aprender com você todos os dias. Deus abençoe sua vida!

À querida **Maryana Mota** pelo carinho e acolhida, sempre! Obrigada pelas indicações dos melhores tradutores de Língua Inglesa. Ao **George**, o Shih-tzu mais lindo, marrento e “zoiúdo” que tanto amo.

Sou muito grata à minha Mãe, **Sebastiana de Sousa Muniz**, com quem tive o privilégio de aprender a ler e escrever sem precisar ir à escola. Meu maior exemplo, responsável pelos valores preciosos que regem minha vida. Te amo!

Agradeço também ao meu irmão e irmãs: **Netinha, Yolanda, Carlos, Ana Cristina e Ana Paula (in momorian)**, que mesmo a distância sempre estiveram presente. Amo todos vocês!!! Não posso esquecer de agradecer aos meus sobrinhos e sobrinhas pelo amor e carinho: **Jonas Henrique, Adrielly, Emanuella, Daniele, Lucas Eduardo, Phietro, Ana Marcela, Ysabelly, Pedro Davi, Sophia, Thiago, Eloah, Elisa e João Miguel**.

À Profa. **Danielle Mastelari Levorato**, sempre carinhosa e prestativa, com quem tive o privilégio de participar de congressos e também em publicações como capítulos de livros de sua Organização.

À Diretoria Regional de Educação de Tocantinópolis em nome do Professor **Dorismar Carvalho de Sousa**, pelos dados fornecidos com agilidade e paciência.

Ao Distrito Sanitário Especial Indígena do Tocantins-**DSEI-TO**, pelas informações prestadas.

À Faculdade de Ciências do Tocantins FACIT, em nome da Dra. **Ângela Maria Silva e Carollyne Mota**.

À Universidade Estadual do Tocantins Unitins, colegas de curso, meus alunos da Pedagogia, em especial, minha Coordenadora de Curso, Profa. **Aquenubia Gonçalves da Silva** pela ajuda sempre que precisei. Muito obrigada pela força e carinho. Conte comigo sempre!

Aos Colegas de turma do PPGL e Congresso, Prof. Paulo Hernandez, Marta Abreu, Francisca, Prof. Jocirley de Oliveira, Adriano Karajá e Raquel.

Aos colegas alunos **do LALI – Laboratórios de Línguas Indígenas** e alunos bolsistas de graduação OBEDUC/CAPES/UFT, em especial, Alisson, Marcela, Danilo, Marcos, Jhon e Weslane, pelo carinho que sempre tiveram comigo!

Ao **Rhondinelly**, pela presteza e auxílio na confecção dos gráficos. Muito obrigada!

Obrigada aos **professores Apinayé**: Cassiano, Ana Rosa, Davi Waimimem Chavito Apinayé, em especial, dona Heloisa, matriarca Apinayé, de uma sabedoria sem tamanho, muito obrigada por acolhida, conversas e ensinamentos.

Obrigada aos **professores Krahô**: Renato Yahé Krahô, Patricia, Roberto Krahô, Juliana Krahô, Tais Krahô, Darlene Krahô, Guilherma Krahô. Em especial agradeço a Secundo Krahô (in memorian) e Dodanin Piikên Krahô.

A todos que me apoiaram e me incentivaram na busca da realização desse projeto.

Não que sejamos capazes, por nós, de pensar alguma coisa, como de nós mesmos; mas a nossa capacidade vem de Deus.

2 CORÍNTIOS 3:5

Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que o funda. Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação.

PAULO FREIRE

Tentei salvar os índios, não consegui. Tentei fazer uma universidade séria e fracassei. Tentei fazer o Brasil desenvolver-se autonomamente e não obtive sucesso. Mas os fracassos são minhas vitórias.

DARCY RIBEIRO

Os Krakô são as pessoas de riso mais fácil e sincero que eu já conheci.

JORGE HENQUE T. DE L. MELO

O mundo social Apinayé é, pois, um mundo dividido, mas onde as divisões não implicam em privilégios. Ao contrário, nele, dividir é fundamentalmente ordenar de tal modo que o dualismo Apinayé implica numa absoluta igualdade ou simetria de termos.

ROBETO DA MATTA

**Se todo Amor é sagrado
E o fruto do trabalho é mais que sagrado, meu amor
A massa que faz o pão
Vale a luz do teu suor
Lembra que o sono é sagrado
E alimenta de horizontes o tempo acordado de viver
No inverno te proteger,
No verão sair pra pescar,
No outono te conhecer,
Primavera poder gostar
No estio me derreter
Pra na chuva dançar e andar junto
O destino que se cumpriu
De sentir teu calor e ser todo**

**BETO GUEDES
MILTON NASCIMENTO
AMOR DE ÍNDIO**

RESUMO

Este trabalho apresenta um estudo sobre Bilinguismo Indígena¹, considerando as línguas em situação de uso, nos domínios sociais Apinayé² e Krahô, povos indígenas que habitam no norte do estado do Tocantins, falantes de língua homônima pertencente ao Tronco Macro Jê e Família Linguística Jê. A população dos Apinayé é de 3.009 pessoas distribuídas por 53 aldeias, e dos Krahô de 3.848 pessoas distribuídas por 55 aldeias (DSEI, 2022). O objetivo foi identificar e analisar os tipos e as dimensões do bilinguismo das comunidades Apinayé, aldeia São José, e Krahô, Manoel Alves Pequeno, a partir de estudos etnográficos, sociolinguísticos e etnossociolinguísticos. A pesquisa é qualitativa e tem como base os estudos de Günther (2006) e Vasconcelos (2009). É uma etnografia participante, colaborativa e crítica a partir das teorias de Ezpeleta e Rockwell (1989), Erickson (1984) e Tomas (1993). Os dados foram coletados no Laboratório de Línguas Indígenas (LALI/UFNT) a partir de estudos realizados por Severina Alves de Almeida realizado na aldeia Apinayé São José: Etnossociolinguística e Letramentos: Contribuições para um Currículo Bilíngue e Intercultural Indígena Apinayé (2015), e nos Krahô pelas pesquisadoras Marta Virgínia de Araújo Batista Abreu (2012) que estudou a Situação Sociolinguística dos Krahô e Marcilene de Assis Alves Araújo (2015) que realizou um estudo muito importante sobre os Eventos de Interação nos Rituais Krahô (Jê), identificando suas Contribuições para o Ensino Bilíngue na Aldeia Manoel Alves Pequeno. A frente teórica é ampla e reúne categorias como; Educação Indígena; Educação Indígena Bilíngue e Intercultural; Bilinguismo; Bilinguismo Indígena; Povos Indígenas do Brasil e do Tocantins; Etnolinguística; Sociolinguística; Etnografia da Comunicação; Letramento, Contato Linguístico; Línguas Indígenas do Brasil; Identidade Linguística e Étnica, dentre outras. A fundamentação teórica está ancorada nos trabalhos clássicos de Malinowski (1978); Nimuendajú (1983); Da Matta (1975); Maher (2007); Rodrigues (1988, 2002, 2013), Erickson (1984; 1988), Ezpeleta & Rockwell (1989), Thomas (1993). Além desses, recorreremos a publicações mais atuais, por exemplo, André (2004), Bortoni-Ricardo, (2005); Sousa (2006), Macedo (2006), Beaud & Weber (2007), Vasconcelos (2009), Van Dijk (2001; 2012), Street (2007, 2014), Harmers e Blanc (2000), Rojo (2009), Albuquerque (2007), Almeida (2015), dentre outros autores. Os resultados foram analisados à luz da Etnossociolinguística e seu arcabouço epistemológico, quando identificamos cinco dimensões de bilinguismo: por competência relativa; idade de aquisição; presença ou não de indivíduos falantes da L2 no ambiente em questão e os status das duas línguas, denominados de bilinguismo dominante, infantil, adolescente e adulto, endógeno, subtrativo, bicultural e intercultural. Ou seja, o bilinguismo das comunidades indígenas Apinayé da aldeia São José e Krahô de Manoel Alves Pequeno é Individual e Social e se caracteriza por sua multidimensionalidade, é também um bilinguismo infantil consecutivo. Nesse sentido, a pesquisa contribui com os estudos linguísticos referentes ao Bilinguismo em sociedades indígenas, gerando visibilidade aos mais de 300 povos que habitam no Brasil.

Palavras-chave: Apinayé. Krahô. Bilinguismo. Bilinguismo indígena. Línguas em situação de uso.

¹ As categorias que formam o repertório da tese, em alguns momentos, como, por exemplo, o resumo, são escritas com a primeira letra maiúscula, para dar destaque às mesmas.

² A opção pela escrita “Apinayé” e não “Apinajé” deu-se numa conversa com o Cacique, que pediu para que fosse escrito no original da língua, para assim manter a identidade antropológica do grupo.

ABSTRACT

This work presents a study on Indigenous Bilingualism, considering the languages in use, in the Apinayé and Krahô social domains, indigenous peoples who live in the north of the state of Tocantins, speakers of the homonymous language belonging to the Macro Jê trunk and the Jê Linguistic Family. The Apinayé population is 3,009 people spread over 53 villages, and the Krahô population is 3,848 people spread over 55 villages (DSEI, 2022). The objective was to identify and analyze the types and dimensions of bilingualism in the Apinayé, village São José, and Krahô, Manoel Alves Pequeno communities, based on ethnographic, sociolinguistic and ethnosociolinguistic studies. The research is qualitative and is based on studies by Günther (2006) and Vasconcelos (2009). It is a participatory, collaborative and critical ethnography based on the theories of Ezpeleta and Rockwell (1989), Erickson (1984) and Tomas (1993). Data were collected at the Laboratory of Indigenous Languages (LALI/UFNT) from studies carried out by Severina Alves de Almeida carried out in the Apinayé São José village: *Ethnosociolinguistics and Literacy: Contributions to an Apinayé Indigenous Bilingual and Intercultural Curriculum* (2015), and in the Krahô by researchers Marta Virginia de Araújo Batista Abreu (2012) who studied the Sociolinguistic Situation of the Krahô and Marcilene de Assis Alves Araújo (2015) who carried out a very important study on the Interaction Events in Krahô (Jê) Rituals, identifying their Contributions to Bilingual Education in Manoel Alves Pequeno Village. The theoretical front is broad and includes categories such as; Indigenous Education; Bilingual and Intercultural Indigenous Education; Bilingualism; Indigenous Bilingualism; Indigenous Peoples of Brazil and Tocantins; Ethnolinguistics; Sociolinguistics; Ethnography of Communication; Literacy, Language Contact; Indigenous Languages of Brazil; Linguistic and Ethnic Identity, among others. The theoretical foundation is anchored in the classic works of Malinowski (1978); Nimuendaju (1983); Da Matta (1975); Maher (2007); Rodrigues (1988, 2002, 2013), Erickson (1984; 1988), Ezpeleta & Rockwell (1989), Thomas (1993). In addition to these, we resort to more current publications, for example, André (2004), Bortoni-Ricardo, (2005); Sousa (2006), Macedo (2006), Beaud & Weber (2007), Vasconcelos (2009), Van Dijk (2001; 2012), Street (2007, 2014), Harmers and Blanc (2000), Rojo (2009), Albuquerque (2007), Almeida (2015), among other authors. The results were analyzed in the light of Ethnosociolinguistics and its epistemological framework, when we identified five dimensions of bilingualism: by relative competence; acquisition age; presence or not of L2-speaking individuals in the environment in question and the status of the two languages, called dominant, child, adolescent and adult, endogenous, subtractive, bicultural and intercultural bilingualism. In other words, the bilingualism of the Apinayé indigenous communities of the São José and Krahô villages of Manoel Alves Pequeno is Individual and Social and is characterized by its multidimensionality, it is also a consecutive child bilingualism. In this sense, the research contributes to the linguistic studies related to Bilingualism in indigenous societies, generating visibility for the more than 300 peoples who live in Brazil.

Keywords: Apinayé. Krahô. Bilingualism. Indigenous bilingualism. Languages and usage situation.

RESUMEN

Este trabajo presenta un estudio sobre el Bilingüismo Indígena, considerando las lenguas en uso, en los dominios sociales Apinayé y Krahô, pueblos indígenas que habitan en el norte del estado de Tocantins, hablantes de la lengua homónima perteneciente al tronco Macro Jê y la Familia Lingüística Jê. La población de Apinayé es de 3.009 personas distribuidas en 53 aldeas, y la población de Krahô es de 3.848 personas distribuidas en 55 aldeas (DSEI, 2022). El objetivo fue identificar y analizar los tipos y dimensiones del bilingüismo en las comunidades de Apinayé, aldea São José, y Krahô, Manoel Alves Pequeno, a partir de estudios etnográficos, sociolingüísticos y etnosociolingüísticos. La investigación es cualitativa y se basa en estudios de Günther (2006) y Vasconcelos (2009). Es una etnografía participativa, colaborativa y crítica basada en las teorías de Ezpeleta y Rockwell (1989), Erickson (1984) y Tomas (1993). Los datos fueron recolectados en el Laboratorio de Lenguas Indígenas (LALI/UFNT) a partir de estudios realizados por Severina Alves de Almeida realizados en la aldea Apinayé São José: Etnossociolingüística y Alfabetización: Contribuciones para un Currículo Indígena Bilingüe e Intercultural Apinayé (2015), y en el Krahô por los investigadores Marta Virginia de Araújo Batista Abreu (2012) que estudió la Situación Sociolingüística del Krahô y Marcilene de Assis Alves Araújo (2015) que realizó un estudio muy importante sobre los Eventos de Interacción en los Rituales Krahô (Jê), identificando sus Aportes a la Educación Bilingüe en la Aldea Manoel Alves Pequeño. El frente teórico es amplio e incluye categorías como; Educación Indígena; Educación Indígena Bilingüe e Intercultural; Bilingüismo; bilingüismo indígena; Pueblos Indígenas de Brasil y Tocantins; etnolingüística; Sociolingüística; Etnografía de la Comunicación; alfabetización, contacto lingüístico; Lenguas Indígenas de Brasil; Identidad Lingüística y Étnica, entre otros. La fundamentación teórica está anclada en los trabajos clásicos de Malinowski (1978); Nimuendajú (1983); Da Matta (1975); Maher (2007); Rodrigues (1988, 2002, 2013), Erickson (1984; 1988), Ezpeleta & Rockwell (1989), Thomas (1993). Además de estos, recurrimos a publicaciones más actuales, por ejemplo, André (2004), Bortoni-Ricardo, (2005); Sousa (2006), Macedo (2006), Beaud & Weber (2007), Vasconcelos (2009), Van Dijk (2001; 2012), Street (2007, 2014), Harmers and Blanc (2000), Rojo (2009), Albuquerque (2007), Almeida (2015), entre otros autores. Los resultados fueron analizados a la luz de la Etnosociolingüística y su marco epistemológico, cuando identificamos cinco dimensiones del bilingüismo: por competencia relativa; edad de adquisición; presencia o no de individuos hablantes de L2 en el medio en cuestión y el estatus de las dos lenguas, denominadas bilingüismo dominante, infantil, adolescente y adulto, endógeno, sustractivo, bicultural e intercultural. En otras palabras, el bilingüismo de las comunidades indígenas Apinayé de las aldeas São José y Krahô de Manoel Alves Pequeño es Individual y Social y se caracteriza por su multidimensionalidad, es también un bilingüismo infantil consecutivo. En ese sentido, la investigación contribuye a los estudios lingüísticos relacionados con el bilingüismo en las sociedades indígenas, generando visibilidad para los más de 300 pueblos que habitan Brasil.

Palabras clave: Apinayé. Krahô. Bilingüismo. Bilingüismo indígena. Idiomas y situación de uso.

LISTA DE SIGLAS

CAPES	-	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CIMI-TO	-	Conselho Indigenista Missionário do Tocantins
CNPq	-	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DSEI	-	Distrito Sanitário Especial Indígena
EUA	-	Estados Unidos da América
FNDE	-	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNAI	-	Fundação Nacional do Índio
FUNASA	-	Fundação Nacional de Saúde
IBGE	-	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCRA	-	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	-	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISA	-	Instituto Socioambiental
JMI	-	Jogos Mundiais Indígenas
LALI	-	Laboratório de Línguas Indígenas
LDB	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	-	Ministério da Educação
MPF	-	Ministério Público Federal
OIT	-	Organização Internacional do Trabalho
ONU	-	Organização das Nações Unidas
PCN	-	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEMPXÀ	-	Associação União das Aldeias Apinajé
PNE	-	Plano Nacional de Educação
PPGL	-	Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura
RCNEI	-	Referencial Curricular Nacional da Educação Indígena
SEDUC	-	Secretaria de Educação do Tocantins
SESAI	-	Secretaria de Saúde Indígena
SIL	-	Sammer Institut of Linguistic
SOLEDOC	-	Sociolinguística Letramento e Educação
SPI	-	Serviço de Proteção aos Índios
TO	-	Tocantins
UFNT	-	Universidade Federal do Norte do Tocantins
UFT	-	Universidade Federal do Tocantins
UNESCO	-	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Sequência didática metodológica.

32

LISTA DE EXCERTOS

Excerto 1:	“Mito do Fogo”	81
Excerto 2:	“Mito do Sol e a Lua”	82
Excerto 3:	“Mito Kandyê-Kwéi”	82
Excerto 4:	“Mito Vanmegaprána”	83
Excerto 5:	“Mito A origem da Tribo Apinayé”	84
Excerto 6:	“Mito Kenkutã e Akréti”	84
Excerto 7:	“Mito O Mundo Subterrâneo”	85
Excerto 8:	“Mito Perna de Lança”	85
Excerto 9:	“Mito Os Kupen-ndíya”	86
Excerto 10:	“Mito Os Kupen-Dyêb”	87
Excerto 11:	“Mito Os Kupen-Kinkambleg”	87
Excerto 12:	“Mito Os Kupen-ndô-Galíli”	88
Excerto 13:	“Mito Pitxô-Kamtxwú”	88
Excerto 14:	“Mito O Dilúvio”	88
Excerto 15:	“Mito Bólides”	89
Excerto 16:	“Mito A Visita ao Céu”	89
Excerto 17:	“Mito Fogos Fátuo”	90
Excerto 18:	Professora Apinayé	126
Excerto 19:	Vogais Apinayé	136
Excerto 20:	Professor Apinayé	138
Excerto 21:	Exemplos de Vogais	140
Excerto 22:	Consoantes Oclusivas	141
Excerto 23:	Escrita dos próprios indígenas quando responderam ao questionário sociolinguístico	179

LISTA DE FIGURAS

Figura 1:	Frente Teórica e Categorias de Análise	30
Figura 2:	Configuração da Pesquisa	31
Figura 3:	Diversidade da População Indígena do Brasil	52
Figura 4:	Mapa com a população indígena do Brasil por unidade da Federação	52
Figura 5:	Indígenas Xerente em atividade tradicional do grupo	56
Figura 6:	Ritual hetohokÿ (“casa grande”)	57
Figura 7:	Indígenas Karajá habitantes da Ilha do Bananal (TO)	59
Figura 8:	Indígenas Karajá-Xambioá	60
Figura 9:	Indígenas Krahô-Kanela em marcha pela demarcação de seu território	61
Figura 10:	O Pajé Tutawa pintado e cantando	64
Figura 11:	Indígenas Fulni-ô do Tocantins	66
Figura 12:	Batizado na Aldeia no ritual da Festa do Milho	93
Figura 13:	Pintura corporal no século XXI revelando a identidade dos Apinayé	93
Figura 14:	Os participantes da corrida e a Tora	94
Figura 15:	Localização da terra Kraolândia	96
Figura 16:	Aldeia no meio o pátio e as estradas para as casas	98
Figura 17:	Ritual da Emplumação	103
Figura 18:	Corrida da Tora (Masculino)	104
Figura 19:	Corrida da Tora (Feminino)	105
Figura 20:	Posicionamento dos Povos Indígenas Conectados	112
Figura 21:	Classificação Genética da Família Tupi	132
Figura 22:	Famílias Linguísticas Tronco Macro jê	133
Figura 23:	Livro Apinayé Kaper Pumunh Ewa ã Kagà	185
Figura 24:	Livro Dicionário Bilíngue Apinayé-Português	185
Figura 25:	Livro de Alfabetização: Começa em A e termina em Z	186
Figura 26:	Livro de Receitas da Medicina Tradicional Apinayé	186
Figura 27:	Livro de Narrativas e Cantigas Apinayé	187
Figura 28:	Livro de Matemática e Ciências Apinayé	187
Figura 29:	Livro de alfabetização Krahô	208
Figura 30:	Livro de Português Intercultural	209
Figura 31:	Livro Texto e Leitura: Uma prática pedagógica das escolas Apinayé e Krahô	210
Figura 32:	Livro do Texto ao Texto: Leitura e Redação	211
Figura 33:	Livro Arte e Cultura Krahô	212
Figura 34:	Livro Alfabeto Krahô: Krahô Jõ Ihkàhhôc xa kat nã Carõ	213
Figura 35:	Livro Krahô jõ ihkàhhôc kryjre mẽ cati	213
Figura 36:	Livro de Literatura Krahô: Krahô jujarên xà kwÿ	214
Figura 37:	Livro de Geografia Krahô	215
Figura 38:	Livro de História Krahô	216
Figura 39:	Livro de Português Krahô	217
Figura 40:	Livro de Ciências Krahô	218
Figura 41:	Livro de Gramática Pedagógica Krahô	219
Figura 42:	Livro de Matemática Krahô	220

LISTA DE TABELAS

Tabela 1:	Etnias indígenas brasileiras com população superior a 13.000 habitantes	53
Tabela 2:	Letramento Indígena	150
Tabela 3:	Sabe Ler em Apinayé na aldeia São José	151
Tabela 4:	Sabe Ler em Krahô na aldeia Manoel Alves Pequeno	152
Tabela 5:	Sabe Ler em Português – aldeia Apinayé São José	153
Tabela 6:	Sabe Ler em Português – aldeia Manoel Alves Pequeno	153
Tabela 7:	Sabe Escrever em Apinayé na aldeia São José	155
Tabela 8:	Sabe Escrever em Krahô na aldeia Manoel Alves Pequeno	156
Tabela 9:	Sabe Escrever em Português na aldeia São José	157
Tabela 10:	Sabe Escrever em Português na aldeia Manoel Alves Pequeno	158
Tabela 11:	Língua falada nas festas Tradicionais da aldeia Apinayé São José	162
Tabela 12:	Língua falada nas Festas Tradicionais da aldeia Krahô Manoel Alves Pequeno	163
Tabela 13:	População Pesquisada: aldeia Apinayé São José	167
Tabela 14:	Língua falada com os adultos na aldeia Apinayé São José	170
Tabela 15:	Língua falada com as crianças na aldeia São José	171
Tabela 16:	Língua usada no Trabalho pelos Apinayé da aldeia São José	172
Tabela 17:	Língua da Religião na aldeia Apinayé São José	174
Tabela 18:	Língua que a escola deve ensinar na aldeia São José	176
Tabela 19:	Língua mais Bonita	178
Tabela 20:	Língua mais importante na aldeia São José	180
Tabela 21:	Línguas faladas em diferentes situação e eventos	182
Tabela 22:	Língua usada nas Relações Familiares na Aldeia São José	183
Tabela 23:	População Pesquisada: aldeia Krahô Manoel Alves Pequeno	189
Tabela 24:	Entende conversação na Língua Krahô	190
Tabela 25:	Fala a Língua Krahô	191
Tabela 26:	Entende Conversa na Língua Portuguesa	192
Tabela 27:	Fala a Língua Portuguesa	193
Tabela 28:	Língua Mais Fácil de Aprender	194
Tabela 29:	Língua Apreendida na Infância	195
Tabela 30:	Língua usada para falar com os Adultos	197
Tabela 31:	Língua Preferida para Falar em geral	198
Tabela 32:	Língua usada no Trabalho para Falar com os Colegas	199
Tabela 33:	Língua usada no Trabalho para falar com o Chefe	200
Tabela 34:	Língua usada para Rezar ou Orar	201
Tabela 35:	Língua Mais Bonita	203
Tabela 36:	Língua que deve ser ensinada na Escola	204
Tabela 37:	Língua Mais Importante	205
Tabela 38:	Língua usada no Posto de Saúde	206
Tabela 39:	Dimensões de Bilinguismo em Harmers e Blanc (2000).	224

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1:	Sabe Ler em Apinayé na aldeia São José	151
Gráfico 2:	Sabe Ler em Krahô na aldeia Manoel Alves Pequeno	152
Gráfico 3:	Sabe Ler em Português – aldeia Apinayé São José	153
Gráfico 4:	Sabe Ler em Krahô - aldeia Manoel Alves Pequeno	154
Gráfico 5:	Sabe Escrever em Apinayé na aldeia São José	155
Gráfico 6:	Sabe Escrever em Krahô na aldeia Manoel Alves Pequeno	156
Gráfico 7:	Sabe Escrever em Português na aldeia São José	157
Gráfico 8:	Sabe escrever em Português na aldeia Manoel Alves Pequeno	158
Gráfico 9:	Língua falada nas festas Tradicionais da aldeia Apinayé São José	162
Gráfico 10:	Língua falada nas Festas Tradicionais da aldeia Krahô Manoel Alves Pequeno	164
Gráfico 11:	População Pesquisada: aldeia Apinayé São José	167
Gráfico 12:	Língua falada com os adultos na aldeia Apinayé São José	170
Gráfico 13:	Língua falada com as crianças na aldeia São José	171
Gráfico 14:	Língua usada no Trabalho pelos Apinayé da aldeia São José	173
Gráfico 15:	Língua da Religião na aldeia Apinayé São José	174
Gráfico 16:	Língua que a escola deve ensinar na aldeia São José	176
Gráfico 17:	Língua mais Bonita	178
Gráfico 18:	Língua mais importante na aldeia São José	181
Gráfico 19:	População Pesquisada: aldeia Krahô Manoel Alves Pequeno	190
Gráfico 20:	Entende conversação na Língua Krahô	191
Gráfico 21:	Fala a Língua Krahô	192
Gráfico 22:	Entende Conversa na Língua Portuguesa	193
Gráfico 23:	Fala a Língua Portuguesa	194
Gráfico 24:	Língua Mais Fácil de Aprender	195
Gráfico 25:	Língua Apreendida na Infância	196
Gráfico 26:	Língua usada para falar com os Adultos	197
Gráfico 27:	Língua Preferida para Falar em geral	198
Gráfico 28:	Língua usada no Trabalho para Falar com os Colegas	199
Gráfico 29:	Língua usada no Trabalho para falar com o Chefe	200
Gráfico 30:	Língua usada para Rezar ou Orar	202
Gráfico 31:	Língua Mais Bonita	203
Gráfico 32:	Língua que deve ser ensinada na Escola	204
Gráfico 33:	Língua Mais Importante	205
Gráfico 34:	Língua usada no Posto de Saúde	206

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	22
1. INTRODUÇÃO.....	24
2. A METODOLOGIA E SEUS PROCEDIMENTOS: O FAZER ETNOGRÁFICO NAS ALDEIAS APINAYÉ SÃO JOSÉ E KRAHÔ MANOEL ALVES PEQUENO.....	29
2.1. Objetivos perguntas e asserções.....	32
2.2. Pesquisa etnográfica em tempos de pandemia e da COVID-19: justificando a metodologia e a geração de dados.....	33
2.2.1. Etnologia e etnografia no contexto indígena Apinayé e Krahô.....	34
2.2.2. Contexto indígena Apinayé e Krahô: um construto social.....	34
2.3. Etnografia e pesquisa etnográfica no contexto indígena Apinayé e Krahô.....	35
2.3.1. Etnografia: metodologia qualitativa de pesquisa.....	35
2.3.2. Etnografia e educação.....	37
2.4. <i>Corpus</i>: pesquisa etnográfica nas aldeias indígenas Apinayé São José e Krahô Manoel Alves Pequeno.....	37
2.4.1. O fazer etnográfico na aldeia indígena Apinayé São José: uma pesquisa na perspectiva da etnossociolinguística.....	38
2.4.2. O fazer etnográfico na aldeia indígena Krahô Manoel Alves Pequeno: pesquisas sociolinguísticas.....	39
2.5. A pesquisa etnográfica na perspectiva da etnossociolinguística: o ético e o êmico na realidade indígena.....	40
2.6. Os dados em interação: uma abordagem na perspectiva da etnossociolinguística.....	42
3. BRASIL E TOCANTINS INDÍGENA: HISTÓRIA E HISTORICIDADE.....	44
3.1. O Brasil indígena e sua historicidade.....	45
3.2. O Brasil indígena na atualidade.....	51
3.3. Povos indígenas do Tocantins.....	54
3.3.1. Akwê Xerente.....	55
3.3.2. Javaé.....	56
3.3.3. Karajá.....	58
3.3.4. Karajá-Xambioá.....	59
3.3.5. Krahô-Kanela.....	61
3.3.6. Avá-Canoeiro.....	63
3.3.7. Fulni-ô.....	66

4. OS POVOS APINAYÉ E KRAHÔ: UMA HISTÓRIA DE LUTA E RESISTÊNCIA.....68

4.1. Os Apinayé de Curt Nimuendajú e Roberto da Matta aos dias atuais: 250 anos de história.....68

4.1.1. Nome e origem dos Apinayé.....	71
4.1.2. Território e aldeias.....	71
4.1.3. Os Apinayé e sua organização dual.....	72
4.1.4. Nomes.....	73
4.1.5. Constituição familiar.....	73
4.1.6. Relações pré-maritais e noivado.....	74
4.1.7. Casamento.....	75
4.1.8. Nascimento e parto.....	76
4.1.9. Trabalho: roça caça e pesca.....	78
4.1.10. Esportes.....	78
4.1.11. Corrida da Tora.....	79
4.1.12. Direito.....	79
4.1.13. Cosmologia.....	80
4.1.14. Revisitando o Universo Cosmológico e Cultural dos Apinayé: Mitos e Lendas..	81
4.1.15. Cultura material.....	91
4.1.16. Os Apinayé do século XXI: obstinação, luta e resistência.....	91
4.1.16.1 Cultura tradicional: pintura, artesanato e Festas.....	92
4.1.16.2. Festa do milho: resgatando tradições Apinayé.....	92
4.1.16.3. “Pàrkapêr” e a corrida da tora: ritual atemporal.....	94

4.2. Os indígenas Krahô dos séculos XIX a XXI.....95

4.2.1. Uma etnologia dos indígenas Krahô.....	96
4.2.1.1. Território e localização.....	96
4.2.1.2. Os Krahô: um povo bilíngue.....	97
4.2.1.3. Cultura tradicional: por uma identidade Krahô.....	97
4.2.1.3.1. As aldeias: casas pátio e grupos de residência.....	98
4.2.1.3.2. Saberes tradicionais: cultura e identidade.....	99
4.2.1.3.3. Arte e artesanato.....	101
4.2.1.3.4. Rituais e pintura corporal.....	102
4.2.1.3.5. Corridas da Tora.....	103
4.2.1.3.6. <i>Mê ihjên</i> : festa das frutas nativas.....	106
4.2.1.3.7. Ritual de <i>Jât Jõ Pî</i> : festa da batata.....	106
4.2.1.3.8. Jogos tradicionais indígenas Krahô.....	107
4.2.2. Os Krahô do século XXI.....	108
4.2.2.1. Os saberes tradicionais Krahô em tempos de globalização.....	109
4.2.2.2. Os Krahô e as redes sociais: protagonismo e inclusão.....	111
4.2.2.3. Os Krahô em ambiente digital.....	111

5. EDUCAÇÃO INDÍGENA X EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA BILÍNGUE E INTERCULTURAL.....113

5.1. Educação indígena.....114

5.2. Educação escolar indígena.....115

5.3. Educação escolar indígena bilíngue intercultural e diferenciada.....	117
5.4. A Educação escolar indígena Apinayé e Krahô.....	119
5.4.1. Educação bilíngue e intercultural ou educação na perspectiva bilíngue e intercultural?	119
5.4.1.1. Educação bilíngue.....	120
5.4.1.2. Educação bilíngue para crianças de minorias étnicas.....	122
5.4.1.3. Educação intercultural.....	123
5.4.1.4. Desafios da educação escolar indígena na perspectiva bilíngue e intercultural.....	126
6. BILINGUISMO E LETRAMENTO: AS LÍNGUAS EM SITUAÇÃO DE USO NOS DOMÍNIOS SOCIAIS INDÍGENAS APINAYÉ E KRAHÔ I.....	129
6.1. Bilinguismo: conceitos e princípios orientadores.....	129
6.1.1. Bilinguismo individual e bilinguismo social.....	130
6.1.2. Línguas indígenas brasileiras.....	130
6.1.2.1. Tronco linguístico Tupi.....	131
6.1.2.2. Famílias linguísticas do Tronco Tupi.....	132
6.1.2.3. Tronco linguístico Macro-Jê e suas famílias linguísticas.....	133
6.1.2.4. Língua Apinayé.....	134
6.1.2.4. 1. Fonética e fonologia da língua Apinayé.....	135
6.1.2.4. 2. Descrição das vogais na língua Apinayé.....	136
6.1.2.4. 3. Consoantes da língua Apinayé.....	136
6.1.2.4. 4. Por uma revisão da escrita ortográfica para a língua Apinayé.....	137
6.1.2.5. Língua Krahô.....	138
6.1.2.5. 1. Classificação dos fonemas da língua Krahô.....	139
6.2. As línguas Apinayé e Krahô em uso: etnolinguística, sociolinguística, etnossociolinguística e letramento indígena.....	141
6.2.1. Etnolinguística: língua e cultura em aldeias indígenas.....	142
6.2.2. Sociolinguística: interação linguística e etnografia da comunicação.....	143
6.2.2.1. Etnografia da comunicação.....	145
6.3. Etnossociolinguística: o social e o linguístico promovendo letramento e bilinguismo indígena.....	146
6.3.1. Letramento e bilinguismo indígena: concepções teóricas.....	147
6.3.2. Letramento indígena: práticas de leitura e escrita dos Apinayé e Krahô.....	149
6.3.3. Uma etnografia do letramento indígena Apinayé e Krahô.....	151
6.3.4. A oralidade como uma prática social do letramento indígena Apinayé e Krahô.....	159
6.3.4.1. Eventos culturais como prática social do letramento indígena.....	161
6.3.4.2. Eventos culturais como prática social do letramento indígena Krahô.....	163
6.3.5. O letramento indígena Apinayé e as práticas da oralidade.....	164
7. A SITUAÇÃO SOCIOLINGUÍSTICA DOS APINAYÉ E KRAHÔ: AS LÍNGUAS EM SITUAÇÃO DE BILINGUISMO.....	167
7.1. Universo da pesquisa: os Apinayé da aldeia São José.....	167

7.2. Domínios sociais Apinayé e as línguas em situação de uso: preferências e atitudes linguísticas	168
7.2.1. Domínios sociais apinayé: preferências e atitudes linguísticas.....	169
7.2.1.1. Atitudes linguísticas: comportamento usos e funções.....	177
7.2.2. Os Apinayé da aldeia São José e os eventos socioculturais: um bilinguismo social.....	181
7.2.3. O bilinguismo Apinayé e os materiais escritos.....	184
7.3. Domínios sociais Krahô e as línguas em situação de uso: preferências linguísticas.....	189
7.3.1. Línguas em situação de uso.....	190
7.3.2. Línguas em situação de uso de acordo com os domínios sociais.....	195
7.3.3. <i>Status</i> das línguas Krahô e Portuguesa.....	202
7.3.4. Relação dos Krahô da aldeia Manoel Alves Pequeno com material escrito/didático.....	207
8. A TESE: TIPOS E DIMENSÕES DO BILINGUISMO INDÍGENA APINAYÉ E KRAHÔ.....	222
8.1. Bilinguismo: tipos e dimensões.....	222
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	228
REFERÊNCIAS.....	232
APÊNDICES.....	248
ANEXOS.....	256

APRESENTAÇÃO

A escolha por esta pesquisa justifica-se à minha trajetória de vida acadêmica. Posso dizer que o meu primeiro contato com povos indígenas do Tocantins ocorreu durante minha formação básica no ensino fundamental (1995 a 1998). Eu morava a 21 km do território do Povo Apinayé, situados na região conhecida como “Bico do Papagaio”, estudava com dois indígenas e o convívio me fez despertar a curiosidade de conhecer melhor seu povo, seus hábitos, cultura, etc., além de observar a questão da formação dos dois indígenas concomitante com não indígenas, considerando apenas a Língua Portuguesa.

Um cenário onde as línguas e as culturas dialeticamente se entrecruzam, num embate em que as pessoas e suas diferentes formas de viver são cotidianamente colocadas em xeque, particularmente em relação às identidades e subjetividades, considerando as relações entre os sujeitos e os aspectos interétnicos que permeiam tais relações. O que se espera, é que o processo de constituição dessas identidades e dessas subjetividades, transcorra de tal modo que uma sociedade não se sobreponha a outra, e assim possam conviver harmonicamente indígenas e não indígenas, numa relação de alteridade. A questão do indígena, bem como das minorias étnicas, mostra que a educação como um todo é um componente vital dessa totalidade, devem ter como fim a cultura integral dos estudantes, seu futuro e sua visibilidade

Já numa situação de formação *strito sensu*, durante uma pesquisa de mestrado, em 2015, tive a oportunidade de estudar sobre a implantação da Educação Escolar Indígena no Estado do Tocantins, registrando a trajetória do Curso de Capacitação ao Curso de Formação do Magistério Indígena, considerando os diferentes povos, suas culturas e línguas, na situação de contato que mantêm com a sociedade não indígena. Pesquisa de mestrado essa, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura-PPGL/UFT, no *Câmpus* universitário de Araguaína, através da linha de pesquisa linguagem, educação e diversidade cultural, materializando assim, a dissertação intitulada “Educação escolar indígena no estado do Tocantins: uma trajetória histórica do curso de capacitação ao curso de formação do magistério indígena, orientada pelo Prof. Dr. Francisco Edviges Albuquerque.

Nesse contexto, pude conhecer e conviver durante dois anos com o Povo Krahô da Aldeia Manoel Alves Pequeno, na troca de experiências culturais, geradas por meio das interações sociodiscursivas estabelecidas em interlocução com a comunidade. Naquele período, pude participar de vários eventos na aldeia juntamente com outros pesquisadores, como os jogos tradicionais indígenas Krahô, Corrida de Tora, rituais e pintura corporal, arte e artesanatos, *Mê ihjên*: festa das frutas nativas, Ritual de *Jât Jõ Pĩ*: Festa da Batata,

Lançamento dos Livros Krahô, frutos do projeto liderado pelo Prof. Francisco Edviges “A Educação Escolar Indígena Krahô Bilingue e Intercultural” . O Projeto visou à realização de cursos de aperfeiçoamento para habilitar os professores indígenas Krahô a atuarem nas escolas de suas aldeias como professores de língua materna no Ensino Fundamental e Médio, dentro de uma proposta de educação escolar indígena diferenciada, bilingue e intercultural, que atendesse aos anseios e interesses desse povo. Na oportunidade também pude vivenciar a entrega dos livros didáticos à comunidade assim como a realização de oficinas em língua materna e português, com ênfase na aquisição da língua Krahô, levando em consideração os aspectos históricos, socioculturais e linguísticos desse povo.

Em 2018, apresentei ao PPGL da UFT o projeto de doutorado com o intuito de contribuir com os estudos sobre bilinguismo indígena, etnolinguística, sociolinguística e educação indígena que se desenvolvem no âmbito do laboratório de línguas indígenas-LALI/UFT, intitulado “Bilinguismo indígena no Tocantins: das concepções teóricas as práticas cotidianas dos povos Krahô e Apinayé”, na orientação do Prof. dr. Francisco Edviges Albuquerque e Co-orientação da Profa. Dra. Severina Alves de Almeida. A pesquisa foi submetida em 06/11/2019 ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFT e aprovada em 02/10/2020 através do Parecer nº: 4.317.102.

Em março de 2019, com o surgimento mundial da Pandemia de COVID-19, foi uma situação que interferiu diretamente no percurso da nossa pesquisa. Dessa forma, tivemos que repensar a pesquisa que já estava em andamento e recorremos ao Laboratório de Línguas Indígenas-LALI da Universidade Federal do Tocantins-UFT, hoje Universidade Federal do Norte do Tocantins, Campus de Araguaína-TO, ao banco de dados das pesquisas de: Abreu (2012), Araújo (2015) e Almeida (2015).

1. INTRODUÇÃO

Já não se fala mais em índio (que é uma categoria ideológica, social e historicamente determinada) para se falar em Apinajé, em Kanela, em Krahô, em Kayapó... Abandona-se o “bom selvagem” para se tentar mostrar o homem indígena real, conquanto membro de uma totalidade organizada de homens que ordenam o mundo do mesmo modo. Deixa-se de lado a ficção sobre o mundo tribal, para se descrever como uma sociedade indígena opera no terreno, com suas regras, suas ideias e suas contradições.

Roberto da Matta

A educação para os povos indígenas brasileiros é contemplada na Constituição Federal do Brasil (1988) que dedica os Art. 219, 215, 231 e 232 aos indígenas, reconhecendo aos povos nativos sua organização social, costumes, línguas, crenças, direitos e tradições. Ademais, a década de 1990 veio consolidar tais dispositivos, quando foi promulgado o Decreto Presidencial nº 26, de 4 de fevereiro de 1991, que atribuiu ao MEC a incumbência de integrar a educação escolar indígena aos sistemas de ensino regular, bem como coordenar as ações referentes a estas escolas em todos os níveis de ensino. Essa tarefa foi, nas três décadas anteriores, atribuída ao órgão tutor, a Fundação Nacional do Índio FUNAI.

O Brasil é um país multiétnico e multilíngue. Em relação à situação linguística, Rodrigues (1986) informa que, além do Português, 180 línguas indígenas eram faladas regularmente por milhares de indivíduos bilíngues e até multilíngues no país. Em trabalho mais atual, Rodrigues (2013) afirma que este número foi reduzido para aproximadamente 170 línguas. Quantas, exatamente, não sabemos, “[...] não só porque até hoje não se incluem nos recenseamentos oficiais brasileiros informações linguísticas, nem informações sobre os povos indígenas, mas também porque são coisas muito difíceis de contar, mesmo quando são bem conhecidas” (RODRIGUES, 2013, p. 18). Para esse autor, as línguas naturais, faladas em todo o planeta, não são apenas instrumentos de comunicação social, mas também os meios de que dispõem as pessoas para elaborar, codificar e conservar seu conhecimento do mundo. Cada língua está fortemente ligada aos processos cognitivos e à experiência acumulada pelo povo que a fala, através de sucessivas gerações, conservando aspectos sociohistóricos.

Em relação ao bilinguismo e à educação bilíngue, Almeida e Albuquerque (2011) sugerem que é importante fazermos algumas considerações, identificando convergências e também diferenças conceituais. Segundo Megale (2005) conceituar bilinguismo a partir do século XX tornou-se uma tarefa nada fácil, pelo contrário, é um tema complexo que carece de mais pesquisas sobre o assunto, e é isso que propomos em nossa tese. Nesse sentido, convém

lembrar que a escolha do tema bilinguismo indígena deve-se à percepção de uma lacuna que identificamos a partir do trabalho realizado para escrita de uma Dissertação de Mestrado (MUNIZ, 2017), o que foi confirmado por Almeida (2015).

O intuito é colaborar com os estudos sobre bilinguismo indígena, etnolinguística, sociolinguística e educação indígena, que se desenvolvem no âmbito do laboratório de línguas indígenas-LALI/UFNT, contribuindo para a promoção de uma ação educativa que contemple interesses, anseios e necessidades dos povos indígenas do estado Tocantins, sobretudo no que se refere ao ensino de suas respectivas línguas nativas nas escolas das aldeias, no mesmo patamar de importância da língua portuguesa. Nessa perspectiva, a pesquisa segue uma linha teórica da área da linguística em seus aspectos educacionais, em conexão com letramento indígena, perpassando a educação bilíngue e o bilinguismo indígena no Tocantins. A finalidade é realizar um estudo amplo, no que diz respeito às línguas em situação de uso nas aldeias desses povos, considerando a multidimensionalidade que o termo “bilinguismo” comporta, apresentando estratégias que possibilite a emergência de novos conceitos a partir de ideias já preestabelecidas.

O Objetivo da pesquisa foi identificar e analisar os tipos e as dimensões do bilinguismo das comunidades Apinayé, aldeia São José e Krahô, Manoel Alves Pequeno, a partir de estudos etnográficos, sociolinguísticos e etnossociolinguísticos. Ademais, esta pesquisa busca responder à seguinte pergunta: quais os tipos e dimensões de bilinguismo dos indígenas. Considerando seu foco de análise, a pesquisa se insere na vertente da sociolinguística educacional e etnográfica, numa concepção etnossociolinguística. Por se tratar de uma pesquisa que estudou as línguas em situação de uso e a relação destas com linguagem, cultura e sociedade, em duas comunidades indígenas, levam-se em consideração também as conexões com outros domínios da linguística, por exemplo, a etnolinguística. Nesse sentido, apresento³ a seguir a composição organizacional da tese, os capítulos e sua estrutura que é composta por oito capítulos e mais as considerações finais. No primeiro capítulo, a Introdução, faço a exposição geral do texto, apresentando o arcabouço teórico e demais elementos que a constitui, a evolução do tema, a conexão e dialogia das ideias.

O segundo descreve a metodologia e os procedimentos do fazer etnográfico nas aldeias São José (Apinayé) e na Manoel Alves Pequeno (Krahô), na seguinte sequência: Configuração da Pesquisa; Frente Teórica e Categorias de Análise; Objetivos, perguntas e

³ Na escrita da tese utilizo, alternadamente, a primeira e a terceira pessoa do discurso. Recorrentemente faço uso da 3ª pessoa do plural, porém, em situações em que a autoria foi mais individual, uso a primeira pessoa do singular.

asserções; Pesquisa etnográfica em tempos de pandemia e da COVID-19: justificando a metodologia e a geração de dados; Etnologia e etnografia no contexto indígena Apinayé e Krahô; Contexto indígena Apinayé e Krahô: um construto social; Etnografia: metodologia qualitativa de pesquisa; Etnografia e educação; Corpus: pesquisa etnográfica nas aldeias indígenas Apinayé São José e Krahô Manoel Alves Pequeno; A Pesquisa etnográfica na perspectiva da etnossociolinguística: o ético e o êmico na realidade indígena e os dados em interação.

O terceiro capítulo apresenta o Brasil e o Tocantins indígenas, discutindo sua história e historicidade. O quarto capítulo descreve os povos indígenas Apinayé e Krahô do século XIX ao século XXI, delineando 320 anos de história. Os Apinayé são apresentados a partir dos escritos do etnólogo alemão Curt Nimuendajú (1983) com a seguinte configuração: Os Apinayé; nome e origem, território e aldeias, sua organização dual, imposição e transmissão dos nomes, constituição familiar, relações pré-maritais e noivado, levirato, casamento, divórcio e adultério, nascimento e parto, trabalho: roça caça e pesca, esportes e jogos; Corrida da Tora, direito, universo cosmológico e cultural seus: Mitos e Lendas. Encerramos o capítulo com os estudos de Júlio Cesar Mellati, sobre os Indígenas Krahô dos Séculos XIX XX, abordando seus 220 anos de História, seu território e localização, línguas em situação de contato; aldeias: casas, pátio e grupos de residência; saberes tradicionais: cultura e identidade, arte e artesanato, rituais e pintura corporal, Corridas da Tora, festa das frutas nativas, Ritual de *Jàt Jõ Pĩ*: Festa da Batata e Jogos Tradicionais Indígenas Krahô. Os modernos Krahô do século XXI em tempos de globalização e das redes sociais, seu protagonismo e inclusão em ambiente digital.

O quinto capítulo trata dos estudos de educação, educação indígena e educação escolar indígena bilíngue e intercultural, considerando que a educação desses povos se desdobra nessas três categorias que se complementam. Já o sexto capítulo “Bilinguismo e letramento: as línguas em situação de uso nos domínios sociais indígenas Apinayé e Krahô” apresenta conceito, tipos e princípios orientadores do bilinguismo. O Perfil sociolinguístico dos indígenas Apinayé e Krahô, suas preferências e atitudes linguísticas em um cenário bilíngue e intercultural são delineados a partir dos estudos de Almeida (2015) e Abreu (2012). Além desse, apresentamos uma avaliação do bilinguismo das comunidades pesquisadas, a partir das línguas em situação de contato.

No sétimo capítulo, a situação sociolinguística dos Apinayé e Krahô, as línguas em situação de bilinguismo, descrevemos os domínios Sociais Apinayé e Krahô, suas preferências e atitudes linguísticas, resultado das pesquisas sociolinguísticas realizadas nas

aldeias Apinayé e Krahô, conforme Almeida (2015) e Abreu (2012). Todos os capítulos dialogam com os dados da pesquisa de maneira inter e transdisciplinar, possibilitando ao leitor uma imersão no universo dos povos Apinayé e Krahô, o que exigiu um cuidado na escolha da bibliografia, considerando a tessitura da tese, suas diversas frentes teóricas e diferentes categorias de análise.

Finalizando, o oitavo capítulo apresento a tese em sua configuração empírica, isto é, traz as contribuições das categorias teóricas elencadas e estudadas, em interação com os dados empíricos, identificando os tipos e as dimensões do bilinguismo dos indígenas Apinayé e Krahô. O surgimento da Pandemia e da COVID-19 interferiu diretamente no percurso da pesquisa, necessitando de ajustes, principalmente, na metodologia e na coleta dos dados. Vale ressaltar que realizei uma primeira visita no povo Apinayé no período de 22 a 27 de abril de 2019, e lá permaneci durante sete dias com o objetivo de mapear os dados iniciais de uma pesquisa etnográfica e sociolinguística. Em posterior, fiz uma segunda visita no período de 23 a 28 de setembro de 2019. Na oportunidade, recebi o nome Apinayé da Profa. Indígena Apinayé, Ana Rosa Ribeiro Salvador Apinajé, sendo batizada como *Tamgàk*, que segundo ela, não possui tradução para o Português.

Com o Povo Krahô eu já havia estabelecido um contato maior devido à pesquisa de mestrado no período de 2015 a 2017, sendo realizadas cinco visitas. Já no doutorado, conforme o cronograma previsto após as visitas ao povo Apinayé, fomos surpreendidos intempestivamente pelo agravamento da Pandemia da COVID-19, em situação de obrigatoriedade social do *lockdown*⁴, o que nos impossibilitou de voltar às aldeias. Dessa forma, recorreremos ao banco de dados do Laboratório de Línguas Indígenas LALI¹, da Universidade Federal do Norte do Tocantins UFNT, Campus de Araguaína, quando utilizamos os resultados das pesquisas de Abreu (2012), Araújo (2015) e Almeida (2015). Salientamos que a pesquisa de (1) Marta Virgínia de Araújo Batista de ABREU, é uma dissertação de mestrado defendida em 2012, intitulada: Situação Sociolinguística dos Krahô de Manoel Alves e Pedra Branca: Uma Contribuição para Educação Escolar. (2) Marcilene de Assis Alves ARAUJO, uma tese de doutorado defendida em 2015 intitulada: Eventos de Interação nos Rituais Krahô (Jê): Contribuições para o Ensino Bilíngue na Aldeia Manoel Alves Pequeno e (3) Severina Alves de ALMEIDA, tese de doutorado defendida em 2015,

⁴ *Lockdown* é um termo inglês que significa confinamento ou bloqueio total. Como prática, trata-se do bloqueio total de determinada região ou cidade, a medida mais rígida em uma situação extrema, como a pandemia de coronavírus. As pessoas são impedidas de circular livremente por espaços públicos, exceto por situações emergenciais, não podem cruzar fronteiras e há a possibilidade de haver um toque de recolher. Disponível em: <https://www.colab.re/conteudo/lockdown-o-que-e-e-pra-que-serve>. Acesso em 17/04/2022.

intitulada: Etnossociolinguística e Letramentos: Contribuições para um Currículo Bilíngue e Intercultural Indígena Apinajé.

Por fim, entendemos que a pesquisa é importante para os povos indígenas não somente do Tocantins, mas do Brasil, uma vez que contribui para os estudos linguísticos, culturais e educacionais indígenas, especialmente para as comunidades Apinayé, aldeia São José e o Krahô Manoel Alves Pequeno. Ademais, os resultados atuam na promoção de atitudes de valorização das línguas indígenas, no respeito por suas culturas, seus ritos, costumes, suas formas de ser e de viver, constituindo-se em instrumento de defesa diante das determinações da sociedade envolvente. Acenamos, pois, com a possibilidade de uma educação que contribua de forma emancipatória e participativa para a valorização, revitalização e a manutenção das línguas e das culturas dos povos indígenas do Tocantins, considerando a imperiosa necessidade que esses povos têm de constituir uma escola feita “por eles”, e não “para eles”

CAPÍTULO II

2. A METODOLOGIA E SEUS PROCEDIMENTOS: O FAZER ETNOGRÁFICO NAS ALDEIAS APINAYÉ SÃO JOSÉ E KRAHÔ MANOEL ALVES PEQUENO

**Enquanto existir uma erva, uma árvore
ou um rio no planeta nós, povos
indígenas, existiremos.**

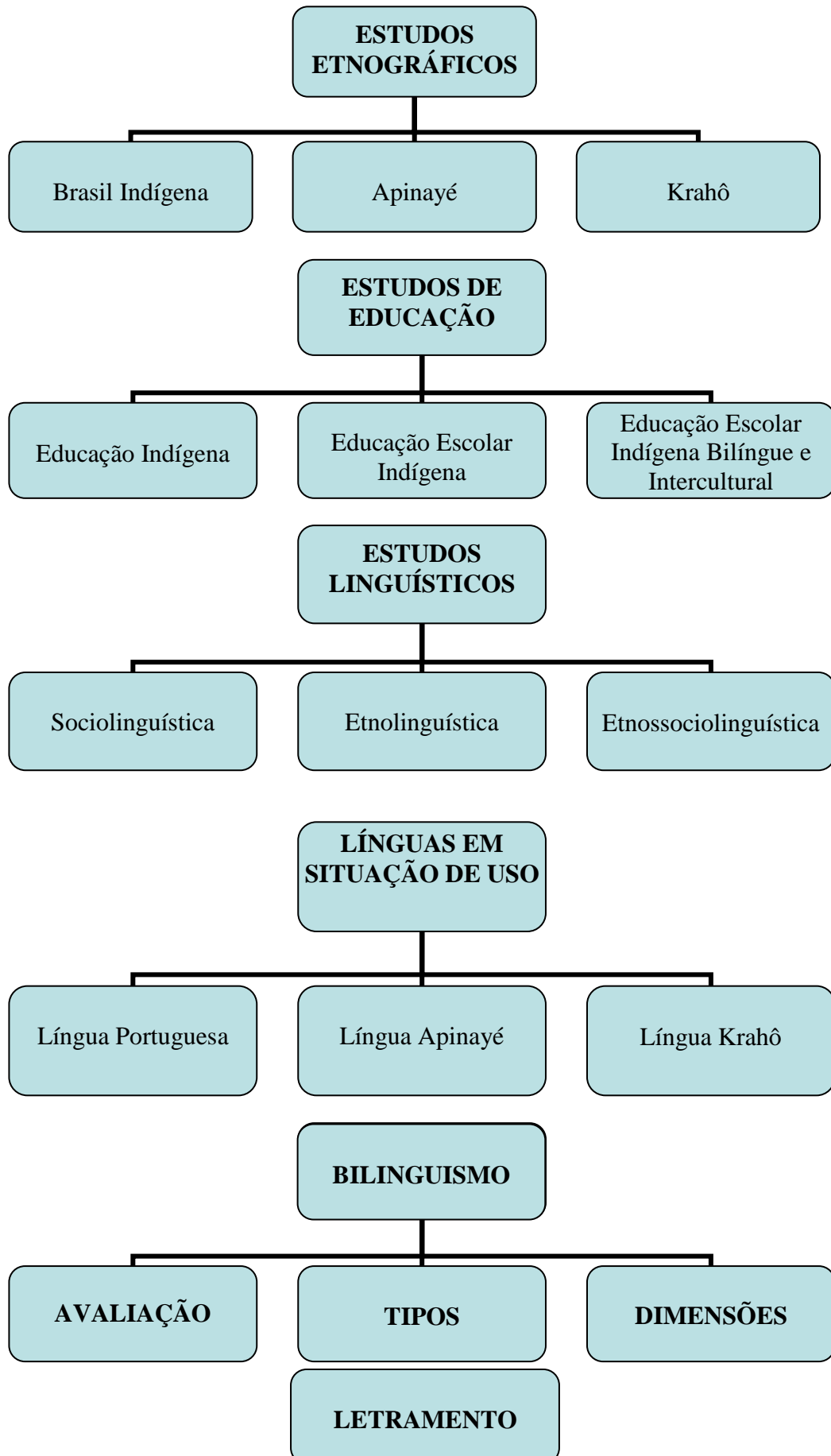
Edilene Batista KIRIRI

Neste capítulo apresentamos a metodologia e os procedimentos metodológicos do fazer etnográfico nas Aldeias Apinayé São José e Krahô Manoel Alves Pequeno. A frente teórica se ancora em fontes primárias, a partir dos trabalhos clássicos de Malinowski (1978), Nimuendaju (1983), Da Matta (1975), Erickson (1984; 1988), Ezpeleta & Rockwell (1989), Thomas (1993). Além desses, recorreremos a publicações mais atuais, por exemplo, André (2004), Sousa (2006), Macedo (2006), Beaud & Weber (2007), Vasconcelos (2009), Van Dijk (2001; 2012), Albuquerque (2007), Almeida (2015), dentre outros autores. Isso porque os fundamentos da pesquisa e o fazer etnográfico crítico no qual a tese se insere, requer um olhar atento às teorias, notadamente os trabalhos de Severina Alves de Almeida: *Etnossociolinguística e Letramentos: Contribuições para um Currículo Bilíngue e Intercultural Indígena Apinayé* (2015), Marta Virgínia de Araújo Batista Abreu: *A Situação Sociolinguística dos Krahô de Manoel Alves e Pedra Branca: Uma Contribuição para Educação Escolar* (2012) e Araújo (2015).

A pesquisa se insere na área do bilinguismo indígena, seus tipos e dimensões, fazendo um recorte com os povos Apinayé e Krahô a partir da situação de uso das línguas em contato, no que diz respeito às línguas faladas nas aldeias São José e Manoel Alves Pequeno, considerando as multidimensionalidades que o termo “bilinguismo” comporta. Considerando seu foco de análise, a pesquisa se insere na vertente da Sociolinguística Educacional e da Etnossociolinguística (SOUSA, 2006; ALMEIDA, 2015). Por se tratar de uma pesquisa que estudou as línguas em situação de uso e a relação destas com linguagem, cultura e sociedade, levamos em consideração também as conexões com outros domínios da linguística, sociolinguística, etnolinguística e etnografia da comunicação, teorias inseridas no âmbito das relações interculturais que se efetivam na realidade dos povos indígenas brasileiros.

Nesse sentido, descrevemos a frente teórica e as categorias de análise, a partir do seguinte diagrama:

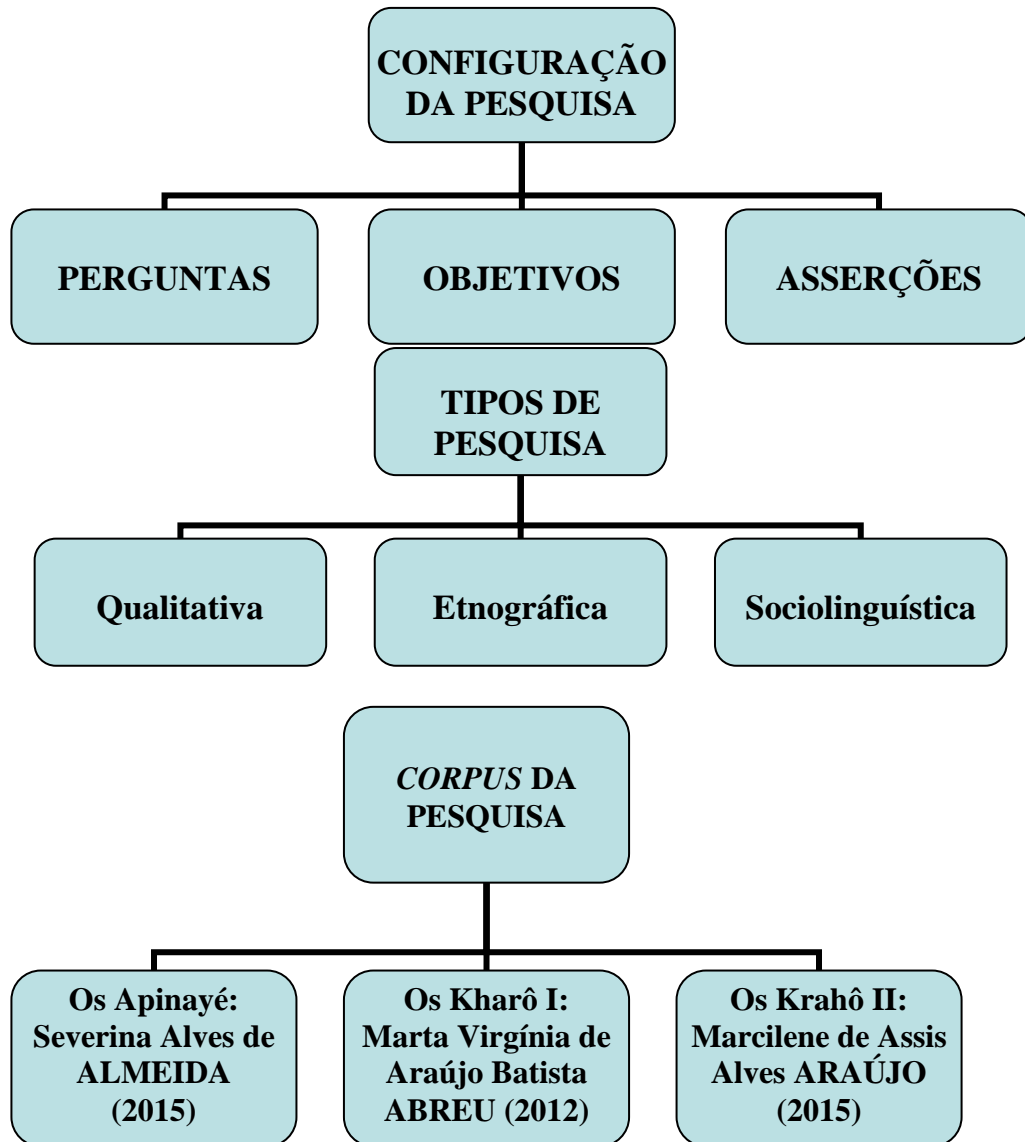
Figura 1: Frente Teórica e Categorias de Análise



TESE:
“O BILINGUISMO INDÍGENA APINAYÉ E KRAHÔ PODE SER REVELADO A PARTIR DO ESTUDO DAS LÍNGUAS EM SITUAÇÃO DE USO”

Fonte: Muniz (2022).

Figura 2: Configuração da Pesquisa



Fonte: Muniz (2022).

Com efeito, a frente teórica e as categorias de análise, bem como a configuração da pesquisa apresentadas nas figuras 1 e 2 são discutidas à luz das teorias neste e em outros capítulos da tese.

2.1. Objetivos, perguntas e asserções

Os objetivos são elementos essenciais de todo e de qualquer trabalho acadêmico, o que requer sejam elencados de modo que responda às perguntas da pesquisa, corroborem as asserções e sejam passíveis de execução mediante uma metodologia adequada. Dividem-se em objetivo geral e objetivos específicos, e devem contemplar o tema estudado de forma clara e indubitável. As perguntas se apresentam como primordial, pois as pesquisas acadêmicas e científicas, obrigatoriamente, partem de questionamentos que nos inquietam. As asserções, por conseguinte, projetam nossas expectativas em relação aos resultados buscados e têm uma conexão imediata com os objetivos e as perguntas. Ademais, perguntas e asserções sempre que elencadas se compõem em gerais e específicas (Subasserções), acompanhando os objetivos.

O objetivo geral foi identificar e analisar os tipos e as dimensões do bilinguismo das comunidades Apinayé, aldeia São José, e Krahô, Manoel Alves Pequeno, a partir de estudos etnográficos, sociolinguísticos e etnossociolinguísticos. Ademais, este objetivo busca responder à seguinte pergunta geral da pesquisa: Quais os tipos e graus de bilinguismo dos indígenas Apinayé das aldeias São José, e Krahô de Manoel Alves Pequeno? O quadro a seguir delinea com precisão as perguntas norteadoras, os objetivos e as asserções. Segundo Sousa (2006) asserção é uma lógica proposição afirmativa ou negativa enunciada como verdadeira e justificada pelos fatos, que pode ser confirmada, ou não, conforme o andamento da pesquisa.

Quadro 1. Sequência metodológica.

PERGUNTA GERAL	OBJETIVO GERAL	ASSERÇÃO GERAL
Quais os tipos e dimensões do bilinguismo dos indígenas Apinayé da aldeia São José e Krahô de Manoel Alves Pequeno, considerando as línguas em situação de uso?	Identificar as dimensões e os tipos de bilinguismo indígena das comunidades Apinayé e Krahô a partir das línguas em situação de uso.	As línguas em situação de uso nas comunidades Apinayé e Krahô possibilitam identificar os tipos e dimensões do bilinguismo indígena
PERGUNTAS SECUNDÁRIAS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	SUBASSERÇÕES
Qual a configuração historiográfica e etnográfica do Brasil e do Tocantins indígenas?	Descrever e analisar historiográfica e etnograficamente a configuração do Brasil e do Tocantins Indígenas, atualizando os dados.	Os procedimentos da historiografia e da etnografia permitem descrever e analisar a configuração do Brasil e do Tocantins Indígenas com dados atualizados

Qual o perfil sociolinguístico das comunidades indígenas Krahô (Aldeia Manoel Alves Pequeno) e Apinayé (São José)?	Delinear o perfil sociolinguístico das comunidades indígenas Krahô (Manoel Alves Pequeno) e Apinayé (São José).	O perfil sociolinguístico das comunidades indígenas Krahô (Aldeia Manoel Alves Pequeno) e Apinayé (São José) pode ser identificado, delineado e atualizado mediante estudos etnográficos.
Quais procedimentos são viáveis para avaliar os tipos e as dimensões do Bilinguismo dos indígenas Apinayé e Krahô, considerando as línguas em situação de uso?	Identificar estratégias para avaliar tipos e dimensões de Bilinguismo das comunidades Apinayé e Krahô a partir, tendo como fonte de estudo as línguas em situação de uso.	As estratégias para avaliar tipos e dimensões do Bilinguismo das comunidades Apinayé e Krahô pode são possíveis a partir da abordagem da educação bilíngue e intercultural indígena.

Com efeito, os procedimentos da pesquisa etnográfica e sociolinguística, bem como da etnossociolinguística fornecem os subsídios para que possamos responder às perguntas, alcançar os objetivos e confirmar as asserções e Subasserções elencadas no quadro 1, perpassando todos os capítulos da tese (ALMEIDA, 2015). Nesse sentido, descrevemos a seguir, os procedimentos metodológicos da pesquisa, validando a tese que aqui defendemos, qual seja: **“O BILINGUISMO INDÍGENA APINAYÉ E KRAHÔ PODE SER REVELADO A PARTIR DO ESTUDO DAS LÍNGUAS EM SITUAÇÃO DE USO”**.

2.2. Pesquisa etnográfica em tempos de pandemia e da COVID-19: justificando a metodologia e a geração de dados

Os tempos atuais se apresentam conflituosos, quando o trabalho do pesquisador etnográfico, em sua constituição clássica, torna-se desafiador, notadamente em relação à inserção deste em ambientes complexos, formados por minorias étnicas, tais quais os indígenas Apinayé e Krahô do Norte do estado do Tocantins, participantes de nossa pesquisa. Com efeito, nosso projeto de pesquisa inicialmente incluía a inserção prolongada da pesquisadora nas aldeias para realizar uma pesquisa sociolinguística e etnográfica, inserida no âmbito da Etnossociolinguística. Porém, com a incidência da Pandemia e de sua face mais terrível, a COVID-19, foi necessário repensar novas estratégias metodológicas, mas sem abrir mão dos nossos objetivos.

Nesse sentido, recorreremos a estudos já realizados nas comunidades indígenas Apinayé (São José) e Krahô (Manoel Alves Pequeno), das pesquisadoras, Marta Virgínia de Araújo Batista Abreu que estudou a Situação Sociolinguística dos Krahô nessa mesma aldeia (2012), Marcilene de Assis Alves Araújo (2015), que fez um estudo muito relevante sobre os Eventos de Interação nos Rituais Krahô (Jê) e suas contribuições para o Ensino Bilíngue na Aldeia

Manoel Alves Pequeno; e de Severina Alves de Almeida, com pesquisa na aldeia Apinayé São José, abordando a Etnossociolinguística e os Letramentos, e suas Contribuições para um Currículo Bilíngue e Intercultural Indígena Apinayé (2015). A escolha desses trabalhos como o corpus de nossa proposta justifica-se, pois os dados apresentados atendem aos nossos objetivos. Almeida (2015) atualizou dados sociolinguísticos os quais já haviam sido elaborados com sucesso para estudar o perfil sociolinguístico dos Apinayé em 2010, publicados em sua dissertação de mestrado (2011) e posteriormente em livro impresso (2012). Vale salientar que a pesquisa de Almeida, além de sua tese de doutorado, também foi publicada em livro impresso.

2.2.1. Etnologia e Etnografia no contexto Indígena Apinayé e Krahô

É recorrente que etnologia e etnografia sejam vistas na mesma perspectiva teórica. Porém, em seus estudos sobre Antropologia Estrutural, Lévi-Strauss (1989) define etnografia diferentemente de etnologia. Para ele, a etnografia se efetiva mediante uma observação participante que analisa grupos humanos considerados complexos, escolhidos, por razões teóricas e práticas, mas que não se limitam à natureza da pesquisa, e visando à reconstituição, tão fiel quanto possível, da vida de cada um deles. Já a etnologia vale-se do modo comparativo, cuja finalidade será preciso determinar em seguida, que são os documentos apresentados pelo etnógrafo.

Etnografia e etnologia são ciências naturais que lidam com o estudo da história natural do homem e se inserem no campo de estudo da antropologia. A esfera de estudo da etnografia incorpora o uso de detalhes descritivos na análise de uma sociedade. A etnologia, por conseguinte, são os escritos das atividades etnográficas, o que é reforçado por Houaiss (2002) ao afirmar que etnologia é o estudo ou ciência que estuda os fatos e documentos levantados pela etnografia, no âmbito da antropologia cultural e social, buscando uma apreciação analítica e comparativa de culturas e povos.

Nesse sentido, recorreremos à etnologia indígena Apinayé e Krahô, em descrições de estudos etnográficos históricos e atuais, com ênfase a Curt Nimuendaju que escreveu a primeira monografia sobre os Apinayé na década de 1930, e Júlio César Melatti, na década de 1970.

2.2.2. Contexto Indígena Apinayé e Krahô: um construto social

As pesquisas que fazem o *corpus* da tese se realizaram nos contextos indígenas Apinayé e Krahô. Segundo Halliday e Hasan (1989) citado por Almeida (2015), contexto é

um construto social que se manifesta nas configurações subjetivas humanas, argumentando que:

[...] constructo social é qualquer entidade institucionalizada ou artefato cultural num sistema social construído por participantes, numa cultura ou sociedade específicas. Um exemplo de construto social é o *status* social. [...] nas primeiras décadas do século XX, Bronislaw Malinowski [...] propôs uma importante teoria acerca do contexto social que ele denominou como contexto de uso, pois precisava de um termo que expressasse o ambiente, incluindo o aspecto verbal e o ambiente no qual o texto fosse falado, inferindo o termo context of situation (HALLIDAY E HASAN 1989 *Apud* ALMEIDA, 2015, pp. 51-52).

Nesse sentido, podemos entender o contexto de uso como o ambiente onde a pesquisa foi realizada. Contexto esse que, segundo Malinowski (1978), não somente identifique o que esteja acontecendo no momento da pesquisa, mas também que revele aspectos culturais, o que ele designou como contexto antropológico.

2.3. Etnografia e pesquisa etnográfica no contexto indígena Apinayé e Krahô

Etnografia e pesquisa etnográfica se materializam em ambientes culturalmente complexos. Segundo Kenneth (2010), além da cultura, é necessário considerar outros constructos, por exemplo, culturas independentes, individualistas, ou culturas ocidentais; e culturas interdependentes, coletivas, ou culturas orientais e meridionais da América Central e da América do Sul. As culturas ocidentais são frequentemente descritas como aquelas cujos membros valorizam assertividade, expressividade e competitividade, ao passo que as culturas orientais e meridionais são frequentemente descritas como aquelas cujos membros valorizam harmonia coletiva e cooperação.

2.3.1. Etnografia: metodologia qualitativa de pesquisa

A pesquisa etnográfica se apresenta como qualitativa. Segundo Martins (2004), diferentemente das ciências naturais, nas ciências sociais os fenômenos são complexos, o que dificulta separar causas e motivações isoladas e exclusivas, de modo que não podem ser reproduzidos em laboratório e submetidos a controle. Ademais, a preocupação do cientista social é a estreita aproximação dos dados, de fazê-lo falar da forma mais completa possível, abrindo-se à realidade social para melhor apreendê-la e compreendê-la. Afinal, “[...] Se há uma característica que constitui a marca dos métodos qualitativos ela é a flexibilidade, principalmente quanto às técnicas de coleta de dados, incorporando aquelas mais adequadas à observação que está sendo feita” (MARTINS, 2004, p. 292).

Outra característica importante da metodologia qualitativa consiste na heterodoxia no momento da análise dos dados. A variedade de material obtido qualitativamente exige do pesquisador uma capacidade integrativa e analítica que, por sua vez, depende do desenvolvimento de uma capacidade criadora e intuitiva. A maior dificuldade da disciplina de métodos e técnicas de pesquisa está na dificuldade de ensinar como se analisa os dados — isto é, como se atribui a eles significados — sendo mais fácil ensinar a coletá-los ou a realizar trabalho de campo. A intuição aqui mencionada não é um dom, mas uma resultante da formação teórica e dos exercícios práticos do pesquisador (MARTINS, 2004, p. 292).

É ainda de Martins (2004), a constatação de que no desenvolvimento do emprego de metodologias quantitativas, o que se busca é justamente o contrário, ou seja, controlar o exercício da intuição e da imaginação, mediante escolha de procedimentos mais delimitados que permitam restringir a ingerência e a expressão da subjetividade do pesquisador. Nesse sentido, e considerando as subjetividades que se entrelaçam na dinâmica das relações interétnicas e interculturais dos indígenas, tivemos o cuidado de escolher o *corpus* da nossa pesquisa, em trabalhos que privilegiem a metodologia qualitativa, mas também agregando aspectos qualiquantitativos (VASCONCELOS, 2009).

A Etnografia como metodologia de pesquisa desdobra-se em “crítica, colaborativa e participante”.

A etnografia colaborativa se manifesta no âmbito da observação participante e se apresenta como um dos procedimentos mais usuais em contextos culturais complexos no campo das ciências humanas. Todavia, é importante esclarecer que etnografia participante não é sinônimo de etnografia colaborativa. [...] a etnografia colaborativa surge a partir das abordagens da teoria social crítica, com fortes conotações neomarxistas advindas dos manifestos da Escola de Frankfurt, e tem como objetivo não somente descrever, conforme ocorre na etnografia convencional, mas também causar transformações para melhor no ambiente pesquisado. É, simultaneamente, hermenêutica e emancipatória e se caracteriza por ser um tipo de investigação científica na qual o pesquisador não age passivamente, e em sua ação busca entender o outro e assim ambos são coparticipantes na construção e transformação do conhecimento [...] (ALMEIDA, 2015, p. 54).

Gomes (2013) argumenta que a etnografia colaborativa consiste, *a priori*, na atividade do pesquisador para entender a cultura do outro por meio de uma vivência real, por um período longo e cotidiano, preferencialmente se instalando na com unidade pesquisada, comendo suas comidas, se alegrando com suas festas, sentir o drama de ser em outra cultura, vivenciando seus medos. Assim agiram as pesquisadoras Abreu (2012), Araújo (2015 e Almeida (2015. Para Almeida (2015, p. 55), “[...] a observação participante é uma fase da pesquisa etnográfica colaborativa e caracteriza-se por permitir ao pesquisador um contato pessoal – face a face – com o fenômeno pesquisado, mediante uma descrição detalhada da perspectiva dos sujeitos”.

2.3.2. Etnografia e educação

Outra vertente da pesquisa etnográfica é sua aplicabilidade na educação, notadamente na educação escolar indígena, cuja configuração se apresenta mais eloquentemente, nas relações intersubjetivas do ambiente escolar das aldeias, quando a interculturalidade e as línguas faladas por alunos e professores de entrelaçam na dinâmica dos estudos etnossociolinguísticos, ou seja, da etnografia e da sociolinguística (MARTINS, 2004). Segundo Almeida (2015), a Etnossociolinguística na sua configuração metodológica se manifesta prioritariamente em ambientes educacionais e linguisticamente complexos, tal quais as aldeias indígenas Apinayé e Krahô.

Nesse sentido,

A educação escolar, em sua complexidade, pode ser entendida como ciência oriunda do estatuto das Ciências Humanas e Sociais no qual o sujeito e objeto aparentemente se fundem. As ciências podem afirmar a prioridade epistemológica da realidade objetiva do cientista, isto é, a realidade a ser estudada existe objetivamente antes da intenção particular do pesquisador para estudá-la. Entretanto, em Educação, esta realidade estudada é cultural, assim como a do pesquisador que a estuda. Na dialética entre essas duas culturas, a do sujeito pesquisador e a do sujeito pesquisado, é que a complexidade se instaura e é sobre ela que se movimenta o trabalho de pesquisar (MARTINS, 2004, p. 25).

Dentro desse quadro mais amplo Martins (2004) argumenta que qualquer que seja a abordagem da pesquisa, é na dialética entre pesquisador e sujeito que é também colaborador, que se inicia o processo de interação, estabelecendo relações com o contexto estudado, desenvolvendo-se um trabalho de geração de dados, para posteriormente realizar as análises e efetivando o trabalho científico proposto.

Na concepção de Erickson (1988), não se deve confundir observação como técnica de geração de dados, com a metodologia de observação participante que descreve ações e interações, considerando sempre o contexto na descrição dos sistemas de significados culturais das pessoas envolvidas, o que se estende além do teor descritivo de situações, ambientes, ou da simples reprodução de falas e depoimentos.

2.4. *Corpus*: pesquisa etnográfica nas aldeias indígenas Apinayé São José e Krahô Manoel Alves Pequeno

As pesquisas que geraram nossos dados se configuram como quali-quantitativas, sociolinguística, etnográfica e participante. Na sequência, apresentamos o fazer etnográfico nas aldeias Apinayé São José e Krahô Manoel Alves Pequeno.

2.4.1. O Fazer etnográfico na aldeia indígena Apinayé São José: uma pesquisa na perspectiva da Etnossociolinguística

O fazer etnográfico que constitui o *corpus* de nosso trabalho, foi possível a partir de uma busca atenta no LALI, que concentra um banco de dados extremamente relevante sobre os povos indígenas do estado do Tocantins. Nesse sentido, descrevemos brevemente as pesquisas, seus autores, objetivos, metodologias e procedimentos para coleta e geração dos dados, identificando os resultados alcançados e as contribuições destes para a situação educacional e linguística dos povos Apinayé e Krahô. A pesquisa na Aldeia Apinayé São José foi realizada por Severina Alves de Almeida (2015), intitulada: Etnossociolinguística e Letramentos: Contribuições para um Currículo Bilíngue e Intercultural Indígena Apinajé, escrita para obtenção do título de Doutora pela Universidade de Brasília (UnB). O objetivo geral foi revelar que a Etnografia, a Sociolinguística e o Letramento têm importantes contribuições a oferecer para a construção de um Currículo Bilíngue e Intercultural para as Escolas Indígenas Apinayé. A pesquisa é de teor qualitativo, mas com uma configuração qualiquantitativa.

Salientamos que a pesquisa de Almeida (2015) foi realizada nas aldeias São José e Mariazinha, porém, para efeito da tese que aqui defendemos, fazemos uso dos resultados da pesquisa da aldeia São José. Ademais, o *corpus* que gerou os dados deu-se a partir de um instrumento de pesquisa⁵ que também seria aplicado por nós, de modo que objetivo, a metodologia e descritores se alinham com nossa proposta. É, pois,

Uma etnografia crítica, colaborativa e participante, realizou-se no contexto indígena Apinayé e se valeu, em maior proporção, de instrumentos inerentes a essa prática investigativa, com entrevistas e aplicação de questionários. A entrevista é uma técnica utilizada como complemento na pesquisa etnográfica e foi um procedimento importante (ALMEIDA, 2015, p. 63).

Segundo André (2000), entrevistas são procedimentos que individualizam trabalhos etnográficos no cenário educativo, geralmente são realizadas com as pessoas que trabalham da comunidade estudada. O objetivo é perceber as impressões dos participantes. Para Almeida (2015), na pesquisa etnográfica realizada nas aldeias indígenas Apinayé, a entrevista se apresentou como um evento flexível, passível de transformações, de modo que a pesquisadora apenas foi uma interlocutora, beneficiando-se da interação face-a-face, discorrendo sobre o tema a partir das informações e dos interesses dos entrevistados, colaboradores na pesquisa. Segundo Cardoso (2009) a entrevista é o momento em que os participantes refletem acerca daquilo que foi observado pelo pesquisador, deixando que ele se aproxime de suas

⁵ Vide Anexos 1 e 2.

significações. Outro procedimento da pesquisa etnográfica é a aplicação de questionários. Como se trata de uma pesquisa etnográfica e sociolinguística em um contexto indígena foi necessário a utilização de um instrumento de pesquisa voltado especificamente para essa realidade. Então, no período que compreende os anos 2012 e 2013, foi aplicado um questionário idealizado por Maher (2010) e Albuquerque (1999; 2010), devidamente adaptados a partir de questionário elaborado por Fishman (1967), com a seguinte estrutura:

Levantamento populacional focalizando as variáveis extralinguísticas gênero e faixa etária; Identificação dos usos linguísticos de acordo com os domínios sociais; Observação de pessoas que moram nas aldeias enquanto participam de várias situações, prestando atenção na(s) língua(s) usadas em diferentes ocasiões; Práticas e eventos de letramento; Situação sociolinguística: aplicação de questionário com assertivas. Foram entrevistados 23% dos moradores da aldeia São José e 20% da Mariazinha, com idade entre 8 (oito) e 40 (quarenta) anos ou mais, dos gêneros masculino e feminino. Na aldeia São José foi 90 (noventa) e na Mariazinha 55 (cinquenta e cinco) pessoas. Aqui foi possível fazer um diagnóstico, traçar e atualizar o perfil sociolinguístico, identificar o bilinguismo e a bilinguagem, além de tipos e modelos de letramento dos indígenas (ALMEIDA, 2015, pp. 63-64).

Em um segundo momento, procedemos à observação de 10 (dez) famílias de cada comunidade, prestando atenção na(s) língua(s) que as pessoas usam quando interagem em suas conversações. O objetivo foi, por meio da pesquisa etnográfica e de critérios sociolinguísticos, identificar o bilinguismo nos vários domínios do conhecimento das línguas Apinayé e Portuguesa em uso nos diferentes domínios sociais, quais sejam, casa, escola, vizinhança, religião, dentre outros.

2.4.2. O Fazer etnográfico na aldeia indígena Krahô Manoel Alves Pequeno: pesquisas sociolinguísticas

As pesquisas de Marta Virgínia de Araújo Batista Abreu (2012): Situação Sociolinguística dos Krahô de Manoel Alves e Pedra Branca: Uma Contribuição para Educação Escolar, escrita para a obtenção do título de Mestra, e de Marcilene de Assis Alves Araújo (2015): Eventos de Interação nos Rituais Krahô (Jê): Contribuições para o Ensino Bilíngue na Aldeia Manoel Alves Pequeno também atendem, em sua constituição teórico-metodológica, aos nossos objetivos. Quanto aos procedimentos também, uma vez foi realizado,

[...] um levantamento sociolinguístico que descreveu e analisou aspectos da situação sociolinguística dos Krahô de Manoel Alves e Pedra Branca. Foram observados a atitude e o conhecimento dos Krahô com relação às duas línguas, Krahô e Português, a facilidade linguística e os usos e funções das línguas de acordo com os domínios sociais. A pesquisa é do tipo etnográfica, utilizando-se do método fenomenológico e da abordagem metodológica qualitativa. A análise foi realizada com base na pesquisa de campo, que teve como instrumentos a observação

participante, o diário de campo e a aplicação de questionário, este último foi elaborado baseado em pesquisas de Fishman (1967, 1980) adaptado por Albuquerque (1999) (ABREU, 2012, p. 9).

Nesse sentido, é visível o diálogo entre o fazer etnográfico de Abreu (2012) e nossos procedimentos, notadamente em relação aos instrumentos de pesquisa. No trabalho de Araújo (2015), encontramos referenciais claros da oralidade em relação as influências da oralidade. Nesse sentido, e considerando que a pesquisa está alicerçada nos fundamentos teóricos da Sociolinguística Qualitativa Interacional, cujo intuito foi evidenciar as implicações nas relações intragrupo, por meio dos rituais, como estratégia socioeducacional para a manutenção da língua materna e educação bilíngue.

Ademais,

Os pressupostos dos multiletramentos e do bilinguismo em interface com as discussões sobre os paradigmas educacionais em seus modelos emergentes de educação: transdisciplinar, interdisciplinar e intercultural, também integram nosso aparato teórico. Recorremos aos pressupostos dos métodos etnográfico e etnometodológico que contribuem para a interpretação dos rituais (ARAÚJO, 2015, p. 18).

A etnografia realizada por Araújo (2015) foi colaborativa e participante, e permitiu à pesquisadora vivenciar a cultura e os saberes Krahô *in loco*, e com isso, contribuindo com práticas de ensino bilíngue que dialogam com os conhecimentos tradicionais, bem como com os conhecimentos institucionalizados pela escola, que se requer nos pressupostos da interculturalidade.

2.5. A Pesquisa etnográfica na perspectiva da Etnossociolinguística: o ético e o êmico na realidade indígena

A Etnossociolinguística é uma abordagem teórica transdisciplinar por excelência. Em sua configuração epistemológica movimenta-se em um cenário que compreende categorias que se entrelaçam no âmbito da filosofia, antropologia, linguística e também metodológica, respeitando a alteridade dos envolvidos. Nesse sentido, o ético e o êmico se constituem em eventos que irão conduzir o trabalho do pesquisador, a partir de duas vertentes, ou seja, o ético como um compromisso assumido pelo pesquisador diante de seus colaboradores, os quais se inserem na perspectiva de uma abordagem êmica.

Nesse sentido,

Um desafio que se coloca a partir dessa abordagem é a maneira como as práticas [...], culturalmente enraizadas, podem ser extraídas ou compreendidas sem permitir que a cultura dos pesquisadores e investigadores interfira na cultura dos membros do grupo cultural sob estudo. No entanto, isso pode ocorrer, pois os membros dos grupos culturais têm a própria interpretação de sua cultura, denominada abordagem

êmica, em oposição à interpretação dos pesquisadores e investigadores, denominada abordagem ética (ROSA E OREY, 2012, p. 292).

Metodologicamente a etnográfica e a etnossociolinguística levantam questões éticas, considerando a proximidade entre pesquisador e pesquisados. Mesmo que a maioria dos pesquisadores dedique pouca atenção a essa questão, existe uma fervorosa discussão, principalmente entre os antropólogos, buscando dar conta dos problemas decorrentes da relação de alteridade entre os dois polos na situação de pesquisa (ROSA E OREY, 2012).

Refiro-me, particularmente, às possíveis consequências para a vida de pessoas, grupos e culturas da presença (e da intromissão) de indivíduos portadores de saber, estilo de vida e cultura diferentes. A presença de pesquisadores, muitas vezes disfarçada, pode envolver os observados, pode manipulá-los de acordo com seus interesses e objetivos, introduzindo tensões, provocando rupturas. [...] o cientista social não deve esquecer que a relação que se estabelece entre o observador e o observado é uma relação social e política. Para o pesquisador, com muita frequência, o mais importante é a pesquisa a ser feita, e os outros são vistos como informantes, ou seja, devem estar a serviço dele para lhe fornecerem os dados que lhe são fundamentais — “fundamentais”, na verdade, para a sua carreira e não para a vida daquele grupo ou para os indivíduos que dele fazem parte (ROSA E OREY, 2012, p. 296). (Aspas do texto original).

Na perspectiva de Rosa e Orey (2012), o pesquisador tende a se colocar acima dos outros, da mesma maneira, aliás, como a própria ciência, formatando um discurso ideológico, que com frequência relativiza tudo mais. Sendo assim, o saber científico se manifesta no conhecimento a partir do qual todos os outros são articulados, percebidos e elucidados. Tal prerrogativa concede ao pesquisador e ao seu trabalho uma força que ele nem sempre busca analisar ou controlar, concluem os autores. Quando estendidos à Etnossociolinguística o êmico e o ético se constituem, reorganizado cognitivamente o papel dos envolvidos na pesquisa, uma vez que o conhecimento ampliado e aplicado nas ações de sujeitos marcados por suas configurações atua como catalizador da ética e do êmico como fundamentos do ethos.

A Etnossociolinguística foi citada pela primeira vez durante atividades do Grupo de Estudos SOLEDUC/CNPq⁶. Quando se discutia a Etnografia e a Sociolinguística em contextos complexos como aldeias indígenas e comunidades quilombolas, percebeu-se que a tanto a Etnografia quanto a Sociolinguística se expandiam além das fronteiras investigativas e linguísticas, imbricando para uma “Etnossociolinguística”.

⁶ Grupo de Estudos coordenado pela Prof^a. Dra. Rosineide Magalhães de Sousa agrega pesquisas realizadas no âmbito da (Socio)linguística e dos letramentos múltiplos realizadas em diferentes contextos sociais, que abrangem a investigação na língua, linguagem, diversidade cultural e identitária, principalmente em comunidades tradicionais (quilombolas e indígenas), contemplando a educação em uma concepção Inter e Transdisciplinar. Disponível em <https://soleduc2017.wixsite.com/fupunb>. Acesso em 13-mai-2021.

Todavia,

[...] o termo Etnossociolinguística vai muito além da simples aglutinação do radical grego “ethos” ou “etno”, da palavra “Etnografia” e da “Sociolinguística” como à primeira vista seu léxico pode anunciar. Tem a ver, pois, com a sociedade indígena onde a pesquisa se situa, suas peculiaridades étnicas, identitárias, culturais, linguísticas e (Socio)linguísticas; sua estrutura social complexa; seu sistema dual; suas metades cerimoniais; seus ritos, mitos e aspectos cosmológicos. Incorpora as configurações subjetivas que se entrelaçam na dinâmica da interculturalidade e da fronteira étnica e linguística às quais os indígenas estão expostos. Nesse sentido, o “etno” da “Etnossociolinguística” é uma adaptação de “eta” referente a “ethos”, que, nessa perspectiva, designa a morada do homem e do animal “zoon” em geral (ALMEIDA, 2015, p. 42). (aspas do texto original).

De acordo com Ribeiro, Lucero e Gontijo (2008, p. 127), “[...] esse sentido de pertença a um lugar de estada permanente e habitual, tem a ver com a noção de abrigo protetor (morada), a partir da raiz semântica de “ethos” como costume, formas de vida e ação”. É, pois nessa perspectiva que a Etnossociolinguística se firma como metodologia, expandindo-se além das fronteiras étnicas.

2.6. Os dados em interação: uma abordagem na perspectiva da Etnossociolinguística

Analisar e discutir os dados de nossa pesquisa coletados e gerados a partir das configurações etnossociolinguísticas requer um posicionamento claro em relação aos procedimentos, notadamente quando se efetivam as análises. A interação e integração dos dados revelam-se a partir de uma nova postura em relação à composição do *corpus* que perpassa toda a tese, considerando que a etnossociolinguística, em sua configuração epistemológica⁷, constitui-se como um arcabouço teórico-metodológico consolidado na (sócio)linguística, na etnografia e nos múltiplos letramentos. Ademais, os eventos de letramento no âmbito da etnossociolinguística, atuam nas subjetividades constituídas e constituintes das identidades cultural e linguística de uma comunidade de minoria étnica e/ou social. Isso porque metodologicamente a sociolinguística e a etnografia, notadamente a etnografia da comunicação...

Nesse sentido, a descrição, discussão e análise dos dados instituem-se no domínio discursivo acadêmico, a partir de uma efetiva comunicação linguística e social, tendo em vista os domínios teóricos da Etnossociolinguística. Sendo assim, a tese aqui apresentada, é, pois,

⁷ Epistemológico vem de epistemologia, que em sentido amplo é sinônimo da teoria do conhecimento ou gnosologia. Em sentido estrito, designa a teoria do conhecimento científico. A epistemologia também pode ser vista como a filosofia da ciência. A epistemologia trata da natureza, da origem e validade do conhecimento, e estuda também o grau de certeza do conhecimento científico nas suas diferentes áreas, com o objetivo principal de estimar a sua importância para o espírito humano. Fonte: <https://www.significados.com.br/epistemologico>. Acesso em: 21-jun-2022.

um gênero textual acadêmico com propriedades sociocomunicativas, estilísticas e composicionais.

Neste capítulo apresentamos descritiva e analiticamente a frente teórica e a metodologia que norteiam nossa pesquisa. Nesse sentido, e considerando o teor sistêmico e interdisciplinar do trabalho, discorreremos, no capítulo seguinte sobre o Brasil Indígena, desde o século XVI até os dias atuais, e o Tocantins Indígena.

CAPÍTULO III

3. BRASIL E TOCANTINS INDÍGENA: HISTÓRIA E HISTORICIDADE⁸

Era a humanidade mesma que entrava noutra instância de sua existência, na qual se extinguiriam milhares de povos, com suas línguas e culturas próprias e singulares, para dar nascimento às macroetnias maiores e mais abrangentes que jamais se viu.

Darcy Ribeiro

Neste capítulo tecemos argumentações e delimitamos teoricamente a tese, no que diz respeito ao passado da sociedade indígena brasileira que habitava todo o território brasileiro, tal qual o conhecemos hoje, em uma perspectiva da historicidade em meio a mais de quinhentos anos de história. Para tanto iniciamos conceituando história e historicidade, recorrendo ao Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa (2022):

História: evolução da humanidade; narração crítica e pormenorizada de factos sociais, políticos, económicos, militares, culturais ou religiosos, que fazem parte do passado de um ou mais países ou povos [...]. **Historicidade:** carácter do que é histórico, isto é, que se reconhece como tendo realmente acontecido; autenticidade, veracidade qualidade do que é contingente e varia com as épocas carácter do que existe, não no instante ou na eternidade, mas no tempo histórico (EDITORA PORTO: DICIONÁRIO INFOPÉDIA DA LÍNGUA PORTUGUESA, 2022, s/p, VERSÃO *ON LINE*). (Destaque em negrito nosso).

Considerando os dois enunciados, percebemos que fazer um levantamento discursivo histórico da história indígena brasileira não atende ao que pretendemos, ou seja, pontuar a situação em uma perspectiva crítica, e não meramente da descrição dos fatos históricos que a antecedeu. Quando temos como definição de história como “[...] evolução da humanidade; narração crítica e pormenorizada de factos sociais, políticos, económicos, militares, culturais ou religiosos, que fazem parte do passado de um ou mais países ou povos” (IDEM), logo percebemos que não foi bem assim os acontecimentos no Brasil pós-colonial. Há uma versão oficial, ou seja, as narrativas construídas do ponto de vista hegemônico, uma narrativa dos acontecimentos do ponto de vista do colonizador, salvo trabalhos mais recentes em programas de pós-graduação de Mestrado e Doutorado.

Nesse sentido recorreremos ao termo historicidade que de acordo com o dicionário infopédia da língua portuguesa (2022, s/p), ou seja, “[...] carácter do que é histórico, isto é, que se reconhece como tendo realmente acontecido; autenticidade, veracidade qualidade do

⁸ Os Apinayé e os Krahô são descritos no capítulo 4 desta tese.

que é contingente e varia com as épocas carácter do que existe, não no instante ou na eternidade, mas no tempo histórico”. Tal definição nos remete ao que propomos nesta seção, fazer uma descrição mais crítica dos acontecimentos que formara a história dos indígenas brasileira, sem perder de vista seu teor científico.

De igual modo, recorreremos ao pensamento filosófico de Hannah Arendt (1997), cujo conceito de história não é o da perspectiva do historiador, no sentido da delimitação da ação de seu ofício ou dos domínios de seu saber ou do controle dos acontecimentos. Antes, percebe o outro como sujeito dialético que se antevê na história sob o ponto de vista das motivações, envolto em meio a fenômenos emocionais, biológicos e sociais, responsável pelo processo de iniciar, direcionar e manter comportamentos relacionados com o cumprimento de seus projetos de vida.

3.1. O Brasil Indígena e sua Historicidade

Nesta seção buscamos contextualizar os indígenas brasileiros a partir de sua historicidade, mediante um diálogo com antropólogos e historiadores que zelam por uma criticidade em suas argumentações, partindo de uma visão dos indígenas em contraponto ao discurso oficial. Com efeito, os indígenas brasileiros já habitavam a “Terra de Vera Cruz”⁹ quando aqui aportaram Pedro Álvares Cabral e sua comitiva em 22 de abril de 1500. Ao longo de mais de quinhentos e vinte anos, a saga desses povos está documentada na história sempre do ponto de vista dos colonizadores, corroborado pelos conteúdos que as escolas ensinam na educação básica, os quais refletem a situação de opressão que acomete as mais de 300 etnias que resistiram, e ainda resistem às políticas predatórias que seguem dizimando os indígenas, quer pela situação de invasão em suas terras, quer pela ausência de ações na área da saúde, conforme presenciamos desoladamente no transcorrer da Cpvod-19. Ao revisitarmos o que os historiadores nos ensinam, percebemos que precisamos de estudar os acontecimentos de ontem e hoje em uma perspectiva da historicidade, a partir do que dizem antropólogos que diferem da ordem oficial, por exemplo, Darcy Ribeiro (2001)¹⁰; Luís Donizete Banzi

⁹ Com o descobrimento das terras do Atlântico Sul, Pedro Álvares Cabral, em 22 de abril de 1500, nomeou as terras vistas como Terra de Vera Cruz, em grande parte devido à cruz da Ordem de Cristo, que as caravelas capitaneadas por Cabral ostentavam em suas velas. Mas, o relator das navegações cabralinas, Pero Vaz de Caminha, em sua famosa carta, usa a expressão Ilha de Vera Cruz, visto que os portugueses também acreditavam que a aquelas terras compunham parte de uma ilha que estava entreposta no Atlântico, separando a Europa das Índias. Fonte: <https://www.historiadomundo.com.br/curiosidades/nomes-do-brasil.htm>. Acesso em: 26-mar-2022.

¹⁰ Darcy Ribeiro: Índios do Brasil 1 / Secretaria de Educação a Distância, Secretaria de Educação Fundamental. - Reimpressão. Brasília MEC, SEED SEF, 2001. Disponível: <https://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-76384/indios-no-brasil-1-colecao-cadernos-da-tv-escola>. Acesso em: 26-mar-2022.

Grupione (2001; 2001b)¹¹; Luiz Guilherme Beaurepaire (2019)¹²; e Mércio Pereira Gomes (2012)¹³, dentre outros.

Ainda no início da segunda metade do século XX, mais precisamente no ano de 1952, atendendo a uma solicitação da United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Unesco) o antropólogo Darcy Ribeiro iniciou uma pesquisa sobre indígenas e não indígenas no Brasil. Os resultados foram publicados no livro “Os índios e a Civilização”, que discutiu as relações mantidas por várias sociedades indígenas, em confronto com as frentes de expansão da sociedade não nacional, hegemônica e suprema. Nessa obra, Darcy Ribeiro¹⁴ conta a história dos indígenas no viés da historicidade, denunciando e anunciando um processo de aniquilação desses povos que perdura até os dias de hoje. Essa obra conta com uma resenha do mesmo teor crítico publicada no site <https://www.bonslivrosparaler.com.br> de autoria do sociólogo Luiz Guilherme Beaurepaire (2009), material que muito nos auxiliou em nossa historiografia dos indígenas brasileiros.

Segundo Beaurepaire (2019), Darcy Ribeiro (2001) expõe a dramaticidade dos povos indígenas brasileiros relatando que:

[...] 87 grupos indígenas haviam deixado de existir entre 1900 e 1957, e que o prenúncio não era menos assustador: o processo de incorporação do índio à sociedade nacional não resultaria na assimilação do índio como se esperava naquela época, mas na transfiguração étnica, processo pelo qual os diferentes grupos indígenas perderiam suas peculiaridades culturais, transformando-se em índios genéricos. Mais de trinta anos depois da realização dessa pesquisa, podemos encontrar sinais de um novo tempo na vasta bibliografia atual sobre as relações dos índios com a sociedade envolvente (BEAUREPAIRE, 2019, s/p).

Diversamente das previsões ordenadas por pesquisadores, que prenunciavam o desaparecimento das populações indígenas ou sua absorção pela sociedade nacional, os estudos realizados por Darcy Ribeiro mostram que o contingente populacional indígena no Brasil tem crescido de forma constante nos últimos anos. Para esse mesmo autor, apesar do impacto altamente destruidor e desestabilizador de agentes da sociedade não indígena, muitos dos grupos indígenas resistiram e ainda resistem, se reinventando e elaborando estratégias de

¹¹ É mestre em Antropologia Social pela USP e doutorando nessa mesma universidade. Foi fundador e pesquisador do Mari – Grupo de Educação Indígena da USP, de 1988 a 2002. Atualmente é pesquisador do Núcleo de História Indígena e do Indigenismo da USP e sócio fundador e pesquisador do Iepé - Instituto de Pesquisa e Formação em Educação Indígena (2002).

¹² Luiz Guilherme é carioca e sociólogo, com pós-graduação em urbanismo e mestrado em comunicação social. Resenha do Livro Resenha do livro “Os índios e a Civilização” de Darcy Ribeiro (2009, s/p). Disponível: <https://www.bonslivrosparaler.com.br/livros/resenhas/os-indios-e-a-civilizacao/5296>. Acesso em: 27-mar-2022.

¹³ Mércio Pereira Gomes. Os Índios e o Brasil: Passado, Presente e Futuro. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

¹⁴ RIBEIRO, Darcy. O processo civilizatório. Etapas da evolução sociocultural. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

convivência, buscando formas menos conflituosas de relacionamento com nossa sociedade (BEAUREPAIRE, 2019).

Todavia, e apesar de alguns esforços mais recentes, os indígenas brasileiros são pouco conhecidos e enfrentam toda sorte de estereótipos veiculados a seu respeito, passando a imagem de um indígena genérico:

[...] que vive nu na mata, mora em ocas e tabas, cultua Tupã e Jaci e fala tupi ainda predomina no senso comum. É também muito comum a ideia de que os índios viviam em paz entre si e em harmonia com a natureza até a chegada dos portugueses, em 1500, quando começou um processo de extermínio que resultou no desaparecimento de muitos povos; os sobreviventes estariam se aculturando, ou deixando de ser índios. No entanto, por trás dessas ideias se esconde uma série de equívocos. Em geral, pensamos nos índios como um todo homogêneo. Assim, ao encontrar alguém que esteve em contato com os índios, a curiosidade mais comum faz com que a maioria das pessoas indague de que maneira eles vivem, o que comem, como namoram, como são suas festas etc. - como se todos fossem iguais (BEAUREPAIRE, 2019, s/p).

Contudo, o termo “índio” que não é o mesmo que “indígena”¹⁵ é definido em oposição a “branco”. O índio genérico não existe, existem sim povos distintos, com identidades e subjetividades próprias. São exemplo os Apinayé, os Krahô, os Bororó, os Pataxó, os Xavante, os Xerente, os Javaé, os Karajá e muitos outros povos, cada um com seu modo próprio de ser e com sua visão de mundo a partir de sua axiologia e seu universo cosmológico. Mesmo considerando que sejam remanescentes das populações encontradas aqui pelos colonizadores, as sociedades indígenas não fazem parte apenas do passado. Equivocadamente muitos livros de história chegam a mencionar os indígenas somente no século XVI, na época da colonização, passando uma impressão de que eles não existem mais (BEAUREPAIRE, 2019; GOMES, 2012). Daí a importância de estudarmos a história na perspectiva da historicidade

Nesse sentido, destacamos o livro “Os Índios e a Civilização”, de Darcy Ribeiro, reeditado em 2001 pela editora globo¹⁶. Na obra o antropólogo faz um relato histórico que é uma autêntica historicidade, avaliando criticamente os processos de guerras, as violências gratuitas e as invasões fatais de territórios indígenas em todas as regiões do Brasil. Por séculos, os estudos sobre a história do Brasil, faziam referências aos indígenas como índios, mesmo assim somente nos primeiros anos da colonização. Todavia, segundo Beurepaire

¹⁵ A palavra indígena diz muito mais a nosso respeito do que a palavra índio. A palavra índio gera uma imagem distorcida. Já indígena quer dizer originário, aquele que está ali antes dos outros (DANIEL MUDURUKU, 2019).

¹⁶ RIBEIRO, Darcy. (1996) Os índios e a civilização. A integração das populações indígenas no Brasil moderno. São Paulo: Cia. das Letras.

(2019), nesse período predominou uma realidade dos povos nativos sendo vítimas de massacres, extermínios, genocídios e etnocídios provocados pelas invasões dos colonizadores.

A descaracterização dos indígenas, suas ancestralidades e costumes foram duramente combatidas pelos “civilizados” sob a argumentação de que isso era coisa de “bárbaros”. Nesse contexto a Igreja exerce um forte protagonismo, por exemplo, a prática de comer gafanhotos foi abandonada. As culturas foram se perdendo, as casas e suas arquiteturas, modificadas, por padres e agentes do governo colonizador que as consideravam promíscuas. Nesse sentido, o massacre cultural foi tão dilacerador quanto o massacre sangrento dos confrontos, resultantes pela força e pelas armas. Todavia, outros costumes foram introduzidos, por exemplo, a cachaça, o sal, a gordura e o açúcar, causando doenças para as quais eles não tinham nenhuma defesa, causando morte e extermínio de povos por completo (RIBEIRO, 2001; BEAUREPAIRE, 2019). Cabe aqui lembrar Eduardo Galeano e seu livro “As Veias Abertas da América Latina” quando narra o requinte de crueldade dos colonizadores que, após cooptar a confiança das famílias indígenas, oferecendo artefatos que os seduziam, colocavam arsênico no sal, causando morte imediata, em uma ação planejada para tomar posse das terras.

Nas primeiras décadas do século XVII, soldados e colonos portugueses fixaram residência no delta do rio Amazonas. O objetivo era expulsar invasores franceses, ingleses e holandeses que disputavam o seu domínio, para depois se fixarem como núcleos de ocupação permanente, explorando cacau, canela, baunilha, dentre outros, que tinha mercado certo na Europa e eram transportados pela mão de obra indígena, que beirava a escravidão. Já nos anos iniciais do século XX, os indígenas brasileiros originários da região da Amazônia continuavam nas mesmas condições dos séculos anteriores, vítima de uma violência fatal, que buscava também a exploração dos seringais. Naquela época, era recorrente os sequestros de mulheres e crianças, obedecendo a um institucionalizado padrão de violência, obrigando os indígenas homens a trabalharem na extração da borracha como escravos. Vale salientar que não existia nenhuma preocupação com a posse da terra, apenas com os seringais, quando as hordas dos brancos se movimentavam pela floresta, destruindo as comunidades que tinham pela frente, eliminando todo e qualquer modo de vida nativa indígena, prostituindo mulheres e dispersando os homens de todas as idades pelos vários campos de colheita que proliferavam diuturnamente (RIBEIRO, 2001; BEAUREPAIRE, 2019).

O ciclo seguinte que durou todo século XX e adentrou o século XXI, foi marcado pela violência para obtenção da posse de terra, quando foram exterminados milhares de povos. Poucas foram as comunidades que sobreviveram aos massacres e tentativas de “abrasileiramento”, como é o caso dos Potiguara, Kuruxi e Fulniô, que resistiram, mas já

mestiçados e sem terra. Os Timbiras, no Maranhão e Goiás, na área que hoje é o estado do Tocantins também resistiram por décadas, em longas e sangrentas guerras, mas acabaram se entregando no início do século XX para não desaparecerem totalmente. Os indígenas não tinham escapatória, pois, em todos esses lugares aonde iam depondo as armas, o processo de aldeamento se dava com extrema violência e destruição. Em todos os locais os missionários retiravam as crianças das famílias e as criavam na cultura não indígena, para deixarem de ser “índias” e se integrarem à sociedade envolvente. No extremo dessa violência, as crianças eram obrigadas a falar a língua portuguesa, inclusive para pedir comida, pois lhes era negada se usassem a língua indígena. Assim a maioria morria de fome (RIBEIRO, 2001; BEAUREPAIRE, 2019).

Com efeito,

A extinção das aldeias indígenas gerou consequências aos índios, os invasores arrendaram as terras e tiveram suas posses legitimadas pelo poder local. Muitos indígenas migraram para as periferias urbanas, dispersaram-se pelas regiões vizinhas aos aldeamentos, outros passaram a trabalhar “de alugado” em suas próprias terras agora nas mãos de fazendeiros, e umas poucas famílias permaneceram nos “sítios”, pressionadas ao longo do tempo por fazendeiros. Assim, a partir das últimas décadas do século XIX, ocorreu um silêncio oficial sobre os índios no Nordeste (BEAUREPAIRE, 2019. s/p).

Os indígenas que conseguiam sobreviver habitavam antigos aldeamentos, e se autodenominaram “caboclos”, para esconder a identidade étnica em uma tentativa de fugir das perseguições. O mesmo padrão se repetiu na mata atlântica e, na medida em que os colonizadores adentravam no interior, cultivando café e algodão, “[...] a tática era rigorosamente a mesma, a crueldade resultando em milhares de índios mortos. Com a chegada dos imigrantes, havia as caçadas aos chamados ‘bugres’, nome dado aos que eram de fato os verdadeiros donos da terra”¹⁷. Assim, os indígenas eram mortos quase como uma atividade esportiva (RIBEIRO, 2001; BEAUREPAIRE, 2019).

Ainda de acordo com Beaurepaire (2019), em meio a esse cenário de violência e terror surgiu um grupo de militares liderado por Cândido Mariano da Silva Rondon (Marechal Rondon), iniciando uma relação mais amistosa com os indígenas, percorrendo zonas que nunca antes haviam sido pisadas pelos ditos “civilizados”, desbravaram extensas regiões onde habitavam os últimos redutos de algumas tribos virgens, que ainda eram completamente desconhecidas.

Nesse sentido,

¹⁷ Resenha do Livro “Os índios e a Civilização” de Darcy Ribeiro (2009, s/p). Disponível: <https://www.bonslivrosparaler.com.br/livros/resenhas/os-indios-e-a-civilizacao/5296>. Acesso em: 06-jun-2022.

[...] A expedição do Marechal Rondon foi a mais arrojada penetração, jamais realizada para desbravar os desertos interiores do Brasil seguindo um programa previamente estabelecido e rigorosamente executado. Rondon entrou em contato com as tribos do Gy Paraná. Ele via como os brancos escravizavam e brutalizavam os indígenas e não se conformava. Era um adepto do positivismo e acreditava piamente no progresso. Isso deu a ele a razão para criar uma comissão capaz de entrar na floresta, fazer contato e trazer os indígenas para o mundo branco. Confiava que todos poderiam viver juntos e em paz. Foi assim que ele passou oito anos contatando índios. Sua proposta era garantir espaços de terra demarcada e abrir escolas para que as crianças indígenas pudessem ser alfabetizadas BEAUREPAIRE, 2019, s/p).

Para Ribeiro (2001) citado por Beaurepaire (2019), no início do século XX, mais precisamente em 1910, o Marechal Rondon fundou o Serviço de Proteção aos Índios (SPI), instituição indigenista leiga, alicerçado no evolucionismo humanista de August Comte¹⁸, com o objetivo de promover a autonomia dos indígenas, pois, uma vez libertos da violência externa e do etnocídio, estariam amparados pelo governo, evoluindo espontaneamente, a partir do processo de assimilação a aculturação.

Nas três primeiras décadas do século XX existiam 230 etnias indígenas no Brasil. Destas, somente 105 mantinham aspectos de seu patrimônio cultural, 57 delas encontravam-se em contatos intermitentes e 29 totalmente integradas à sociedade nacional. As demais haviam sucumbido ao processo de violência da colonização. Mesmo assim, 88 etnias foram extintas, representado 38% em um pouco mais de três décadas (BEAUREPAIRE, 2019).

Aldeados e submetidos ao controle do governo, os indígenas se viram submetidos a uma outra forma de se relacionar, como, por exemplo, com dinheiro. Era algo totalmente incompreensível, totalmente diferente do seu modo de vida tribal. [...] é o caráter capitalista do sistema econômico vigente e a ordenação sócio-política a ele correspondente que lança a sociedade nacional contra as etnias tribais. São também essas características que a fazem incapaz de implantar-se, de operar e de crescer em áreas onde sobrevivem grupos indígenas sem condená-los a desagregação a à extinção. Tais características são, fundamentalmente: a nucleação das atividades produtivas em empresas privadas destinadas a gerar lucros e não preencher as condições de existência da mão de obra que alicia; a forma individual de apropriação da terra e dos instrumentos de produção; finalmente a exploração dos produtos do trabalho alheio com uma atitude de completa irresponsabilidade do patrão para com os assalariados (BEAUREPAIRE, 2019, s/p).

Segundo Ribeiro (2001, p. 372), enquanto existir esse sistema predatório, o indígena só sobreviverá se for “[...] assegurado um amparo especial, compensatório de suas carências, para livre interação dentro de ambientes conflitivos, impessoal e brutalizador das economias mercantis privatistas”. Para Beaurepaire (2019, s/p), o problema não foi apenas passar de um tipo de economia, mais simples, para outro, mais complexo. O problema foi a forma como

¹⁸ Auguste Comte (1798-1857) foi um filósofo francês, considerado o fundador do Positivismo - corrente filosófica que propõe uma nova organização social. Foi o primeiro a empregar o termo sociologia. Fonte: https://www.ebiografia.com/auguste_comte. Acesso em: 27-mar-2022.

aconteceu essa passagem, “[...] um salto, da vida cooperativa nas aldeias para a economia do barracão e do trabalho capitalista. Assim, para os indígenas, ser ‘civilizado’ passou a ser sinônimo de fome e sofrimento”. É importante reportarmo-nos ao que dizem Beurepaire (2019) e Ribeiro (2001), pois quando presenciamos a situação dos Apinayé e Krahô nos dias atuais, somos impelidos a uma comparação inevitável. Afinal, esses povos (con)vivem com os demais brasileiros de seu entorno, numa situação assimétrica, quando lhes são negado o direito a uma vida digna, educação de qualidade, saneamento básico e assistências à saúde, direitos adquiridos constitucionalmente.

3.2. O Brasil Indígena na Atualidade

Retomando o que foi dito anteriormente, é válida a afirmação de que a situação dos indígenas brasileiros nessa terceira década do século XXI não é muito diferente da época da colonização¹⁹, uma vez que estão ainda numa situação de confronto, tendo suas formas de ser e de viver desconsideradas, quando são destratados e vistos pelo Estado como um entrave no desenvolvimento capitalista em vigor.

Em relação à população indígena, os dados mais recentes são do IBGE (2010), cujo censo divulgou que são 305 os povos indígenas brasileiros, somando 896.917 pessoas, das quais 324.834 vivem em cidades e 572.083 habitam em áreas rurais, o que corresponde aproximadamente a 0,4% da população total do País. Aqueles que moram em terras demarcadas são 517.383 indígenas. Destes, 491.420 vivem em área rural e 25.963 em área urbana. O total de indígenas que vive fora de suas terras é de 379.534, com 298.871 morando nas cidades e 80.663 no campo. Como se ver, 42% vivem em áreas urbanas, não tendo, assim terra própria. Segundo Luciano-Baniwa (2006), qualquer censo que se faça com a população indígena no Brasil há de se considerar que estão de fora os indígenas que não mantêm contato com a sociedade nacional, e que não estão se autodeclarando como tal.

¹⁹ Aqui colonização é vista como o período cronológico antes da proclamação da República, uma vez que os indígenas ainda vivem uma situação problemática em relação à sua autonomia na condição de povos-nações, com línguas, culturas, organização social e cosmológica próprias, mas que são confrontadas e dizimadas.

Figura 3. Diversidade da População Indígena do Brasil.



Fonte: Indígenas do Brasil. Disponível: <https://andeps.org.br/2016/indigenas-no-brasil>. Acesso em: 26-mar-2022.

Figura 4. Mapa com a população indígena do Brasil por unidade da Federação.



Fonte: IBGE (2020).

Em relação aos povos, o IBGE (2010) identificou 305 etnias diferentes e falando 274 línguas. Desse total, somente dez apresentam uma população indígena superior que 10.000 habitantes. A etnia com o maior número de indígenas são os Tikúna, com aproximadamente 46 mil falantes, conforme a tabela a seguir, que apresenta os dez povos com maior população.

Tabela 1. Povos indígenas brasileiras com população superior a 13.000 habitantes.

Nome da etnia	População
Tikúna	46.045
Guarani Kaiowá	43.401
Kaingang	37.470
Macuxí	28.912
Terena	28.845
Tenetehara	24.428
Yanomámi	21.982
Potiguara	20.554
Xavante	19.259
Pataxó	13.588

Fonte: IBGE (2010).

Como podemos perceber na tabela acima, as etnias com mais de 13.000 indígenas são somente 10 (dez), enquanto 295 (duzentos e noventa e cinco) têm uma população preocupante para o futuro desses povos, sua continuidade com pertencimento étnico, suas culturas e línguas. A situação da demarcação de suas terras é o mais problemático. Segundo a Associação Nacional da Carreira de Desenvolvimento de Políticas Sociais Andeps²⁰ (2016), as terras indígenas demarcadas somam aproximadamente 13% do território brasileiro, sendo que 98% desse território estão localizados na Amazônia legal. Outro aspecto de extrema preocupação são os indígenas das demais regiões do Brasil, os quais ainda têm reiteradamente seu direito à terra violado e vivenciando, em alguns casos, situações de confinamento.

Outras informações importantes do Censo: no Brasil há mais mulheres indígenas nas áreas urbanas e mais homens na zona rural; as taxas de fecundidade e de mortalidade nas aldeias são altas; os indígenas que habitam fora nas áreas urbanas apresentam baixas taxas de fecundidade e de mortalidade; mesmo tendo melhorado a taxa de alfabetização, as comunidades indígenas ainda apresentam nível educacional muito inferior quando comparadas com a população não indígena; aproximadamente 38,4% das crianças indígenas que moram nas aldeias não possuem certidão de nascimento; 52,9% dos indígenas não possuem nenhum tipo de renda. O censo demográfico constatou que as áreas de maior

²⁰ Associação Nacional da Carreira de Desenvolvimento de Políticas Sociais (ANDEPS) foi criada em 2013, congrega e representa as/os Analistas Técnicas/os de Políticas Sociais (ATPS) com o objetivo de defender os interesses da Carreira, a valorização e a qualificação das/os ATPS, bem como de fortalecer as políticas sociais. Disponível em: <https://andeps.org.br/andeps/>. Acesso em 05-ago-2022.

concentração indígena são região Norte com mais de 300.000 indígenas. A que apresenta menor número de indígenas é a região Sul, com aproximadamente 70.000 pessoas que se autodeclararam indígenas. Porém, estima-se que existem 115 povos isolados, dos quais 28 estão confirmados e os restantes estão em processo de identificação (IWGIA, 2021).

Em relação à educação, em nossos estudos percebemos que no período pós-censo, ou seja, de 2011 até a 2021, mesmo sem dados estatísticos oficiais, foi possível, por meio de pesquisas institucionais, Dissertações de Mestrado e teses de Doutorado, acompanhar uma evolução na Educação Escolar Indígena, com Professores Indígenas sendo protagonistas de suas escolas, como forma de resistência, com formação em nível superior, e também em nível strito sensu, por meio das políticas iniciadas ainda na primeira segunda década desse século XXI. Essa constatação se deu entre os povos estudados para essa nossa tese, os Apinayé e Krahô, tendo alguns que são mestres com estudos autoetnográficos²¹ de muita relevância.

No que diz respeito à posse das terras em que vivem, o IBGE em 2010 identificou que eram 505 terras indígenas regulamentadas, representando 12,5% do território brasileiro. Nesse sentido, apresentamos, a seguir, como tem ocorrido a homologação das terras ao longo dos últimos 21 anos, considerando que esse é um direito que os indígenas adquiriram a partir da homologação da Constituição Federal do Brasil (1988), conforme dados do IWGIA (2021):

- Governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 - 2002): 145 homologações;
- Governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003 - 2010): 79 homologações;
- Governo de Dilma Rousseff (2011 a agosto de 2016): 21 homologações;
- Michel Temer (agosto de 2016 a dezembro de 2018): 1 homologação;
- Jair Bolsonaro (janeiro de 2019 a dezembro de 2021): 0 homologações.

Esse crescente decréscimo na homologação de terras indígenas em cada mandato presidencial revela a perda de relevância desses povos, considerados como o grande obstáculo para o projeto de desenvolvimento neoliberal, característica do Brasil atual.

3.3. Povos Indígenas do Tocantins

No Tocantins, os levantamentos mais recentes do IBGE estimam uma população de aproximadamente 14 mil indígenas, distribuídos em nove etnias: Karajá, Karajá-Xambioá, Javaé, Xerente, Apinayé, Krahô, Krahô-Kanela, Avá-Canoeiro e Fulni-ô, além de outros povos indígenas habitando no Tocantins, tais como os Guarani e Pankararu. Cada um desses povos busca, a partir de seu histórico de sobrevivência, a preservação da sua língua nativa e

²¹ A autoetnografia é uma metodologia que segue os procedimentos da pesquisa etnográfica, mas que é realizada pelos próprios indígenas em suas escolas e suas aldeias (SOUSA, 2020).

de suas tradições culturais. É importante salientar que dentre estes, somente dois, os Apinayé e os Krahô mantêm aspectos de sua cultura original que preservam suas línguas e transmissão dos saberes tradicionais herdados de seus ancestrais, mesmo diante da transculturação à qual estão expostos. Segundo Ianni (1996, p. 153), a transculturação é resultado de conquista e dominação, interdependência e acomodação, compreendendo tensões, mutilações e transfigurações, favorecendo muitas as formas e possibilidades de intercâmbio sociocultural, por exemplo: “[...] difusão, assimilação, aculturação, hibridação, sincretismo, mestiçagem, entre outras, nas quais se buscam peculiaridades e mediações relativas ao que domina e subordina, impõe e submete, mutila e protesta, recria e transforma”. Nesse sentido, e para uma compreensão mais efetiva de quem são os indígenas do Tocantins, apresentamos, a seguir, as principais características cada povo, exceto os Apinayé e Krahô que são descritos etnograficamente em capítulo próprio.

3.3.1. Akwê Xerente

Os Akwê Xerente habitam em uma região do cerrado no estado do Tocantins a leste do rio do mesmo nome, distante 70 km da capital do estado, Palmas. O processo de demarcação das terras em que vivem transcorreu a partir do ano de 1991, totalizando 183.245,902 hectares e divide-se em duas áreas indígenas. A sociedade organiza-se mediante um dualismo estrutural, tendo como base uma divisão sócio cosmológica nas metades Doí e Wahirê, associadas ao sol e à lua, heróis míticos fundadores desse povo. A metade “Doí” inclui os clãs Kuzã, Kubazi e Kritó; outra metade compreende Wahirê Krozaké, Kreprehí e Wahirê, e todas são patrilineares (que se fundamenta na descendência paterna) e exogâmica (casamento entre pessoas pertencentes a grupos étnico-raciais distintos). O dualismo Xerente se evidencia, também, nas associações masculinas, na terminologia de parentesco wanõri (nós, consaguíneos)/ wasimpkoze (eles, afins), em times esportivos Steromkwã e Htamhã, pintura corporal edivros rituais (MELO, 2010).

Segundo Albuquerque (2013), os Xerente há mais de 250 anos mantêm contato com a sociedade não indígena, o que tem contribuído para uma perda considerável de sua língua nativa e, por conseguinte de sua cultura tradicional. Estima-se que sua população atual é de 3.200 pessoas que vivem em meio a muitos conflitos com a sociedade de seu entorno: hidrovias, rodovias, ferrovias, complexos terminais portuários e aeroportos, madeireiras, minerodutos, oleodutos e gasodutos, políticas públicas e legislação ambiental que não atendem aos interesses dos indígenas, contribuindo para uma má-qualidade de vida, marcada também por toda sorte de violência.

Figura 5. Indígenas Xerente em atividade tradicional do grupo.



Fonte: <https://portalamazonia.com/amazonia-az/xerente>. Acesso em: 06-abr-2022.

3.3.2. Javaé

O povo indígena Javaé, historicamente, habita na Ilha do Bananal estado do Tocantins, mantendo contato com os não indígenas desde o século XVIII. Data do ano de 1775 o primeiro registro escrito sobre esse povo. Na década de 1960 já existiam os postos Damiana da Cunha e Canoanã instalados pelo Serviço de Proteção aos Índios (SPI) erigidos nas aldeias Barreira Branca e Canoanã (PIN, 2014). O grupo fala a Língua Karajá, pertencente ao tronco linguístico Macro-Jê e se divide em três dialetos pertencentes a três etnias distintas: Karajá, Javaé e Karajá-Xambioá (RODRIGUES, 2002). Dados do DSEI (2022) informam que a população Javaé é composta por 1.542 indígenas. Atualmente, os Javaé vivem próximos da sociedade não indígena frequentando as cidades de Formoso do Araguaia (que fica a 50 km da maior aldeia-Canoanã) e Gurupi (que fica a 120 km da aldeia Canoanã), ambientes urbanos onde os indígenas têm acesso a supermercados, bancos, hospital e meio de transporte para outras cidades (MATOS, ALBUQUERQUE E ARAUJO, 2020).

Os Javaé, assim como os Karajá e os Karajá-Xambioá, são um povo remanescente dos indígenas da antiga Capitania de Goiás que sobreviveram às investidas do colonizador, capturas e grandes mortandades promovidas pelos bandeirantes, resultado de uma política repressora dos aldeamentos. Também foram vítimas das epidemias trazidas pelos invasores que perduram até os dias atuais. Muitos estudos destacam a notável capacidade de resiliência

cultural desses povos, que souberam dialogar com as mudanças drásticas impostas pelo contato, mantendo aspectos essenciais de sua estrutura social, ritual e cosmológica (ISA)²².

Historicamente os Javaé habitaram em mais de 50 aldeias até o início do século XX, de duração e tamanhos diferenciados. As aldeias Marani Hāwa, ao sul, e Wariwari, mais ao norte, eram tidas como as maiores de todas e consideradas como centros de aldeias menores das proximidades. Aldeias pequenas e interligadas localizavam-se na porção centro-norte da Ilha do Bananal, região conhecida como Bèdèky. Em 2009 os Javaé estavam distribuídos em 13 aldeias. Com exceção da aldeia Imotxi, que se localiza no interior da Ilha do Bananal, todas as outras estão situadas na margem esquerda do rio Javaés, embora a maioria esteja em sítios já ocupados pelos antepassados dos Javaé antes do contato regular com a sociedade nacional (ISA, 2022).

Os Javaé ainda mantêm alguns rituais que os caracterizam como povo indígena tradicional, por exemplo, da entidade letani no ritual hetohokÿ (“casa grande”). A figura a seguir ilustra esse ritual.

Figura 6. Ritual hetohokÿ (“casa grande”).



Fonte: <https://indigenasbrasil.org.br/2016/02/javae.html>. Acesso em: 31-mar-2022.

²² Instituto Socioambiental (ISA) é uma organização não governamental brasileira fundada em 22 de abril de 1994 com o objetivo de defender bens e direitos sociais, coletivos e difusos, relativos ao meio ambiente, ao patrimônio cultural, aos direitos dos povos indígenas do Brasil. Disponível em: <https://www.socioambiental.org/>. Acesso em 08-fev.2022.

O ritual *hetohokÿ* (“casa grande”) que marca a entrada dos jovens para o mundo da casa dos homens, foi retomado em 1990. O *hetohokÿ* significa a passagem da condição do mundo profano para o sagrado, da casa doméstica para a casa de Aruanã (divindade Karajá), da vida para a morte e da água para o céu. A festa do *Hetohokÿ*, na verdade, se inicia no mês de outubro ou novembro, quando as águas do Rio Araguaia ainda estão baixas e termina no final de fevereiro ou início de março. Depois do *Hetohokÿ*, os meninos passam a ser chamados de *jyre* (ariranha). Terminada a festa de iniciação, eles já podem participar das pescarias coletivas e outras atividades dos adultos, estando também aptos para se casarem. (ISA, 2022).

3.3.3. Karajá

Os Karajá habitam secularmente as margens do rio Araguaia, mantendo uma longa convivência com a sociedade não indígena. Porém, isso não os impediu de preservar costumes tradicionais revelados na língua nativa, nas bonecas de cerâmica, pescarias realizadas em família, rituais de festa como o *Aruanã* da Casa Grande (*Hetohoky*), enfeites plumários, cestarias, artesanato em madeira e pinturas corporais (GOMES KARAJÁ, 2021). O povo indígena Karajá se autodenomina *Iny* (nós, nós mesmos). O nome Karajá é de origem Tupi, que significa “macaco grande” (ISA, 2022). Falam a língua Karajá, ou *Inyrybe* (a fala dos *Iny*), pertencente ao tronco linguístico Macro-Jê, a família Karajá, constituída de quatro variantes dialetais: o Karajá do Sul, o Karajá do Norte, o Javaé e o Xambioá (RODRIGUES, 2001).

Os Karajá têm o rio Araguaia como um eixo de referência mitológica e social habitando na Ilha do Bananal²³, a maior ilha fluvial do mundo, medindo cerca de dois milhões de hectares. Constroem suas aldeias preferencialmente próximas aos lagos e afluentes dos rios Araguaia e Javaés, e também no interior da ilha do Bananal. Cada aldeia estabelece um território específico de pesca, caça e práticas ritualísticas, demarcando internamente espaços culturais praticados por todo o grupo (ISA, 2022).

²³ A Ilha do Bananal localiza-se no estado do Tocantins e é considerada a maior ilha fluvial do mundo, com uma área de aproximadamente 25.000 km². Ilha fluvial é aquela cercada por águas de rios por todos os lados. No caso, os rios são o Araguaia e o Javaés. A Ilha está na divisão do Tocantins com os estados de Goiás e Mato Grosso, integrando os municípios de Pium, Caseara, Lagoa da Confusão, Formoso do Araguaia e Marianópolis do Tocantins. Fonte: <https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/ilha-bananal.htm>. Acesso em: 31-mar-2022.

Figura 7. Indígenas Karajá habitantes da Ilha do Bananal (TO).



Fonte: <https://araguainanoticias.com.br/noticia>. Acesso em: 31-mar-2022.

Tais eventos demonstram uma expressiva mobilidade dos Karajá, que têm como uma de suas características culturais a exploração dos recursos alimentares do rio Araguaia. Ainda nos dias atuais, mantêm vivo o costume de acampar com suas famílias em busca de melhores pontos de pesca de peixes e de tartarugas, nos lagos, nas praias e nos afluentes do rio, onde, no passado, faziam aldeias temporárias, inclusive com a realização de festas, na época da estiagem do Araguaia. Porém quando chegada a época das chuvas, mudavam-se para as aldeias construídas em grandes barrancos, onde ficavam a salvo das subidas das águas. Nesses locais, atualmente, fazem suas roças familiares e coletivas, locais de moradia e cemitérios (ISA, 2022).

3.3.4. Karajá-Xambioá

O primeiro registro da população Karajá do Norte foi feita em 1844 e indicava a existência de 2.500 pessoas aproximadamente, vivendo em três grandes aldeias. Dados posteriores, obtidos em 1847, 1859 e 1887 apontam sempre a existência de 3 a 4 aldeias, a maior parte delas nos mesmos lugares e com os mesmos nomes. Sua área de ocupação, no séc. XIX abrangia mais de 240 km de rio, dos 7°. 30 até 5°. 50 de latitude sul (EHRENREICH 1897. p 155). Eram referidos por todos os que os visitavam como o mais próspero dos grupos Karajá, com as maiores e mais populosas aldeias. Os Karajá-Xambioá são classificados, segundo Rodrigues (1986), como pertencentes ao tronco linguístico Macro-Jê, e à família linguística Karajá, é falante do *inÿ rÿbè* (língua karajá), e estão localizados na margem direita

do Rio Araguaia no município de Santa Fé do Araguaia estado do Tocantins (GOMES-KARAJÁ, 2021).

Figura 8. Indígenas Karajá-Xambioá.



Fonte: Marcelo Camargo/Agência Brasil. Disponível: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Xambio%C3%A1s#/media/Ficheiro:Xambioas.jpg> Acesso em: 31-mar-2022.

Os Karajá do Norte eram, e ainda são conhecidos como Xambioá na literatura etnológica. São chamados de "Karajá", simplesmente, pela população regional e de "Xambioá", ou "Karajá do Norte". Os membros do grupo quase nunca utilizam a palavra Xambioá para se auto referir. "Xambioá" vem de *ixybiowa* ("amigo do povo") que era como se chamava uma aldeia que existiu na foz do rio de mesmo nome, a montante do atual Posto Indígena. Pode-se supor que o nome tenha sido aplicado a todos seus habitantes e, posteriormente, a todos os Karajá do Norte. Mais comumente serve como designação da atual região da cidade de Xambioá. A autodesignação Karajá do Norte, e o desuso do termo Xambioá, indica o desejo do grupo de se identificar, prioritariamente, com a macro etnia, com uma matriz cultural comum a todos os grupos Karajá (GOMES KARAJÁ, 2016).

A Terra Indígena Xambioá reúne toda população Karajá do Norte. Representa, todavia, apenas um fragmento do território tradicionalmente ocupado pelo grupo nas suas atividades de pesca, caça e coleta de alimentos e materiais. Sua exiguidade faz com que os índios, surpreendentemente, sejam considerados como "invasores" pelos alegados proprietários das áreas que continuam a percorrer, como faziam no passado. Para pescar, atualmente, dirigem-se às lagoas e outros pontos piscosos localizados fora da terra indígena

Xambioá, onde também fazem coleta de alimentos. Da mesma forma, para obterem materiais necessários à elaboração de artesanato são obrigados a comprá-los da sociedade não indígena (ISA, 2022).

3.3.5. Krahô-Kanela

Os Krahô-Kanela são um povo originário do Maranhão que, em consequências das frentes de colonização no Nordeste, migrou para o estado do Goiás, onde hoje é o estado do Tocantins, o que provocou uma prolongada discussão a respeito dos direitos que os povos indígenas detêm sobre seus territórios tradicionais. Historicamente, o grupo vem lutando pela manutenção de parte de seus territórios em um longo processo de pressão sobre o Estado brasileiro para garantia de seus direitos. Contudo, desde 2004, cansados da omissão da União frente à situação em que vivem, os Krahô-Kanela retomaram, no dia 10 de junho, parte de seu território tradicional na localidade de Mata Alagada, no município de Lagoa da Confusão, localizada a cerca de 300 quilômetros de Palmas, capital do estado (ISA, 2017).

Figura 9. Indígenas Krahô-Kanela em marcha pela demarcação de seu território.



Fonte: <https://gazetadocerrado.com.br/povo-kraho-kanela-reivindica-reserva-no-tocantins>. Acesso em: 01-abr-2022.

Cronologia da luta dos Krahô-Kanela pelo direito de posse de seu território no estado do Tocantins (ISA, 2019)²⁴:

- 1977: Povo Krahô-Kanela é expulso de seu território tradicional em Lagoa da Confusão/TO;

²⁴ Disponível: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Av%C3%A1-Canoeiro>. Acesso em 01-abr-2022.

- 2001: Povo Krahô-Kanela retoma pela primeira vez a área conhecida como Mata Alagada, em Lagoa da Confusão, onde reivindicam a demarcação de seu território tradicional. Ao final de quatro dias, diante de liminar de reintegração de posse, firmam acordo com INCRA e Funai e passam a ocupar uma área de um assentamento do município;
- 2003: Povo Krahô-Kanela é transferido para imóvel da antiga Casai de Gurupi.
- 10 de junho de 2004: Indígenas Krahô-Kanela reocupam terras na localidade de Mata Alagada;
- 11 de junho de 2004: Juiz Agenor Alexandre da Silva, de Cristalândia/TO, concede liminar de reintegração de posse a fazendeiros;
- 12 de junho de 2004: Indígenas Krahô-Kanela detêm dois oficiais de justiça de Cristalândia. Libertação dos funcionários públicos ocorre após intermediação do MP e de entidades de apoio à luta indígena;
- 14 de junho de 2004: Tribunal de Cristalândia transfere competência do caso para a Justiça Federal;
- 16 de junho de 2004: Juiz federal substituto, Wesley Wandim Passos Ferreira de Souza, concede nova liminar de reintegração de posse a fazendeiros;
- 23 de junho de 2004: Representantes dos Krahô-Kanela denunciam situação de expropriação territorial e humilhações sofridas ao longo dos 30 anos anteriores ao Fórum em Defesa dos Direitos Indígenas, em Brasília;
- 10 de outubro de 2005: Cimi e representantes dos Krahô-Kanela apresentam denúncias ao relator da ONU sobre Formas Contemporâneas de Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia, Doudou Diène, durante sua visita ao Brasil.
- 19 de outubro de 2005: Cimi denuncia relutância da Funai em demarcar TI Krahô-Kanela em Mata Alagada.;
- 07 de novembro de 2005: MPF/TO move ação civil pública para garantir demarcação do território Krahô-Kanela;
- Dezembro de 2005: Funai divulga nota reconhecendo legitimidade do pleito dos Krahô-Kanela sobre a área denominada Terra Alagada, comprometendo-se a criar uma TI na área;
- 27 de março de 2006: Povos indígenas do Tocantins ocupam sede da Funai em Gurupi para pressionar órgão indigenista a formalizar acordo com fazendeiro para aquisição da área necessária à criação da Reserva Indígena da Mata Alagada;

- 03 de agosto de 2006: Após assinatura de acordo de cooperação técnica com o Inbra, Funai solicita ao Instituto o aporte de mais de R\$ 8 milhões para aquisição de fazenda em Mata Alagada;
- Novembro de 2006: Presidente da FUNAI assina minuta do decreto de desapropriação de Mata Alagada. Povo Krahô-Kanela pede urgência ao processo para que recursos de indenização sejam assegurados no orçamento vigente.
- 08 de dezembro de 2006: Decreto presidencial desapropria dois imóveis rurais em Lagoa da Confusão para criação da Reserva Indígena da Mata Alagada;
- Fevereiro de 2007: Imóveis são registrados como posse da União de usufruto do povo Krahô-Kanela;
- Maio de 2007: Em reunião com MPF, Cimi e Funai, povo Krahô-Kanela discute alternativas para sustentabilidade econômica das famílias na nova área.
- 05 de julho de 2013: Grupos Krahô-Kanela, então divididos entre a área da Reserva Mata Alagada e um lote do INCRA, se reúne e unifica lutas pela aquisição da parcela restante da área que a etnia reivindica como seu território tradicional;
- 23 de agosto de 2013: Lideranças indígenas se reúnem com representantes dos órgãos federais e do MPF para discutir ampliação da Reserva Mata Alagada;

Com efeito, os Krahô-Kanela, tentam preservar seus aspectos culturais, quando realizam uma festa para os espíritos *Kokrit*, um ente descrito como um artrópode sobrenatural que vive dentro do rio Tocantins. Nesse sentido, usam máscaras grandes que representam *Kokrit*, cobrindo todo o corpo que consiste em duas esteiras trançadas com a palha do buriti, com longas franjas que descem até o chão e dois chifres de madeira. As máscaras são fielmente decoradas com diferentes pinturas, cada uma representando uma personagem diferente que há dentro da sociedade dos *Kokrit*. (MUNIZ e ALBUQUERQUE, 2017).

Hoje este povo indígena busca uma retomada aos conhecimentos tradicionais e culturais através do Projeto de Revitalização da Língua e da Cultural Krahô-Kanela, coordenado pelo professor Dr. Francisco Edviges. O objetivo do projeto é promover uma troca recíproca da bagagem cultural com o povo Krahô, das Aldeias Manoel Alves Pequeno e Aldeia Nova, na região de Itacajá.

3.3.6. Avá-Canoeiro

Os Avá-Canoeiro, historicamente conhecidos como “Canoeiro” do Rio Tocantins, são um povo de língua tupi, que preferiam morrer a se render aos inimigos e assim ficaram

famosos como o povo que mais resistiu ao colonizador no Brasil Central, recusando-se definitivamente a estabelecer qualquer contato pacífico. Ainda no início do século XIX, após embates e fuga dos colonizadores, parte do grupo que vivia nas cabeceiras do Rio Tocantins se dirigiu à região do médio Rio Araguaia, onde passou a disputar o mesmo território com os Karajá e Javaé, habitantes da região há séculos. Com a separação dos Avá-canoeiro há cerca de 170 anos, os dois grupos – do Rio Araguaia e do Rio Tocantins – passaram a ter histórias próprias, tendo em comum apenas uma vivência de genocídio e extermínio. Após uma ação violenta da “Frente de Atração da FUNAI”²⁵ no médio Araguaia em 1973 e 1974, um grupo de dez sobreviventes foi capturado, enquanto quatro indígenas do alto Rio Tocantins, bastante fragilizadas, procuraram estabelecer o contato em 1983 com moradores regionais (ISA, 2019).

Figura 10. O Pajé Tutawa pintado e cantando.



Fonte: Filme Taego ãwa, aldeia Boto Velho, Vinícius Berger (2015)²⁶.

Os Avá-Canoeiro detinham grande habilidade na utilização de canoas no início do contato com os colonizadores. Couto Magalhães teve a oportunidade de catalogar um vocabulário junto a um casal do grupo no Aldeamento Estiva, em 1863, quando era Presidente da Província de Goiás, descrevendo os Canoeiro como um grupo que atacavam contra os

²⁵ Com a separação dos Avá-canoeiro há cerca de 170 anos, os dois grupos – do Rio Araguaia e do Rio Tocantins – passaram a ter uma história distinta, tendo em comum apenas a vivência do genocídio. Um grupo de 10 sobreviventes foi capturado por uma violenta Frente de Atração da FUNAI no médio Araguaia em 1973 e 1974.

²⁶ Disponível: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Av%C3%A1-Canoeiro>. Acesso em 01-abr-2022.

navegantes do (Rio) Maranhão, a quem acometiam em levíssimas ubás²⁷ e com agilidade tal, que chegavam seque chegavam sem ser pressentidos, retirando-se sem sofrer danos (ISA, 2019).

A língua do grupo é “avá-canoeiro” pertencente à “família tupi-guarani”, do grande “tronco linguístico tupi”. Com a separação dos dois grupos foram desenvolvidas significativas diferenças dialetais entre o grupo do médio Araguaia e o do alto Rio Tocantins. O linguista Aryon Rodrigues na década de 1980 comparou várias línguas da família tupi-guarani com a língua avá-canoeiro. Baseado no vocabulário recolhido por Couto de Magalhães em 1863 e em uma lista colhida por um missionário do SIL²⁸ em 1974, Rodrigues (1986) concluiu que a língua dos Avá-Canoeiro está muito mais próxima linguisticamente dos povos Tapirapé, Asurini do Tocantins, Suruí do Tocantins, Parakanã, Guajajara e Tembé, ou seja, de povos da família tupi-guarani mais setentrionais, em comparação aos Guarani do sul e sudeste do Brasil (ISA, 2019).

Atualmente o grupo conta com uma população de 14 indígenas, vivendo nas aldeias Javaé (Canoanã e Boto Velho) e Karajá (Santa Isabel) da Ilha do Bananal, enquanto uma família mora em Palmas. Os Avá-Canoeiro do Araguaia têm como meta se reunir em uma futura aldeia na Terra Indígena Taego ãwa, na região da Mata Azul, no Município de Formoso do Araguaia (TO). A terra foi identificada pela FUNAI em 2011 e declarada como de posse permanente pelo Ministério da Justiça em 2016, com cerca de 28.000 ha, mas o grupo ainda não mora nela por estar ocupada por fazendas e um assentamento do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária INCRA. Após o Ministério Público Federal (TO) ingressar com uma Ação Civil Pública, atendendo solicitação dos Avá-Canoeiro, a Justiça Federal determinou a demarcação da Terra Indígena Taego ãwa em 2018. O grupo vive em opressão sob a tutela de um convênio indenizatório entre Funai e Furnas, enquanto o grupo do Araguaia vive disperso em aldeias Karajá e Javaé, embora esteja à frente de um notável processo de resiliência, afirmação étnica e retomada de parte do território tradicional (ISA, 2019).

²⁷ Embarcação indígena brasileira, sem quilha e sem banco, feita de um só lenho, escavado a fogo, ou de uma casca inteira de árvore. Fonte: Dicionário Estraviz. Disponível em: <https://www.estraviz.org/>. Acesso em 10-ago-2022.

²⁸ Summer Institute of Linguistics-SIL é uma organização científica de inspiração cristã evangélica sem fins lucrativos cujo objetivo primário é o estudo, o desenvolvimento e a documentação de línguas menos conhecidas a fim de traduzir a Bíblia. Fornece recursos para estudos linguísticos através de Etnólogos. Disponível em: <https://www.sil.org/about/history>. Acesso em 10-ago-2022.

3.3.7. Fulni-ô²⁹

Os Fulni-ô são um grupo indígena originários do Nordeste, estado do Pernambuco, municípios de Águas Belas-PE. Na literatura histórica, uma parte da literatura antropológica, são chamados Carnijós, Carijós ou Cajaú (Hohenthal, 1960). Em meados do século XVIII, já eram designados pelo nome de Carnijós, provenientes de vários grupos étnicos que mais tarde se reorganizaram de forma clânica, adotando então o nome do grupo anfitrião: Fulni-ô.

Os Fulni-ô habitam o município de Águas Belas, situado na zona fisiográfica do Sertão, a 273 quilômetros da capital do estado de Pernambuco. O município está compreendido no chamado polígono das secas. A região de Águas Belas é cortada de norte a sul pelo rio Ipanema, que desemboca no São Francisco. Em 1980, a população do município era de 37.057 habitantes, dos quais 11.714 viviam na área urbana, e 25.343 na área rural. Esta última cifra inclui a aldeia indígena.

Figura 11: Indígenas Fulni-ô do Tocantins.



Fonte: <https://www.google.com>. Acesso em: 22-abr-2022.

Os Fulni-ô foram durante muito tempo considerados, pelos estudiosos, como os últimos remanescentes dos históricos índios Karirí, cujo hábitat abarcava todo o Nordeste do Brasil (BOUDIN, 1949). Recentemente, o linguista brasileiro, Rodrigues (1986), considerado

²⁹ Fonte de consulta: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Fulni-%C3%B4#Nome_e_1.C3.ADngua. Acesso em: 22-abr-2022.

um dos mais renomados pesquisadores de línguas indígenas no Brasil, classificou tanto a família Kariri como a língua materna ia-tê como integrantes do tronco Macro-jê, embora sem incluir esta língua em uma família particular.

De acordo com dados do Distrito Sanitário Especial Indígena-DSEI (2022), atualmente o grupo conta com uma população de 51 indígenas. Esse grupo migrou do Nordeste para o Tocantins, devido à seca e escassez de chuva. Os Fulni-ô do Tocantins estão localizados cerca de 50 km da cidade de Araguatins, norte do estado Tocantins, região conhecida como “Bico do Papagaio”.

Nesse capítulo apresentamos uma historiografia do Brasil Indígena acompanhada por uma breve etnografia histórica dos povos indígenas do estado do Tocantins. Todavia, não constam os povos Apinayé e Krahô, os quais estão descritos no capítulo quatro a seguir.

CAPÍTULO IV

4. OS POVOS APINAYÉ E KRAHÔ: UMA HISTÓRIA DE LUTA E RESISTÊNCIA

Para os que chegavam, o mundo em que entravam era a arena dos seus ganhos, em ouro e glórias. Para os índios que ali estavam, nus na praia, o mundo era um luxo de se viver. Este foi o encontro fatal que ali se dera. Ao longo das praias brasileiras de 1500, se defrontaram, pasmos de se verem uns aos outros tal qual eram, a selvageria e a civilização. Suas concepções do mundo, da vida, da morte, do amor, não são diferentes nem opostas, mas se chocaram cruamente. Os navegantes barbudos, hirsutos, fedentos, escalavrados de feridas de escorbuto, olhavam o que parecia ser a inocência e a beleza encarnadas. Os índios, esplêndidos de vigar e de beleza, viam, ainda mais pasmos, aqueles seres que saiam do mar.

Darcy Ribeiro

Neste capítulo, apresentaremos os povos Indígenas Apinayé e Krahô do século XIX ao século XXI, considerando 320 anos de história. Por meio de um breve estudo etnográfico histórico, situando o leitor em uma cronologia que favorece entender a situação atual. No tocante à etnografia dos Apinayé, data de 1937 a primeira monografia descrevendo esse povo que foi escrita pelo etnólogo alemão Curt Nimuendajú [(1937)1983], um dos pioneiros nos estudos relacionados às comunidades indígenas no Brasil. Posteriormente, na década 1970, o antropólogo, jornalista e escritor brasileiro Roberto da Matta (1976) também visitou as terras Apinayé descrevendo sua estrutura social, em uma pesquisa de doutorado vinculada à Universidade de Harvard (EUA). Também apresentamos a situação atual desses povos, tendo como referência os trabalhos etnográficos de Francisco Edviges Albuquerque que há mais de vinte anos vem se dedicando a estudar esses povos indígenas do Tocantins.

4.1. Os Apinayé de Curt Nimuendajú e Roberto da Matta aos dias atuais: 250 anos de história³⁰

Os Apinayé são um Povo remanescente dos Timbira do leste do Tocantins e, em particular, dos Krinkatí (Caracaty), chamados por eles Makráya, que viveram nas nascentes do rio Pindaré, correspondendo aos fatos históricos que, a separação deve datar de muitos séculos, pois os Apinayé se distinguem tanto linguística como culturalmente daqueles seus parentes do Leste, aproximando-se mais dos Kayapó Setentrionais Os Apinayé estão

³⁰ Nesta seção a monografia “The Apinayé” de Curt Nimuendajú [(1937)1983]] é de certa forma resenhada, motivo pelo qual, para não ficar muito repetitivo, somente colocamos sua referência quando em citações diretas. Quando nos reportamos a Roberto da Mata (1975), ou outros autores, destacamos suas referências.

localizados entre o Rio Tocantins e o Baixo Araguaia, estendendo-se para o sul, mas provavelmente ultrapassaram esses limites pelo lado Noroeste.

De acordo com relatos de Nimuendaju (1983) o Bandeirante paulista Pascoal Pais de Araújo veio para o Tocantins, então estado de Goiás, onde escravizou o Povo Guarajú, que habitava a margem direita do rio Tocantins. Ainda em 1719, o rio Araguaia foi navegado por Domingos Pinto de Gaya, que se enveredou também pelo rio Tocantins. Em 1721, o rio Tocantins também foi navegado pelo Padre Jesuíta Manoel Motta, após ter encontrado os Taquanhina (Tacayuna), quando visitou os “Otoeporaz, ou seja, o nome lembra as denominações do Povo Apinayé, procedente de óto = canto, pontal” (NIMUENDAJU, 1983, p. 2).

Em 1732, o rio Tocantins foi navegado em todo o seu curso pela primeira vez, por três fugitivos das minas de Goiás, e em 1746 outra bandeira paulista esteve caçando escravos nesse rio, tendo o seu chefe descido até o Pará.

Não obstante,

Em 1774 deu-se o primeiro encontro historicamente comprovado entre os Apinayé e os civilizados, quando Antônio Luiz Tavares empreendeu a sua viagem de Goiás ao Pará, Tocantins abaixo; na Cachoeira das Três Barras viu-se rodeado de grande número de índios, "e além dos de cerco tantos eram os que se viam pela parte de baixo na praya da esquerda que pareciam regimentos formados, andando atualmente três canoas a passar Índios para engrossarem o cerco. Neste tempo tivemos algumas investidas de flechas, disparando, porém, alguns tiros, rebatemos o furor dos gentios que se puseram mais distantes". No dia seguinte seguiram-no em duas canoas e com um forte contingente por terra, disparando várias vezes, suas flechas contra ele, sem resultado. Em frente à boca de Lageado, Antônio Luiz Tavares viu um porto com uma canoa, e na ponta setentrional da Ilha da Serra Quebrada, encontrou índios atravessando numa canoa. (NIMUENDAJU, 1983, p. 2). (Aspas do texto original).

Dessa forma, a ocupação lentamente progrediu pelo rio Tocantins acima. Já no final do século XVIII, os Apinayé apareceram pela primeira vez com esse nome, navegando pelo sul do rio Tocantins, apropriando-se de ferramentas. A tradição dos Apinayé fala também de expedições guerreiras contra os Kupun-rob (os não indígenas), tribo habitante no Lago Vermelho e mais abaixo. Em 1793, Souza Villa Real escreve as primeiras notícias sobre os "Pinagé" ou "Pinaré". Descreveu os Apinayé como um Povo mais forte e habilidoso que os Karajá, com os quais conviveu. “Dedicavam-se à lavoura e tinham grandes plantações de mandioca, razão porque Villa Real aconselhou que se fizesse as pazes com essa tribo que podia ser de grande utilidade para a navegação do Rio”. (NIMUENDAJU, 1983, p. 2).

Outra observação importante de Villa Real é que, naquela época, os Apinayé viviam nas duas margens do rio Araguaia, concluindo que suas habitações não devem ter sido localizadas imediatamente na praia.

Segundo Nimuendajú:

[...] na descrição da subida "...logo adiante (no segundo dia de viagem depois da boca do Araguaya) da parte do ocidente está outra aldeia dos mesmos (Pinarés = Apinayé) onde os Carajás chegaram, dançaram e negociaram com os ditos Pinarés". Também H. Coudreau foi informado de que os Apinayé antigamente apareciam num ribeirão, afluente da margem esquerda do Araguaia, logo acima da boca deste (NIMUENDAJÚ, 1983, p. 3). (Descrito conforme o texto original).

Partindo ainda dos relatos de Nimuendaju (1983), percebemos que os Apinayé, inicialmente, tinham embarcações próprias, estando familiarizados com a navegação fluvial. As embarcações dos Apinayé eram do tipo "ubá", ou seja, parecidas com as do povo Karajá e Guajajara, fabricadas exclusivamente por escavação do tronco, sem abrir as paredes à força de calor e alavancas, que os próprios Apinayé as fabricavam, não havendo barganha com seus vizinhos. Os Apinayé eram o único povo a fabricar tais embarcações, e possivelmente aprenderam a arte de navegação dos Karajá-Xambioá. A nova aquisição dessas embarcações, porém, não pôde transformar de maneira algum seu caráter de povo campestre típico. Mais tarde, pela colonização dos grandes rios, os Apinayé recuaram para o interior, abandonando outra vez a navegação.

Foi no ano de 1797 que os Apinayé passaram a ter um contato permanente com os não indígenas. Neste mesmo ano, o Governo do Pará criou na às margens do rio Araguaia, em São João das Duas Barras (hoje São João do Araguaia) um posto militar. Entretanto, o intuito não era estabelecer uma paz permanente, pois iniciaram lutas sangrentas contra os Apinayé. Em 1817 esse povo foi arruinado por uma epidemia de varíola, espalhada pelos sertões afora pelos "Capiecran", outro povo indígena. Apesar da guerra e da varíola, os Apinayé formavam naquela época um dos povos mais populosos, existindo quatro aldeias: Bom Jardim (Santo Antônio das Três Barras), com 1.000 habitantes: Santo Antônio, com 1.300 habitantes: outra Santo Antônio, com 500 habitantes e a aldeia do Araguaia com 1.400 habitantes, o que dá um total de 4.200.

Em seus estudos, Nimuendajú (1983), afirma que a língua dos Apinayé forma um dialeto próprio da língua Timbira, mas é diferente dos grupos de dialetos dos Timbira do Leste do Tocantins, muito parecido com a língua dos Kayapó Setentrionais, principalmente na fonética. O autor também se refere a outras obras publicadas sobre a língua dos Apinayé, como, por exemplo, a obra de datada de 1844 de Francis de Castelnau, com 177 palavras

anotadas pelo próprio autor e, em 1926, por Carlos Estevão de Oliveira com a obra "Os Apinagé do Alto Tocantins"³¹.

4.1.1. Nome e origem "Apinayé"

O nome Apinayé foi citado primeiramente por Souza Villa Real em 1793, no modo Pinarés e Pinagés. Posteriormente, predominou a forma Apinagé ou Apinayé. Não existem explicações para a nomenclatura. "O sufixo pessoal yé dos dialetos dos Timbira Orientais soa no próprio Apinayé,-ya-. O nome foi-lhes dado, provavelmente por aqueles e não pode ser autodenominação primitiva da tribo" (NIMUENDAJU, 1983, p. 8). Além do nome Apinayé, existem outros, tanto na própria tribo como entre os Timbira Orientais, derivados da palavra que significa "[...] "canto" ou "pontal"; Apinayé; ôd, ôdo, Timbira Oriental: hôt hôto - referindo-se à sede no pontal formado pelos nos Tocantins e Araguaia. Os próprios Apinayé usam a forma ôti (ôd-ti- pontal grande); os outros Timbiras Hôti, Ahôtiyê e semelhantes. Na literatura histórica, encontram-se esses nomes como Afotigés, Uhitische. Utonsché, Otogé e Aogé",

4.1.2. Território e Aldeias

Nimuendajú afirma que o território Apinayé é repleto de colinas e se configura como um bioma Cerrado, fazendo parte da região amazônica, e está coberto por babaçu, palmeira importante para os indígenas, uma vez que suas amêndoas e folhas são utilizadas tanto para uma renda adicional, como para construção de suas casas. No território encontram-se ribeirões e riachos que correm caudalosos. Em toda a região, encontram-se moradores não indígenas, que se fixaram na vizinhança das aldeias, interferindo na vida dos indígenas.

Em 1928, quando Nimuendaju visitou pela primeira vez os Apinayé, havia apenas quatro aldeias: Mariazinha, Cocal, Gato Preto e Bacaba. A aldeia Mariazinha era a mais próxima dos não indígenas, com uma distância de cerca de cinco quilômetros da Cachoeira das três barras, com duas casas, sendo uma desabitada e a outra ocupada por 14 pessoas. A aldeia Cocal estava situada próximo de Boa Vista, atualmente Tocantinópolis. Em 1928, essa aldeia possuía três casas com 25 habitantes. Historicamente, viviam entre eles alguns Kayapó da aldeia do Arraias, a Oeste de Conceição do Araguaia, casados com mulheres Apinayé. Alguns dos habitantes eram visivelmente mestiços. Os costumes antigos desapareçam com o passar do tempo. Todas as noites havia bailes com música de violão, arranjos pelos

³¹ Bol. do Museu Nacional. VI. n. 2. Rio, 1930 (NIMUENDAJU, 1983).

vizinhos não indígenas que vinham para a aldeia. Da mesma forma, os indígenas não faltavam a nenhuma festa "cristã," da vizinhança, configurando uma relação amistosa.

A aldeia Gato Preto está localizada sobre a margem direita do Ribeirão da Botica. Em 1928 havia sete casas e 61 habitantes. Já em 1935 subiu para 80 pessoas. Naquela época, o alcoolismo já fazia parte da realidade dos Apinayé, porém, alguns indígenas não concordavam com essa prática, o que os levou a se mudarem para a aldeia Bacaba. Sendo assim, se estabeleceu o costume de cada um morar permanentemente em sua roça, muitas vezes distante da aldeia, em vez de ficarem todos reunidos, segundo o costume antigo. A aldeia Bacaba, que em 1927 quase desapareceu devido à aproximação com os não indígenas, estava (e ainda está) situada nas proximidades dos Ribeirões São José e Bacaba. No ano de 1844 era composta por 21 casas habitadas por 850 indígenas, cujo chefe (cacique) era o Senhor José Dias Matuk. Naquela época, os Apinayé estabeleciam suas aldeias sempre no campo alto e aberto, a uma distância de pelo menos 500 metros da água, formados por ribeirões de curso permanente.

Segundo Nimuendajú (1983), os Apinayé sempre construíram suas casas de foram retangulares, com telhados cobertos de palha de palmeira de babaçu, paredes cobertas por palhas e esteiras, e não de barro, como as do Povo Xerente. Faziam esteiras que também serviam para separar os espaços dentro das casas, dividindo os espaços ocupados por diversas famílias. O interior das residências dos Apinayé, era semelhante ao das casas dos Timbira Orientais, com jiraus baixos e esteiras de buriti, um para cada casal. As camas de metro e meio a dois metros de altura, cercadas de paredes de esteiras para moças e para os cachorros.

4.1.3. Os Apinayé e sua organização dual³²

Os Apinayé, independente do sexo, são divididos em metades men-ga-txa matrilineais e matrilocais, que, no passado tinham sua localização em cada aldeia: a metade que habitava o lado setentrional do círculo de casas tinha o nome de Kol-ti ou Kolo-ti = Sapucaya (*Lecythis ollaria*), a outra metade chama-se Kol-re ou Kólo-re Castanha do Pará (*Bertholletia excelsa*). O primeiro destes nomes figura na literatura do começo do século XIX na forma de Corti ou Cority como nome de uma tribo que habitava entre o Tocantins e o Araguaia. A tradição dos Ramkókamekra-Canelas só refere que os Kolti eram índios que moravam muito longe, pelo lado do poente, e que eram notáveis pela sua voracidade. Provavelmente o nome refere-se aos Apinayé que tiveram a mesma sorte dos Kaingang do Sul do Brasil, que também durante longos anos só eram conhecidos pelo nome de umas suas metades: Kamé. Existe, porém,

³² Nessa subseção, além de Curt Nimuendajú temos os estudos de Roberto da Matta (1976) como fonte de referência.

também uma sub-tribo dos Kayapó Setentrionais com o mesmo nome, ou na sua própria pronúncia, Goro-ti, ou com o sufixo diminutivo Goro-ti-re (NIMUENDAJÚ [(1939)1983]; (DA MATTA, 1976).

Os Apinayé também nomeiam de "Aldeia de cima" à metade Kolti, qualificando a outra como "Aldeia de baixo", isto sem nenhuma referência às condições topográficas da aldeia. "Os Kolti se distinguem pelo uso da cor vermelha (tinta de urucum), os Kolre pela cor preta (látex Vegetal com pó de carvão)" (NIMUENDAJU, 1983, p. 18). Além disso, utilizam adornos na cabeça nos eventos de iniciação dos novos guerreiros, os Kolre tingem de vermelho e os Kolti de preto. O chefe da aldeia pertence sempre à metade Kolti. Os Kolti também tinham a preferência em todos os casos em que as metades têm de funcionar simultaneamente, justamente como acontece com a metade setentrional dos Xerente. Somente para determinadas cerimônias de maior importância, cada uma das metades possuem um dirigente próprio.

4.1.4. Imposição de nomes

Cada metade possui a sua série de nomes pessoais, masculinos e femininos. Os Apinayé distinguem entre "nomes grandes" e "nomes pequenos". São transmitidos pelo tio materno ao sobrinho e pela tia materna à sobrinha, em grupos de três ou quatro, que frequentemente não são mais que ligeiras modificações de um e mesmo nome. Em lugar da tia materna, a avó materna ou alguma irmã desta, transmite muitas vezes, os nomes; como também, se substitui o tio materno pelo tio materno desta última, isto é, saltando uma geração. Isto acontece especialmente com a primeira sobrinha em segundo grau ou a primeira neta, ou respectivamente, com o primeiro sobrinho em segundo grau de uma pessoa. A transmissão dos nomes às crianças pequenas era feita antes do nascer do sol, após execução de dança realizada na madrugada, no pátio da aldeia. A mãe ou tia que carregava a criança e ficava de pé sobre uma esteira, posicionada em frente a pessoa transmissora que colocava as mãos juntas atrás da cabeça da criança (NIMUENDAJU, [(1939)1983]; (DA MATTA, 1976).

4.1.5. Constituição familiar

A constituição familiar dos Apinayé é bilateral e matrilocal³³, de modo que uma "parentela" de algum modo organizada, não existe. Antes, surge na comunidade da casa que se compõe de diversas famílias, aparentadas entre si pela linha feminina. Em média contam-se

³³ Diz-se do tipo de casamento em que o marido é obrigado a morar com a família da esposa. Fonte: <https://www.dicio.com.br/matrilocal>. Acesso em: 14-mai-2022.

dez pessoas para uma residência. A casa pertence à mulher, para quem o marido a constrói. Em caso de divórcio, o homem não pode obrigar a mulher a deixar a casa; antes, ele é quem deve se retirar para a casa onde mora com sua família. Isto se estende até mesmo para homens de importância maior na hierarquia da aldeia. “Casos de incesto são desconhecidos entre os Apinayé. Tampouco pude verificar um só caso que fosse de sodomia ou homossexualidade, vícios estes que eles consideram próprios dos seus vizinhos civilizados” [(1939)1983, p. 29].

4.1.6. Relações pré-maritais e noivado

As relações pré-maritais eram, anteriormente, afetadas pela exigência de virgindade da moça para o casamento formal. Singularmente, os Apinayé estão firmemente convencidos de que não pode haver menstruação antes do defloramento, e que este último seja um requisito para aquela. “Semelhante teoria, naturalmente, só se pode sustentar entre um povo em que as moças, só muito excepcionalmente, alcançam a entrada da menstruação em estado virgem. Isto se dá ainda hoje entre os Apinayé” [(1939)1983, p. 60]. Era um costume entre os Apinayé casar as moças na idade de dez a doze anos. A primeira menstruação sempre foi comemorada com uma cerimônia, sendo a moça submetida junto com seu marido, a uma reclusão durante os dias da menstruação. Diante do seu jirau³⁴ coloca-se uma esteira para que ela não ponha os pés no chão.

A dieta do casal consiste em beijos de mandioca. A moça não deve se coçar com os dedos, o que causaria ferida, mas com um pauzinho agudo de pau roxo que traz pendurado ao pescoço. Pauzinhos semelhantes usam também os pais durante o resguardo após o nascimento de um filho. Ao fim de reclusão, o pai e o tio paterno da moça vão caçar e da carne que trazem, fazem-se alguns bolos. Um deles é levado logo à casa de alguma velha entendida no assunto, a qual vai então ao cubículo de reclusão, onde a moça está deitada no jirau, enquanto o seu marido fica sentado à porta. Debaixo do silêncio cheio de expectativa das parentas, a velha aperta com a ponta do dedo o umbigo da moça, para assim se certificar se ela terá o primeiro filho, logo ou só depois de alguns anos [(NIMUENAJÚ, 1939)1983, p. 60].

No dia seguinte era levado bolos para os homens no pátio, enquanto o casal se dirigia até o ribeirão para tomar banho. No caminho, o marido procura alguma árvore no campo das chamadas "pen-re" pelos índios, retira um pedaço de casca, que tritura, misturando-a com água em uma cuia. Ambos bebiam a infusão e lavam-se com os restos da casca. O que sobra é jogado com a cuia na água, para que o primeiro filho do casal tenha cabelos bonitos e compridos. De volta do banho, ambos são pintados e levados até o pátio. Durante o período

³⁴ Jirau é uma armação de madeira semelhante a estrado ou palanque, que pode ser usada como cama, depósito de utensílios domésticos, secador de frutas ou, quando posta em cima de um fogão, como fumeiro de carne, toucinho, peixe etc. Fonte: Oxford Languages, disponível: <https://languages.oup.com/google-dictionary-pt>. Acesso em: 14-mai-2022.

menstrual as mulheres não participavam nas danças e tinham relações sexuais com o marido. Eles acreditavam que o contato com uma mulher menstruada tornava o homem pálido e fraco, além de infeliz na caça.

Já o noivado pouca importância tem entre os Apinayé. Quando seus parentes costumam fazer planos de casamento para o futuro, procurando depois convencê-los de que devem segui-los. Não se obriga um moço ou uma moça ao casamento, estes se casam, por fim, de livre escolha, pouco se incomodando com as combinações acordadas pelos parentes. O casamento era, portanto, tratado pelos pais dos nubentes, com o consentimento destes. Normalmente, a iniciativa parte da moça, que pede aos seus pais que conversassem com os pais do rapaz. Da parte do homem, a condição para o casamento, era a terminação completa das iniciações de guerreiro. Provas especiais de força e agilidade, porém, não se exigia do candidato. Tampouco é condição indispensável, a corrida de tora. Com raras exceções, os rapazes casavam imediatamente depois do fim da festa, todos no mesmo dia; porém, ninguém era obrigado a isso, podendo ficar solteiro quanto tempo quisesse. Segundo Almeida (2015), em tempos mais recentes esse ritual está muito modificado, resultado do contato ostensivo com a sociedade não indígena.

4.1.7. Casamento

O casamento, entre os Apinayé, tem, sobretudo, importância social e não jurídica. Na cerimônia, enquanto homens e mulheres executam no pátio a dança comum, os noivos são enfeitados, nas suas casas maternas, com lã de patí, grudada na pele, pintura de urucu e enfeites de penas. Dois irmãos ou primos da noiva vão, então, à casa materna do noivo e, pegando-o pelas mãos, colocam-no entre eles e o conduzem através do pátio, para a casa da noiva que o espera sentada no jirau³⁵. O noivo precisa sentar-se ao lado da noiva. O conselheiro (Kapéltxwúdn), fala aos noivos sobre suas obrigações um para com o outro, especialmente, quanto à fidelidade conjugal, exortando-os a uma vida correta. Em seguida, ocorre a fala de uma parenta, mãe, avó ou tia da moça, que se dirige à noiva em particular, discorrendo sobre o mesmo assunto. Logo que o noivo se apresenta pela primeira vez à sua casa materna, suas parentas o exortam sobre essas mesmas condutas. Esse costume ainda se mantém nos dias atuais, conforme Almeida (2015).

³⁵ Estrado de varas sobre forquilha cravadas no chão e que serve para guardar utensílios. Estrado que dá suporte à cama ou cama de varas. (AURÉLIO, 2022).

4.1.8. Nascimento e parto

As moças Apinayé, historicamente têm receio da primeira gravidez e do parto. Nos tempos de Nimuendajú e Da Matta, elas utilizavam diversos mecanismos para evitar a gravidez. Preventivamente, “[...] aplicam a casca socada do tinguí (kalón) misturada com urücü e esfregada no umbigo e no ventre. Da mesma maneira aplicam pedras pulverizadas”. (NIMUENDAJU, 1983, p. 77). Menos inofensivos são os remédios abortivos, as vezes empregados por mulheres grávidas, quando abandonadas pelo marido. Entre os métodos mais utilizados estão os arbustos, notadamente uma planta tóxica de nome Kalá-gandê (remédio de veado), em forma de cozimento ou infusão ou a raiz de outra planta chamada teb-gandê (remédio de peixe).

Ocasionalmente as moças Apinayé lançam mão, também, de meios para suspenderem a menstruação; a relação desta com a concepção lhes parece ser desconhecida. Iretí pôs para esse fim, uma solução de sal de cozinha no sereno, bebendo-a de madrugada. Para obter a suspensão definitiva sentam-se sobre as folhas aquecidas de um arbusto da beira do brejo, chamado ag-gandê (remédio de gavião). Outro remédio para suspender a menstruação demasiada ou inconveniente na ocasião, consiste na já mencionada casca de tinguí, secada ao sol. Faz-se depois um pequeno buraco no chão, no fundo do qual se deitam brasas e, queimando-se sobre elas o pó da casca, expõem-se as partes genitais à fumaça. Esse tratamento é sempre executado no mato [(NIMUENDAJU, 1939)1983, p. 78].

Algumas moças, porém, despertavam desde cedo o anseio pelo filho e o desejo pela gravidez, a indígena pendurava um dente de porco no pescoço e bebia o pó de dentes de porco carbonizados. Para evitar um aborto, penduram um pedacinho de madeira de aroeira no cordão do pescoço, logo que engravidasse. Inicia para o casal, a época dos tabus de comida e mais restrições, que visam o bem-estar do feto e mais tarde da criança. Alguns animais não devem ser comidos para que a criança não adquira os seus maus hábitos ou para não dificultar o parto. Entre outros, contam-se o tatú-bola, o tamanduá-colete, a preguiça e o cuandu.

De acordo com os costumes do Povo Apinayé, a mulher gestante não poderia comer peixe de cor preta, aproximar de fogo, massa de mandioca e tapioca. No último mês da gravidez a mulher só comia beiju de mandioca e carne de veado. Porém, é tido como alimento mais próprio, a carne de ema. Para indicar o sexo da criança, amarrava-se na barriga da mulher grávida um cordão de fibra de buriti, quando querem uma menina e, de embira quando desejam um menino. Acreditavam também que quando a mãe comia fruta filipe³⁶, como pequis ou bananas, por exemplo, seria mãe de gêmeos. Já o infanticídio só ocorria entre os Apinayé, logo após o parto “quando se trata de uma criança monstruosa, que é envenenada,

³⁶ Conjunto de duas sementes, de frutas inchas, como duas bananas grudadas uma na outra. Disponível em: <https://www.dicio.com.br>. Acesso em 16-ago-2022.

untando-se o bico do peito materno com suco da raiz do já mencionado arbusto ‘kalé-gandê’” [(NIMUENDAJU, 1939)1983, p. 79].

O parto na sociedade Apinayé, assim como entre os Timbira Orientais, sempre ocorreu na casa materna. As moças Apinayé grávidas dormiam em jiraus de aproximadamente dois metros de altura. As esteiras em volta dos jiraus serviam para cercar o ambiente e preservar a intimidade da jovem e seu esposo.

Para o parto levanta-se, a uns quinze ou vinte passos atrás da casa da parturiente, uma cabana de folhas de palmeiras, de uns três metros de altura por metro e meio de diâmetro no chão, na qual nenhum homem tem acesso. Coloca-se nela uma esteira, fincando-se as vezes, uma estaca no chão para a parturiente se segurar, como fazem os Xerente. Uma parenta, geralmente a avó materna ou a irmã desta, faz as vezes de parteira (me-apáre-txwúdn). Em casos graves coloca-se ao lado da parturiente, uma cuia cheia da infusão de casca da árvore oleguli, da qual ela bebe em certos intervalos. Outro meio de obter bom êxito, em caso de parto dificultoso, consiste em que o marido que espera do lado de fora, dê três passos para a frente, repetindo a medida se for necessário (NIMUENDAJU, 1983, p. 79).

O cordão umbilical da criança é cortado com uma faquinha de taboca, feita para essa finalidade. A parteira amarra o cordão umbilical com um fio de algodão. A placenta era embrulhada na esteira e colocada em uma forquilha de aroeira no campo, fora da aldeia. O recém-nascido era banhado em uma infusão de casca de aroeira, que contém um látex que adere a sua pele, limpando sua boca com a ponta do dedo. O recém-nascido na maioria das vezes, ficava a maior parte da noite com a avó ou irmã desta, que só o levava até a mãe para amamentá-lo. O pai só poderia tocar na criança depois de duas ou três semanas. Até a queda do umbigo, o pai não saía de casa sem necessidade, abstando-se de todo trabalho. Pai e mãe falam o menos possível, nem mesmo um com o outro, guardando durante esse tempo rigorosa dieta de beiju de mandioca, assado segundo o costume, sobre uma chapa de pedra aquecida.

Após a queda do umbigo, o mesmo era recolhido pela avó e embrulhado com embira de tauarí, guardado em um cestinho de remédio da criança (me-gandê-txa), junto com outros medicamentos, os primeiros enfeites, o primeiro corte de cabelos e outras lembranças. Este umbigo servirá posteriormente como remédio para os olhos. Com o fim do período de reclusão, o pai retorna as suas atividades de caça. A criança era pintada com urucu e somente dois meses depois do seu nascimento, que os pais poderiam cortar os cabelos, se pintar e ir para o pátio, retomando a vida normal.

Assim, costumavam pintar a criança com frequência com tinta preta de látex e carvão, para que tivessem um bom crescimento, enfeitando-as com ligas nos tornozelos, cordões no pescoço, na cintura e nos pulsos, vários pendentes de ossos, sementes, raízes, cascas de madeira, aos quais atribuíam poder curativo contra doenças infantis e, na maioria das vezes,

como forma de prevenção. Após a queda dos adereços, todos eram guardados pela avó no cestinho já mencionado. As crianças pequenas eram carregadas em cintos (me-áin), sendo os mesmos descartados no rio após seu desuso (NIMUENDAJU, 1983).

4.1.9. Trabalho: Roça Caça e Pesca

A derrubada e a queimada da roça eram de responsabilidade exclusiva dos homens. O plantio é feito por ambos os sexos, a capinação e a colheita, igualmente. A lavoura dos Apinayé, desde tempos antigos, teve uma grande importância econômica que entre os Timbira Orientais. Os Apinayé conheciam tanto a mandioca amarga como a doce já antes de seu contato com os não indígenas. “Ralavam as raízes na casca áspera de pedaços de galho de aroeira, da grossura de um braço, espremendo a massa e colocando-a em uma fita larga, trancada de embira de buriti, que dobravam por cima da massa, para torcê-la” (NIMUENDAJU, 1983, p. 69).

Os Apinayé, no trabalho, na derrubada e na colheita se ajudam mutuamente, partindo a iniciativa para a ação comum, do cacique da aldeia. A família é a proprietária da roça, ou seja, a proprietária é somente a mulher, apesar do homem trabalhar mais do que ela na lavoura. As crianças maiores costumavam ter uma pequena área, particular, na roça dos pais, que plantava e colhia por sua conta. Já a caçada, quando executada com fogo no campo, arco e flecha ou arma de fogo, é atribuição masculina.

4.1.10. Esportes

O esporte predileto dos homens Apinayé é a corrida de toras. Homens e meninos também gostavam de jogar peteca com bolas de palha de milho, no final do dia, pelos pátios das aldeias. Um jogo executado exclusivamente por homens adultos era a corrida de pernas de pau.

Quando um grupo de homens volta de alguma caçada mais demorada para a aldeia, resolve, às vezes, fazer a sua entrada não em forma de corrida de toras, como fazem usualmente, mas sobre pernas de pau. Ninguém na aldeia sabe deste plano porque os preparativos são feitos às escondidas, na mata. As pernas de pau são varas de comprimento de 3,20 metros e mais. Numa altura de 1,70 a 1,3 metros ou mesmo, quase dois metros do chão, são amarrados, à maneira de estribos, um par de pauzinhos em cada vara. Estas, são pintadas de preto e vermelho, dos estribos para cima e, enfeitadas com uma borla de penas na ponta. Para pôr os pés nos estribos, é preciso trepar em alguma árvore. Devido à altura da vara, o andador não se segura, como os nossos meninos que colocam as suas pontas nas costas, eles as mantêm na frente do corpo, na altura do peito. Os caçadores enfeitam-se com peças de palha, penduram nas costas a carne da caça e as armas e, de repente, entram na aldeia caminhando alto por cima dos arbustos do campo, num espetáculo grotesco que causa júbilo aos espectadores (NIMUENDAJU, 1983, p. 88).

Nessa ocasião, as mulheres providenciavam mandioca ou batata para oferecer aos homens, enquanto estes davam voltas pelas ruas da aldeia. Em detrimento do peso e da dificuldade de se manusear as pernas de pau, os homens eram obrigados a fazer algumas paradas para descansar, na beira dos telhados das casas e na manhã seguinte se repetia a brincadeira.

Em relação ao uso de máscaras entre os Apinayé, usadas desde tempos remotos do mesmo modo que entre os Xerente e Caiapó, elas representavam tamanduás (pad). “Quando cheguei a Bacaba pela primeira vez, já fazia trinta anos que os Apinayé haviam celebrado sua última festa de máscaras, em uma aldeia hoje abandonado no Ribeirão da Botica, segundo me disse Matúk” (NIMUENDAJU, 1983, p. 88). Naquela ocasião, foram confeccionadas na mata, para onde se levava a comida aos que lá trabalhavam. Usavam as máscaras no retorno do grupo para aldeia, carregando varas para a carne.

4.1.11. Corrida da Tora

A corrida de tora é composta por dois grupos competidores formados por homens e mulheres das duas metades, Kolti e Kolre. A corrida é realizada da mesma forma que os Timbira Orientais e o Povo Xerente, do lugar da confecção das toras para o pátio da aldeia, mas os Apinayé não usam, como os Xerente, uma para dois competidores simultaneamente. Os Apinayé realizavam também, corridas sem muita importância, como por exemplo, quando um grupo de homens volta para a aldeia, depois de qualquer trabalho rotineiro. “Por ocasião das festas são celebradas corridas com grande cerimonial, delas participando a aldeia inteira e, eventualmente, também um número de convidados de outras aldeias” [(NIMUENDAJU, 1939) 1983, p. 86].

Na cerimônia final da festa do Ro'rôd, as toras maiores são chamadas parã-kapê. Logo após o término dessa cerimônia, os dois grupos levantavam as toras e colocavam-nas nos ombros dos primeiros corredores que saíam a correr na direção da aldeia, revezando-se entre os homens de cada grupo, no transporte das toras. Todos os outros acompanharam os corredores debaixo de grande barulho e toque de buzinas e apitos. Usavam também, nessa ocasião, uma espécie de flauta com cabaço. Ao fim da corrida de tora, os Apinayé não aplaudiam o grupo vencedor, nem reprovavam os perdedores.

4.1.12. Direito

O direito de herança dos Apinayé era muito simples, pois, o que o falecido possuía como, por exemplo, armas, enfeites e utensílios de casa, era repassado para a pessoa que com

ele se relacionava, sendo também uma parte desses objetos enterrados com ele. O que sobrasse, cabia aos filhos do falecido e não aos seus pais. A roça era herdada pelos filhos e nunca pelo viúvo (devemos lembrar que a mulher era a proprietária da roça) e como os homens entre os Timbira, não possuem casa, esta depois da morte da mulher passava a pertencer às filhas e sobrinhas da falecida.

Em relação aos furtos, os mesmos ocorriam com pouca frequência. Conforme relatos de Nimuendaju [(1939) 1983] às vezes, ocorria com uma ou outra mulher na roça de outra mulher. “Se o furto não era grave a dona não fazia caso, do contrário tratava de apanhar a ladra em flagrante delito, a qual ficava tão envergonhada que restituía o furto” [(NIMUENDAJU, 1939) 1983, p. 98]. Já em caso de homicídio, através de feitiçaria, atribuído a um companheiro indígena, era inevitável a pena de morte. O cacique resolvia como seria a execução, realizada pelos parentes da vítima, ou se estes não tivessem coragem de realizar, era realizado por homens que se voluntariavam.

Nos dias atuais, o crime comum praticado por índio se revela da competência da Justiça Estadual, uma vez que não há, disputa sobre direitos indígenas, mas agressão a direito individual. (VIANA, 2008). “Esse é o entendimento do Superior Tribunal Federal que adotou posição do STJ, em julgamento no qual se firmou pela competência da Justiça Federal apenas para o processo e julgamento das demandas sobre direitos indígenas” (VIANA, 2008, p. 3). Dessa forma, compete à Justiça Estadual julgar crime cometido por indígenas, mesmo que o delito seja praticado dentro da aldeia indígena.

4.1.13. Cosmologia

Não se encontra na religião dos Apinayé nenhum indício de intermediários entre a divindade e os homens, sejam eles celestes ou terrestres. Pouco se sabia da religião desse povo. Castelnau (72), influenciado, talvez, por Frei Ludovico, de Boa Vista (Tocantinópolis), fala de um respeito supersticioso à Lua, “[...], mas o que ele interpretou como ato de culto, provavelmente nada tinha que ver com a lua” [(NIMUENDAJU, 1939) 1983, p. 102].

Os Apinayé acreditam em almas, como algo parecido com uma sombra e retrato. Para eles, todos os seres vivos, sejam eles homens, animais ou plantas têm uma alma que deixa o corpo logo depois da morte. Acreditam, também, que as almas das plantas e dos animais têm pouca duração, depois da morte dos seus portadores, dissolvendo-se depois de algum tempo em nada. Para o Apinayé, o contato com as almas de falecidos é sempre uma situação muito desagradável.

4.1.14. O universo Cosmológico e Cultural dos Apinayé: Mitos e Lendas³⁷

Nimuendajú [(1939) 1983] identifica dezessete mitos e lendas na sociedade Apinayé, sendo: 1. O fogo; 2. Sol e Lua; 3. Kandyê-Kwei; 4. Vanmegaprána; 5. A origem da tribo apinayé; 6. Kenkutã e Akréti; 7. O mundo subterrâneo; 8. Perna de Lança; 9. Os Kupen-ndíya; 10. Os Kupen-dyêb; 11. Os Kupen- Kinkambleg; 12. Os Kupen-ndô-galili; 13. Pitxô Kamtxwú; 14. O dilúvio; 15. Bólides; 16. A vista ao céu; 17. Fogos fátuos.

Excerto 1: Mito do Fogo

Esse mito conta a história de um menino indígena que ficou preso cinco dias em uma montanha enquanto procurava filhotes de arara com seu cunhado que o abandonou ali. Foi salvo por uma onça que o adotou como filho, o levou para casa e o alimentou. A onça tinha sua companheira fêmea, que a princípio tentou o devorar e foi morta pelo menino, com uma fechada. Ao contar o ocorrido para a onça que não o repreendeu. A onça levou o menino novamente para casa, o instruiu a voltar para sua família. Deu-lhe uma grande quantidade de carne para se alimentar na viagem e que o mesmo fosse seguindo o curso do rio. Antes do menino ir embora fez a seguinte observação: Que tivesse cuidado, porém, se ouvisse o grito das pedras ou da aroeira que respondesse, mas que se calasse quando ouvisse o grito de um pau podre e fraco. Finalmente, recomendou-lhe que voltasse depois de dois dias para buscar o fogo. E assim o menino fez, foi embora e seguiu as recomendações da onça. O menino seguiu ao longo do ribeirão. Depois de algum tempo ouviu o grito da pedra e respondeu. Em seguida ouviu a aroeira e respondeu também. Por fim gritou um pau podre. O menino se esqueceu do aviso e respondeu a ele também. Por isso os homens morrem cedo. Se o menino tivesse respondido somente à pedra e à aroeira, viveriam mais. Depois de algum tempo o menino ouviu de novo uma voz e respondeu. Era Me-galô-kamdu're (um fantasma feio), que perguntou: "Porque chamaste?" — "Estou chamando meu pai", respondeu o menino. O fantasma tentou se passar pelo pai do menino que o agarrou e lutou exaustivamente com o assombroso, Me-galô-kamdu're. O fantasma, pegou um jacá, colocou coatis e o menino dentro. Em uma oportunidade o menino fugiu. Me-galô-kamdu're ao chegar em casa percebendo que o menino não estava no jacá, procurou-o mais não o encontrou. O menino ao voltar para aldeia contou de suas aventuras com as onças e com Me-galô-kamdu're; e concluiu a história dizendo: "Vamos então todos buscar o fogo para não mais precisarmos comer crú". Foram então até a casa da onça, guiados pelo menino. A onça entregou o fogo aos Apinayé e disse: "Eu adotei teu filho", disse ela ao pai do menino. Uma anta carregou o tronco aceso para a aldeia. O jacú que, junto com o jaó, corria atrás, engoliu uma brasa que tinha caído, por isso até hoje jacú tem a garganta da cor de fogo.

Fonte: Nimuendajú (1983, p. 117).

Este mito explica a origem do fogo a partir de experiências vividas por uma criança com uma onça. Importante destacar que a onça interage com o menino pela oralidade, uma característica que predomina nos demais mitos existentes na cultura Apinayé. É importante destacar que, em todos os mitos/ritos, os animais estão presentes, interagindo com os personagens e trazendo um equilíbrio a natureza.

³⁷ Fonte: Nimuendajú (1983, pp. 117-139).

Excerto 2: Mito do Sol e da Lua

Nesse mito é contada, literalmente, a história do sol e da lua em uma concepção cosmológica do início da vida na terra. O sol (Mbud-ti) chegou primeiro à terra e depois a lua (Mbuduvrí-re). A lua errou o caminho e se escondeu quando viu o sol (Mbud-ti) que a levou para passear. Na minha seguinte, o sol saiu para trabalhar e encontrou com alguns pica paus que o apresentou com seus enfeites de cabeça da cor vermelha. A lua gostou do enfeite e queria um também. Quando os pica paus deram na o enfeite, a peça caiu no chão e imediatamente queimou todo o capim do campo. Ambos fugiram das chamas. O sol se escondeu em uma casa de maribondo e a lua não conseguiu abrigo, saiu andando pela queimada, chamando o companheiro que, por fim, respondeu de longe. O sol ficou todo preto de fumaça e com os cabelos queimados e nunca mais tirou o enfeite de cabeça. Ao saírem para comer, a lua de tanto se queixar da escassez de comida, pegou um pedaço de banha de capivara que tinha no fogo, jogou na barriga do companheiro, queimando sua pele. Vez ou outra se desentendiam por alguma situação corriqueira, ao caçar, comer, etc. Um dia a lua irritou-se com um pé de buriti, que naquele tempo ainda era tão baixo que se podia alcançar as frutas. Imediatamente, a palmeira cresceu o tamanho que tem hoje, o mesmo acontecendo com os todas as outras árvores frutíferas. Um belo dia o casal de periquitos que haviam adotados se transformou em moças. Então, disse Mbud-ti: "Agora vocês serão gente para sempre". A moça respondeu: "Combinem, então, entre vocês, de que maneira nos casaremos". Imediatamente Mbud-ti disse: — "Tú serás minha!" e Mbuduvrí-re disse a outra: "Tú serás minha!" Então, o sol (Mbud-ti) opinou que, já que tinham mulheres, dividiram a roça em duas partes, uma para si e outra para o companheiro. O sol e a lua transformaram cabaços em gente, homem e mulher com todas as características, cego, bonito, etc. Em seguida, fizeram uma aldeia para seus filhos. Eles escolheram um lugar alto e fizeram lá o círculo da aldeia que Mbud-ti dividiu em direções, leste-oeste. Os filhos do sol morarão na parte norte e da lua na parte sul. Assim se formaram as metades Kolti e Kolre. Mbud-ti disse: "Quem tomará conta da aldeia?" e imediatamente Mbuduvrí-re respondeu: "Deve ser Kolre!" Mas Mbud-ti não concordou: "Não — disse êle — deve ser Kolti!" E assim ficou para sempre, pois até hoje os chefes dos Apinayé são da metade Kolti. Casaram seus filhos entre si e deram-lhe muitos bons conselhos. Depois, o sol (Mbud-ti) e a lua (Mbuduvrí-re) disse: "Agora nossos filhos já estão todos casados, você iluminará durante o dia e eu durante a noite!" Reuniram o povo todo na aldeia, se despediram e subiram para o céu.

Fonte: Nimuendajú (1983, p. 120).

O mito do sol e a da lua narra a origem da criação do mundo, da vida na terra na perspectiva do povo Apinayé, história parecida com o livro "Gêneses" na cultura cristã. Este mito tem o sol e a lua como os protagonistas na criação. Nestes universos sociais, Sol e Lua são dois homens que, mantendo relações de amizade formalizada, resolvem descer a terra para estabelecer a criação. Vem, pois, do *céu* e do *alto* para “corrigir” o mundo e inventá-lo. E assim provocam urna série de episódios onde suas relações dialeticamente engendram não só o seu próprio caráter diferenciado e oposto, como também a natureza oposta e complementar das coisas deste mundo.

Excerto 3: Mito Kandyê-Kwéi

Conta-se que um homem ficou viúvo muito cedo e deixou os cabelos crescer. Um dia, enquanto dormia atrás da casa de sua mãe, percebeu que havia em cima de si uma pequena estrela muito bonita que sumiu logo em seguida. Apareceu uma rã, pulou no seu peito que a jogou de lado. A rã que se transformou em uma moça e se deitou ao lado do homem. Ao acordar ficou surpreso e

perguntou quem era a moça e a mesma respondeu que era tanto a rã como a estrela, se apresentando como Kandyê-kwéi" (kandyê — estrela; kwéi — feminino). Ficaram juntos durante a noite toda e de madrugada ela voltou ao céu. Na noite seguinte, voltou novamente e trouxe uma cuia cheia de batatas e inhame, que comeu com o seu companheiro. Este ainda não conhecia esses alimentos, porque naquele tempo os índios ainda não tinham plantações, comiam apenas carne com pau podre. No nascer do dia o homem escondeu Kandyê-kwéi dentro de um grande cabaço com tampa, que amarrou bem. Seu irmão mais novo, porém, tinha-o observado e na sua ausência abriu a tampa e viu a moça dentro do cabaço; ela abaixou a cabeça, envergonhada, quando viu que não era o seu companheiro. O irmão rapidamente tornou a fechar o vaso. Assim que o homem voltou da corrida, abriu a tampa do cabaço, mas Kandyê-kwéi de cabeça baixa não olhou para ele. Por isso o homem assumiu a Kandyê-kwéi perante a aldeia, ela era branca e bonita. Um dia durante o banho com a sogra ela se transformou em uma pequena mucura e saltou perante a sogra, apontou para uma grande árvore à beira do riacho, que estava cheia de espigas de milho de todas as qualidades e explicou que era isto que os índios deviam comer, e não mais pau podre. Em seguida se transformou mucura subiu e derrubou uma porção de espigas. Depois tomou outra vez forma humana, juntou as espigas e carregou-as para a aldeia. Lá ensinou a sogra a fazer bolo de milho. Ambas comeram da nova comida e deram também a todos da aldeia. Então os homens começaram a cortar as árvores que produziam milho pelo tronco, mas observaram com espanto, que as árvores que tinham cortado no tronco, desaparecera completamente. Kandyê-kwéi aconselhou-os a fazerem roça e plantarem o milho. Assim fizeram e desde então têm plantações. Depois, o marido de Kandyê-kwéi morreu e ela voltou para o céu.

Fonte: Nimuendajú (1983, p. 124).

Neste mito que narra a história de um homem Apinayé e suas experiências com uma estrela que vez ou outra se transformava em diversos animais, como rã e mucura. Nessa narrativa, a estrela apresenta pela primeira vez alguns alimentos para o homem, como por exemplo, batatas e inhame e milho, além de chamar a atenção para a preservação da natureza.

Excerto 4: Mito Vanmegaprána

Esse mito conta sobre Nyimõgo, uma mulher “rapariga pública” que ficou grávida de um menino chamado Vanmegaprána. Durante a gravidez, enquanto tomava banho, o bebe saía de seu ventre, transformou-se em uma paca para nadar e depois voltou novamente ao ventre da mãe. Vanmegaprána já crescido e caminhando vez ou outra se transformava em novamente em bebe e tinha fraqueza nas pernas. Seu tio tentou convencer sua mãe para que a mesma o matasse e Nyimõgo não aceitou, pois o achava muito bonito. O tio então planejou e enterrou Vanmegaprána vivo, que a meia noite retornou a sua mãe para que ela o amamentasse. Na manhã seguinte, o irmão de Nyimõgo, surpreso em ver o sobrinho nos braços de sua irmã, questiona como aquilo era possível. Na manhã seguinte o lançou a beira de um abismo, Vanmegaprána, se transformou em uma folha seca, e seu tio na tentativa de matá-lo de vez, jogou o em uma fogueira. O menino, novamente ressuscitou das cinzas em forma de um homem branco, construiu uma casa grande e bem mobilhada, próximo da aldeia, mandou chamar os seus parentes, alimentou-os e disse ao seu tio que se o mesmo não o tivesse perseguido, o mesmo seria um homem muito rico. Sua mãe chorou ao saber que era seu filho. Vanmegaprána era o imperador D. Pedro II que no final presenteou seus parentes e mandou-os embora em paz.

Fonte: Nimuendajú (1983, p. 126).

Nesta narrativa, o menino Vanmegaprána é o personagem principal. É um ser com características sobrenaturais que desde o seu nascimento gerou discórdia com seu Tio. Este

mito tem algumas características com a História de José da Bíblia Cristã. No desfecho, o menino é Dom Pedro II, uma figura bem sucedida que alimentou e ajudou sua família.

Excerto 5: Mito a Origem da Tribo Apinayé

Um dia, um número grande de jovens guerreiros e “raparigas públicas” saíram da aldeia dos Mâkráya (Krinkatí, Caracaty) para caçar. Chegando do outro lado do rio Tocantins resolveram casar-se e não mais voltar. Construíram uma aldeia, cortaram os cabelos e também mudaram a língua. Uma das mulheres que ficou solteira por não haver homem disponível, voltou para a margem direita do Tocantins e contou aos Mâkráyá o que tinha acontecido. Depois de alguns anos esses homens resolveram visitar os parentes desaparecidos além do Tocantins. Mas quando chegaram à aldeia dos Apinayé estes não os reconheceram mais e mataram-nos a paulada. Um dia um bando de indígenas vindo de Leste, chegou à margem do Tocantins e resolveram atravessar a nado. Um deles passou o rio por meio de um salva-vidas de madeira, levando a ponta do cordão e o amarrou em uma árvore da margem esquerda. Depois todos, segurando-se no cordão esticado, começaram a passar o rio com suas mulheres. De repente, durante a travessia, apareceu um índio que cortou o cordão pelo meio. Alguns indígenas já haviam alcançado a margem ocidental uma vez que a outra metade ficou do lado oriental do rio. Os da margem ocidental cortaram logo o cabelo e modificaram a língua. Posteriormente, os dois partidos em margem oposta do Rio Tocantins, falavam uns com os outros, mas já não se compreendiam muito bem, ou seja, não se entendiam. Então os Apinayé da margem ocidental disseram: "Vós sois os ôtí!" e os outros gritaram: "E vós sois os Mâkráya!". E foi assim que aconteceu.

Fonte: Nimuendajú (1983, p. 127).

Esta história é parecida com os escritos narrados no livro "Gêneses 11: do capítulo 1 ao capítulo 9" da Bíblia Cristã, quando surgem as diversas línguas em detrimento da construção da torre de babel com o objetivo de alcançar o céu. Na perspectiva Apinayé, dois povos em margem opostas do rio Tocantins não conseguiam compreender a fala do outro, originando assim os dois partidos: “ôti” e “Mâkráya”.

Excerto 6: Mito Kenkutã e Akréti

Conta a história de um grande gavião (Hága-ti) que matava os indígenas e os carregava para seu ninho e ali os comia. Por isso, alguns indígenas foram embora da aldeia, ficando apenas um casal de velhos que ficou com os seus netos Kenkutã e Akréti, cujos pais Hága-ti também havia devorado. Kenkutã, era muito habilidoso, matou um Jaó e uma ema de paulada, o que deixou o avô impressionado com as habilidades do menino. Os dois meninos decidiram morar em um tronco de árvore que havia recaído sobre o ribeirão e o avô todos os dias os levava comida. Os dois garotos cresceram rapidamente e se tornaram homens fortes. O avô fez uma espada de pau para cada um e a cada dia ficava impressionado com a força dos netos em matar animais de grande porte. Para festejar o avô cotou-lhes o cabelo, pintou e enfeitou os dois para tentar capturar Hága-tí que depois de cansá-lo muito, então, Akréti saltou sobre ela e a matou com a sua espada de madeira. Depois os avós depenaram o gavião, assaram e comeram sua carne e lançaram suas penas ao vento que se transformaram em passarinhos de toda a espécie. Havia também na região uma ave gigante chamada Kukád que morava em uma caverna e costumava picar a cabeça das pessoas. Na tentativa de mata-lo, Kenkutã foi atingido na cabeça pela ave. O irmão indignado, Akréti, resolveu não mais voltar para a casa dos avós e saiu a procura dos companheiros de tribo que haviam indo embora da aldeia por causa do gavião Hága-tí. Encontrou-se com a tribo das Seriemas. Depois de algum tempo

casou-se com uma moça muito bonita, de nome Kapa-kwéi. Na manhã seguinte, apresentou-se aos companheiros de tribo no pátio. Um dia Akréti foi com a mulher tirar mel e seu braço ficou preso na fenda do pau e não conseguia tirar. Akréti na tentativa de alargar o buraco, matou Kapa-kwéi, esquartejou-a a esposa, assou a carne e levou para aldeia. Um irmão da vítima, ao comer da carne, percebeu que se tratava de sua irmã e comunicou a todos da aldeia. No dia seguinte fizeram uma fogueira enorme e quando o fogo já tinha baixado, as mulheres empurraram Akréti para dentro da brasa, queimando-o vivo. Da sua cinza nasceu um ninho de cupim da terra.

Fonte: Nimuendajú (1983, p. 128).

Um mito trágico que ao mesmo tempo narra a história de um gavião que devora indígenas, que em um determinado momento foi morto por um dos irmãos Kenkutã e Akréti, dois rapazes indígenas com habilidades e força fora do comum. Este mito aborda também o feminicídio e o canibalismo, acometido por Akréti assim como o espírito justiceiro da tribo, sendo “olho por olho, dente por dente”, ou seja, Akréti pagou seu crime com a própria vida.

Excerto 7: Mito o Mundo Subterrâneo

Acredita-se que existe outro mundo debaixo da terra. Um mundo bonito, arborizado com plantas nativas, como buritis, muitas caças, pessoas e porcos selvagens que flutuam de lá para nosso mundo. Um dia um indígena estava escavando procurando um tatu até que atravessou a terra, caindo justamente na copa de um buriti, onde ficou deitado entre as folhas. O seu companheiro voltou para a aldeia chorando e contou o que tinha acontecido. Então, o pajé se encarregou de trazer o homem de volta para o nosso mundo. Depois de quatro dias, conseguiu de fato trazê-lo.

Fonte: Nimuendajú (1983, p. 131).

Este mito fala da existência de um submundo bonito descoberto por um indígena que foi até o outro lado da terra e que retornou depois de quatro dias com a ajuda do Pajé. O interessante é que o buriti, uma planta nativa das terras Apinayé também existia neste mundo subterrâneo.

Excerto 8: Mito Perna de Lança

Conta a história de um indígena que saiu para caçar na companhia do cunhado. A noite quando os dois estavam dormindo à beira do fogo, o índio estendeu a perna para dentro da fogueira. Arrancou o pé completamente carbonizado e o lançou próximo de um pé de pequi. Pediu ao cunhado que buscasse pequi e enquanto isso, retirou os restos de carne da perna queimada, raspando a coxa até ficar com uma ponta muito aguda. Ao amanhecer, o cunhado ficou horrorizado, pois quase foi ferido pela tal perna de lança; fugindo para a aldeia, onde contou o caso. Durante a noite Tetxware (Perna de Lança) veio às escondidas para a aldeia e matou alguns homens que estavam dormindo na aldeia. Então, os outros resolveram mata-lo. Fizeram uma armadilha e a noite quando Tetxware caiu na armadilha e ficou com a perna encravada no pau e o mataram a cacete, cortaram-lhe a cabeça, mas ela imediatamente se transformou no Krã-grogrôd-re (cabeça de maracá), que fugiu aos pulos. Ao amanhecer, prepararam uma armadilha e conseguiram, a cabeça caiu em um dos buracos, de onde não se pôde livrar mais. Os guerreiros mataram Krã-grogrôd-re, e o enterraram num buraco muito fundo. Muito tempo depois, quando os Pemb (guerreiros novos) passaram por esse lugar viram que tinha nascido uma árvore na

sepultura de Krã-grogród-re. Era uma mangabeira. Cortaram a casca com uma faca de pedra e com o látex pintaram listas largas no corpo, das quais fizeram as primeiras bolas de borracha para o jogo de Peny-tag.

Fonte: Nimuendajú (1983, p.131).

O mito Perna de Lança narra a história de um indígena que teve a perna queimada e, em consequência dessa queimadura, sua perna ficou parecida como um lança. O mesmo foi degolado na sua própria aldeia. No túmulo de Perna de Lança nasceu uma mangabeira que produziu matéria prima (látex) utilizado nas pinturas corporais e na fabricação das bolas de borracha.

Excerto 9: Mito os Kupaen-Ndiya

Esta história aconteceu em uma terra muito distante, próximo do mar. Ocorreu que um dia as mulheres solteiras da aldeia foram tomar banho no rio e lá apareceu um grande jacaré, muito mando que teve relação sexual com todas elas. Durante muito tempo continuaram a se relacionar com o animal. Um dia um homem descobriu a situação e preparou uma armadilha para o jacaré que foi morto. Os homens que ali estavam, assaram e o comeram, juntaram seus ossos e ali deixaram. No dia seguinte, as mulheres descobriram o ocorrido e choraram muito. Cada uma fez para si um porrete, prepararam uma emboscada para os homens onde foram todos mortos. Depois desse ocorrido, as mulheres se mudaram para outras aldeias até que fundaram a tribo das Kupaen-ndiya, formado só por mulheres, porque matam seus filhos quando nascem. Dois irmãos de uma das Kupaen-ndiya resolveram procura-la para pegar de volta um machado que a havia emprestado. Foram até a aldeia das Kupaen-ndiya, que ficava muito longe dali e pela manhã, chegaram a aldeia, cada uma das mulheres tinha sua própria casa. Localizaram a irmã e a mesma devolveu o machado-semi-lunares a um dos irmãos. No dia seguinte, duas Kupaen-ndiya, ainda moças, convidaram os dois irmãos para juntos tomar banho. Os dois responderam, porém, queriam ter relações com elas. Então, as duas moças, colocaram como condição uma corrida até o rio e assim foi. Apenas um dos irmãos conseguiu vencer a parceira na corrida que a levou para a mata para se relacionarem. No dia seguinte os irmãos voltaram para casa.

Fonte: Nimuendajú (1983, p. 132).

Este mito conta a história escandalosa de mulheres de uma tribo que se relacionavam sexualmente com um jacaré. Essas mulheres mataram todos os homens da aldeia, porque os homens mataram o animal, após descobrirem o ocorrido. As Kupaen-ndiya, assim nominadas, fundaram sua própria aldeia formada apenas por mulheres que tinham como característica a prática de infanticídio, matavam seus filhos quando estes nasciam.

Excerto 10: Mito os Kupen-Dyêb

Havia no sertão de São Vicente, para as bandas do Araguaia, a Serra dos Morcegos. Há nela uma grande caverna que tem uma entrada em baixo e em cima, muito alta, uma espécie de janela. Aali a habitação dos Kupen-dyêb, seres de formas humanas, porém, dotados de asas de morcego. Um Apinayé que saiu para caçar e passou a noite ali próximo. Enquanto dormia, os Kupen-dyêb se aproximaram voando e quebraram-lhe a cabeça com os seus machados semilunares. Os parentes foram atrás, porém ficaram intrigados pois não havia pegadas próximo ao Apinayé e por muito tempo evitaram passar ali por perto. Um dia dois caçadores e um menino, resolveram dormir ao pé da serra dos Morcegos. O menino a noite ouviu barulho e correu para a mata. Pouco depois os Kupen-dyêb chegaram voando e mataram os dois, escapando o menino que correu para a aldeia e contou o desastre. Então reuniram-se os guerreiros das quatro aldeias dos Apinayé para aniquilar os Kupen-dyêb. Preparam uma armadilha, porém os Kupen-dyêb fugiram todos para o sul. Dizem que ainda hoje habitam por lá, ninguém sabe bem onde. Depois, os guerreiros Apinayé encontraram na caverna onde os Kupen-dyêb moravam, um menino de mais ou menos seis anos, que foi levado para aldeia e criá-lo. Esse menino passou pouco tempo entre os Apinayé, morrendo logo depois. Um dia o observaram colocando caroços de milho em círculo no chão, cantando e dançando diante deles: — "U-uá! Klunã klôtxire! Klud petxetire!" Quando os Apinayé lhe pediram explicações, ele disse que era a maneira de dançar da sua gente. Ainda hoje os Apinayé cantam essa cantiga dos Kupen-dyêb.

Fonte: Nimuendajú (1983, p. 134).

Este mito conta a história dos Kupen-dyêb, seres de formas humanas, porém, dotados de asas de morcego que após matarem um menino da aldeia foram expulsos da região. O mito fala também de um menino de seis anos que morava com os Kupen-dyêb, criado pelos Apinayé e que os ensinou a cantar uma música típica, denominada, cantiga dos Kupen-dyêb.

Excerto 11: Mito os Kupen-Kinkambleg

Este mito fala do oriente, terra distante que habita um povo de cabelos vermelhos, pois ficam muito próximos do sol e por isso são bravos. Um dia resolveram cortar a proteção que sustenta o céu, para que este caísse. Trabalharam e chegaram a cortar um bom pedaço, faltava pouco para terminar, mas o cansaço os obrigou a suspender o trabalho. Quando voltaram para acabar de cortar a proteção, tudo que tinham cortado cresceu novamente. Até hoje estão se esforçando em eles se esforçam assim, sempre frustrados.

Fonte: Nimuendajú (1983, p. 135).

Este mito cômico fala de um povo de cabelo vermelho que habitava próximo do sol. Um povo de mal humorado que está até hoje tentando cortar a proteção que sustenta o céu, mas não consegue.

Excerto 12: Mito os Kupen-ndô-Galíli

Uma vez um caçador Apinayé foi muito em direção ao sul além dos limites de sua tribo e se perdeu nas grandes cordilheiras. A noite escura ficou com medo, subiu em uma árvore e fez um ninho entre os galhos para passar a noite. De repente ouviu barulho de caçadores, que nessa ocasião imaginaram que o Apinayé fosse um animal. Então, o convidaram a descer, eram os Kupen-ndô-galíli, que lhe garantiram que nada lhe havia de acontecer. Os Kupen-ndô-galíli eram muito habilidosos, corriam pela mata com muita rapidez e segurança. Levaram até a aldeia e o trataram bem. De madrugada, os Kupen-ndô-galíli foram-se deitar como os outros homens da noite. Uns adormeceram, outros despreocupadamente, se relacionaram com suas mulheres. Quando anoiteceu, eles levaram o Apinayé para a sua aldeia.

Fonte: Nimuendajú (1983, p. 135).

Este mito fala da bondade de um povo, Kupen-ndô-Galíli, habilidoso que conhecia muito bem a floresta. Os Kupen-ndô-Galíli socorreram um caçador Apinayé que se perdeu nas cordilheiras, acolheram e levaram o Apinayé de volta para sua aldeia.

Excerto 13: Mito Pitxô-Kamtxwú

Fala de como surgiu a cerimonia do Pitxô-kamtxwú. Enquanto os pais se achavam na roça, reuniram-se os meninos e as meninas da aldeia, na liderança de um menino mais velho e foram ao campo. As meninas tinham levado massa de mandioca e fizeram um rancho, enquanto os meninos caçavam passarinhos e ratos para fazer bolo. O menino mais velho sugeriu que seus colegas tivessem relações sexuais a força com sua irmã e com todas as outras meninas e assim aconteceu. Depois, comeram o bolo, se enfeitaram-se com as penas dos passarinhos que mataram, fizeram asas de palha de bacabeira e voltaram à aldeia. O menino mais velho colocou uma bananeira no pátio para ser flechada por todos, cantaram na rua da aldeia e depois bateram asas e levantaram voou como aves. A criança menor teve dificuldade, mas os outros o ajudaram a voar. Depois foram para uma lagoa, colocaram um pau no meio do rio e colocaram a criança menor sentada e deram para comer peixes crus que foram envenenados pelo menino mais velho. A mãe vendo de longe seu filho fez uma máscara de folhas de buritirana e tentou resgatá-lo, porém as outras crianças voaram, levando o pequeno consigo. Transformaram-se em maguarí e outras aves aquáticas e foram embora para o outro lado do Tocantins.

Fonte: Nimuendajú (1983, p. 136).

Este mito relata a história de um garoto que liderou uma situação trágica e triste de incesto entre ele e sua irmã. O menino sugeriu também que os colegas tivessem relação sem consentimento com outras meninas. Esses meninos posteriormente foram dotados de asas e voaram para o outro lado do rio Tocantins, levando consigo a menor criança do grupo que depois foi transformada em outras aves aquáticas.

Excerto 14: Mito o Dilúvio

Conta a história de uma cobra grande Kanen-ro'ti que subiu do mar e fez os rios Tocantins e Araguaia, deixando às suas companheiras menores, o trabalho de fazer os rios menores e os riachos. Choveu por muitos dias e todos os cursos d'água transbordaram. Muitos Apinayé fugiram para a Serra Negra, um morro que fica atrás de São Vicente, para as bandas do Araguaia, que, por isso, até hoje se chama Ken-klima-ti = "morro do ajuntamento". Outros salvaram-se nos galhos dos jatobás e outros agarraram-se a grandes cabaços e flutuando sem rumo, acabaram falecendo.

Um casal de índios arranjou três cabaços enormes, nos quais meteu mudas de mandioca e sementes de outras plantas. Quando a água baixou, o casal com os três cabaços procurou um lugar onde fez uma roça. Um dia um menino matou um periquito que levou à sua mãe. Quando ela abriu a ave achou caroços de milho no seu papo. Perguntaram ao menino de que direção tinha vindo o periquito e depois de determiná-la foram todos nesse rumo à procura do milho. Por fim, acharam a roça do casal e ficaram com ele até a colheita, quando levaram mudas e semente.

Fonte: Nimuendajú (1983, p. 137).

A narrativa conta a origem dos rios Tocantins e Araguaia, muito similar com a história bíblica Cristã, o dilúvio. O mito descreve que uma grande cobra foi a responsável pela criação destes rios, deixando para as cobras menores a responsabilidade de criar os riachos. Fala também da preservação de mudas de mandioca que seriam plantadas logo que o rio baixasse assim como o periquito foi usado para sinalizar o dilúvio.

Excerto 15: Mito Bólides

Conta a história de bólides (akrã) incandescentes, que descem à noite, são demônios maus que na terra se apresentam sob figura humana ou animal. Um dia alguns rapazes da aldeia estavam tomando banho em um pequeno rio, porém fundo, quando viram duas crianças no fundo do rio. Na tentativa de socorrê-las, os rapazes foram atingidos por uma espécie de raio que saía dos dois, pois eram Akrã. Depois de algum tempo, esses dois Akrã, transformados em araras, foram convidados pelo Pajé da aldeia a tomar banho em sua companhia, pois sabia de um poço bonito e fundo. Logo os dois Akrã tomaram forma humana e o acompanharam. Este levou-os a um lugar no rio onde havia, uma laje preta, que dava à água um aspecto de fundura insondável. Dando o exemplo, o pajé saltou primeiro n'água, de cabeça para baixo, mas transformou-se imediatamente em um peixinho miúdo e nadou para o lado. Os dois Akrã quiseram imitar o seu pulo, mas despedaçaram os crânios na pedra e morreram.

Fonte: Nimuendajú (1983, p. 138).

Fala de dois demônios maus que na terra se apresentavam sob uma figura humana ou animal, denominados bólides (akrã) incandescentes. O Pagé após descobrir a verdadeira natureza dos demônios, elaborou um plano e estes foram mortos após bater com o crânio em uma pedra ao mergulharem no rio.

Excerto 16: Mito A Visita ao Céu

História de um homem doente, com febre que ficou com seu corpo todo ferido após receber uma picada no ouvido de uma formiga cortadeira. O homem estava só na aldeia quando uma andorinha o encontrou e retirou com seu bico a formiga do ouvido do homem. Uma mosca varejeira, porém, foi ao céu e avisou aos urubus que acudiram em grande número. Os urubus levaram o homem para o céu e o alimentaram. O homem viu, então, a terra muito longe, sua mulher e os outros. Depois o trovão (Nda-klág) mandou chamar o homem. O homem passou muito tempo na casa dele, onde foi bem tratado. Quando se despediu, o trovão lhe fez presente de uma espada, das que ele próprio usava. Os urubus levaram-no outra vez para a terra, da mesma maneira como o tinham trazido. Sua esposa já havia se casado com outro homem.

Fonte: Nimuendajú (1983, p. 138).

Este mito narra a história de um homem que ficou doente após uma picada de formiga e foi cuidado por uma andorinha. O homem teve uma experiência incrível ao visitar o céu levado por urubus. Este passou algum tempo na casa do trovão que depois foi trazido novamente para terra da mesma forma em que fora levado.

Excerto 17: Mito Fogos Fátuo

Os fogos fátuos (atxén) são tidos como fogos de acampamento das almas dos mortos. O índio Kangró, teve uma experiência com almas, durante a noite próximo da aldeia, viu duas sombras pretas sentadas, de cabeça baixa, ao lado do caminho. Um deles respondeu que tinha vindo para preservar o de perigos de cobras e outros perigos. Uma das almas era de seu falecido avô que conversaram muito. As duas almas flutuavam no ar e desapareceram com o latido dos cachorros. Matúk também contou que viu as almas dos mortos a noite ao redor dos seus fogos fátuos. Os vultos, como os próprios fogos, estavam suspensos no ar, a certa altura do chão.

Fonte: Nimuendajú (1983, p. 139).

Este mito fala das almas e do contato dos mortos, chamados de fogos fátuos (atxén). Nele um indígena relata sua experiência com a alma de avo. Os indígenas Apinayé tem um certo medo quando se fala de alma de mortos.

Os mitos foram escritos por Curt Nimuendajú [1939(1983)], marcado pela oralidade que até hoje permanecem vivo na cultura Apinayé, na memória dos mais velhos, as narrativas de seus mitos e lendas, são repassadas aos mais novos, despertando o interesse aos demais. Em muitos pontos e aspectos, a vida dos Apinayé está relacionada a um mito ou lenda, explicando os fenômenos da natureza e a origem do universo, astros e do próprio povo. De acordo com Almeida (2015, p. 102) “[...] muitas dessas histórias estão se perdendo, pois, os anciões que os têm na memória estão com idade muito avançada. A única fonte documentada que existe, onde todos estão transcritos, é o livro de Curt Nimuendajú”.

Dessa forma, é muito importante pesquisas que envolva esses relatos com mitos e lendas como forma de preservação de culturas imateriais. No caso específico dos mitos Apinayé, reafirmamos a importância de se retomar, sempre que possível, não somente por serem narrativas orais repletas de significados, mas porque é uma forma de reviver a história desse povo, para que se mantenha o legado de seus ancestrais, os mitos, transmitidos oralmente, de geração a geração, são muito importantes na formação do indivíduo social, pois fornecem coesão simbólica à percepção do indivíduo como parte de um corpo social, reforçando sua identidade étnica.

4.1.15. Cultura material

Os principais artefatos relatados por Nimuendajú (1983) estão relacionadas às armas de guerra, como flechas, diversos tipos de bordunas. “As armas de guerra eram o arco e flecha, a lança e o cacete roliço, em forma de espada ou em forma de remo. Destas, a lança hoje desapareceu por completo” (NIMUENDAJU, 1983, p. 102). Além disso, registrou também os utensílios de uso doméstico, como a esteira, cesto de palha de buriti para guardar os utensílios das crianças ao nascer, cesto confeccionado com palha de babaçu para guardar utensílios pequenos, cesto de carga de palha de buriti.

4.1.16. Os Apinayé do século XXI: obstinação luta e resistência

Reiteramos que os Apinayé são um povo indígena remanescente dos Timbira, falante de língua pertencente ao Tronco Macro-Jê e à Família Linguística Jê, e tiveram suas terras demarcadas através do Decreto nº 95.960, de fevereiro de 1985, localizadas na região norte do estado do Tocantins, conhecida como “Bico do Papagaio”. Atualmente a população Apinayé é de 3009 indígenas aldeados, sendo 1567 homens e 1442 mulheres, distribuídos por 53 aldeias. Na aldeia São José são 381 indígenas (DSEI, 2022). Segundo Albuquerque (2011), esse povo se relaciona com a sociedade de seu entorno não livre de conflitos e, muito embora sua língua materna se mantenha ativa, o grupo busca mecanismos de preservação cultural, uma vez que estão numa situação de contato, quando a cultura dominante interfere na cultura local, numa relação hierarquizada. De acordo com Albuquerque (2011, p. 69) “[...], podemos afirmar que, mesmo diante de conflitos de ordem sócio-histórica, cultural e econômica, as comunidades Apinayé vêm resistindo a tudo isto, em uma tentativa de manter vivas sua língua e sua cultura”.

Nesse sentido o que está em questão é a sobrevivência de um povo que, mesmo enfrentando todo tipo de adversidades, continua buscando e lutando pelo respeito aos seus direitos e por sua afirmação enquanto povo indígena, na preservação da sua língua materna, na manutenção de sua cultura e no reconhecimento de sua cidadania. Em nosso convívio com esse povo, constatamos que eles atualmente enfrentam muitos desafios, notadamente em relação à preservação de seu território, quando o desmatamento próximo as suas terras são recorrentes, assim como as queimadas e a seca do rio Tocantins, sendo está resultado dos impactos da Usina hidrelétrica de Estreito (UHE), além do plantio de eucalipto e o uso sistemático de agrotóxicos nas divisas de suas terras.

4.1.16.1 Cultura tradicional: Pintura Artesanato e Festas

A cultura tradicional do povo Apinayé é muito diversificada. Para Albuquerque (2011), as atividades culturais também contribuem para o fortalecimento da Língua Apinayé. Este povo se destaca por suas pinturas corporais, contação de histórias, assim como a confecção de artesanatos como: colares, brincos, pulseiras, esteiras e outros adereços de decoração fabricados com diferentes materiais, como sementes e palhas, além de seus mitos e festas tradicionais, como por exemplo: festas do milho, da batata doce, dia do índio, o “*Pàrkapêr*”, quando se pratica a corrida da tora grande, o “*Meôkrepôxrunhti*” a história de um guerreiro, comidas típicas (bolo Paparuto)³⁸, entre outros, este povo luta para preservar sua cultura, repassando de geração a geração.

4.1.16.2. Festa do Milho: Resgatando Uma Tradição Apinayé³⁹

A sociedade Apinayé mantém alguns rituais, como festas, operante ainda nos dias atuais. Uma destas é a “Festa do Milho”, que é apresentada sempre no dia 19 de abril, intercalando aldeias diferentes em cada ano. Em 2008 se realizou na Aldeia São José, localizada a 18 km do município de Tocantinópolis, que envolveu colheitas do milho, cerimonia de nomeação, preparo do milho para a produção de bolos, danças e corrida da tora. No momento que ocorria o ritual dos batizados, alguns indígenas descascavam e ralavam o milho para fazer os bolos, outros índios buscavam lenha para preparar fogueiras onde seriam assados os bolos.

A festa envolve todos os indígenas, cada um com uma tarefa, preparo da comida, recolhimento da palha da bananeira, venda dos artesanatos, pintura corporal dos visitantes. Para Raunin Apinayé, 21 anos, aluno da 8ª série e morador da aldeia Serrinha “Esta é a primeira vez que participo de uma festa igual a essa. O índio gosta muito da arte, de se pintar, temos orgulho da nossa cultura, da nossa ornamentação” (LIMA, 2008).

Na abertura da festa, Alexandre Apinayé, 80 anos, começou a cantar e a convidar a todos para participar daquele momento. Antigamente, a cantoria era realizada apenas pelos mais velhos e que agora já é ensinada aos mais jovens, afirma Alexandre Apinayé. “O futuro do índio é esse. De primeiro eu cantava sozinho, hoje os mais jovens estão aprendendo e cantando. Tenho que repassar o que sei para os meus netos” (LIMA, 2008).

³⁸ Paparuto é um alimento típico do povo indígena Apinayé e Krahô. Alimento ralado, macaxeira (aipim) ou a mandioca-brava cozido com pedaços de carne, entre folhas de bananeira em fogueiras no chão. Disponível em: <https://repositorio.unb.br>. Acesso em 14-mai-2022.

³⁹ Fonte: Josélia de Lima (2008). Disponível: <https://www.to.gov.br/secom/noticias/festa-do-milho-resgata-tradicoes-dos-apinaye/68zc0r7sreuw>. Acesso em: 14-mai-2022.

Todos os indígenas se preparam antecipadamente para a festa, com pinturas corporais, e enfeites de colares de sementes e miçangas. Para dona Joanita Apinayé, 60 anos, lembrando sua juventude de quando os indígenas se reuniam para cantar e dançar no pátio da aldeia “Hoje estou lembrando daquele tempo, era muita cantiga, muita dança, eram muitos índios reunidos. Este momento está sendo importante para que os nossos filhos conheçam as nossas tradições’. A programação foi conduzida por Cassiano Apinayé, que lembrou momentos em que a sua avó, Júlia Apinayé, estava chorando por lembrar as festas que já tinha vivido com o seu povo (LIMA, 2008). Ao entardecer os índios apreciaram o tradicional bolo feito de milho e juntos realizam a cantoria.

As fotos a seguir ilustram esses acontecimentos.

Figura 12: Batizado na Aldeia no ritual da Festa do Milho.



Foto: Zezinha Carvalho/Cidadania e Justiça file

Figura 13: Pintura corporal no século XXI revelando a identidade dos Apinayé.



Fonte: Seleucia Fontes / Governo do Tocantins (2021). Acesso em: 23-mar-2022.

4.1.16.3. “Pàrkapêr” e a Corrida da Tora: um Ritual Atemporal

Praticada uma vez ao ano, o ritual *Pàrkapêr* é um festejo dos Apinayé composto por diferentes atividades, podendo durar um mês inteiro. Tem por objetivo a reverência aos falecidos, um ritual sagrado, cheio de mística e espiritualidade, inspirado por sentimentos e expressões, onde são realizadas corridas de toras, corridas de flechas, cantorias, choros, cortes de cabelo e danças em memória das pessoas falecidas e sempre acontece um ano depois que o indivíduo morre. Nesta festa, é comum a participação de não indígenas (ABUQUERQUE, 2011).

Figura 14: Os participantes da Corrida e a Tora



Fonte: <http://indiosdotocantins.blogspot.com/2011/09/o-povo-apinaje.html>.
Acesso em: 28-mai-2022.

Como uma das principais atividades do *Pàrkapêr* é a corrida da Tora, é uma prática sociocultural praticada por muitos povos indígenas brasileiros pertencentes ao Tronco Linguístico Macro Jê, como os Timbira Apinayé, Xerente, Krahô e Xavante, que nenhuma das inúmeras cerimônias que constituem entre os Timbira, Acordo com Nimuendajú (2001, p. 1). [...] chama tanto a atenção dos civilizados quanto a corrida de toras. Isto se deve ao fato de que, depois da dança no pátio da aldeia, essa é a cerimônia mais repetida na vida cotidiana desses índios e, dramaticamente, a mais impressionante. Nos Apinayé, Torres e Costa (2020) relatam que:

Há todo um simbolismo na representação das toras que significam as pessoas falecidas. São dois clãs que correm com as toras nos ombros, o Wamenhmê e o Katãm. Para a realização da corrida, há toda uma preparação na aldeia, as mulheres pintam os homens seguindo o clã dos nomes. Os homens do clã cantam e são

pintados com a tinta de urucum e jenipapo. O clã Katãm com pinturas horizontais e o clã Wamenhmê com pinturas verticais (TORRES E COSTA, 2020, p. 6).

Para Albuquerque (2011), antes de iniciar a Corrida da Tora, os indígenas se reúnem e vão à mata para cortar a madeira (Buriti), dois grupos de cada partido. Com as toras prontas, colocando-se lado a lado e, em seguida, dois homens de cada equipe apanham a tora e colocam-na sobre os ombros de um terceiro indígena que, imediatamente, se põe a caminho da aldeia. Depois de cerca de 150m, outro passa bem perto do carregador que, sem parar a corrida, transfere a tora para o ombro do primeiro e tudo continua sem a menor interrupção. A corrida é acompanhada por mulheres e crianças. A corrida termina quando os corredores chegam no pátio da aldeia. Com efeito, a Corrida da Tora é um evento importante para o povo Apinayé e é uma das principais atividades do *Pàrkapêr*, que finaliza com cantoria, dança e corte de cabelo, quando oficialmente é finalizado o luto.

Nessa seção, descrevi os povos Indígenas Apinayé por meio de um breve estudo etnográfico histórico, desde a primeira metade do século XX com Curt Nimuendajú e Roberto da Matta, até o século XXI, destacando os trabalhos dos pesquisadores Francisco Edviges Albuquerque e Severina Alves de Almeida. Uma descrição histórica desse povo que evidenciou a preservação de sua cultura através da língua, festas, rituais e artesanato que possibilita a troca entre as gerações além de revelar as preocupações e conflitos envolvendo questões relacionadas a preservação do meio ambiente.

4.2. Os Indígenas Krahô dos séculos XIX a XXI

Nesta seção, apresentaremos o povo Indígena Krahô do século XIX ao século XXI, por meio de um estudo etnográfico. Em trabalhos como os de Melatti (1972) Abreu (2012) e Araujo (2015), indicam que a história dos Krahô está diretamente vinculada à política de exploração do território brasileiro, desencadeada a partir do final do século XVII. Segundo Melatti (1972), esse povo iniciou a relação de contato com a sociedade não indígena ainda no final do século XVIII, por meio de invasões de terras, escravidão, dentre outras subversões, de sorte que a história do povo Krahô é marcada por conflitos de toda ordem. O intuito da sociedade hegemônica, marcadamente escravocrata e colonizadora, sempre foi cooptar os indígenas para o trabalho escravo, tendo o apoio das Missões Religiosas que atuavam na tentativa de convertê-los ao Cristianismo, em uma atitude insana, quando se negava o uso da língua nativa, com severas punições, principalmente às crianças.

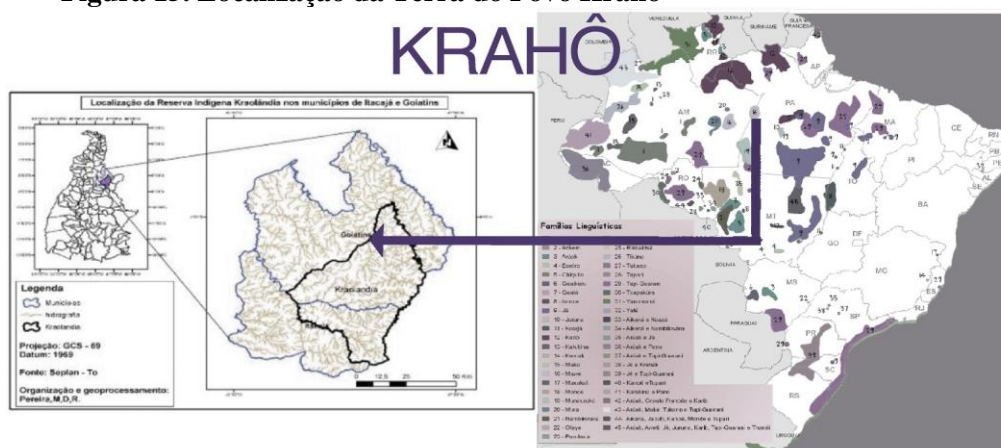
4.2.1. Uma Etnografia dos Indígenas Krahô

Nesta seção, apresentaremos o povo Indígena Krahô, sua história de contato com os não indígenas, assim como a descrição do seu território e localização, a língua em situação de contato, as aldeias e seus saberes tradicionais, cultura, identidade, arte e artesanato, rituais e pintura corporal até os modernos krahô do século XXI, em tempos de globalização. Julio Cezar Melatti (1972), um antropólogo brasileiro, é uma grande referência nos estudos etnológicos relacionados a este povo. Segundo Albuquerque (2013), os Krahô se autodenominam “mêhĩ”, termo atribuído aos indígenas, falantes de sua língua e que vivem conforme a mesma cultura. Concomitantemente, surgiu o termo “cupẽ”, denominando todos os não indígenas.

A sociedade indígena Krahô convive com a sociedade não indígena, há mais de dois séculos, convivência essa que se efetiva não desprovida de reviravoltas e inversões de situação, ora atuando como aliados dos fazendeiros, ora por estes massacrados, como ocorreu em 1940. Nos anos 1950 os Krahô seguiram um profeta que prometia transformá-los em civilizados, e em 1986 empenharam-se em uma reivindicação que implicava justamente no oposto, ou seja, na sua afirmação étnica como povo tradicionalmente indígena. Em 1986 deslocaram-se até o Museu do Ipiranga, São Paulo, em busca da recuperação do machado semilunar, caro às suas tradições. São assíduos viajantes às grandes cidades, cujas ruas e autoridades conhecem melhor que os sertanejos que os cercam. Frequentemente, entram em contato com seus esquivos amigos urbanos a pedir miçangas, tecidos e reses para abate, indispensáveis à execução de seus ritos.

4.2.1.1. Território e localização

Figura 15. Localização da Terra do Povo Krahô



Fonte: <https://indigenasbrasileiros.blogspot.com/2016/02/kraho.html>. Acesso em: 23-mar-2022.

Os Krahô estão localizados entre os rios Manoel Alves grande e Manoel Alves pequeno, no município de Goiatins-TO, e a 268 km da Capital, Palmas. O território indígena Kraolândia (MELATTI, 1993), possui, aproximadamente, 302.353 mil hectares de floresta e cerrado, próximo também da cidade de Itacajá. O território Krahô foi demarcado pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI) através do Decreto de nº 102, de 05/08/1944, publicado no Diário Oficial do Estado de Goiás em 10/08/1944, porém só foi homologada 46 anos depois, no ano de 1990, pelo Decreto-Lei nº 99.062, de 07/03/1990. (ARAUJO, 2015). A População Krahô atual é de 3.848 indígenas sendo 1.973 homens e 1.875 mulheres, ocupando aproximadamente 55 aldeias (DSEI, 2022).

4.2.1.2. Os Krahô: um Povo Bilíngue

Reiterando afirmações anteriores, os Krahô são grupo indígena remanescente da grande nação Timbira, que de acordo com Rodrigues (1986), pertencente ao Tronco Macro-Jê e à Família Linguística Jê. Devido à situação de contato, os Krahô são bilíngues em língua materna e em Português. Segundo o RCNEI (1998), aprender a usar adequadamente a Língua Portuguesa na escola é um dos meios de que dispõem as sociedades indígenas para interpretar e compreender as bases legais que orientam a vida no país, sobretudo no que diz respeito aos direitos dos povos indígenas. Ainda de acordo com esse documento, é primordial que os indígenas saibam a Língua Portuguesa, pois assim podem compreender as normas do País, as relações de trabalho, as regras de escoamento de produção e as negociações de forma geral, diminuindo, dessa maneira, o desequilíbrio que se verifica, nessas situações, pelo pouco domínio da Língua Portuguesa que é a língua oficial.

A língua Krahô está em uso nos diversos domínios sociais indígenas, isto é, no convívio familiar, nas reuniões, funerais, festas, no trabalho, nas cerimônias ritualísticas, na escola. Na Aldeia Manoel Alves Pequeno existe uma política linguística de fortalecimento da língua materna, sendo os conhecimentos e os saberes ancestrais Krahô transmitidos às crianças e aos jovens, em língua materna, propiciando, dessa forma, a manutenção da língua e da cultura às próximas gerações (ARAUJO, 2015).

4.2.1.3. Cultura tradicional: Por uma Identidade Krahô

Atualmente o povo Krahô continua lutando para manter vivos a língua, cultura, ritos, mitos e festas tradicionais, por exemplo, resguardo do primeiro filho, Casa de Wýhtý, Iniciação dos meninos Krahô, Corrida de tora dos partidos, resguardo de perfuração dos lóbulos auriculares, festa do milho (põnhyprô), da tora (pàrti) e da batata (jätjõpin) (ABREU,

2012). De acordo com Araujo (2015, p. 38), 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”.

Segundo Melatti (1972), o sistema mitológico Krahô é descrito por vários mitos, com destaque a referência ao mito do Sol e da Lua, faz a relação ao processo ligado à origem de todas as coisas como: morte, trabalho, a origem dos animais, as limitações da natureza imposta ao homem. Ou seja, os Krahô compreendem as relações homem/natureza em uma narrativa que representa o Sol e a Lua, como elementos sagrados. Nessa perspectiva, este povo indígena cultua três crenças sagradas: a harmonia da natureza, a força das plantas e a celebração à vida, considerando que a natureza se divide entre o partido do verão (Wacmêjê) e o partido do inverno (Catâmjê), e as duas forças são complementares, visto que regem a existência do homem na terra (MELATTI, 1972).

4.2.1.3.1. As Aldeias: Casas Pátio e Grupos de Residência

Figura 16. Aldeia - no meio o pátio e as estradas para as casas.



Fonte: Yahé Krahô (2017, p. 22).

As aldeias Krahô seguem o ideal timbira de composição das casas ao longo de uma larga via circular, cada qual ligada por um caminho radial ao pátio central. O pátio é o lugar onde ocorrem as reuniões, tomada de decisões, lugar de realização dos ritos. De acordo

com Albuquerque (2013), o formato de suas casas possui influência do convívio com os não indígenas. “O telhado das casas é coberto com folhas de buriti ou de piaçava, as paredes são feitas de estacas fincadas no chão uma ao lado da outra, que são preenchidas com palha de buriti ou barro, as casas não têm divisão de cômodos”, (YAHÉ KRAHO, 2020, p.20), dessa forma, as casas são construídas ao redor do grande pátio central, formando um círculo, e cada casa ligando-se esse pátio pelo seu próprio caminho. Já as casas ao lado representam uma ligação estabelecida pelos parentes femininos, formando um grupo chamado segmento residencial.

De acordo com Araujo (2015) e Yahé Krahô (2017), as aldeias constituem uma unidade política formada por vários líderes, sendo o Cacique, a liderança mais importante da aldeia, responsável pelas relações sociocomunicativas internas, externas e pela boa ordem da aldeia. Um cargo não hereditário nem vitalício. Cargo ocupado enquanto tiver consentimento da comunidade. O vice-cacique, também é escolhido pelos membros da comunidade, tem a função de representar o cacique na sua ausência. Assim, “As duas pessoas que são escolhidas para serem governantes de seus partidos, são chamados Hõmrêm. Estes são escolhidos pelos próprios partidos, seja Catâmjê ou Wacmêjê” (YAHÉ KRAHÔ, 2017, p. 23), ou seja, eles têm o papel de coordenar todas as atividades culturais e informar para a aldeia todos os eventos oficiais, sejam festas, trabalhos, caçada, etc.

O mestre de cerimônia dos rituais, responsável por realizar as grandes festas é chamado de “Pàtre”, é a pessoa mais importante e respeitada das festas. Outra liderança importante são os Conselheiros, formado pelas pessoas mais idosas e com mais experiências de vida, pessoas muito respeitadas na organização da comunidade. Tem a função a função de acompanhar e mediar os interesses da comunidade, todas as decisões relacionadas ao bem-estar da comunidade, representando assim, a voz do povo (YAHÉ KRAHÔ, 2017).

4.2.1.3.2. Saberes Tradicionais: Cultura e Identidade

A identidade cultural de um povo está relacionada ao seu sentimento de pertencimento a uma nação. Para o povo indígena Krahô, é no cotidiano da aldeia que a expressão cultural é representada através dos seus ritos, mitos, pela comemoração de festas, pela a participação em jogos, pela simbologia das cores pintadas em seus corpos e no artesanato, na organização social e cosmológica, na expressão da língua materna e pela história de luta pela sobrevivência (LEITE, 2017).

O povo Krahô são falantes fluentes da Língua Krahô, um fator positivo de fortalecimento de sua cultura e identidade, sendo os saberes tradicionais são transmitidos através da oralidade, das interações sociais do dia-a-dia, como o repasse dos conhecimentos transmitidos pelos mais velhos às novas gerações, ou seja, os saberes tradicionais representam o ambiente cultural local, sendo as narrativas orais indígenas, uma forma de reconhecimento e fortalecimento da cultura e da língua indígena. Portanto, todos os espaços de convivência são espaços de aprendizagem, seja na aldeia, seja em casa, no pátio, no rio, na roça, seja no próprio ambiente escolar, pois nesses lugares os indígenas estão em constantes interações entre os saberes culturais e de uso da língua materna, quanto em processo de constituição de ser (ARAÚJO, 2015).

Segundo Albuquerque (2007) é por meio da família que o ensino das tradições culturais é repassado, sendo os pais e, pessoas que convivem na casa, os principais mediadores na aquisição da língua materna e das manifestações históricas, linguísticas e culturais de seu povo, e não se trata de aprender os fonemas e as letras, pois é na escola que esses conhecimentos vão se formalizar, é lá que se ensinam os conhecimentos da leitura e da escrita das palavras. De acordo com esse autor, as comunidades indígenas vêm adotando um modelo pluralista de educação, dispondo de seus processos de socialização com concepções próprias sobre o que deve ser ensinado, primando para as necessidades e interesses da própria comunidade. Para Albuquerque (2011), as Escolas Indígenas configuram-se em instrumento de resistência cultural, social e histórica.

Com efeito, Araújo (2015) e Albuquerque (2013), argumentam que no processo de aquisição do conhecimento as crianças indígenas Krahô aprendem a ler e escrever tanto em língua materna como em português. Ao chegarem à escola, já contam com uma grande capacidade de letramento da língua materna oral, uma vez que o fazem como exercícios constantes, desde o momento em que começam a falar com seus pais, avós, irmão e familiares, em um esforço diário na organização dos elementos da fala para se comunicarem. Assim, os saberes tradicionais são repassados pelos mais velhos, através das histórias de seu povo, no convívio com os outros no pátio, nas danças, cantigas, corridas com a tora, cortes de cabelos, brincadeiras, nas caçadas, pescarias e no ato de fazer artesanatos.

Não obstante,

O povo Krahô prima pela manutenção de suas tradições e luta constantemente para preservar a nossa cultura, não deixando que a cultura dos não indígenas interfira de maneira contundente nos nossos costumes. Sabe-se que a cultura Krahô está sempre em movimento e não é sustentável sem suas práticas culturais, as quais movem e amparam atividades socioculturais do povo Krahô. Assim, se não houver

manifestações, a cultura enfraquece, ocorrendo o risco de perder sua identidade cultural, por isso as nossas práticas educacionais são muito importantes para a manutenção da nossa cultura e para sustentabilidade do nosso povo. Todo processo educacional precisa de muita atenção, ainda mais quando se trata de educação indígena, que tem todas suas especificidades, conjunturas, complexidades e diversidades cosmológicas (YAHÉ KRAHÔ, 2021, p. 334).

Dessa forma, os saberes tradicionais podem desaparecer da cultura desse povo devido a diversos fatores políticos, sociais, econômicos e outros como o próprio desinteresse da comunidade por preservar e manter vivos esses costumes milenares. Na perspectiva de Abreu (2012, p. 9) “[...] a sociedade Krahô, mesmo diante da situação de conflito linguístico e intercultural em que se encontram, tentam resistir às influências culturais e linguísticas, mantendo sua língua, suas atividades culturais e seus saberes tradicionais”. Manifestações culturais Krahô como a corrida de toras, as cantigas no pátio em que as mulheres são acompanhadas pelo cantador com o maracá, a festa da batata (*Jàt Jõh Pĩ*), ritos funerários, a divisão em metades *Catàmjê* (inverno) e *Wakmējê* (verão), corte de cabelo, são alguns dos rituais e atividades culturais Krahô mantidas na tradição desse povo.

4.2.1.3.3. Arte e Artesanato

Os Krahô fabricam arte e artesanato com finalidade econômica, vendidos para visitantes da aldeia e moradores da cidade, além da parte artística feita para ornamentação de objetos usados nos próprios rituais. Dentre os artesanatos os mais conhecidos são: os cofos, cestos, bolsas, pulseiras, brincos, colares. As palhas de coqueiro e as sementes variadas do cerrado são os materiais mais utilizados na produção desses artefatos (YAHÉ KRAHÔ, 2021). O artesanato faz parte do cotidiano Krahô, como a confecção de “colares, pulseiras, brincos de tiririca e miçangas e cintos feitos pelas mulheres; o trançado das cestarias feito pelos homens, as cestarias feitas pelas mulheres; as pinturas corporais, dentre outras atividades que expressam alguns dos saberes e habilidades desse povo” (MACEDO, 2015, p. 30).

A pintura corporal, assim como as pulseiras e os cordões confeccionados pelos Krahô são peças indispensáveis durante as festas, especialmente entre as mulheres. De acordo com pesquisas de Macedo (2015, p. 34), foram catalogados 24 artesanatos Krahô:

[...] *cuhkõn* (cabaça), *kẽnre* (miçanga), *càhà* (cofo), *māco* (mocó), *cõhtoj* (maracá), *kruw* (flecha), *cuhkõnre* (cabacinha), *crat* (cuia), *xy* (cinto), *cora* (colar), *kõckrãhtuc* (borduna), *ihcapõnxà* (vassoura), *hàchô* (cocar), *càhà jõhkô* (a trança), *cuhtoj* (maraca), *cahtỳ* (estrela), *ihpakà* (pulseira), *patwy* (buzina), *Kàjre* (machadinha), *kôpo* (lança), *côpip* (abano), *mãhô* (espanador), *awhê mẽ cruw* (arco e flecha) e *tapti* (tapiti) (MACEDO, 2015, p. 34).

Segundo Albuquerque (2013), os krahô exploram o cerrado através da caça, coleta, associadas a uma agricultura de coivara complementar, bem como da agricultura, estando dessa forma, intimamente associadas ao conhecimento que possuem sobre a natureza, suas potencialidades e limites.

4.2.1.3.4. Rituais e Pintura Corporal

Com o intuito de relacionar os ritos Krahô aos elementos que compõem o sistema sócio cultural do povo, Melatti (1978) descreveu em seu livro *Ritos de uma tribo Timbira* cerca de cinquenta ritos do povo krahô e destacou que alguns foram observados por ele e outros foram narrados pelos indígenas na ocasião de sua etapa de pesquisa de campo do ano de 1971. Entretanto, alguns há muitos anos não são realizadas. Os Krahô, de modo geral, gostam de realizar festas e aproveitam esses momentos também para se confraternizarem com os indígenas das outras aldeias.

Não obstante,

Os ritos implicam uma ação, e toda ação acontece em algum espaço e em algum tempo e para serem representados e compreendidos, devem ser localizados em suas dimensões espaciais e temporais. Há rituais celebrados nos vários domínios: casas, pátio, rua da aldeia, mata, além disso, há a adequação temporal, com determinadas ações apropriadas para algumas datas e outras não (ARAÚJO, 2015, p. 137).

Nessa perspectiva, há vários significados em um ritual, dependendo do contexto, caracterizando assim, sua natureza é polissêmica. Nas comunidades indígenas, as práticas sociais não estão somente relacionadas à palavra escrita, por exemplo, nos rituais, a pintura, as cantigas, a dança, os gestos são práticas sociais muito mais significativas que a escrita. Desse modo, para trabalhar em contextos indígenas requer uma prática pedagógica voltada para os contextos sociohistóricos de cada povo, sendo necessário discutir as várias concepções de linguagem e ensino para atuar em contextos da educação indígena. (ARAÚJO, 2015).

Manifestações culturais Krahô como a corrida de toras, as cantigas no pátio em que as mulheres são acompanhadas pelo cantador com o maracá, *ritos* funerários, a divisão em metades *Catàmjê* (inverno) e *Wakmêjê* (verão), corte de cabelo, são alguns dos rituais e atividades culturais Krahô mantidas na tradição desse povo. Abreu (2012), Araujo (2015) e Yahé Krahô (2021), também destacam os principais ritos Krahô, sendo: “**Hôxwa**”, palhaços cerimoniais Krahô, aqueles indígenas que dominam as artes da brincadeira, é realizado concomitante com a **Festa da Batata: Ritual de Jât Jõ Pt**, este é um ritual que narra a origem dos Krahô, realizado todos os anos no mês de abril e retrata o poder de fertilidade das plantas. Ademais, esta é uma das principais festas do povo Krahô, com duração de

aproximadamente quatro dias, onde são realizados todos os tipos de manifestação cultural, envolvendo casamentos, corte de cabelos, pinturas corporais, corrida com toras, paparuto (bolo tradicional de mandioca), cantorias, etc.

Festa de Coleta de Frutas Nativas: Mē ihjên que acontece com a participação feminina, na colheita e troca das principais frutas são: Buriti, bacaba, cajuí, mangaba, coco rasteiro e oiti. Há também o ritual Pempcahàc, que é um rito de iniciação praticado pelos homens. Os traços das pinturas corporais feitas durante as festas/rituais também se distinguem sobre as duas metades. Quanto aos tipos de pinturas utilizadas pelos partidos, Macedo (2015) também catalogou 43 tipos/traços diferentes do partido do inverno/*Catàmjê* e 41 do partido do verão/ *Wakmêjê*. Sendo que as do partido do inverno são todas organizadas em sentido vertical e a do verão em sentido horizontal.

Figura 17: Ritual da Emplumação



Fonte: Seleucia Fontes. Governo do Tocantins (2021). Acesso em: 23-mar-2022.

A Emplumação é um dos rituais Krahô em que as crianças têm seu primeiro contato com a ritualística do mundo adulto. Dessa forma, durante o ritual, as crianças são emplumadas, ou seja, colam penas diretamente no corpo e realizam um desfile em torno da aldeia, abatendo animais domésticos, para representar a primeira caçada.

4.2.1.3.5. Corridas da Tora

A corrida de Tora é uma atividade cultural comum à maioria dos grupos pertencentes ao tronco linguístico Macro-Jê (MELATTI, 1973) e, assim como os Apinayé, o povo Krahô

pratica a corrida de Tora com frequências em suas festas tradicionais. Diferentemente do povo Apinayé, em que as corridas são exclusivamente masculinas, nos Krahô é praticada por homens e mulheres, divididos em dois grupos de acordo com as metades *Catàmjê* e *Wakmêjê* a que pertencem. A corrida se faz de fora para dentro da aldeia, ou apenas dentro dela.

Cada grupo com uma tora corre nas ruas da aldeia, passando em frente de todas as casas até a casa de pensão⁴⁰, é o ponto de saída e chegada da corrida de toras, é a casa do *wÿhtÿ*⁴¹ da aldeia, onde normalmente começa e termina a corrida, e jogam a tora no chão. A comunidade acompanha do pátio a corrida incentivando os corredores. Os incentivos são expressos na língua materna. Essa corrida não se caracteriza pela competição, mas como rito presente na maioria das festas Krahô, inclusive na festa da batata (MACEDO, 2015).

Figura 18: Corrida da Tora (Masculino).



Fonte: <https://indigenasbrasileiros.blogspot.com/2016/02/kraho.html>. Acesso em: 23-mar-2022.

De acordo com Araújo (2015) a Corrida de Tora é uma cerimônia que demarca funções para a coletividade, representando resistência, o poder simbólico da vida em união, da ressurreição e das ligações com o mundo espiritual. “A tora para eles é a personificação do

⁴⁰ Casa de Pensão é uma associação feita pelos Krahô ao termo pensão em português, por acharem as semelhanças entre uma pensão na cultura não indígena e a casa de *wÿhtÿ*, no sentido de que ambas servem alimentos e dormida para muita gente a qualquer hora (MACEDO, 2015, p. 23).

⁴¹ *Wÿhtÿ* é um ritual, escolhido a moça ou o rapaz associado por excelência. Cada aldeia pode ter três *wÿhtÿ*. Os homens adultos têm uma menina como *wÿhtÿ*; os meninos têm outra menina como *wÿhtÿ* e as mulheres têm um menino como *wÿhtÿ*. O *wÿhtÿ* é, por conseguinte sempre do sexo contrário ao dos membros do grupo a que está associado. [...] O menino ou a menina *wÿhtÿ* devem ser respeitados. Ninguém briga na sua presença. [...] O menino ou a menina *wÿhtÿ* é escolhido dentre os filhos daqueles homens conhecidos como amantes da paz, que não gostam de brigar e que são generosos (MELATTI, 1978).

espírito, é algo sagrado que deve ser venerado. Ela ocupa lugar especial, sai da mata para a casa de wýhtý ou para o centro do pátio”. (ARAÚJO, 2015, p. 205)

Figura 19: Corrida da Tora (Feminino).



Fonte: <https://indigenasbrasileiros.blogspot.com/2016/02/kraho.html>. Acesso em: 23-mar-2022.

Após a finalização da corrida de tora, todos se reúnem no pátio para entoar as cantorias, que geralmente são curtas. “E, durante a noite, a cantoria é longa, pois conta com muitas danças, brincadeiras e etc. Termina mais ou menos meia noite, dando intervalo para as pessoas descansarem. As corridas realizadas exclusivamente dentro da aldeia são geralmente pela manhã. “As toras são selecionadas dentre aquelas já usadas e que estão à volta de uma das casas de wĩĩ. Partindo daí os corredores dão várias voltas pelo caminho circular da aldeia até deixarem as toras diante da mesma casa” (MELATTI, 1972, p. 3).

Não obstante,

[...] A corrida de mulheres é menos frequente que as dos homens. Estes correm quase todos os dias e até mais de uma vez no mesmo dia. As mulheres adultas não disputam corridas com os homens, mas sim com outras mulheres. Para correrem, também se dividem em metades. Com exceção das metades indicadas pela letra A, toda mulher pertence às metades de seu pai, se é solteira, ou às de seu marido, se casada. Quando as mulheres correm, um par de toras é confeccionado especialmente para elas. Normalmente a partida das mulheres precede a dos homens. As corridas de crianças também são raras. Elas não se dividem em metades, ao correr, mas se opõem por sexos: meninos contra meninas. De um modo geral, as toras destinadas

às mulheres são mais leves que as correspondentes para os homens; e as das crianças mais leves que as das mulheres (MELATTI, 1972, p. 4).

A grande maioria das toras é retirada de tronco de buriti. Toda tora tem pelo menos uma rasa cavidade, formando uma borda pela qual o corredor a segura com a mão, a fim de mantê-la firme aos ombros. A tora, para o povo Krahô, é a personificação do espírito, algo sagrado que deve ser venerado. Ela ocupa lugar especial, sai da mata para a casa de *wỳhtỳ* ou para o centro do pátio, espaços consagrados para o povo Krahô (MACEDO, 2015).

4.2.1.3.6. *Mẽ ihjên*: festa das frutas nativas

Este ritual consiste na colheita das frutas nativas pelas mulheres, que inicialmente se reúnem no pátio da aldeia no final. Em seguida, vão de casa em casa pegar o cofo⁴² dos homens para irem colher as frutas. No dia seguinte pela manhã, as mulheres se reúnem novamente no pátio e os homens oferecem alimentos como café da manhã para cada mulher que pegou seus cofos. Só depois as mulheres saem para a mata em busca de colher as frutas. De acordo com Yahé Krahô (2017, p. 50) “[...] as principais frutas são: Buriti, bacaba, cajuí, mangaba, coco rasteiro e oiti. Enquanto isso, os homens ficam nas aldeias preparando as comidas para as mulheres”. No final da tarde as mulheres se reúnem perto da aldeia e esperam que os donos dos cofos compareçam com a comida para fazerem a troca das frutas pela comida. Dessa forma, o encerramento da festa acontece a noite no pátio, com muita variedade de alimentos e cantorias com maracá.

4.2.1.3.7. Ritual de *Jât Jõ Pĩ*: Festa da Batata

De acordo com Araújo (2015) e Yahé Krahô (2017), a festa da batata é uma das principais do povo Krahô, realizada todo ano com a objetivo de determinar a troca de partidos, ou seja, a mudança de estação do inverno para o verão. Participam dessa festa todos os moradores da aldeia, além de indígenas de outras aldeias que são convidados. Um momento, muito esperado é o arremesso de batatas, acompanhados pelas cantigas próprias desse ritual. A duração é de aproximadamente quatro dias, quando são realizados todos os tipos de manifestação cultural que, envolve casamentos, corte de cabelos, pinturas corporais, corrida com toras, paparuto (bolo tradicional de mandioca), cantorias, danças e Hôxwa (palhaço tradicional Krahô).

⁴² Variedade de cesto, cofinho. Cesto em que os indígenas guardam ou carregam peixe, objetos ou frutas. Fonte: *Oxford Languages and Google*. Acesso em 17- mai-.2022.

Antes da corrida, é feito um ritual de cerimonial das toras, no qual somente os conhecedores da cantiga podem participar desse momento. Após isso, é liberada a corrida, ou seja, é permitida a largada. O partido que chegar primeiro no pátio da aldeia é considerado o campeão do ano. Essa corrida é muito importante para os Krahô, os jovens se preparam o ano todo para essa competição. Somente os mais fortes conseguem carregar essas toras. Cada tora pesa aproximadamente 150 kg, sendo a mais pesada que tem dentre outras toras que os Krahô carregam, essa festa da batata é muito importante para nós, pois envolve muitas atividades culturais e é uma das festas que ocorre todo ano (YAHÉ KRAHÔ, 2017, p. 50).

A corrida de tora acontece no período da tarde, quando os homens e as mulheres competem entre si entre Wacmêjê e Catâmjê. No segundo dia da festa, no período da tarde, as pessoas se juntam em uma casa para dar início à cerimônia da batata, ou seja, cantoria da batata. Essa cantoria é feita na rua da aldeia, na frente das casas e somente os *Hôxwa* tem essa função de acompanhar o grupo de cantores. Durante essa cantoria uma pessoa especial “[...] vai arremessando as batatas naqueles que estão à frente da cantoria com a obrigação de acertar nelas as batatas arremessadas e, o grupo que está sendo alvo tem a função de desviar dessas batatas para não serem punidas” (YAHÉ KRAHÔ, 2017, p. 52).

Desse modo, quem for acertado pelo arremessador com a batata deve sair da brincadeira, deixando outra pessoa assumir o seu lugar e assim sucessivamente. Quando chegarem à metade da aldeia, vão para o pátio encerrar a cantoria.

4.2.1.3.8. Jogos Tradicionais Indígenas Krahô

Os jogos tradicionais do Povo Krahô é um evento que ocorre anualmente na Aldeia Manoel Alves Pequeno, conta com o envolvimento das aldeias da terra indígena Krahôlândia, tendo como principal objetivo de proporcionar a interação entre as aldeias. De acordo com Yahé Krahô (2015) citado por Leite (2021, p. 134) “Os Jogos têm o objetivo de proporcionar intercâmbio cultural, fortalecimento da língua, cultura e das políticas internas do povo Krahô”. A programação dos jogos inclui atrações culturais e disputas de provas em várias modalidades. Acendimento de tocha: Uma pira⁴³ de fogo é acendida no pátio representando a chama que foi roubada da onça-pintada, um animal que representa a fauna do cerrado brasileiro (LEITE, 2021).

A programação dos jogos Kraho possui nove modalidades, de acordo com Leite (2017) sendo: **1. Futebol** é a única modalidade não-indígena dos jogos. O mesmo disputado entre equipes masculina e feminina, apesar de ser uma modalidade de origem indígena, é uma atividade que faz parte do cotidiano de muitas aldeias. **2. *Kuj tatac xà*** – O “*Kuj*” é um jogo

⁴³ Espécie de vaso, bacia, receptáculo etc. onde arde um fogo simbólico. De forma geral, é uma estrutura feita de madeira com um simbolismo. Fonte: Disponível em <https://aulete.com.br/pira>. Acesso em 16 de mai. 2022.

tradicional Krahô, a equipe é formada por oito competidores que tem o objetivo de rebater o “*Kuj*” (um pedaço de borracha) o mais longe do campo de jogo, usando um bastão, o objetivo é ganhar campo de jogo, vence a equipe que colocar a outra para fora do campo. **3. *Pôhy pry japor xâ*** – É um brinquedo confeccionado com palha de milho e penas de galinha. Esta atividade de jogo coletivo exige uma destreza motora específica para se posicionar e aplicar o “golpe” no artefato com o objetivo de não deixar a “peteca” cair no chão. **4. Arremesso de lança** - que consiste em arremessar a lança o mais longe possível. **5. Corridas** – As provas com corrida são disputadas no masculino e feminino, nas seguintes categorias: a) Corrida dos 200 metros – Realizada em uma das ruas que leva ao pátio central da aldeia. b) Corrida de revezamento com flecha 6 x 6 - São seis atletas com a meta de percorrer 600 metros ao redor do “pátio” da aldeia, sendo que cada atleta percorrerá 100 metros assim que revezar a flecha que carrega. d) Corrida de fundo de 15 quilômetros.

6. Arco e flecha – é disputado em duas categorias: a) Tiro ao alvo livre sobre o chão - O objetivo é fazer com que a flecha alcance a maior distância. O vencedor fica com as flechas do adversário. Esta prova assemelha-se ao: b) Arco e flecha sobre a palha – Nesta prova é preciso ter pontaria para acertar o alvo, que é um monte de palha. **7. Natação** - É uma disputa entre dois nadadores, as provas também são nas categorias masculino e feminino. A prova acontece no rio Manoel Alves Pequeno. Após atravessar, os nadadores finalizam a prova com o retorno à mesma margem que iniciou a travessia. **8. Canoagem** é uma modalidade que exige técnica refinada e condicionamento físico. **9. Corrida com tora** é disputada entre as aldeias, nas modalidades masculino e feminino. Vence a equipe que der uma volta completa ao redor do pátio.

Os Jogos Tradicionais do Povo Krahô são um evento que fomenta e contribui para a valorização dos saberes tradicionais, podendo também ressignificar as ações, estabelecer novos princípios e assim dar continuidade para construção de novos saberes que, naturalmente, podem se transformar em novas tradições.

4.2.2. Os Krahô do Século XXI

O povo indígena Krahô vem lutando para preservar sua cultura e língua. Entretanto, cada vez mais as tecnologias têm chegado às aldeias, impondo novas formas de comunicação. Segundo Franco (2021, p. 39), “[...] até setembro de 2015, não havia energia em nenhuma das aldeias do território. Com a eletrificação, os eletrodomésticos apareceram em quase todas as casas”. Ou seja, a falta de energia nunca impediu os Krahô de ter acesso aos eletrônicos ou até

mesmo à *Internet*. E as aldeias digitais (*Digital-krĩ*), projetadas na *Internet*, se tornaram extensões do território. O que não era movido à bateria, estava ligado ao gerador.

Em junho de 2016, o sinal de *Internet* já estava implantado nas aldeias Manoel Alves e Mangabeira. O wifi é compartilhado por todos, que passam por ali. Ao mesmo tempo, não é difícil de navegar no Facebook e encontrar jovens Krahô se apropriando e dando significados próprios às redes digitais. Nem todos dominam o uso dos dispositivos, então se aglomeram ao lado de quem sabe navegar. Devemos recordar que esses povos são da oralidade e da performance, desse modo, as linguagens audiovisuais são mais atraentes para consumo e produção de conteúdo. A aldeia ganha uma extensão digital, a *Digital-krĩ* (FRANCO, 2021, p. 42).

Estes espaços digitais, também tomam a importância de um lugar de voz e reivindicação, para demandas locais, ações ativistas em ambiente, no desejo de resolver problemas sobre proteção de suas terras, benfeitorias para a comunidade local, experiências essas articuladas com outras aldeias, povos, autoridades, instituições, apoiadores das causas indígenas, entre outros. Na Aldeia Manoel Alves Pequeno existe uma escola, ofertando os ensinamentos fundamental e médio, com unidade de saúde, energia elétrica, e computadores conectados à *internet*. Em função da proximidade com a cidade, é comum na aldeia movimentação de motos, bicicletas, carros, uso de celulares, inclusive por crianças, e outras formas de acesso às tecnologias.

Dentre os professores há uma expressiva quantidade de indígenas matriculados em cursos de graduação e Pós-graduação, principalmente na área da educação, contribuindo para o aumento do número de professores indígenas com formação superior. Existe uma conscientização de todos, de que a educação indígena precisa ser feita “por eles”, e não “para eles”. Além disso, no âmbito científico-educacional, os antropólogos Nimuendajú (2001) e Melatti (1977), publicaram estudos sobre este povo, e atualmente o Professor e o Linguista Dr. Francisco Edviges Albuquerque, da UFNT, vem contribuindo com projetos de pesquisa e extensão e com a publicação de livros didáticos em várias disciplinas buscando efetivar uma educação indígena, bilíngue e intercultural. Dentre os trabalhos de Albuquerque, destacamos uma gramática da Língua Krahô desenvolvida em parceria com professores indígenas Krahô. (LEITE, 2017).

4.2.2.1. Os Saberes Tradicionais Krahô em Tempos da Globalização e da Internet

As fronteiras geográficas estão cada vez mais se estreitando. A globalização, fator inerente à modernidade vem atuando de forma drástica sobre as minorias étnicas, muitas interferindo nos modos de ser e viver de povos tradicionais, tal qual os Krahô do Tocantins. Esse processo tem como consequência os chamados “fenômenos sociais da pós-modernidade”

(HALL, 2006). O Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007, em seu artigo 3º, considera os povos/comunidades tradicionais são grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição (LEITE, 2017).

Na perspectiva de Abreu (2012, p.71) os Krahô mantêm a tradição oral, na “[...] transmissão dos saberes tradicionais do povo, da cultura e dos afazeres do dia-a-dia, como o repasse dos conhecimentos transmitidos pelos mais velhos às novas gerações”. Dessa forma, as mulheres têm um papel importante no ensino e manutenção da Língua Krahô, como também na educação dos filhos. Ademais, cada povo indígena possui suas tradições culturais próprias, que se mostra em uma história particular, além de possuir práticas e conhecimentos únicos. É importante também compreender que sobre as populações enquanto sujeitos históricos são capazes de assumir seus destinos e defenderem seus direitos de existência como povos detentores de culturas diferenciadas (ALBUQUERQUE, 2014).

As relações entre a identidade não-indígena e a identidade cultural indígena Krahô, verificamos uma relação de poder econômico e político desproporcional, que em muitos momentos da história, se apresentou como um cenário de desigualdade, intolerância, preconceitos e opressão. Isso pode ser compreendido como um indício de que o povo Krahô já vem enfrentando as consequências do processo de globalização, que geralmente tem como consequências, a desintegração de características culturais, em virtude de uma cultura ocidentalizada e dominadora (LEITE, 2016, p. 48).

Dessa forma, as aldeias Krahô também sofrem também com as consequências da globalização, mesmo nas inter-relações necessárias para que se efetue serviços de assistência social, saúde e educação, mas que são realizadas por não-indígenas, que de uma forma ou de outra, exercem influência sobre a comunidade. Por outro lado, a educação escolar surge como possibilidade de se impor contra a descaracterização cultural dos povos indígenas. Nesse sentido, Escola Estadual Indígena 19 de Abril, oferece ensino escolar para a comunidade, se apoiando em conceitos de interculturalidade, a escola se organiza em torno de um projeto político pedagógico que favorece o desenvolvimento dos jovens Krahô no contexto educacional (YAHE KRAHÔ, 2017). Para Oliveira e Candau (2010), o diálogo entre diferentes saberes é um diálogo intercultural, uma vez que as formas de conhecer e de fazer que surgem desse interior, oportunizam a entrada de novas tecnologias e ações que beneficiam as sociedades envolvidas reciprocamente.

4.2.2.2. Os Krahô e as Redes Sociais⁴⁴: Protagonismo e Inclusão

As redes sociais contribuíram e permitiram um protagonismo de inclusão e de digitalização que, através do deslocamento nas redes internas e nas redes digitais, permitiu os espaços de debates e a ruptura do isolamento analógico e o início de uma interessante diplomacia digital, com os outros povos indígenas, com organizações e instituições externas, também presentes nas redes. Os Krahô utilizam as plataformas digitais para conectares com outras aldeias, organizações, nas mobilizações e protestos nos diversos assuntos relacionados a preservação da natureza, demarcação de território, estradas, saúde, educação, entre outros (FRANCO, 2021).

Esse protagonismo significa tem a importante função de romper com o isolamento histórico da terra demarcada para um ambiente sem fronteira com variadas possibilidades de interação, afirmação e divulgação de cultura. Dessa forma, a abordagem intercultural se propõe a promover a integração entre os povos, se opondo ao aparecimento de qualquer tipo de supremacia de uma cultura sobre as outras.

4.2.2.3. Os Krahô em Ambiente Digital

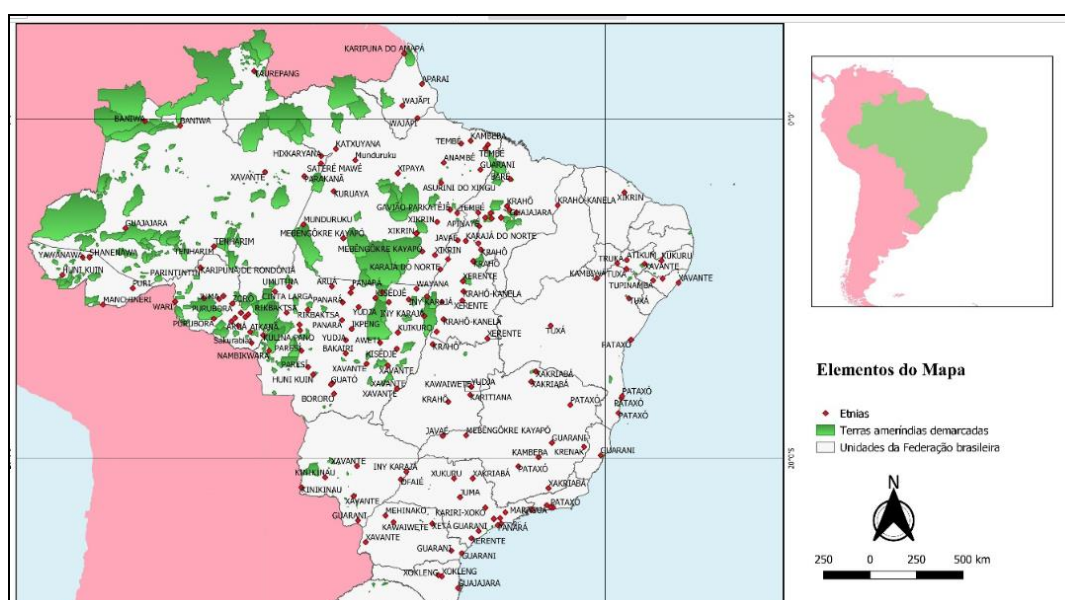
O processo de digitalização das aldeias Krahô ocorre dentro de uma alteração da condição comunicativa, no modo de habitar um lugar, ou seja, a alteração não ocorre apenas no âmbito das relações sociais, “mas dentro de uma ecologia que envolve um processo de interação/interatividade em ambientes digitais e não digitais, levando em consideração os rituais, as práticas xamânicas, o espaço de voz e afirmação étnica” (FRANCO, 2021, p. 34).

Se, por um lado, nas pequenas aldeias cada família indígena está recebendo na privacidade de sua casa mensagens e imagens de culturas ricas, violentas e consumistas do ocidente, via aparelho de TV, às vezes, equipado com antena parabólica ou TV por assinatura e páginas de *internet*, sejam *blogs*, sites de notícias, entretenimento ou de relacionamento, por outro lado, muitas comunidades indígenas já têm acesso a diferentes canais de comunicação que podem possibilitar as novas gerações indígenas ou não indígenas a enxergar suas identidades culturais a partir de suas próprias perspectivas, através da utilização de programas de rádio comunitária, sites e *blogs* especializados em temáticas indígenas, desenvolvidos pela própria iniciativa de algumas etnias, que já estão disponíveis na *internet*, esses “territórios” criados vêm valorizar os saberes tradicionais e as identidades desses povos (FRANCO, 2021, p. 34). (Aspas do texto original).

⁴⁴ Redes Sociais são o ambiente digital organizado por meio de uma interface virtual própria. Uma das formas de representação dos relacionamentos afetivos, interações profissionais dos seres humanos entre si ou entre seus agrupamentos de interesses mútuos. Rede social online uma representação de relacionamentos afetivos e/ou profissionais entre indivíduos que se agrupam a partir de interesses mútuos e tecem redes informacionais por meio das trocas discursivas realizadas no ambiente virtual (MUSSO, 2006).

Segundo Costa (2013) o conceito de território nessa perspectiva, não está relacionado apenas a demarcação de terra, mas sim na percepção e existência de uma sensibilidade ligada as questões ambientais de sustentabilidade. Franco (2021) mostra que no ano de 2020 foram mapeados de (2013 a 2020) 650 perfis: 9288 conexões entre esses perfis do Facebook, totalizando 127 povos identificados. Foram observados os atores conectados, os seus conteúdos e os usuários interagentes, através dos softwares Gephi e QGIS para montar, tratar e visualizar a rede digital Krahô e os pontos de acesso de acordo a geolocalização de cada usuário.

Figura 20: Posicionamento dos Povos Indígenas Conectados.



Fonte: Franco (2021, p. 44).

Dessa forma, é importante destacar que muitos indígenas desses povos residem na zona urbana assim como acessam o sinal de cidades próximas às aldeias, assim como também se deslocam para as cidades em busca de tratamento médico, compras, melhores condições de estudo, como é o caso das licenciaturas interculturais, onde alguns Krahô viajam para outros Estados e municípios em busca de estudo e retornam meses depois.

Neste capítulo foram discutidos os aspectos sociohistóricos dos Apinayé e Krahô, sua origem, situação de contato, seu território e a situação atual desse povo. Igualmente, discutirmos sobre a obstinação, luta e resistência, os saberes tradicionais além da globalização e das tecnologias inserida nas aldeias. No próximo capítulo fazemos uma reflexão sobre as Bases Teóricas do nosso trabalho, enfatizando os estudos de educação: educação indígena e educação escolar indígena bilíngue e intercultural.

CAPÍTULO V

5. EDUCAÇÃO INDÍGENA E EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NA PERSPECTIVA BILÍNGUE E INTERCULTURAL

[...] em nossas aldeias temos a educação primordial, que é a educação indígena. Esta vai além dos conhecimentos escolares e acadêmicos. Essa educação ensina a ética, o comportamento, e o cuidado com a família. Esse modelo de educação supera os das grandes cidades em muitos casos. Um exemplo bem claro é o cuidado com a família. Nas grandes cidades você vê crianças abandonadas, idosos sendo maltratados entre outros. Nas comunidades indígenas, nenhuma criança fica órfã, se por acaso o pai e mãe morrer de imediato a criança é assumida por alguém da família, sem tramites judiciais. No mesmo caso acontece, por exemplo, quando nossos avôs vão ficando velhinho, um dos filhos fica com ele, ou vem um netinho para cuidar deles.

Alex Macuxi

Neste capítulo apresentamos teoricamente uma descrição da Educação Indígena no Brasil e da Educação Indígena Bilíngue e Intercultural. O objetivo é descrever e discutir estas categorias educacionais num contexto mais amplo fazendo, ao final, um recorte com a Educação nas comunidades Apinayé e Krahô das aldeias São José e Mariazinha.

Com efeito, os estudos em educação se ampliam de forma inter e transdisciplinar quando realizados em contextos complexos tais como as aldeias dos mais de 300 povos que configuram o Brasil Indígena. Nesse cenário, destacam-se os povos indígenas do Tocantins, notadamente os Apinayé e Krahô que delimitam nossa pesquisa. Nesse sentido, a educação, na perspectiva da inclusão social dos povos indígenas brasileiros é, simultaneamente, interdisciplinar e transdisciplinar, considerando sua incidência em escolas situadas nas comunidades e escolas de suas respectivas. Segundo Almeida (2011, p. 259), “[...] educar em uma concepção transdisciplinar perpassa o campo interdisciplinar, produzindo modos de compartilhar saberes, reconhecendo os diferentes níveis de realidade, ultrapassando o território científico”, instituindo espaços de diálogos multirreferenciais com as diversas culturas, com a vida de cada grupo humano “[...] abrindo possibilidades de visões plurais a respeito de um fenômeno ou conceito, ou a respeito da complexidade da própria vida”.

Na perspectiva da realidade indígena, a educação desdobra-se em três categorias que se intersectam; Educação Indígena; Educação Escolar Indígena e Educação Escolar Indígena Bilíngue e Intercultural.

5.1. Educação Indígena

A Educação Indígena é aquela que se instaura e se concretiza nas comunidades indígenas ultrapassando as paredes da escola. É uma escola pensada a partir dos ensinamentos e dos conhecimentos transmitidos de geração a geração. Nesse tipo de educação o mais importante é a formação do “Ser Humano” que se está projetando para ao futuro. Aprende-se que “ser” é mais importante do que “ter”. Que o coletivo se sobrepõe ao individual. Que a natureza é a própria vida representada em um diagrama transdisciplinar, quando animais, plantas e humanos respiram o mesmo e necessitam uns dos outros para se perpetuarem enquanto espécie.

Essa educação tem seus próprios pressupostos filosóficos, antropológicos e linguísticos. Aqui a linguagem se expande em categorias como etnolinguística e sociolinguística, imbricando para uma categoria mais ampla, a Etnossociolinguística, quando se coadunam com a etnografia, dando voz e vez ao ethos, valorizando a cultura que identifica cada indígena e suas comunidades. É, pois, uma educação que até a Constituição de 1988 nunca teve o reconhecimento do Sistema de Ensino Brasileiro.

Segundo Maher (2006, pp. 16-17), quando fazemos menção à “Educação Indígena”, estamos nos referindo aos processos educativos tradicionais de cada povo indígena em particular e aos processos nativos de socialização de suas crianças. Quando observamos mesmo as atividades mais corriqueiras realizadas no interior de uma aldeia indígena, dos Yanomami, por exemplo, podemos perceber que aí ocorre um intenso e complexo processo de ensino/aprendizagem, no qual crianças e jovens são preparados para exercerem sua “florestania”, para se tornarem sujeitos plenos e produtivos de seu grupo étnico. Esse empreendimento, é preciso entender, não implica, não “passa” por conhecimento escolar de nenhum nível.

Uma característica que chama a atenção na Educação Indígena, segundo Maher (2006), é o fato de nesse tipo de educação o ensino e a aprendizagem ocorrerem de forma sincronizada, continuada, sem que haja cortes abruptos nas atividades do cotidiano. Em nossa sociedade o ensino e a aprendizagem se dão em momentos e contextos muito específicos: “Está na hora de levar meu filho para a escola para que ele possa ser alfabetizado”; “Minha filha está fazendo um curso, em uma escola de informática, das 4h às 5h30min da tarde” (MAHER, 2006, p. 17). Todavia, nas sociedades indígenas o ensinar e o aprender são ações misturadas, incorporadas à rotina do dia a dia, ao trabalho e ao lazer e não estão restritas a nenhum espaço específico. A escola é todo o espaço físico da comunidade. Ensina-se a pescar

no rio, evidentemente. Ensina-se a plantar no roçado. Para aprender, para ensinar, qualquer lugar é lugar, qualquer hora é hora.

5.2. Educação Escolar Indígena

A Educação Indígena se diferencia pelo aspecto ético, comportamental e pelos princípios familiares. Já a Educação Escolar indígena, que não resume apenas à sala de aula, tem como princípio formar os indígenas para a vida profissional e acadêmica, a partir dos conteúdos e orientações próprias da sociedade majoritária, desconhecendo os saberes indígenas. Segundo Luciano-Baniwa (2006), o processo educativo nas sociedades indígenas apresenta diferenças radicais quanto à chamada “educação nacional”, o que levou os colonizadores que aqui chegaram a uma conclusão equivocada de que não existia educação indígena.

Esta é uma visão etnocêntrica, na qual numa visão etnocêntrica, pressupõe-se que os índios não tinham educação, porque não tinham as mesmas formas e os mesmos modelos educacionais ocidentais. É com esse ponto de vista que historicamente se têm implantado os projetos escolares para os índios. Em outras palavras, a escola e a alfabetização entram em cena como sinônimos de educação, cultura e civilização, como se os índios não as tivessem (LUCIANO-BANIWA, 2006, p. 146).

Luciano-Baniwa (2006) argumenta ainda que um dos pressupostos básicos para discutir a educação indígena, está no entendimento de se considerar que sempre houve formas próprias de educação indígena e que as suas pedagogias são valores fundamentais que devem também orientar os trabalhos escolares.

Neste sentido, educação se difere de escola, sendo, pois,

[...] o processo através do qual toda pessoa aprende a viver. Essa aprendizagem se dá na família, na comunidade e/ou no povo. A educação escolar enquanto novo espaço e termo educativo deve basear-se nos princípios educativos e nos métodos próprios de aprendizagem dos povos indígenas (conforme garante a Constituição do Brasil), para então acrescentar outros conhecimentos, também necessários à vida atual (LUCIANO-BANIWA, 2006, p. 146).

Outro pressuposto defendido por Luciano-Baniwa (2006), é o de que a escola não é o único lugar de aprendizado, antes é apenas uma forma de organizar alguns tipos de conhecimento para serem transmitidos às pessoas numa sala de aula. A escola não se restringe ao prédio, suas salas de aulas e carteiras dos alunos, mas dos conhecimentos e dos saberes próprios das comunidades, que devem ser comunicados, transmitidos.

Nesse sentido Luciano-Baniwa (2006, p. 147), elenca alguns valores e exemplos de mecanismos de educação tradicional dos povos indígenas mantidos e valorizados até hoje e que devem ser considerados pela escola:

- 1) A família e a comunidade ou o povo são os responsáveis pela educação dos filhos. É na família que se aprende a viver bem: ser um bom caçador, um bom pescador;
- 2) Aprende-se a fazer roça, plantar, fazer farinha;
- 3) Aprende-se a fazer canoa, cestarias;
- 4) Aprende-se a cuidar da saúde, benzer, curar doenças, conhecer plantas medicinais;
- 5) Aprende-se a geografia das matas, dos rios, das serras; a matemática e a geometria para fazer canoas, remos, casas, roças, caruri etc.;
- 6) Não existe sistema de reprodução ou seleção;
- 7) Os conhecimentos específicos, como o dos pajés, estão a serviço e ao alcance de todos;
- 8) Aprende-se a viver e a combater qualquer mal social, para que não haja na comunidade crianças órfãs e abandonadas, pessoas passando fome, mendigos;
- 9) Alunos e professores de escolas atuais ensinam novos conhecimentos aos antigos pajés, mestres e caciques tradicionais e vice-versa.

Nesse sentido, torna-se primordial reconhecer que os povos indígenas ainda mantêm vivas suas formas de educação tradicional, a qual pode e deve contribuir para a formação de uma política e de uma prática educacional adequadas, que possam atender aos anseios, aos interesses e às necessidades da realidade atual. Tais conhecimentos não são incompatíveis com os conhecimentos da escola moderna idealizada pela sociedade não indígena, conclui Luciano-Baniwa (2006).

Um terceiro pressuposto apresentado por esse autor está ligado à avaliação de que a escola é atualmente uma espécie de necessidade “pós-contato”, a qual tem sido assumida pelos indígenas, mesmo com todos os riscos e os resultados contraditórios a que estão expostos. Nesse sentido, a escola assume

[...] um lugar onde a relação entre os conhecimentos tradicionais e os novos conhecimentos científicos e tecnológicos deverão articular-se de forma equilibrada, além de ser uma possibilidade de informação a respeito da sociedade nacional, facilitando o “diálogo intercultural” e a construção de relações igualitárias – fundamentadas no respeito, no reconhecimento e na valorização das diferenças culturais – entre os povos indígenas, a sociedade civil e o Estado. Sabemos que esta é inclusive a perspectiva apontada pelos “Novos Parâmetros Curriculares do MEC”, nos quais a questão da diversidade cultural figura entre os “temas transversais” (LUCIANO-BANIWA, 2006, p. 148).

O importante é entendermos que a partir do olhar de Luciano-Baniwa, que é indígena e fala com conhecimento de causa, possamos contribuir para o complexo processo de mudança de mentalidade e postura quanto às diferentes culturas dos povos que habitam e constituem a nação brasileira. Que possamos olhar a diferença não como um problema, mas como um valor, um enriquecimento da sociedade brasileira (um patrimônio nacional). No entendimento Luciano-Baniwa (2006, p. 148), “[...] a escola, um dos principais instrumentos usados durante a história do contato para descaracterizar e destruir as culturas indígenas, possa vir a ser um instrumental decisivo na reconstrução e na afirmação das identidades e dos projetos coletivos de vida”.

Um quarto e último pressuposto elencado por Luciano-Baniwa (2006), diz respeito ao esforço de se projetar uma nova educação escolar indígena, que se realize com a participação e a gestão direta dos principais interessados, os povos indígenas de cada etnia. Essa participação e auto-gestão deve-se efetivar em todos os momentos do processo, e não deve se ater a meros detalhes técnicos ou formais, mas sim à condição e à garantia da realização, de forma adequada, da desejada educação escolar indígena de qualidade. O desafio que se coloca é o de construir uma política pública do Estado articulada com o movimento indígena, seus interesses e suas necessidades, exercitando assim o gerenciamento democrático co-participativo (LUCIANO-BANIWA, 2006).

5.3. Educação escolar Indígena Bilíngue, Intercultural e Diferenciada

A proposta de uma Educação Escolar Indígena Bilíngue, Intercultural e Diferenciada, surgiu como resistência ao projeto colonizador da escola tradicional imposta aos indígenas brasileiros. Veio à tona ainda na década de 1970 quando esses povos eram incentivados e apoiados pelos aliados do poder político e econômico. Porém, foi somente após duas décadas, que o governo, mediante o Ministério da Educação, incluiu o tema na sua agenda de discussão, impelido pelas críticas e pressões dos indígenas e da opinião pública nacional e internacional, que acusavam fortemente o governo da prática de etnocídio. Nesse sentido, a exemplo de outras políticas públicas voltadas aos povos indígenas, as mudanças que ocorreram na política educacional indigenista foram quase sempre homologatórias, ou seja, o governo foi forçado a reconhecer os avanços e as legitimidades das experiências inovadoras desenvolvidas pelas comunidades indígenas com apoio de suas assessorias.

Tais iniciativas eram desenvolvidas como resistência aos modelos colonialistas e integracionistas e como estratégias de luta pela recuperação das autonomias internas e conquista de direitos coletivos, forçando uma política de mudanças nas estruturas jurídico-

administrativas. Ademais, é neste período que veio a tona novas discussões envolvendo novas políticas indigenistas, as quais emergiram das instâncias do órgão oficial indigenista para a esfera das organizações indígenas que passaram a estabelecer novas relações de parceria política e técnica com os demais setores do governo e da iniciativa privada (LUCIANO-BANIWA, 2007).

Segundo D'Angelis (2012), nas últimas décadas, com a preocupação de assegurar a alteridade dessas populações, entidades civis, indígenas e indigenistas começaram a reivindicar uma escola que considerasse de fato e de direito as especificidades linguísticas e culturais dessas sociedades. Deu-se, então, início a uma luta por uma escola diferenciada, isto é, uma escola que respeitasse a diversidade cultural desses povos, seus saberes, seus territórios, suas línguas e crenças, em suma, uma escola que respeitasse as especificidades de cada povo e atendesse aos seus propósitos.

Para atender aos propósitos elencados no parágrafo anterior, a escola indígena diferenciada que se busca não deve ser igual à escola da sociedade nacional. Segundo D'Angelis (2012):

[...] a escola em uma sociedade indígena não é – ou pelo menos não deveria ser – igual à escola da sociedade brasileira não-indígena, exatamente porque os valores e as necessidades educacionais da sociedade indígena são diferentes, e por isso sua escola será diferente. Isso significa que o sistema educacional de uma sociedade está subordinado aos interesses gerais dessa comunidade. (D'ANGELIS, 2012, p. 82):

Pensando nessa mesma direção, Lopes da Silva (2001, p. 116) define a escola indígena diferenciada como: “[...] aquela que abriga acolhedoramente, a diferença: aceita-a, analisa-a, reconhece-a. Se a escola é um lugar onde processos locais, regionais, nacionais e globais se entrecruzam, é no conhecimento de saberes também múltiplos, que está a sua força como instrumento indígena”. Muitas comunidades indígenas almejam essa escola indígena diferenciada, a qual reconhece a diversidade dos saberes, acolhe as diferenças. Porém, a efetivação dessa escola para muitos povos é ainda uma utopia, dado aos inúmeros obstáculos a serem superados, como a questão da formação de docentes indígenas, autonomia administrativa e pedagógica das escolas situadas nas aldeias.

Segundo Luciano-Baniwa (2006), com a promulgação da Constituição do Brasil (1988), as ideias e práticas etnocidas, genocidas, integracionistas e civilizatórias que por séculos prevaleceram nas sociedades indígenas brasileiras, foram derrubadas, mesmo que somente do ponto de vista teórico e legal. Porém, foi a partir dessa conquista constitucional, que muitas outras normas infraconstitucionais foram criadas e aprovadas na tentativa de garantir a efetividade dos referidos direitos, inclusive convenções internacionais. Todavia, não

é porque a Educação Escolar Bilíngue e Intercultural para os indígenas brasileiros consta em documentos oficiais importantes, que ela realmente se efetiva nas escolas das aldeias indígenas Apinayé e Krahô, conforme veremos a seguir.

5.4. A Educação Escolar Indígena Apinayé e Krahô

Os Apinayé assim como os Krahô são povos de cultura Jê, e por isso têm muitos aspectos em comum, como a língua, aldeias, casas bem como rituais e cerimoniais operantes com significações que vão desde sua cultura material, artesanatos e cestarias, até seus universos cosmológico e místico. Os dois grupos têm em comum a preservação de suas línguas maternas e de uma educação indígena bilíngue e intercultural, favorecendo a preservação sociocultural das comunidades, notadamente em relação aos saberes tradicionais que são incorporados às práticas pedagógicas dos professores de língua materna.

A educação escolar dos indígenas Apinayé e Krahô segue o modelo oficial do sistema de ensino do País, e se encontra sob a organização da Educação do Brasil, segundo o que determina a Constituição Federal do Brasil (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), quando assinalam que é responsabilidade da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios sua operacionalização, os quais devem gerir e organizar seus respectivos sistemas de ensino. No caso das escolas instaladas nas aldeias indígenas Apinayé e Krahô é a Secretaria do Estado do Tocantins que é responsável pelas escolas em parceria com as prefeituras, que devem oferecer transporte para locomoção dos estudantes de uma aldeia para outra, uma vez que nem todas as aldeias têm escolas, principalmente que ofereça os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Nesse sentido, e considerando conceitos e definições do que seja uma “Educação Escolar Bilíngue e Intercultural”, e tendo em vista as escolas instaladas nas aldeias Apinayé e Krahô, buscamos perceber se a “Educação Escolar Indígena Apinayé e Krahô” é uma “Educação Bilíngue e Intercultural” ou uma “Educação na Perspectiva Bilíngue e Intercultural”.

5.4.1. Educação Bilíngue e Intercultural ou Educação na Perspectiva Bilíngue e Intercultural?

Para efetivar e validar nossas argumentações sobre o modelo de educação ofertada nas escolas das aldeias Apinayé São José e Krahô Manoel Alves Pequeno, apresentamos, apoiados no corpo teórico que nos representa conceitos e definições sobre “Educação Bilíngue e Intercultural” e “Educação na Perspectiva Bilíngue e Intercultural”. Uma educação bilíngue requer que o ensino seja ministrado em duas línguas. Nesse sentido é importante

conceituar educação bilíngue e inicialmente recorreremos a Megale (2005), que em seus estudos identifica diferentes conceitos, os quais devem levar em consideração os contextos dos falantes e suas competências linguísticas, apresentando questões étnicas, educacionais e políticos como fatores muito relevantes.

5.4.1.1. Educação Bilíngue

Na obra de Mackey (1972) e Megale (2005) em que discutem sobre a educação bilíngue, encontramos uma complexa tipologia de programas educacionais bilíngues, que vai desde a educação monolíngue que ocorre na língua falada da população de maioria linguística (dominante) até uma Educação Bilíngue, que transcorre em duas línguas. Nessa perspectiva, Grosjean (1982, p. 213) contribui afirmando que:

[...] escolas no Reino Unido nas quais metade das matérias escolares é ensinada em inglês são denominadas escolas bilíngües. Escolas no Canadá em que todas as matérias são ensinadas em inglês para crianças franco-canadenses são denominadas bilíngües. Escolas na União Soviética em que todas as matérias exceto o Russo são ensinadas em inglês são escolas bilíngües, assim como escolas nas quais algumas matérias são ensinadas em georgiano e o restante em russo. Escolas nos Estados Unidos nas quais o inglês é ensinado como segunda língua são chamadas escolas bilíngües, assim como escolas paroquiais e até mesmo escolas étnicas de final de semana. (sic).

Como podemos perceber o conceito de escola bilíngue e, conseqüentemente de educação bilíngue, proposto por Grosjean (1982), une esforços na tentativa de aglutinar a expressiva variedade de usos de duas línguas na educação. Todavia, conceituar uma educação bilíngue vai muito além da ocorrência de um ensino em duas línguas, ainda mais quando seu foco de estudo é uma escola indígena. Aspectos como, por exemplo, programas, objetivos e para qual faixa etária essa educação será ofertada, farão toda diferença. Segundo Harmers e Blanc (2000)⁴⁵, isso requer um planejamento que se inicia com objetivos claros em relação às duas línguas que eles nomeiam como “L1” e “L2”⁴⁶, e que os programas bilíngues que eles apresentam são voltados para as crianças, fazendo um recorte com crianças de minorias étnicas, tema que retomamos mais adiante.

Harmers e Blanc (2000) afirmam que uma educação bilíngue é determinada por fatores sociohistóricos, ideológicos, de relação de poder, psicológicos e sociais, que interagem entre si e devem ser levados em consideração ao decidir sobre a língua ou línguas de ensino. Os autores apresentam, inicialmente, programas de educação bilíngue concebidos para

⁴⁵ HARMERS, Josiane F.; BLANC, Michel H. A. Bilinguality and Bilingualism. Cambridge: 2nd edition, University Press, 2000. Texto original em inglês traduzido por Simara Muniz (2021). Com adaptações.

⁴⁶ Para efeito de nossa tese nomeamos “L1” como a língua nativa indígena e “L2” a língua portuguesa.

crianças da sociedade majoritária, “programas de imersão”, e discutem as consequências desses programas para as competências linguísticas e o desempenho escolar da criança. Os programas de imersão aparecem como uma solução aplicável para filhos de grupos dominantes e socialmente favorecidos, que vão para a escola com um letramento inicial avançado, uma vez que estão imersos em um ambiente familiar onde circulam artefatos como livros, revistas, jornais, além das redes sociais que, por meio da utilização de equipamentos modernos, como computadores, tablets e celulares, mantêm uma interação maior entre os grupos.

Por outro lado, Harmers e Blanc (2000) argumentam que, para crianças de sociedades no contexto mundial, com minorias étnicas, que têm pouca ou nenhuma exposição a todo esse conjunto de equipamentos, acervos e componentes eletrônicos, esse programa não tem validade e, sendo assim, as crianças devem ser alfabetizadas, em todas as etapas da educação infantil, na língua materna “L1”, para em seguida ser instruída na “L2”, ainda na etapa de alfabetização.

Para que a criança se beneficie de uma educação bilíngue, certos pré-requisitos devem ser atendidos. Em primeiro lugar, suas duas linguagens devem ser valorizadas tanto para as funções linguísticas comunicativas quanto cognitivas. Em segundo lugar, se a criança já adquiriu “L1”, mapeamento⁴⁷ de funções linguísticas para funções de alfabetização, enquanto o mapeamento entre novas formas e funções da “L2” pode ocorrer com relativa facilidade. Por outro lado, se esses mapeamentos não foram alcançados, é crucial que as formas “L1” sejam primeiro mapeadas nessas funções antes que ele seja apresentado às formas “L2” necessárias para essas funções (HARMERS E BLANC, 2000).

No caso de programas de imersão, as crianças do grupo dominante socialmente favorecido possuem uma “L1” altamente valorizada, que na sociedade é usada para uma ampla gama de atividades cognitivas e relacionadas à alfabetização. Embora seja apresentado a uma “L2” da qual ainda não conhecem as formas, as crianças já se encontram em uma posição privilegiada, porque já estão familiarizadas com as funções da “L2”. Em se tratando de uma criança de uma minoria étnica, desfavorecida, que está pouco exposta a atividades orientadas para uma alfabetização em sua comunidade e que fala uma língua minoritária desvalorizada, se ela for educada por meio da “L2”, de maior prestígio, ela deve adquirir tanto as formas em “L1”, quanto às novas funções da “L2” à qual estão expostas. Como, para essas crianças nenhum mapeamento ocorreu anteriormente entre as funções da “L2” e da “L1”, a

⁴⁷ O termo “mapeamento” é utilizado no sentido de padronização, identificando oportunidades de melhorias nos processos de aprendizagem.

efetividade do programa está comprometida. Nesse sentido a “L2” assume a função da “L1” que será posteriormente desvalorizada e fadada ao desaparecimento.

Segundo Harmers e Blanc (2000, pp. 353-354), muito embora haja muitos indícios de que a criança de uma minoria étnica e linguística se beneficia de ser introduzida à alfabetização em sua língua materna, por várias razões isso é frequentemente ignorado, e apresentam como exemplo:

- O objetivo oculto é a assimilação da criança da minoria na cultura dominante;
- Os meios são inatingíveis ou economicamente muito caros (por exemplo, quando o idioma não está escrito ou quando não há materiais de ensino ou professores treinados disponíveis);
- Quem planeja a educação ainda desconhece os resultados das pesquisas, acredita no mito da deficiência bilíngue⁴⁸ e está convencido de que quanto mais cedo a criança for apresentada a uma L2 de prestígio, melhor se desenvolverá academicamente.

Com efeito, Harmers e Blanc (2000) sugerem que os programas de educação bilíngue que mantém o ensino da língua materna nos primeiros anos escolares beneficiam as crianças de minorias étnicas. Este é o caso das crianças indígenas das aldeias Apinayé de São José Khahô de Manoel Alves Pequeno que, ao serem alfabetizadas em “L1” e “L2”, melhoram seu desempenho acadêmico.

5.4.1.2. Educação bilíngue para crianças de minorias étnicas

Harmers e Blanc (2000, p. 341) ao discutirem a educação bilíngue para crianças de minorias étnicas, enfatizam dois aspectos contextuais importantes para sua efetivação:

- 1) São crianças que vêm de uma realidade onde língua materna “L1” é desvalorizada;
- 2) São crianças de comunidades socialmente desfavorecidas, e suas habilidades voltadas para a alfabetização, que tem o contexto sociofamiliar como fator primário, não é considerado.

No âmbito dessas argumentações, recorreremos aos dados das Escolas Indígenas Apinayé Mătyk da aldeia São José e Krahô Escola 19 de abril da aldeia Manoel Alves

⁴⁸ O mito da deficiência bilíngue. Um grande problema com a educação de crianças de minorias etnolinguísticas é a chamada 'deficiência cognitiva' atribuída à sua bilinguidade; isso é o que Cummins (1981; 1984a) chama de mito da deficiência bilíngue. De acordo com este mito, o fracasso escolar das crianças de minorias é atribuído ao seu estado de bilinguidade. Aprender a L2 dominante e usá-la para a educação é, portanto, considerado a solução para este problema (HARMERS E BLANC, 2000, p. 341).

Pequeno⁴⁹. Na Escola Estadual Indígena Mãtyk, crianças do primeiro ano do ensino fundamental aprendem somente na língua indígena “L1”, e a partir do segundo ano são alfabetizadas na língua materna “L1” e também em Português “L2”.

Todavia, e considerando o contexto indígena das escolas estudadas, um contexto interétnico e etnolinguístico, e para que possamos argumentar com segurança nossos dados, recorremos a Harmers e Blanc (2000, pp. 341-343), que apresentam exemplos de programas de educação bilíngue para crianças de minorias étnicas em diferentes países, confrontando tais informações, com dados de nossa pesquisa.

Nesse sentido, Harmers e Blanc (2000), apresentam pesquisas conduzidas em programas de educação bilíngue para crianças de minorias étnicas, em países distintos, identificando que algumas escolas resultam em um bilinguismo subtrativo e, portanto, não ideal. Assim sendo, descrevemos alguns desses programas, porque, segundo esses autores, cada um deles representa uma solução para situações diferentes, considerando, sempre, o contexto em que se inserem essas crianças. Ademais, fazemos uma comparação com a forma como as crianças das escolas Mãtyk e 19 de Abril desenvolvem seus ensinamentos bilíngues.

Com efeito, programa bilíngue para crianças imigrantes finlandesas na Suécia (HARMERS E BLANC, 2000, p. 343), que usa o “[...] finlandês como principal idioma de instrução enquanto o sueco é um meio de instrução a partir do 3º ano (3 anos de idade)”, pode ser estendido às crianças indígenas Apinayé e Krahô, com algumas diferenças. A alfabetização das crianças indígenas na escola se inicia quando elas completam seis anos, sendo que no primeiro ano aprendem somente na língua materna “L1”. A partir de segundo ano as crianças têm contato com a língua portuguesa “L2”, e o ensino se efetiva nas duas línguas.

5.4.1.3. Educação Intercultural

Para discorrermos sobre educação intercultural precisamos, antes, entendermos o que é interculturalidade e diversidade cultural (CANDAU, 2008; GASCHÉ, 2004), autores que apresentam conceitos que em muitos aspectos corroboram nossas discussões sobre a educação nos domínios sociais indígenas Apinayé e Krahô. Além, desses, recorremos ao RCNEI –

⁴⁹ Os dados foram coletados no Banco de Dados do LALI/UFNT, notadamente nos estudos de Almeida (2015); Abreu (2012) e Macedo (2015).

Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena (BRASIL, 1998) e também à UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (2009)⁵⁰.

Segundo Canclini (2006) a diversidade cultural é um aspecto recorrente em todas as sociedades modernas, dominantes e dominadas, resultado dos intercâmbios socioculturais emergentes do mundo globalizado. No início da história da humanidade a Grécia Clássica e o Império Romano realizavam trocas e interações, via Mar Mediterrâneo, passando pela Europa em expansão rumo à África e América, agenciando contatos entre diferentes culturas, originando o que ora conceituamos como diversidade cultural. (CANCLINI, 2006) Em um conceito mais amplo, a UNESCO em relatório publicado em 2009, afirma que a diversidade cultura é, antes de tudo um fato, e que:

[...] existe uma grande variedade de culturas que é possível distinguir rapidamente a partir de observações etnográficas, mesmo se os contornos que delimitam uma determinada cultura se revelem mais difíceis de identificar do que, à primeira vista, poderia parecer. A consciência dessa diversidade parece até estar sendo banalizada, graças à globalização dos intercâmbios e à maior receptividade mútua das sociedades (UNESCO, 2009, p. 3).

Com efeito, e ainda conforme a UNESCO (2009), muito embora essa seja uma importante tomada de consciência, não garante a preservação das culturas em suas diversidades, mas contribuiu para que o tema adquira maior notoriedade.

Nesse sentido, e considerando que a interculturalidade se efetiva em meio a esse cenário, é importante trazermos alguns conceitos que serão desdobrando ao falarmos da educação intercultural. Segundo Gasché (2004), o termo interculturalidade surgiu na América Latina mediante as recomendações da Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), acerca dos povos indígenas e tribais, em evento que ocorreu em Genebra no ano de 1989. Esses autores informam que no Brasil a interculturalidade está diretamente vinculada à educação, pois foi por meio do texto da Constituição Federal (BRASIL, 1988) e da Lei de Diretrizes e da Educação Nacional LDB 9394 (BRASIL, 1996) que a temática ganhou projeção, tornando pública a preocupação com a escola para os indígenas, considerando a situação de contato permanente com a sociedade não indígena.

Fleury (2003) conceitua a interculturalidade como um conjunto de propostas de convivência democrática entre diferentes povos e suas culturas, objetivando a integração entre estas, atento às diversidades, resultando em um potencial vital e criativo, resultado dos contatos interétnicos, rompendo com outras visões diferencialistas. Favorece processos mais

⁵⁰ Relatório Mundial da Educational, Scientific and Cultural Organization – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. UNESCO: Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural (2009). Disponível: www.dhnet.org.br/dados/relatorios. Acesso: 23-abr-2022.

complexos, de afirmação de identidades étnicas e contextos culturais específicos, em meio a perspectivas assimilacionistas que não valorizam a eminência da riqueza presente nas diferentes culturas.

Para Candau (2008, p. 22), a interculturalidade propõe a ruptura de uma visão essencialista que sempre prevaleceu nas culturas dominantes e das identidades culturais. “Concebe as culturas em contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução. Certamente cada cultura tem suas raízes, mas estas são históricas e dinâmicas. Não fixam as pessoas em determinado padrão cultural engessado”. Ademais, essa interculturalidade deve promover uma educação para o reconhecimento do outro, favorecendo o diálogo entre diferentes grupos sociais e culturais; uma educação para a negociação cultural que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria do poder entre os distintos grupos socioculturais, e que seja capaz de possibilitar a construção de um projeto educacional no qual as diferenças sejam dialeticamente construídas.

É nessa perspectiva que discorreremos sobre educação intercultural, para, em seguida, discutirmos acerca de uma educação bilíngue e intercultural, ou uma educação na perspectiva bilíngue e intercultural, considerando o contexto em que se efetivaram as gerações dos dados, contexto esse que abriga escolas indígenas, as quais segundo o RCNEI (BRASIL, 1998), devem ter um ensino bilíngue, intercultural e diferenciado, dependendo das especificidades de cada povo.

Portanto, para que a educação ofertada nas escolas indígenas seja intercultural e bilíngue:

[...] **Intercultural:** Deve reconhecer e manter a diversidade cultural e linguística das comunidades; promover uma situação de comunicação entre experiências socioculturais, linguísticas e históricas distintas, não considerando uma cultura superior à outra; estimular o entendimento e o respeito entre seres humanos de identidades étnicas diferentes, ainda que se reconheça que tais relações vêm ocorrendo historicamente em contextos de desigualdade social e política, numa relação assimétrica. **Bilíngue:** Quando as tradições culturais, os conhecimentos acumulados, a educação intergeracional, as crenças, o pensamento e a prática religiosa; as representações simbólicas, a organização política, os projetos de futuro, enfim, a reprodução sociocultural das sociedades indígenas são, na maioria dos casos, manifestados através do uso de mais de uma língua. Contudo, mesmo os povos indígenas que são hoje monolíngues em Português, continuam a usar a língua de seus ancestrais como um símbolo poderoso, para onde confluem muitos de seus traços identitários, constituindo, assim, um quadro de bilinguismo simbólico importante (BRASIL, 1998, pp. 24-25). (Destaques do texto original).

Com efeito, uma educação intercultural e bilíngue parte de um currículo em que o material de ensino divulgue o conhecimento sobre a história, as tradições, a língua e a cultura das sociedades e grupos minoritários onde a escola se instala. Segundo Almeida (2015), deve,

também, eliminar toda forma de preconceito sobre a população culturalmente distinta, envolvendo vários sistemas culturais mediante a apresentação dos conhecimentos das diferentes perspectivas culturais. Favorecer a compreensão abrangente da leitura, da escrita e da oralidade (letramento)⁵¹, permitindo aos estudantes acesso à informação, compreendendo criticamente o contexto que estão vivendo e possibilitar formas de expressar suas necessidades visando à participação efetiva nos domínios sociais das comunidades.

5.4.1.4. Desafios da Educação Escolar Indígena na Perspectiva Bilíngue e Intercultural

Considerando que já discorremos sobre educação bilíngue e educação intercultural, precisamos de um conceito mais preciso de educação indígena bilíngue, tendo como ponto de reflexão as escolas Apinayé Mãtyk e Krahô, 19 de abril dos e para isso recorremos a Albuquerque (2011), informando que a educação para os Apinayé teve início na década de 60 do século XX:

Patrícia Ham realizou os primeiros trabalhos sobre a língua desse povo, incluindo cartilhas para auxiliar os professores na sala de aula, material esse que ainda nos dias atuais são utilizadas por professores na alfabetização das crianças. Contudo, a comunidade, seus professores e alunos, se ressentem em relação à hegemonia de uma "pedagogia da indiferença", quando o sistema educacional ignora a realidade indígena, impondo um currículo pronto com o mesmo material didático das escolas não indígenas, monolíngue em Português, o que se estende também à grande maioria dos professores, que não são indígenas e conseqüentemente, não falam a língua Apinayé (ALBUQUERQUE, 2011, p. 17). (Aspas do texto original).

Para que nossas argumentações sobre a educação bilíngue desse povo tenham consistência teórica e prática, apresentamos a seguir a fala de uma professora indígena.

Excerto⁵² 18: Professora Apinayé.

[...] quando começa o ano fico pensando nas criança que vem a primeira vez pra escola e no que vou ter que fazer pra conseguir alfabetizar elas. É que a escola não tem livro na língua, tem mas é pouco. Já os livro em Português é muito eu não uso para ensinar que as criança não entende o Português. Para escrever e ler uso cartilha e um livro novo do professor Edviges que tem figura que as criança gosta e sabe o que é os bicho e os passarinho e o ribeirão. Mas só no primeiro ano e nos outro ano não tem eu repito os do primeiro ano e pra escrever uso muito desenho como tá no livro. É muito ruim ter que ensinar sem livro escrito na língua do jeito do que tem os de Português. E tem nossa cultura que eu preciso ensinar mas só ensino falando. Era bom ter livro da cultura Apinayé na língua pra ensinar (M.C.A. PROFESSORA DA ESCOLA TEKATOR DA ALDEIA MARIAZINHA).

Fonte: Almeida (2015, p. 200).

⁵¹ O Letramento é uma categoria de muita relevância na tese, e será discutido e analisado ao longo do texto.

⁵² Texto extraído do Diário de Campo de Almeida (2015, p. 202).

A fala dessa professora é muito emblemática e nos permite dialogar com as teorias de uma educação indígena na perspectiva bilíngue e intercultural, em contraponto com educação bilíngue. Vejamos como isso ocorre, a partir de conceitos de cada uma dessas categorias:

Educação Bilíngue: as duas línguas devem ser valorizadas tanto para as funções linguísticas comunicativas quanto cognitivas (HARMERS E BLANC, 2000) e a “L1” assim como a L2 devem permear toda organização na didática do professor, que deve alfabetizar nos dois idiomas desde o primeiro ano. Em nossa pesquisa identificamos que, tanto na escola Mãtyk, quanto 19 de abril, as crianças vão à escola somente após completarem seis anos de idade, pois até então são educadas pelos pais, notadamente as mães que assumem uma responsabilidade maior, e também os idosos com seus saberes tradicionais. No primeiro ano a língua é a materna “L1”, sendo a língua portuguesa “L2” introduzida no currículo escolar a partir do segundo ano.

Educação Intercultural: a UNESCO (2006)⁵³ apresenta três grandes princípios para que uma educação seja intercultural:

- Que se respeite a identidade cultural do aluno através da oferta de uma educação de qualidade;
- Que essa Educação desenvolva em cada aluno o conhecimento cultural que desperte atitudes e habilidades necessárias para ele efetivar a participação plena e ativa na vida social e acadêmica;
- Uma Educação que forneça a todos os alunos a aquisição de conhecimentos, atitudes linguísticas e competências que lhes permitam contribuir para o respeito, a compreensão e a solidariedade entre pessoas, grupos étnicos, sociais, culturais, religiosos e nações.

A UNESCO (2006) determina ainda que para efetivar uma educação intercultural é essencial para a construção de currículos e materiais didáticos que valorizem conhecimentos prévios e experiências dos alunos, incorporando suas histórias, saberes, sistema de valores e demais aspirações sociais, econômicas e culturais. O importante é que forme os alunos para a compreensão e apreciação de seu patrimônio cultural, o respeito pela identidade cultural dos alunos, sua língua, axiologias e suas cosmologias, fazendo uso dos recursos da cultura local, em contraponto com a cultura dominante, em um diálogo que favoreça uma convivência além da fronteira étnica.

⁵³ UNESCO: Guidelines on Intercultural Education (2006). Texto original em inglês, tradução nossa, com adaptações. Disponível: <http://unesdoc.unesco.org/>: Acesso: 24-abr-2022.

Nesse sentido, e considerando a ampla gama de atitudes recomendadas pela UNESCO, e tendo em vista o que estabelecem a Constituição do Brasil (1988) e o RCNEI, sobre educação intercultural, passamos a discutir como se efetiva essa educação nas comunidades estudadas. Segundo Almeida (2015), Araújo (2015) e Abreu (2012), nas escolas Apinayé da aldeia São José (Escola Estadual Indígena Mãtyk) e Krahô da aldeia Manoel Alves Pequeno (Escola Indígena 19 de Abril), a interação entre escola comunidade, condição exigida para que se tenha uma educação intercultural, ocorre quando se percebe o envolvimento dos alunos e de suas comunidades nos processos educativos. Além disso, existe uma integração que favorece a interculturalidade, promovendo o respeito pela diversidade cultural, comprometimento com o desenvolvimento e ações que favorecem o diálogo intercultural.

Educação (Escolar) indígena Apinayé e Krahô: em relação à educação indígena, é importante incluir o termo “escolar” em destaque, pois a “educação indígena” ocorre inicialmente fora da escola, para em seguida se constituir como uma educação (escolar) indígena, quando o domínio social “escola” passa a ser o veículo de transmissão dos saberes conforme o sistema de ensino do país, que em diálogo com os saberes indígenas evolui para uma “Educação Escolar Indígena”.

Educação Indígena bilíngue e intercultural: diante de todos os conceitos e informações que descrevemos em diálogo com parte do corpo teórico, e os dados das pesquisas de Almeida (2015), Araújo (2015) e Abreu (2012), sobre educação bilíngue, interculturalidade, diversidade cultural, educação intercultural e educação indígena, tendo em vista o contexto das comunidades e escolas indígenas Apinayé e Krahô, concluímos que a educação desses povos se configura como uma “Educação Indígena em uma Perspectiva Bilíngue e Intercultural”, uma vez que não é absolutamente uma “educação bilíngue”, mas ensina em consonância com alguns elementos desse tipo de educação, conforme Harmers e Blanc (2000).

CAPÍTULO VI

6. BILINGUISMO E LETRAMENTO: AS LÍNGUAS EM SITUAÇÃO DE USO NOS DOMÍNIOS SOCIAIS INDÍGENAS APINAYÉ E KRAHÔ I

Nesse capítulo apresentamos parte das teorias que fundamentam nossas análises sobre o bilinguismo, suas dimensões, graus e tipos, avaliando cada uma dessas sub-categorias, dialogando com as teorias, fazendo uso da sociolinguística Araújo (2015), Abreu (2012) e da Etnossociolinguística, Almeida (2015). Também apresentamos o letramento como uma prática social a partir de estudos sociolinguísticos e etnossociolinguísticos. Além disso, descrevemos o letramento indígena como prática social a partir de dados etnossociolinguísticos, ou seja, etnográficos e sociolinguísticos, considerando a complexidade do contexto indígena Apinayé e Krahô.

6.1. Bilinguismo: Conceitos e Princípios Orientadores

Um conceito de bilinguismo encontrado em Harms e Blanc (2000, p. 6) muito nos auxilia, pois o define como “[...] o estado de uma comunidade linguística quando duas línguas estão em contato, com o resultado de que dois códigos que podem ser usados na mesma interação e que vários indivíduos são bilíngues se comunicam”. Esses autores dividem o bilinguismo em dois conceitos: bilinguismo social e bilinguismo individual. Para esses autores, o conceito de bilinguismo parece à primeira sem nenhuma complexidade, e recorrem ao dicionário Webster (1961), definindo como bilíngues aqueles que possuem ou usam dois idiomas, inicialmente na linguagem oral, com a característica de fluência de um falante nativo, ou seja, uma pessoa que usa duas línguas habitualmente e com controle das duas línguas “L1” e L2”.

Ser bilíngue significa ser capaz de falar duas línguas, e esta é também a abordagem de Bloomfield (1935, p. 56) *apud* Harms e Blanc (2000, p. 6), que define o bilinguismo como “o controle nativo de duas línguas”. Em contraste com essa definição, que inclui apenas “bilíngues perfeitos”, Macnamara (1967) citado por Harms e Blanc (2000, p. 6), propõe que “[...] bilíngue é alguém que possui uma competência mínima em apenas uma das quatro habilidades linguísticas, compreensão auditiva, fala, leitura e escrita, em um idioma que não seja a língua materna dele”.

6.1.1. Bilinguismo individual e bilinguismo social

Definindo conceitos de bilinguismo social e individual, Harmers e Blanc (2000, p. 7) identificam no bilinguismo uma dimensão sócio comunicativa, advertindo que pessoas “bilíngues são aquelas com capacidade de atender as demandas comunicativas do ‘eu’ e da ‘sociedade’ em suas interações em duas ou mais línguas na interação com os outros falantes de uma ou de todas essas línguas”, e adquire *status* a partir do comportamento linguístico dos falantes. Nesse sentido, o comportamento linguístico não existe fora das funções que ele serve. Com isso, Harmers e Blanc (2000, p. 7) entendemos que a linguagem é uma ferramenta desenvolvida e usada para desempenhar várias funções, tanto sociais quanto individuais, e podem ser classificadas em duas categorias principais: comunicativa e cognitiva, identificando a relação sistêmica entre língua e cultura, aspecto defendido também por Rodrigues (2001).

Para esses autores, a linguagem não existe em si mesma, mas tem um uso para o comportamento geral que é significativo, e para uma determinada cultura. As funções da linguagem são universais, mas as formas linguísticas variam entre as línguas e culturas⁵⁴. Até certo ponto, linguagem e língua são variáveis que definem a cultura. A língua não corre dissociada de outros aspectos do comportamento humano. Quando esta é processada por um indivíduo, ela é sempre misturada com processos cognitivos e afetivos próprios dos falantes. É, pois, o bilinguismo individual, defendido por Grosjean (1984). Para esse autor o bilinguismo não é somente falar duas línguas, mas tem a ver com uma situação e que o falante tenha desenvolvido uma competência comunicativa fazendo uso de uma língua, de outra, ou das duas línguas simultaneamente, dependendo da situação, do interlocutor, do seu repertório linguístico e de outros domínios, da utilização e das funções das línguas em situação de uso.

6.1.2. Línguas Indígenas Brasileiras

Considerando o cenário bilíngue e intercultural ao qual os Apinayé e Krahô estão expostos, é importante apresentar, mesmo que brevemente, as línguas indígenas em suas organizações e desdobramento, sabendo que a língua portuguesa é usada pelos indígenas. As línguas indígenas brasileiras foram estudadas por Aryon D. Rodrigues que em 1986 catalogou

⁵⁴ **Linguagem** é todo e qualquer sistema comunicativo. A linguagem humana permite a comunicação de ideias e sentimentos, seja através da fala, da escrita ou de outros signos convencionais. O estudo científico da linguagem humana, em qualquer um de seus sentidos, é chamado linguística. Também temos a linguagem dos animais e demais seres vivos, abelhas, formigas, dentre outros. **Língua:** instrumento de comunicação, composta de regras gramaticais que possibilitam que determinado grupo de falantes consiga produzir enunciados que lhes permitam comunicar-se e compreender-se.

e classificou cerca de 170 línguas indígenas em dos troncos linguísticos, Tupi e Macro-Jê, e suas respectivas famílias linguísticas.

6.1.2.1. Tronco Linguístico Tupi

O que se nomeia “tupi” na tradição brasileira a partir do século XIX, corresponde a uma realidade linguística complexa. O tupinambá, base das línguas gerais do período colonial, a língua brasílica, a língua geral paulista e a língua geral amazônica, extinto desde a primeira metade do século XVIII foi uma das línguas pertencentes à grande família linguística tupi-guarani. “Essa se chama tupi-guarani, nas classificações dos especialistas, porque o tupi(nambá) e o guarani foram as primeiras línguas documentadas da família e assim serviram como definição” (DIETRICH, 2010, p. 1).

Segundo Rodrigues (1986):

[...] família linguística é um grupo de línguas para as quais se formula a hipótese de que têm uma origem comum, no sentido de que todas as línguas da família são manifestações diversas, alteradas no correr do tempo, de uma só língua anterior. As línguas românicas ou neolatinas – português, espanhol, catalão, francês, romanche, italiano, romeno – constituem uma família, cujos membros derivam de uma língua ancestral bem conhecida historicamente – o latim. Para a maioria das famílias nenhuma documentação O conhecimento dessas línguas (ou de, pelo menos, certas características delas) é obtido mediante estudos histórico-comparativos que, partindo da descoberta de correspondências regulares (de sons, de palavras, de formas gramaticais) entre duas ou mais línguas, formulam hipóteses sobre as propriedades que devia ter uma língua ancestral para permitir (e explicar) a derivação diferenciada das línguas atuais. (RODRIGUES, 1986, p. 29):

Na visão de Dietrich (2010), a família tupi-guarani forma um grupo com outras línguas mais distantes em sua composição histórica, mas também apresentam correspondências regulares de sons, de palavras e de formas gramaticais que a identifica.

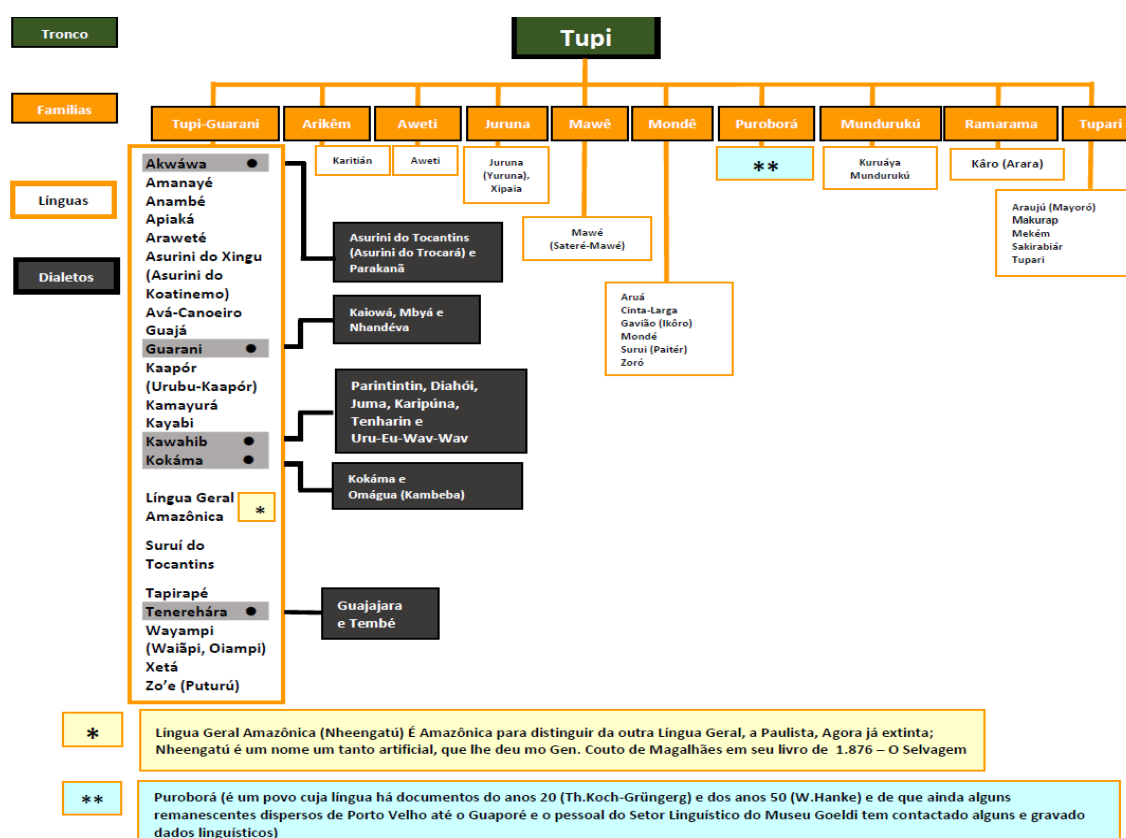
A língua ancestral, postulada nas hipóteses dos linguistas, denominada prototupi, corresponde ao conceito do protoindo-europeu⁵⁵, a protolíngua, língua ancestral de todas as famílias linguísticas que se estendem da Europa até a Índia. As línguas românicas, germânicas, eslavas, bálticas, célticas, indo-arianas, dentre outras, formam o tronco indo-europeu, assim as famílias tupi-guarani, arikem, juruna, mondé, tupari, dentre outras, que, formam o tronco linguístico Tupi, logo, o tupi-guarani se apresenta como uma das famílias do tronco tupi (DIETRICH, 2010).

⁵⁵ O protoindo-europeu é uma língua hipotética porque, apesar de não haver registro escrito ou falado (gravação) algum, o qual comprove que um dia foi usado por uma comunidade de falantes, a gramática e o vocabulário de muitas línguas do mundo apresentam tantas semelhanças entre si que é provável que essas similaridades não sejam fortuitas, mas ocorram devido ao fato de possuírem um ancestral comum (BECCARI, 2015).

6.1.2.2. Famílias Linguísticas do Tronco Tupi

O tronco Tupi é um dos grandes agrupamentos de línguas indígenas no Brasil, constituído com base em uma classificação genética sustentada pelo método comparatista⁵⁶. Segundo Rodrigues (1986), o tronco Tupi é constituído por 7 famílias linguísticas: Arikém (1 língua), Juruna (1 língua), Mondé (7 línguas), Mundurukú (2 línguas), Ramaráma (2 línguas), Tuparí (3 línguas), Tupi-Guarani (21 línguas), e 3 línguas isoladas no nível de família: Aweti, Puruborá e Sateré-Mawé. Considerando que o total de línguas indígenas no Brasil, segundo L. Seki (2000), é de 180, o tronco Tupi reúne 40 línguas, o que corresponde a 22,2 % do total. A família Tupi-Guarani encontra-se dispersa no território brasileiro e abrange outras línguas faladas em vários países da América do Sul (Argentina, Bolívia, Colômbia, Guiana Francesa, Paraguai, Peru e Venezuela), enquanto as demais famílias do tronco Tupi situam-se exclusivamente dentro dos limites do Brasil, todas ao sul do rio Amazonas.

Figura 21: Classificação genética da família Tupi



Fonte: Instituto Socioambiental. Disponível: <http://www.pib.socioambiental.org> Acesso em: 26-abr-2022.

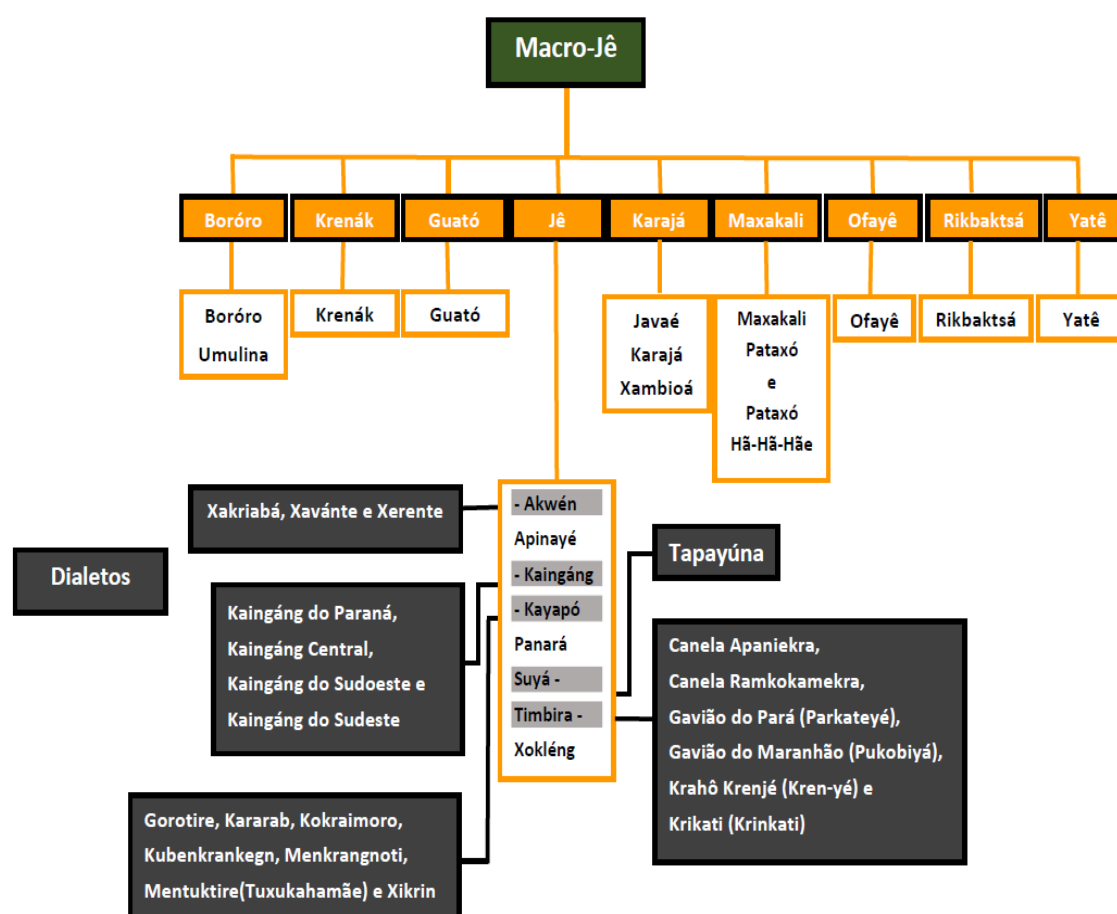
⁵⁶ **Fonte:** <https://www.labeurb.unicamp.br>. Acesso em: 26-abr-2022.

As famílias Arikém, Mondé, Ramaráma e Tuparí situam-se no Estado de Rondônia. A família Mundurukú encontra-se restrita a alguns afluentes dos rios Tapajós e Madeira. A família Jurúna limita-se a uma única língua, o Jurúna, do alto Xingú. Quanto às línguas isoladas, temos o Awetí, no alto Xingu, o Mawé (Sateré), entre o baixo Tapajós, o baixo Madeira e o Amazonas; e o Puruborá, em Rondônia (RODRIGUES, 1986; DIETRICH, 2010).

6.1.2.3. Tronco Linguístico Macro-Jê e suas Famílias Linguísticas

Os povos indígenas do tronco Macro-Jê vivem, especialmente, em regiões do Cerrado, estado do Tocantins, Brasil. Há também pequenos grupos em parte do Paraguai e da Bolívia. Segundo Rodrigues (2001) o tronco linguístico Macro-Jê está constituído por doze famílias linguísticas: Jê, Kamakã, Maxakali, Krenák, Purí, Karirí, Yatê, Karajá, Ofayé, Boróro, Guató e Rikbáktsa.

Figura 22. Famílias linguísticas tronco Macro jê.



Fonte: Instituto Socioambiental (ISA). Disponível: <http://www.pib.socioambiental.org>
Acesso em: 26-abr-2022.

Em nossas argumentações nessa tese, fazemos um recorte da Família Linguística Jê, por ser a esta que pertencem as línguas indígenas Apinayé e Krahô.

Com efeito, duas ou mais línguas pertencem a uma mesma família linguística quando são aparentadas geneticamente, ou seja, quando fica comprovado que elas se desenvolveram a partir de uma origem comum. Nesse sentido, a denominação de família de línguas ao conjunto, ou subconjuntos constituídos por várias línguas que mais estreitamente são aparentadas entre si, e assim formam ramos ou subfamílias. O termo grupo aplica-se aleatoriamente a um conjunto de famílias, a uma família, a um conjunto de ramos de uma mesma família, ou a um conjunto de línguas de um mesmo ramo (DUBOIS, 1998).

Segundo Albuquerque (2011):

A família mais numerosa do tronco tupi é a tupi-guarani, cujas línguas (19 no total) são faladas por 33 mil índios, localizados em sua maioria nas áreas de floresta tropical e subtropical. Nessa família, o guarani (15 mil falantes) e o tenetehara (6.776 falantes) destacam-se entre as demais línguas. No tronco Macro-Jê, a família mais numerosa é a Jê que compreende línguas (8 no total) faladas principalmente nos campos de cerrado. As mais populosas são a caingangue (10.426 falantes) e a xavante (4.413 falantes). As outras línguas que predominam no país são o tukano (18 mil falantes, língua isolada); o macuxi (15.287 falantes, família caribe); o terena (9.848 falantes família arauaque); e o yanomâm (6 mil falantes, família yanomámi). (ALBUQUERQUE, 2011, p. 14)

Ainda de acordo com Albuquerque (2011), o português sofreu muitas influências das línguas indígenas, notadamente do tupinambá, a língua que permitiu inicialmente um contato mais estreito entre indígenas e colonizadores. Língua amplamente usada pelas expedições bandeirantes, o tupinambá foi decisivo na ocupação da Amazônia. Além desses, tivemos os jesuítas que estudaram a língua, traduziram orações cristãs para a catequese e assim o tupinambá se estabeleceu como língua geral, ao lado do português, fazendo parte do cotidiano da colônia.

6.1.2.4. Língua Apinayé

A Língua Apinayé já era apresentada nos estudos de Nimuendajú [(1937)1983]. Conforme os estudos de Rodrigues (1986), pertence à família linguística Jê e é falada por aproximadamente 3.010 indígenas distribuídos em 53 aldeias, situadas na região do Bico do papagaio, norte do estado do Tocantins, nas cidades de Maurilândia, Goiatins e Tocantinópolis (DSEI, 2022). O grupo mantém sua língua nativa em uso nos mais diversos domínios sociais de suas aldeias, mas a língua portuguesa é amplamente usada, o que torna essa uma sociedade bilíngue.

Em sua pesquisa Albuquerque (2011), pontua que existe esse bilinguismo, dependendo de sua evolução, pode contribuir para um enfraquecimento da língua materna. Segundo Dubois (1998), língua materna é a primeira língua que uma criança aprende. Para Albuquerque (2011), quando a criança é educada por pais (ou outras pessoas) que falem línguas diferentes, é possível que ela domine as duas línguas, cada uma delas podendo ser considerada língua materna, configurando então uma situação de bilinguismo. Língua materna é uma expressão que provém do costume em que as mães eram as únicas a educar seus filhos, de modo que “[...] a língua da mãe fosse era a primeira a ser adquirida pela criança, condicionando seu aparelho fonador àquele sistema linguístico” (ALBUQUERQUE, 2011, p. 27).

6.1.2.4.1. Fonética e Fonologia da Língua Apinayé

O Fonema é a realidade sonora de toda e qualquer língua. Já letra é a representação gráfica do fonema. Segundo Albuquerque (2011), geralmente não existe uma perfeita correspondência entre as letras usadas na escrita e os fonemas que elas representam, aspectos também inerentes à língua Apinayé conforme observamos a seguir:

Uma letra pode representar fonemas diferentes. É o que acontece com o “j” em palavras como: japrô (comprar), jarênh(história), harôj (arroz), ja (isto), jât (batata-doce), mjên (marido); Duas letras podem representar um único fonema. É o que acontece com “nh”: panhĩ (índio), pinhõ (genro), nhõ (seu), nhỹ (sentar), nhĩ (carne). Obs.: conforme o que explicitamos anteriormente, não se deve confundir letra e fonema (ALBUQUERQUE, 2011, p. 32).

Nesse sentido, o alfabeto Apinayé torna-se complexo quando comparado ao alfabeto da língua portuguesa, muito embora tenha as letras em comum. Segundo Albuquerque (2011, p. 32), o alfabeto da língua Apinayé é constituído de 29 grafemas, sendo 16 vogais e 13 consoantes. As vogais Apinayé dividem-se em maiúsculas: A, Ã, À, E, Ê, Ê, I, Ì, O, Ô, Õ, U, Û, Y, Ỹ, Ỳ; minúsculas: a, ã, à, e, ê, ê, i, ì, o, ô, õ, u, ù, y, ỹ, ÿ. 2.1.2. As Consoantes Apinayé são: maiúsculas: G, H, J, K, M, N, NH, P, R, S, T, W, X; minúsculas: g, h, j, k, m, n, nh, p, r, t, w, x e pré-nasais: m [mb], n[nd], g [ng].

Como as letras da escrita ortográfica não representam fielmente os fonemas, foi necessário criar símbolos convencionais, que representassem uma aproximação dos fonemas que constituem as palavras das línguas, e isso correu na língua Apinayé. Esses símbolos formam o alfabeto fonético, que é utilizado na transcrição fonético-fonológica dos sons das línguas (ALBUQUERQUE, 2011).

6.1.2.4.2. Descrição das Vogais na Língua Apinayé

Tendo como fonte primária os trabalhos de Albuquerque (2011), descrevemos as vogais da língua Apinayé, conforme excerto a seguir:

Excerto 19: Vogais Apinayé

[a] ane [andre] “espremer” kagro [kagrɔ] “quente” [ə] wakõjaja [vakõjəjə] “quatis” hamakro [həmbakrɔ] “surdo” [e] gêk [gek] “doer” hapêx [apetʃ] “terminar” [ɛ] tep [tɛp] “peixe” pire [pirɛ] “comprido” [i] kuxi [kutʃi] “guardar” hi [ʔi] “magro” [i] pry [pri] “estrada” kuwy [kui] “fogo” [o] kaô [kao] “chupar laranja” japrô [ʔapro] “comprar” [ɔ] rop [rɔp] “cachorro” no [ndɔ] “olho” [ʌ] kawà [kauʌ] “cesto” Gramática Pedagógica da Língua Apinayé 37 karà [karʌ] “veado” [ɣ] prý [prɣ] “pena” kuprý [kuprɣ] “prostituta” [u] kupe [kue] “beber tudo” kupã [kupã] “cheirar”

Fonte: Albuquerque (2011, p. 37).

6.1.2.4.3. Consoantes da Língua Apinayé

Os segmentos consonantais são fonemas em cuja produção a corrente de ar vinda dos pulmões enfrenta obstáculos ao passar pela cavidade bucal. Esses obstáculos podem ser totais ou parciais, dependendo da posição da língua e dos lábios. Para classificação das consoantes em Apinayé, Albuquerque (2011, pp. 37-38), considerou os seguintes critérios:

a) Modo de Articulação

Com base na natureza da estrutura, classificamos os segmentos consonantais da língua Apinayé, quanto ao modo de articulação. Nesse critério, é verificado se o obstáculo encontrado pela corrente de ar, ao passar pela cavidade bucal, é total ou parcial. Se for total, a consoante será **oclusiva** (de oclusão ou fechamento), porém se for parcial, a consoante será fricativa. Será **fricativa** (quando ocorre uma fricção da passagem de ar pela cavidade bucal). **Oclusiva:** os articuladores produzem uma completa obstrução da passagem da corrente de ar através da cavidade bucal. O véu palatino encontra-se levantado, e o ar que vem dos pulmões passa para cavidade oral. “As consoantes oclusivas do Apinayé: /p/, /t/, /k/, /g/ /h/. Exemplos: prõt (correr), pàry (pimenta), kato (sair), tykre (escuro), kupã (cheirar), kagô (suco), haprô (comprar), gõhkõn (cabaça)”. **Fricativa:** “os articuladores se aproximam, produzindo fricção quando ocorre a passagem central da corrente de ar”. A aproximação dos articuladores não chega a causar uma obstrução total, mas parcial, ocasionando uma fricção. “Em Apinayé ocorre apenas uma fricativa, como em /w/: wewere (borboleta), wakõ (quati)” (ALBUQUERQUE, 2011, pp. 38-39).

b) Escrita alfabética da língua Apinayé

O processo de aquisição da escrita não se dá da mesma forma que o de aquisição de uma linguagem oral. Segundo Bloomfield (1933) citado por Albuquerque (2011), a escrita não é a língua, mas uma maneira de registrar a língua por meio de marcas visíveis. Todas as línguas em uma época foram faladas, através de quase toda a sua história, por povos que não liam ou escreviam. As línguas desses povos são estáveis, regulares e ricas assim como as línguas daquelas sociedades que tinham um sistema de escrita. Assim, “[...] uma língua é o que é independentemente do sistema de escrita que possa ser usado para registrá-la, da mesma maneira que uma pessoa é o que é independentemente do modo pelo qual se tira seu retrato” (ALBUQUERQUE, 2011, p. 53). Nesse sentido, esse autor argumenta que a língua Apinayé influencia a língua portuguesa, na modalidade oral, uma vez que é a primeira a ser adquirida pelas crianças em seus domínios sociais. Todavia, quando a criança começa o processo de aquisição da língua escrita, a língua Apinayé sofre interferência da língua Portuguesa.

6.1.2.4.4. Por uma Revisão da Escrita Ortográfica para a Língua Apinayé

Em seus estudos Albuquerque (2011) argumenta que a grafia da língua Apinayé desde o final da década de 60 do século XX vem sendo sistematicamente estudada, tendo como marco trabalhos de Patrícia Ham (1962), linguista do Summer Institute of Linguistics (SIL), que publicou uma cartilha sobre aspectos da língua Apinayé que se transformou também no primeiro material didático. Além de uma análise fonêmica da língua, Ham produziu outros trabalhos, mas sempre na forma de textos pequenos, nos quais apresenta análises linguísticas. Passados mais de 50 anos, os Apinayé ainda continuam utilizando o mesmo sistema de escrita apresentado pelo SIL. Porém, atualmente, os professores e a própria comunidade Apinayé têm observado que sua língua tem mudado muito nos últimos anos, devido à proximidade das cidades circunvizinhas e do contato permanente com os não indígenas (devido, inclusive, aos casamentos mistos). Também contribui para isso, o uso de material pedagógico na escola, (como jornais, revistas, cartazes, computadores e livros didáticos) cujos textos não refletem os aspectos sociocultural e linguístico dos indígenas. Ademais, há um número significativo de empréstimos do português, que está sendo incorporado na língua Apinayé.

Todavia, ainda em 2002, com a implantação do Projeto de Apoio Pedagógico à Educação Indígena Apinayé nas aldeias de Mariazinha e São José, a implementação do Projeto de Educação Indígena para o Estado do Tocantins, e o Projeto do Observatório da Educação Bilíngue e Intercultural (ALBUQUERQUE, 2010-2014), os professores indígenas

vêm reivindicando uma revisão ortográfica na escrita de sua língua, considerando uma série de sons incorporados à língua Apinayé, mas que não fazem parte da escrita de sua língua, como podemos observar, a seguir, no depoimento dos professores indígenas Apinayé, conforme excerto a seguir.

Excerto 20: Professor Apinayé

“Queremos uma reforma ortográfica na nossa língua, mas com a participação de todos os professores Apinayé. Não queremos que retirem nenhuma letra de nossa língua; queremos incluir as letras que ainda não aparecem na língua, que são: l, d, b, v, f, z” (PROF. EMÍLIO APINAYÉ, MARÇO DE 2006).

“Eu acho que na escrita da língua Apinayé não pode ser retirada nenhuma letra, apenas incluir na ortografia as letras v, b, l, f, z, d, s, r[velar]; pois é muito importante incluir essas letras diferentes” (PROF. JOSÉ EDUARDO APINAYÉ, MARÇO DE 2006).

“Nós professores Apinayé queremos que continuem todas as letras na nossa escrita. Queremos que as letras r [velar] b, v, l, z sejam incluídas na nossa escrita, pois temos muitas dúvidas na hora de escrever nossas palavras” (PROF. JOSUÉ DIAS APINAYÉ, MARÇO DE 2006).

Fonte: Almeida (2015).

Como percebemos, há um consenso quando se trata da escolha das letras para o alfabeto Apinayé, e membros professores da comunidade vêm propondo essas alterações que permitem que a escrita se torne mais próxima da língua falada pelos indígenas.

6.1.2.5. Língua Krahô

A Língua Krahô, segundo Rodrigues (1986), é classificada como pertencente ao Tronco Linguístico Macro-Jê e Família Linguística Jê. Em estudos mais recentes Francisco Edviges Albuquerque e Renato Yahé Krahô (2016) realizaram um estudo que se transformou na primeira gramática dessa língua, afirmando que:

Alfabeto Krahô: O alfabeto da língua Krahô é constituído de 29 letras, sendo 16 vogais e 13 consoantes. **Vogais Krahô:** Maiúsculas: A, Â, Ã, E, Ê, Ë, I, Î, O, Ô, Õ, U, Û, Y, Ý, ÿ. Minúsculas: a, â, ã, e, ê, ë, i, î, o, ô, õ, u, û, y, ý, ÿ. **Consoantes Krahô:** Maiúsculas: C, G, H, J, K, M, N, P, Q, R, T, W, X. Minúsculas: c, g, h, j, k, m, n, p, q, r, t, w, x. Como as letras da escrita ortográfica não representam fielmente os fonemas, segundo Albuquerque (2011), houve a necessidade de criar símbolos convencionais, que possibilitassem uma representação aproximada dos fonemas que constituem as palavras das línguas. Esses símbolos formam o alfabeto fonético, que é utilizado na transcrição fonético-fonológica dos sons das línguas (ALBUQUERQUE E YAHÉ KRAHÔ, 2016, p. 17). (Destaque em negrito nosso).

Albuquerque (2011) descreveu a fonética e a fonologia Krahô, distinguindo fonema de letra, informando que fonema é a realidade sonora da língua, enquanto a letra é a representação gráfica do fonema. Todavia, não há uma perfeita correspondência entre as letras usadas na escrita e os fonemas que elas representam, argumentando que a língua Krahô apresenta também essas incoerências, pois: “[...] uma letra pode representar fonemas

diferentes. É o que acontece com o “j” e “x” que em ambiente intervocálico ou em meio de frases passa para “h” em palavras como: japrôr - haprôr (comprar), xũmre - hũmre (macho)” (ALBUQUERQUE E YAHÉ KRAHÔ, 2016, p. 17).

6.1.2.5.1. Classificação dos Fonemas da Língua Krahô

Na língua Krahô os fonemas são classificados em vogais, consoantes e semivogais. As vogais são fonemas produzidos pela passagem da corrente de ar vibrante, vinda dos pulmões, que passam livremente pela boca, sem interrupção na linha central, não havendo, assim, obstrução ou fricção no trato vocal. Já a oscilação da corrente de ar é obtida pela vibração das cordas vocais, o que faz com que todas as vogais sejam fonemas sonoros. Nesse sentido, devemos considerar aspectos como a posição da língua em relação à altura; a posição da língua em termos anterior/posterior e o arredondamento ou não dos lábios (ALBUQUERQUE E YAHÉ KRAHÔ, 2016).

Assim temos vogais da língua Krahô:

1) Pela modificação em relação ao véu palatino:

Vogais orais: a corrente de ar vibrante passa livremente pela cavidade bucal. São dez (10) as vogais orais na língua Krahô: /a/, /ʌ/, /e/, /ɛ/, /o/, /ɔ/, /ɹ/, /i/, /ĩ/, /u/.
Vogais nasais: na produção de vogal nasal, há o abaixamento do véu palatino, e parte do fluxo da corrente de ar penetrará na cavidade nasal, sendo expelida pelas narinas, produzindo, desta forma, uma qualidade nasalizada, utilizando um “til” acima de segmento vocálico para marcar a nasalidade. Em Krahô existem seis (6) vogais nasais: /ã/, /ẽ/, /ĩ/, /õ/, /ĩ/, /ũ/ (ALBUQUERQUE E YAHÉ KRAHÔ, 2016, p. 19). (Destaque em negrito nosso).

2) Pela região do véu palatino onde ocorre a maior elevação da língua:

Vogais anteriores: /i/, /ĩ/, /e/, /ẽ/, /ɛ/ são produzidas com os lábios estendidos.
Vogais centrais: /a/, /ã/ produzidas com os lábios abertos. **Vogais centrais não arredondadas:** /ĩ/, /ĩ/ produzidas com os lábios estendidos. **Posteriores-arredondados:** /o/, /ɔ/, /õ/, /u/, /ũ/ produzidas com arredondamento dos lábios.
Vogais posteriores não arredondadas: /ʌ/ e /ɹ/ produzidas com os lábios estendidos (ALBUQUERQUE E YAHÉ KRAHÔ, 2016, p. 19). (Destaque em negrito nosso).

3) Pela altura da língua na articulação dos segmentos vocálicos:

Vogais altas: /i/, /ĩ/, /u/, /ũ/, /ĩ/, /ĩ/ ocorrem com a máxima elevação da língua em direção ao véu palatino. **Vogais médias-altas:** /e/, /o/, /ɹ/, /ẽ/, /õ/, ocorrem com a elevação média da língua. **Vogais médias-baixas:** /ɛ/, /ɔ/, /ʌ/, ocorrem com a elevação média da língua. **Vogais baixas:** /a/, /ã/, ocorrem com a elevação mínima da língua, ficando quase em posição de repouso. **Observação:** As vogais médias em Krahô são classificadas em abertas: /ɛ/, /ɔ/, /ʌ/ e fechadas: /e/, /o/, /ɹ/, /ẽ/, /õ/ (ALBUQUERQUE E YAHÉ KRAHÔ, 2016, p. 19). (Destaque em negrito nosso).

I) Vogais orais da língua Krahô

As vogais orais Krahô, segundo Albuquerque (2007) segue o mesmo critério para classificação das vogais da língua Apinayé. No excerto a seguir apresentamos exemplos de vogais orais, tendo como fonte Albuquerque (2007):

Excerto 21: Exemplos de Vogais

[a]	wapo	[wapɔ]	“faca”
[ə]	acwa	[akwə]	“pegar”
[e]	apjê	[apje]	“puxar”
[ɛ]	tep	[tɛp]	“peixe”
[i]	irɔm	[irɔm]	“mata”
[ĩ]	prɪ	[prɪ̃]	“estrada”
[o]	kôpo	[k ^h opɔ]	“lança”
[ɔ]	rop	[rɔp]	“cachorro”
[ʌ]	càhà	[kʌhʌ]	“cofo”
[ɣ]	pỳp	[pɣp]	“peixe elétrico”
[u]	tutre	[tutɾɛ]	“rolinha”

Fonte: Albuquerque e Yahé Krahô (2016, p. 22).

II) Vogais nasais na língua Krahô

Albuquerque desde 2007 vem pesquisando a língua Krahô mediante etnografias o que o leva a concluir que nesta língua há vogais puramente nasais (sem condicionamento ambiental, isto é, sem proximidade de qualquer segmento nasal) e também há vogais que são nasalizadas, por estarem em ambiente contíguo a outros segmentos nasais. Em relação às consoantes, Albuquerque (2011) destaca que os segmentos consonantais são fonemas em cuja produção a corrente de ar vinda dos pulmões enfrenta obstáculos ao passar pela cavidade bucal. Tais obstáculos podem ser totais ou parciais, dependendo da posição da língua e dos lábios.

Para classificação das consoantes em Krahô, deve-se considerarr os seguintes critérios:

1) Modo de Articulação:

Com base na natureza da estrutura, os segmentos consonantais, em Krahô, quanto ao modo de articulação. Nesse critério, é verificado se o obstáculo encontrado pela corrente de ar, ao passar pela cavidade bucal, é total ou parcial. Se for total, a consoante será oclusiva (de oclusão ou fechamento), porém se for parcial, a consoante será fricativa. Será fricativa (quando ocorre uma fricção da passagem de ar pela cavidade bucal). **Oclusivas:** os articuladores produzem uma completa obstrução da passagem da corrente de ar através da cavidade bucal. O véu palatino encontra-se levantado, e o ar que vem dos pulmões passa para cavidade oral (ALBUQUERQUE E YAHÉ KRAHÔ, 2016, p. 22). (Destaque em negrito nosso).

Considerando as consoantes oclusivas Krahô: /p/, /t/, /k/, /k^h/, /h/, esses autores apresentam os exemplos que destacamos no excerto a seguir:

Excerto 22: Consoantes Oclusivas

Oclusivas: Pacti (escorpião), tep (peixe), cahãj (mulher), kôpo (lança), **Fricativas:** os articuladores se aproximam, produzindo fricção quando ocorre a passagem central da corrente de ar. A aproximação dos articuladores não chega a causar uma obstrução total, mas parcial, ocasionando uma fricção. Em Krahô ocorre apenas uma fricativa, como em /w/: wewere (borboletinha), wej (velho/avô). **Vibrantes:** ocorre quando o ar passa, provocando uma vibração da língua: /r/, a língua Krahô possui apenas a vibrante simples ou flepe. Exemplos: rop (cachorro) crow (buriti). **Nasais:** para realização das nasais, os articuladores produzem uma obstrução completa da passagem da corrente de ar através da boca. O véu palatino encontra-se abaixado, e o ar que vem dos pulmões direciona-se para as cavidades nasal e oral. As nasais são consoantes idênticas às oclusivas, diferenciando-se pelo abaixamento do véu palatino para a realização das nasais. As consoantes nasais do Krahô são: /m/, /n/, /ŋ/. Exemplos: mãiti (ema), nõ (deitar), cagã (cobra). b) Ponto de Articulação: Esse critério é baseado no ponto da cavidade bucal onde se localiza o obstáculo da passagem da corrente de ar.

Fonte: Albuquerque e Yahé Krahô com adaptações (2016, p. 22).

Nesse sentido, as consoantes da língua Krahô se classificam como **bilabiais** (contato dos lábios inferiores com os superiores); **labiodentais** (os lábios inferiores encostam-se aos dentes incisivos superiores); **linguodentais** (a língua toca os dentes incisivos superiores); **alveolares** (a língua toca os alvéolos, próximo dos dentes incisivos superiores); **palatais** (o dorso da língua toca o palato duro, ou véu palatino), e **velares** (a parte superior da língua encosta no palato mole ou véu palatino) (ALBUQUERQUE E YAHÉ KRAHÔ, com adaptações (2016, p. 23).

Nessa seção descrevemos brevemente as línguas indígenas Apinayé e Krahô em seus aspectos estruturais mais elementares. Como o capítulo trata de bilinguismo indígena, é importante refletir sobre as línguas em situação de uso a partir das categorias Sociolinguística, Etnolinguística e Etnossociolinguística. A partir disso, identificamos a situação de letramento em um cenário bilíngue e intercultural, percebido a partir dos estudos sociolinguísticos e etnossociolinguísticos. Reportamo-nos também à etnolinguística, considerando as culturas e as línguas Apinayé e Krahô como aspectos primordiais do bilinguismo indígena.

6.2. As Línguas Apinayé e Krahô em uso: Etnolinguística, Sociolinguística, Etnossociolinguística e Letramento Indígena

Para estudarmos as línguas Apinayé e Krahô, em situação de uso pelos indígenas das aldeias São José e Manoel Alves Pequeno, recorreremos a dados empíricos gerados pelas etnografias de Severina Alves de Almeida (2015), Marta Virgínia de Araújo Batista Abreu (2012) e Marcilene de Assis Alves Araújo (2015). Reiteramos que os trabalhos dessas

pesquisadoras fazem parte de nosso *corpus*, procedimentos que já foram devidamente justificados. Nesse sentido, fazemos uso da Etnossociolinguística, ao intercalarmos dados empíricos com as teorias em movimento, uma vez que não constam teorias e dados empíricos separados por diferentes capítulos. Segundo Sousa e Almeida (2019)⁵⁷, gênero textual prototípico, que considera sua realização a partir de aspectos técnicos internalizados mediante teorias exaustivamente reproduzidas, sustentando atividades empíricas que podem ser apreendidas e ensinadas de forma linear. Antes, propõem a tese como gênero textual acadêmico, com propriedades sociocomunicativas, estilísticas e composicionais, em uma concepção etnossociolinguística.

6.2.1. Etnolinguística: Língua e Cultura em Aldeias Indígenas

A Etnolinguística é a relação entre língua, cultura e sociedade. Segundo Lima Barreto (2010), ainda no final do século XIX, Franz Boas estudou as sociedades indígenas em sua própria estrutura, em um trabalho que se tornou referência, abordando línguas faladas na costa do Pacífico Norte. Franz Boas descreveu com precisão e rigor cada grupo estudado, relacionando fenômenos culturais a fenômenos linguísticos, concluindo que fenômenos linguísticos não são conscientes, enquanto os culturais podem atingir o nível da consciência individual. Todavia, isso não compromete o relacionamento entre eles uma vez que é possível utilizar-se, simultaneamente, métodos etnológicos e linguísticos nas pesquisas, imbricando para a Etnolinguística.

“Boas deu um novo direcionamento à linguística, demonstrando que as afinidades entre línguas podem ser explicadas também pela difusão originada do contato entre grupos humanos” (LIMA BARRETO, 2010, s/p). Segundo essa autora, Edward Sapir, influenciado por Boas, deu continuidade aos estudos etnolinguísticos das línguas indígenas, observando que a linguagem é a expressão máxima da capacidade de simbolização, resultado da integração do homem no contexto cultural em que se insere. Nesse sentido, podemos estabelecer uma relação entre linguística e etnologia. A tradição antropológica de Boas e Sapir na linguística norte-americana tiveram continuidade com Whorf, discípulo de Sapir, cuja premissa era a de que a língua molda a concepção de mundo dos grupos humanos e, portanto, esta depende da estrutura da língua falada pelo grupo.

Nessa perspectiva, a etnolinguística pode ser definida como uma disciplina que estuda a variedade e a variação da linguagem em relação com as pessoas e suas culturas. Segundo

⁵⁷ Rosineide Magalhães de Sousa e Severina Alves de Almeida: Tese: Da Tipologia Ao Gênero Textual – Um Estudo sob a Ótica da Etnossociolinguística e do Letramento. VI CIELLA, UFPA – Belém, Pará, 2019.

Lima Barreto (2010), a etnolinguística abrange tanto os domínios da linguística quanto da antropologia, afirmando seu teor interdisciplinar, apresentando a relação entre a língua e visão de mundo. Considera o contexto em que a língua é produzida, analisando a sua adaptação a esse contexto e seu poder de expressão. Mediante a etnolinguística podemos perceber de que forma a visão de mundo de um grupo está relacionada às suas experiências, identificando a influência da cultura no léxico e na gramática de uma língua, de acordo com as sociedades, sua estrutura social e o ambiente geográfico em que se movimentam.

Para Aragão (1999), as relações entre língua, sociedade e cultura são tão íntimas que por vezes torna-se difícil separar uma da outra, ou mesmo estabelecer uma fronteira entre elas. Além dessas relações, a autora identifica outro aspecto que entra em campo para introduzir dúvidas acerca da linguagem utilizada por um determinado grupo sociocultural, que é o fator geográfico. Isso porque determinadas variações de ordem regional podem ser também sociais, estendendo-se aos falantes que têm uma específica marca diageracional, diagenérica ou diafásica.

Esses autores argumentam ainda, indagando se seriam todas essas variações próprias de cada língua e, conseqüentemente condicionadas pela sociedade, ou teriam marcas de uma determinada cultura? Respondendo em seguida “[...] que dúvidas e questionamentos desse tipo surgem com frequência quando se trabalha com o inter-relacionamento entre língua, sociedade e cultura” (IDEM). Isso porque esses ambientes cruzam-se ecologicamente, (re)produzindo uma linguística situada em um campo de tensão, envolvendo língua e etnicidade, dando origem à etnolinguística.

6.2.2 Sociolinguística: Interação Linguística e Etnografia da Comunicação

Área da Linguística que se ocupa em estudar a língua falada em contextos de interação entre falantes detentores de repertórios linguísticos diversos, a Sociolinguística movimenta-se entre duas diferentes vertentes: sociolinguística interacional e sociolinguística variacionista. Segundo Sousa (2006), historicamente os estudos sociolinguísticos foram se expandindo e atualmente dando origens, por exemplo, à sociolinguística educacional, tendo em comum a língua falada como objeto de estudo em correlação com a sociedade, revelando a influência dos aspectos sociais nas diferentes formas de comunicação. Reportando-se especificamente à sociolinguística interacional, Sousa (2006) discorre que esta se concentra na percepção da linguagem como causa e efeito da comunicação interpessoal, sem prescindir do contexto no qual essa comunicação se efetiva, entendendo como o falante reage às situações de interações face a face em um dado ambiente social.

Considerando o teor comunicativo da sociolinguística interacional, Bortoni-Ricardo (2014) assegura que a fala em interação, característica marcante da sociolinguística interacional, dá margem a interpretações e mudanças, variando de acordo com o comportamento linguístico de uma sociedade ou comunidade linguística, considerando sempre o contexto dos falantes. Segundo essa autora, “[...] a Sociolinguística interacional rejeita a separação entre língua e contexto social e focaliza diretamente as estratégias que governam o uso lexical, gramatical, sociolinguístico e aquele decorrente de outros conhecimentos, na produção e contextualização das mensagens” (BORTONI-RICARDO, 2014, p. 147).

A sociolinguística adquire um *status* elevado quando se expande para o contexto educacional, transformando-se em uma corrente teórica que, segundo Bortoni-Ricardo (2005, p. 113), “[...] surgiu na América Latina ainda na década de 1930, a partir da preocupação com a heterogeneidade linguística na sala de aula, e teve como marco a implantação do Projeto Tarasco, no México, no ano de 1939”. Para essa autora, o Projeto Tarasco foi concebido visando à intervenção na educação bilíngue daquele país norte americano, fundamentada em princípios linguísticos do grupo étnico Purepecha, falante da Língua Tarasco. As contribuições da sociolinguística para o ensino ampliam-se quando se trata da educação em contextos socioculturais complexos, como, por exemplo, nas escolas indígenas Apinayé. Por se tratar de uma prática pedagógica em ambientes bilíngues e até multilíngues, a educação indígena atua num cenário muito próximo do que Bortoni-Ricardo (2005) entende por comunidades étnicas minoritárias, emersas de culturas que se transformam pela relação compulsória com a sociedade nacional.

Esses autores argumentam ainda que, quando a sociolinguística é aplicada à educação, quer por seu teor interacional, quer pela forma como atua em ambientes cultural e linguisticamente híbridos, como é o caso das comunidades Apinayé e Krahô e suas escolas indígenas, assume relevância, principalmente em relação ao currículo e seus conteúdos. Isso porque não simplesmente promove, catalisa e conjuga as tradições com a modernidade, mas também porque atua para a preservação desses povos, suas línguas e culturas, transmitindo para as futuras gerações o repertório de sociedades que existem porque de algum modo perpetuaram valores e formas próprias de ser, estar e viver, legado exclusivo da sociolinguística.

6.2.2.1. Etnografia da Comunicação

Bortoni-Ricardo (2014) credits to the sociolinguist Dell Hymes [1927-2009], the tradition academically known as Ethnography of Communication, informing that Hymes dedicated himself to linguistic, sociological and anthropological studies combining, in a contundent way, elements of these three areas to compose the theoretical bases of Ethnography of Communication. The author analyzes the epistemologies about Dell Hymes elaborated by Esther Figueiroa (1994), identifying three orientations of Sociolinguistics, which are: "[...] 1. The one that is social and linguistic, and consists in the application of linguistic theory to practical problems, such as educational; 2. The Linguistics that is essentially realist; and 3. The Linguistics that is socially constructed, in which he himself will situate the Ethnography of Communication" (BORTONI-RICARDO, 2014, p. 85).

In this perspective, we can identify the interdisciplinary theory of sociolinguistics that, in analogy to the studies of Hymes (1986), Figueiroa (1994), Sousa (2006) and Bortoni-Ricardo (2014), theoretical ones that situate language, linguistics and ethnography as aspects of a same epistemological framework, expressed in the conception of 'socially constructed', providing a vision in which the 'social function' grants 'form' to the modes as the linguistic traits intertwine in the reality of speech communities. The ethnography of speech⁵⁸, establishes the necessary parameters demonstrating that communities differ significantly in their modes of verbal communication, the patterns of repertoires and alternance (of code or of style) in the roles and meanings of speech, according to Hymes (1974) cited by Bortoni-Ricardo (2014). The sociolinguistics hymesian, taking into account terms such as linguistic competence, communicative competence, speech community and performance, among others, situates itself in the perspective of an "ethnography of communication", once that, for Hymes, humanity could not be understood without considering the form as it evolves and maintains its diversity ethnographically.

Figueiroa (1994), cited by Bortoni-Ricardo (2014), argues that languages, in their most varied forms and communicative styles, are what speakers do with them, or rather, and not only an attribute that makes part of the human nature. They are, moreover, instruments of communication accessible to all, disregarding any form of

⁵⁸ A ethnography of speech is a phenomenon of language-language-verbality, viewed as a cultural behavior and communicative resource, starting from the use of verbal language. It is present in the study of the main genres of verbal communication in oral traditions, the so-called marked or unmarked genres: narrative, oratory, ritual dialogue. Source: <https://siga.ufrj.br/sira/repositorio-curriculo/disciplinas/94497391-92A4-F79B-7092-FB412019BE55.html>. Accessed on: 14-May-2022.

discriminação, atendendo às necessidades de interação por meio da língua falada na sociedade que dela faz uso, favorecendo a interação entre povos e nações.

Com efeito, a etnografia da comunicação tal qual é apresentado por esses teóricos, linguistas, etnógrafos e sociolinguistas, é de expressiva relevância para a constituição de nossa tese, considerando que estudos sociolinguísticos e etnográficos realizados anteriormente formam o *corpus* de nossa pesquisa, e em diálogo com a os estudos de Bortoni-Ricardo (2014), concedem forma e credibilidade às nossas argumentações.

6.3. Etnossociolinguística: O Social e o Linguístico Promovendo Letramento e Bilinguismo Indígenas

Metodologicamente a etnossociolinguística permite que o empírico e o epistemológico, considerando esse um conjunto de teorias que se intercambiam, possam dialogar interdisciplinar, cultural e linguisticamente, quando o ethos, o social e as línguas em situação de uso dialeticamente, revelando letramento e bilinguismo. Segundo Almeida (2015, p. 45), o termo etnossociolinguística, concebido a partir da interação das palavras “sociolinguística” e “etnografia”, expandiram-se além dessas categorias epistemológicas, tendo como fundamento a vida nas aldeias, suas línguas e culturas, imbricando para a identificação de um letramento social em contexto bilíngue.

Nesse sentido, percebemos que a Etnossociolinguística se relaciona com a etnografia da comunicação, uma vez que esta, ao apresentar uma linguística que é socialmente construída, expressando uma visão social que molda e dá forma aos traços linguísticos presentes na vida real, conforme Bortoni-Ricardo (2014), também favorece o ethos, naquilo que Almeida (2015) nomeia como interação, atitude, formas de vida, ação. Para Almeida (2015), o arcabouço epistemológico da etnografia, da (socio)linguística⁵⁹, da etnografia da comunicação e do letramento constitui a Etnossociolinguística, teoria emergente a partir das orientações de cada uma dessas áreas do conhecimento, porém, situada no âmbito da etnografia da educação e da sociolinguística educacional. Nesse sentido, é importante refletirmos teoricamente sobre letramento, enfatizando o letramento indígena, uma vez que esse favorece o bilinguismo indígena.

⁵⁹ Segundo Almeida (2015, p. 37) “[...] a grafia (Socio)linguística está apoiada nas teorias de Roberto G. Camacho (2013), pois o enfoque do estudo está na relação entre língua e sociedade com o objetivo de entender como determinada sociedade estabelece redes e teias de comunicações linguísticas em seus domínios sociais”.

6.3.1. Letramento e Bilinguismo Indígenas: Concepções Teóricas

Letramento é uma prática social que se materializa nas situações de leitura e de escrita em uma determinada comunidade de fala. Labov (1972) conceitua comunidade de fala como um grupo de pessoas que compartilha normas e atitudes sociais em comum. É, pois, um tratado estabelecido em relação ao uso de elementos da linguagem e sua participação em um conjunto de normas compartilhadas que podem ser observadas em determinados comportamentos avaliativos, e também pela uniformidade de padrões abstratos de variação, que são invariáveis em relação a níveis específicos de uso (LABOV, 1972, pp. 120-121)⁶⁰.

Teóricos como, por exemplo, Street (2010, 2014); Sousa (2013); Kleiman (2003; 2006); Soares (2003, 2004); Rojo (2009), atestam o teor social do letramento, porém em muitas situações se referem ao termo como “letramentos”, por exemplo, letramento acadêmico, escolar, digital, multimodal e multicultural; letramentos múltiplos e multissemióticos. Segundo Almeida (2015, p. 178), o letramento escolar se expande para “letramento científico” quando se efetiva no âmbito do ensino de ciências; “letramento literário” quando o foco são as práticas de leitura e de escrita na área da literatura; e, “numeramento” quando se trata do ensino de matemática. A autora acrescenta também “letramento autônomo” que se caracteriza como dominante e global; “letramento ideológico e vernacular” que é também um letramento crítico, situado e local, capaz de desvendar intenções, ideologias e empoderamento, indo muito além da conotação dicotômica das práticas do “letramento autônomo” que se realizam desconsiderando o contexto sociocultural.

Ao modelo de letramento ideológico, agrega o “letramento transcultural”, viabilizando o entendimento sobre o “letramento indígena”, a partir da concepção de “letramento multicultural” (ROJO, 2009, p. 111), quando “[...] diferentes culturas, nas diferentes esferas, terão práticas e textos em gêneros dessa esfera também diferenciados”. Almeida (2015, p. 179), afirma que o “letramento multicultural” se eleva à categoria do “transletramento” como um “letramento indígena”, típico dos modelos ideológico e vernacular, mas sem prescindir dos demais. Nesse sentido, o letramento não é uma simples prática social, mas um tratado, uma convenção ou mesmo um acordo que se estabelece entre as partes de um todo, pessoas e contexto, na dialética das intersubjetividades. Quanto aos “tipos” de letramento, e considerando a pluralidade e a multidimensionalidade do termo, formalizar uma definição não é algo fácil. Partindo da etimologia da palavra, pode se perceber que para diferentes áreas do conhecimento, existe uma acepção do vocábulo “tipo”; e, para efeito do que proponho, elejo

⁶⁰ Texto original em inglês com tradução nossa.

um conceito linguístico do termo, isto é, “tipo de letramento” como “um conjunto de traços característicos que permitem individualizá-lo” (ROJO, 2009).

Diferentes letramentos estão associados a diferentes pessoas e suas identidades. Assim, aspectos similares de associações manifestam-se na cultura local, reconhecendo a importância do letramento em tais processos, e suas práticas são constitutivas e constituintes de identidades, favorecendo uma base para compreender e comparar como os letramentos se manifestam em diferentes culturas. Portanto, diferentes práticas de letramento estão imersas em contextos socioculturais específicos, dentro de uma perspectiva intercultural e ideológica (STREET, 2010).

Nesse Sentido, um conjunto de práticas de letramento culturalmente definidas é dominante em uma dada sociedade, sustentando uma relação de poder que denota um modelo ideológico de letramento, manifestado particularmente na escola, agência de reprodução do letramento autônomo e dominante (STREET, 2007). Para esse autor, o fato de esse letramento ser dominante ocorre porque a cultura também é dominante, embora, de forma recorrente, apresente-se dissimulada por discursos ambíguos e disfarçadamente neutros, nos quais o letramento dominante é visto como o único letramento a ser considerado.

Já o bilinguismo indígena, o qual se manifesta em um ambiente sociolinguisticamente complexo, em que diversos tipos de letramento convergem para o letramento indígena, se efetiva a partir do uso e das funções das línguas em interação, resultado da competência comunicativa dos falantes. Como o bilinguismo de minorias étnicas no Brasil não é uma opção, os indígenas brasileiros são obrigados a se tornarem bilíngues em uma segunda língua, o português. Segundo Maher (2007), enquanto bilinguismo na sociedade nacional se associa a um *status* social mais elevado, nas comunidades indígenas que ainda detêm sua língua materna, é visto como algo não somente irrelevante, como também um problema a ser erradicado, um *déficit*. A máxima que prevalece em nossa sociedade é questionar qual a utilidade dessa língua minoritária, uma vez que ela não atende às expectativas do capital econômico.

Todavia, vale esclarecer “[...] que a tentativa de supressão da língua minoritária se deve muitas vezes a crenças infundadas. A primeira delas é de que a língua minoritária vai dificultar, ou mesmo impedir a aquisição da língua de prestígio” (MAHER, 2007, p. 71). Para essa autora, tal argumento não procede, o fato é que subestimamos a capacidade de aprendizagem de línguas, como podemos constatar em regiões de alta densidade linguística, por exemplo, alguns países da África, onde é comum encontrar falantes capazes de interagir, sem nenhum problema, em duas, três, quatro, cinco e até mais línguas.

Todavia,

O bilinguismo não é, entretanto, considerado por todos um entrave. Quando ele é avaliado como os demais, isto é, quando é avaliado positivamente, o objetivo educacional é garantir a manutenção e o desenvolvimento da língua minoritária na escola (MAHER, 2007, p. 71).

Dessa forma, o bilinguismo assume relevância o “Modelo de Enriquecimento Linguístico”, apresentando a língua indígena como língua de instrução ao longo de todo processo educacional, cujo resultado é um “Bilinguismo Aditivo”. Nesse modelo “[...] a língua portuguesa deve ser adicionada ao repertório comunicativo do aluno, sem, contudo, deixar de priorizar o aumento da competência de uso em sua língua materna” (MAHER, 2007, pp. 71-72).

Nesse sentido, apresentamos, a seguir, parte dos resultados das pesquisas sociolinguísticas realizadas nas aldeias Apinayé São José (ALMEIDA 2015); e Krahô Manoel Alves Pequeno (ABREU, 2012; ARAÚJO, 2015). O intuito é identificar o letramento e, conseqüentemente, o modelo do bilinguismo dos indígenas Apinayé e Krahô das aldeias São José e Manoel Alves Pequeno, considerando a escola como agência onde ocorrem vários tipos de letramento.

6.3.2. Letramento Indígena: Práticas de Leitura e de Escrita dos Apinayé e Krahô

O letramento Apinayé e Krahô foi estudado a partir de dados sociolinguísticos obtidos em pesquisas etnográficas, identificando o letramento (indígena) como prática social (STREET, 2010), que se efetiva nas interações Etnossociolinguísticas, quando foi possível avaliar o bilinguismo identificando alguns modelos, fundamentados em Harmers e Blanc (2000). Ademais, as contribuições de Maher (2007)⁶¹ foram importantes para avaliar o modelo de bilinguismo indígena das comunidades Apinayé e Krahô, a partir do letramento. Para isso foi aplicado um questionário com assertivas prontas, mas que poderiam, considerando a subjetividade dos participantes, serem respondidas a partir de perguntas abertas. Ao final prevaleceram as assertivas, cujas respostas podemos conferir na descrição, mediante tabelas individualizadas para cada uma das aldeias estudadas.

Segundo Maher (2007), o letramento indígena é ideológico e vernacular (modelos), pois se insere em um contexto multicultural, intercultural e interétnico, avançando para a transculturalidade. Segundo Cavalcanti e Bortoni-Ricardo (2007), a transculturalidade tem

⁶¹ MAHER, Terezinha Machado. Do casulo ao movimento: A suspensão das certezas na educação Bilíngue e Intercultural. In: CAVALCANTI, M. e BERTONI-RICARDI, S. M. Transculturalidade, Linguagem e Educação. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2007.

como base as dimensões culturais de comunidades de desnaturalizando as questões de hegemonia cultural, e o radical “trans” é visto como portador da movimentação “multi” e bidirecional. Para Sousa (2021), o letramento indígena se efetiva a partir de eventos bem definidos. Nesse sentido, Kleiman (2003), apresenta um conceito de evento de letramento onde a escrita se constitui como parte essencial para dar sentido a uma situação, tanto no que diz respeito à interação entre os falantes, como em relação aos processos e estratégias interpretativas. Temos também as agências onde esse letramento se materializa. Segundo Street (2010), agência de letramento são o local onde se manifestam as práticas sociais que geram o letramento, e apresenta como exemplo escola, família, trabalho, artefatos tecnológicos, dentre outros. Já as práticas de letramento, segundo Almeida (2015), são atividades de determinados tipos e modelos, que se realizam durante um evento em uma dada agência, por exemplo: **Tipo:** Transcultural; **Modelo ou modalidade:** Ideológico/Vernacular; **Evento:** Corrida da Tora; **Prática:** Pintura corporal; **Agência:** aldeia.

O letramento do tipo transcultural, segundo Rojo (2009) é um letramento próprio dos contextos socioculturais indígenas, e se movimenta em torna das teorias da transdisciplinaridade. É, ademais, um letramento sistêmico que perpassa diferentes letramentos, e o prefixo “trans” indica um letramento que permite ir além do que estabelece o rigor e a dicotomia dos letramentos autônomos e dominantes que circulam na esfera do conhecimento. Já o letramento transcultural tem como finalidade a compreensão transdisciplinar da leitura de formas de escrita não verbal, para a qual um dos imperativos é a não fragmentação do conhecimento, por exemplo, “letramento multissemiótico que é do tipo ideológico e vernacular, tendo como evento o ‘casamento’ dos jovens indígenas Apinayé que ocorre na agência ‘aldeia’ e tem como uma prática a ‘pintura corporal’”.

Visando apresentar tipos de letramento indígena elaborados por Almeida (2015), vejamos a tabela 2 a seguir, um resumo do letramento nos domínios sociais Apinayé, que se estende, também aos Krahô, considerando que ambos são povos Jê.

Tabela 2: Letramento Indígena

TIPOS	MODELOS MODALIDADES	EVENTOS	PRÁTICAS	AGÊNCIAS
Transcultural	Ideológico/Vernacular	Corrida da Tora	Pintura corporal	Aldeia
Multissemiótico	Vernacular/Ideológico	Casamento Apinayé	Pintura corporal	Aldeia
Situado	Vernacular	Mitos	Narrativa oral	Casa
Escolar	Autônomo	Aula	Alfabetização	Escola
Digital	Ideológico	<i>Internet</i>	<i>Blog Apinayé Pempxà</i>	Computador

Fonte: Almeida (2015, p. 183).

6.3.3. Uma Etnografia do Letramento Indígena Apinayé e Krahô

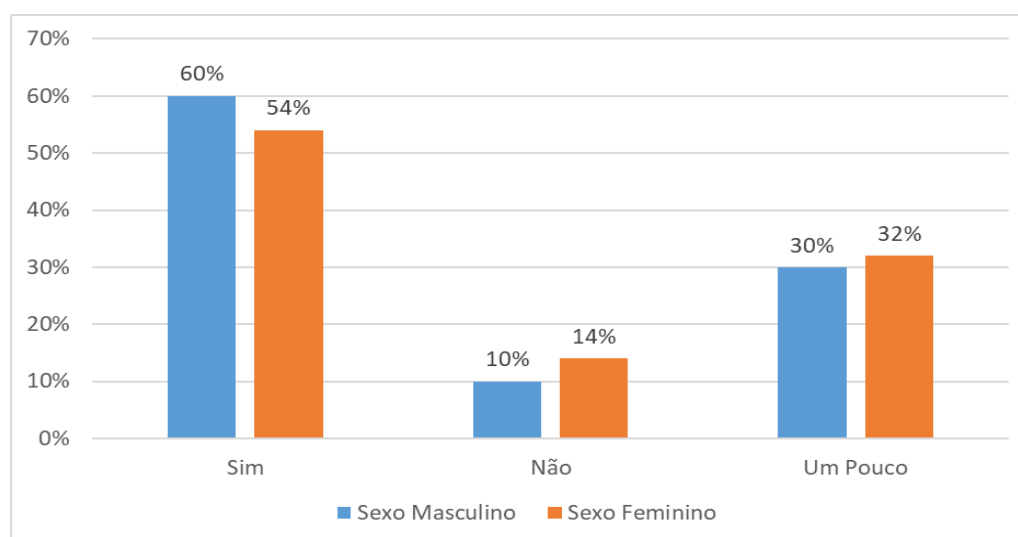
Os dados a seguir foram gerados em “pesquisas etnográficas e sociolinguísticas”, o que configura uma “etnografia do letramento”, na perspectiva da “etnossociolinguística”. Os participantes da pesquisa nas aldeias Apinayé São José e Krahô Manoel Alves Pequeno, responderam a um questionário sociolinguístico, conforme anexo 1. Nos Apinayé 90 indígenas participaram da pesquisa, sendo 49 homens e 41 mulheres⁶². Dentre os Krahô foram 23 homens e 24 mulheres, totalizando 47 pessoas. Em uma primeira abordagem foi perguntado se sabem ler na língua indígena. Os resultados estão nas tabelas e seguir.

Tabela 3: Sabe Ler em Apinayé na Aldeia São José

Sexo	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Masculino						
Sim	03	13	10	03	29	60
Não	01	02	00	03	05	10
Um pouco	02	03	03	06	15	30
Total	06	18	13	12	49	100
Feminino						
Sim	02	15	05	00	22	54
Não	02	00	02	02	06	14
Um pouco	01	05	04	03	13	32
Total	05	20	11	05	41	100

Fonte: Almeida (2015, p. 251).

Gráfico 1: Sabe Ler em Apinayé na Aldeia São José



Fonte: Elaborado por Muniz (2022).

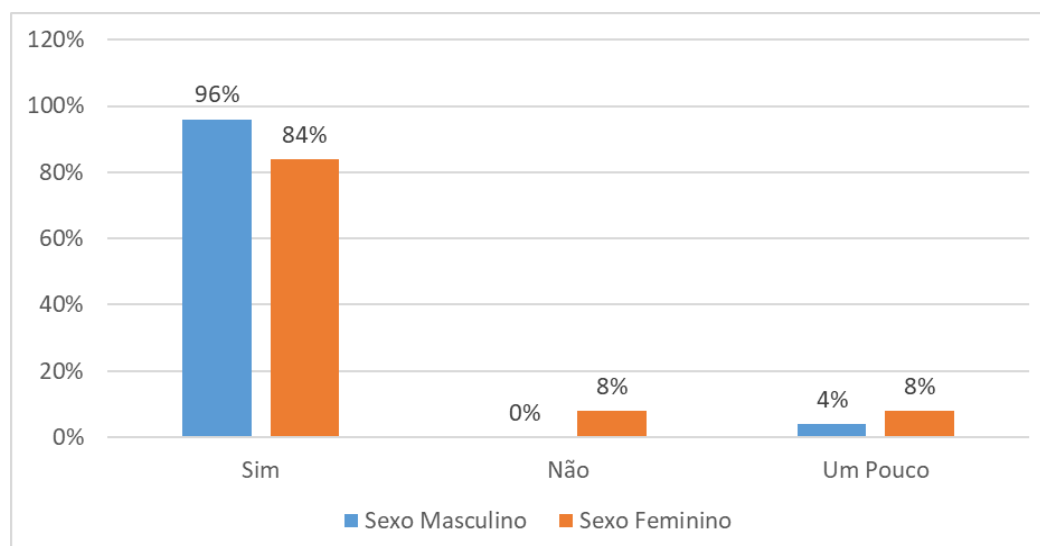
⁶² A descrição etnográfica completa dos participantes da pesquisa está no capítulo 7 que trata da situação sociolinguística dos Apinayé e Krahô. Aqui são apresentados os dados referentes ao letramento.

Tabela 4: Sabe Ler em Krahô na aldeia Manoel Alves Pequeno

Sexo	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Masculino						
Sim	01	03	04	04	22	96
Não	00	00	00	00	00	00
Um pouco	00	00	00	01	01	04
Total	01	03	04	05	23	100
Feminino						
Sim	02	05	11	02	20	84
Não	00	00	01	01	02	08
Um pouco	00	00	01	01	02	08
Total	02	05	13	04	24	100

Fonte: Abreu (2012, p. 73).

Gráfico 2: Sabe Ler em Krahô na aldeia Manoel Alves Pequeno



Fonte: Elaborado por Muniz (2022).

De acordo com as tabelas 3 e 4 e gráficos 1 e 2, na aldeia São José 60% dos indígenas masculinos entrevistados sabem ler em sua língua materna, 10% não sabem e 30% leem apenas um pouco. Entre as mulheres 54% leem, 14% não e 32% um pouco. Portanto, uma maioria dos indígenas afirma saber ler na língua indígena, mas é também expressivo o índice dos que responderam que não sabem ou sabem um pouco. Dentre os Krahô 76% dos homens afirmam que sabem ler na Língua Krahô, e 4% dizem saber um pouco. Já 84% das mulheres afirmaram saber ler em sua língua materna e as que não sabem representam 8%, índice também dos homens. Segundo Almeida (2015) e Abreu (2012), tal ocorrência deve-se ao fato de que nas escalas Mantyk e 19 de Abril os professores ministram as aulas de língua e cultura em língua materna, promovendo um contato direto com material de leitura nas línguas

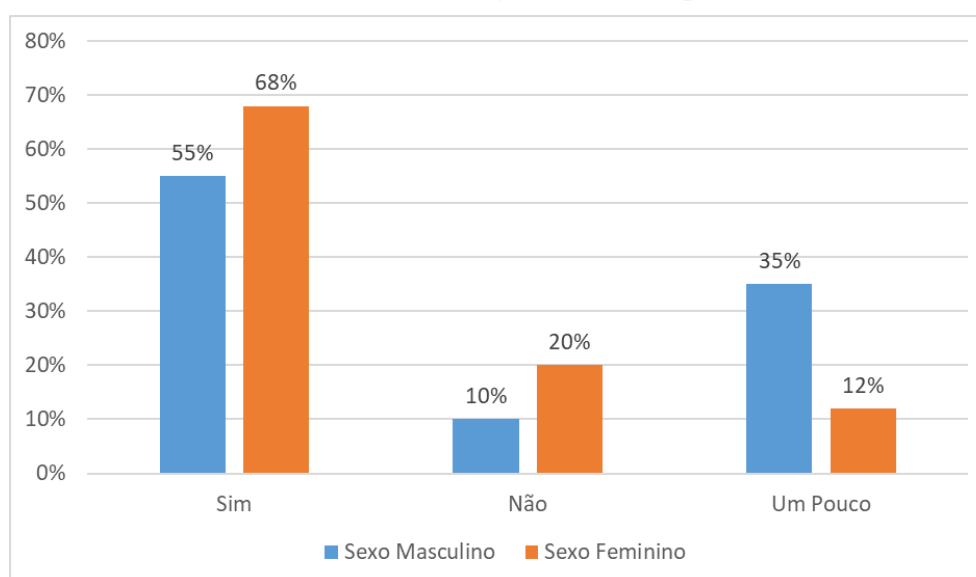
indígenas. Em relação em relação à leitura na língua portuguesa, foi perguntado: sabe ler em Português? Os resultados estão na tabela 5 a seguir.

Tabela 5: Sabe Ler em Português – aldeia Apinayé São José

Sexo	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Masculino						
Sim	04	12	10	01	27	55
Não	01	00	01	03	05	10
Um pouco	01	06	02	08	17	35
Total	06	18	13	12	49	100
Sexo	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Feminino						
Sim	03	15	08	02	28	68
Não	02	02	01	03	08	20
Um pouco	00	03	02	00	05	12
Total	05	20	11	05	41	100

Fonte: Almeida (2015, p. 252).

Gráfico 3: Sabe Ler em Português – aldeia Apinayé São José

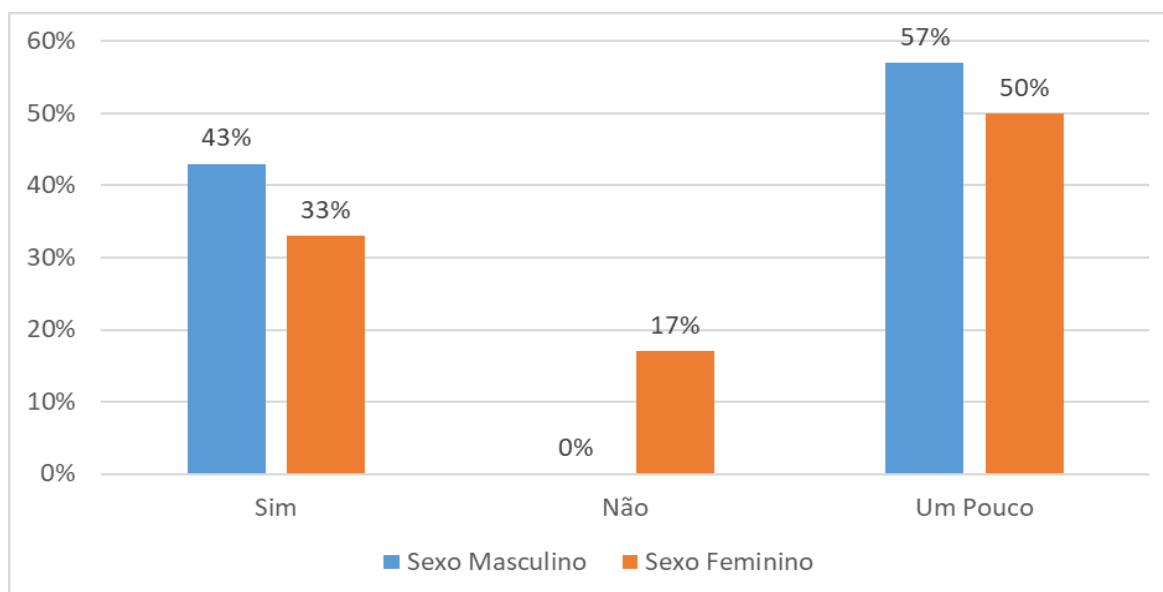


Fonte: Elaborado por Muniz (2022).

Tabela 6. Sabe Ler em Português - aldeia Manoel Alves Pequeno

Sexo	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Masculino						
Sim	01	01	07	01	10	43
Não	00	00	00	00	00	00
Um pouco	00	02	07	04	13	57
Total	01	03	14	05	23	100
Sexo	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Feminino						
Sim	02	03	03	00	08	33
Não	00	00	01	03	04	17
Um pouco	00	02	09	01	12	50
Total	02	05	13	04	24	100

Fonte: Abreu (2012, p. 81).

Gráfico 4. Sabe Ler em Português - aldeia Manoel Alves Pequeno

Fonte: Elaborado por Muniz (2022).

Dentre os Apinayé da aldeia São José 55% dos homens afirmaram saber ler em Língua Portuguesa, 10% não sabem e 35% sabem somente um pouco. Em relação às mulheres, 68% sabem ler em português, 20% não sabem e 12% afirmaram que sabem um pouco. Os dados relacionados à leitura em língua portuguesa na aldeia Krahô Manoel Alves Pequeno, indicam que 43% dos homens sabem ler nessa língua sem dificuldades, e 57% tem um pouco de facilidade de ler nessa língua. Já 33% das mulheres responderam que sabem ler, 17% afirmam que não sabem e 50% que sabe um pouco. Isso ocorre porque o ensino do português ocorre já nas séries o que contribui significativamente para que os Krahô aprendam ler nessa língua. Nas escolas indígenas Apinayé e Krahô, as crianças serem alfabetizadas na língua materna, e depois de serem alfabetizadas, as aulas são ministradas também em Língua Portuguesa.

Tanto Almeida (2015), quanto Abreu (2012) e Araújo (2015) relatam que em suas visitas às aldeias constataram que nas casas e nos postos de saúde existe bastante material escrito em português, por exemplo, revistas, calendários, cartazes promocionais, constatando que os indígenas leem não apenas em língua Krahô. É possível averiguar pelos dados, que o quantitativo de indígenas nas aldeias em estudo, que sabem ler em português é muito expressivo, considerando ser essa uma segunda língua falada por esses dois povos. Nesse sentido, é possível afirmar que os espaços sociais favorecem para o convívio com a L2.

Segundo Grosjean (1982), a Constituição de 1988 e a LDB 9394 de dezembro de 1996, tal fenômeno ocorre porque as crianças das sociedades minoritárias são ensinadas na língua majoritária, o que facilita um conhecimento efetivo da língua e da cultura da sociedade dominante. Para os indígenas Apinayé e Krahô saber ler em português é fundamental, pois em

tudo dependem do Kupun, porém, preservar suas línguas nativas favorece autonomia e preservação de suas identidades. Almeida (2015, p. 258), “[...] Essa é uma percepção de que os indígenas estão conscientes da importância de ler na língua majoritária, que também é língua das leis, dos regimentos, das normas e da organização do modo de vida da sociedade não indígena”. Nesse sentido, podemos argumentar que esses povos também estão sujeitos às normatizações da vida como os demais brasileiros, assim como os indígenas das demais etnias, confirmando a importância do domínio da leitura para se sentirem parte da realidade em que se inserem, ou seja, fora de seus domínios sociais.

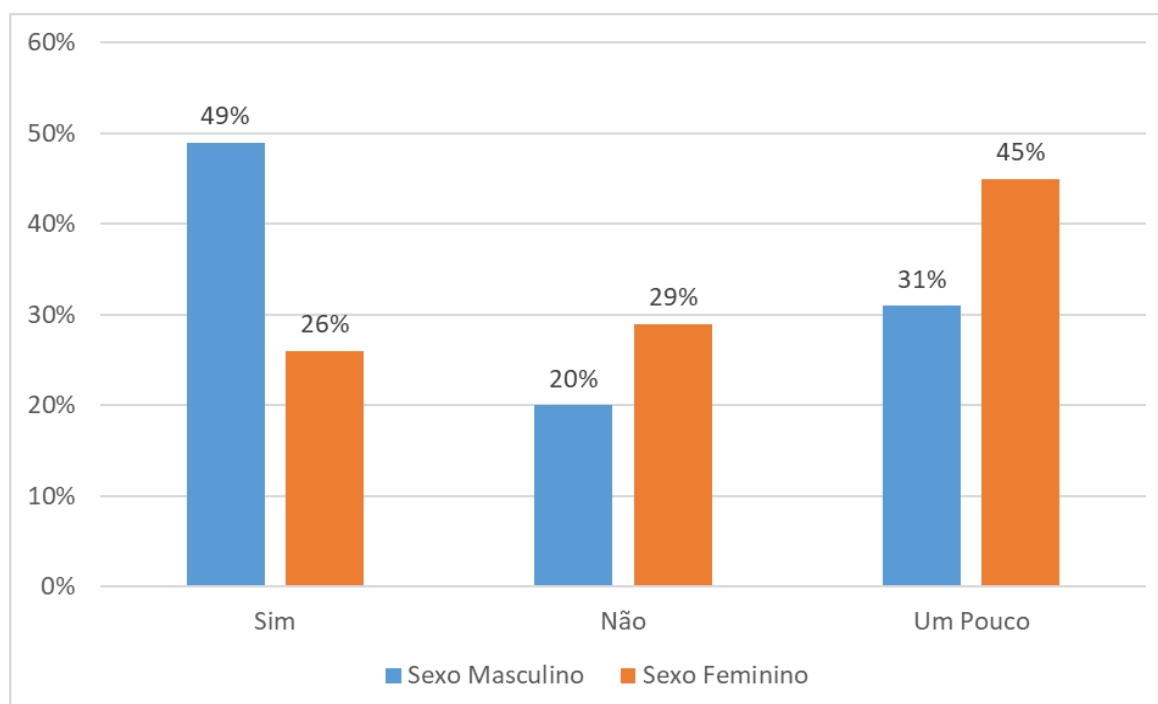
Os indígenas foram perguntados se sabem escrever em sua língua materna. Vejamos os resultados.

Tabela 7: Sabe Escrever em Apinayé na aldeia São José

Sexo	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Masculino						
Sim	02	10	07	05	24	49
Não	02	03	02	03	10	20
Um pouco	02	05	04	04	15	31
Total	06	18	13	12	49	100
Feminino						
Sim	02	05	03	01	11	26
Não	01	05	04	02	12	29
Um pouco	02	10	04	03	19	45
Total	05	20	11	06	42	100

Fonte: Almeida (2015, p. 254).

Gráfico 5: Sabe Escrever em Apinayé na aldeia São José



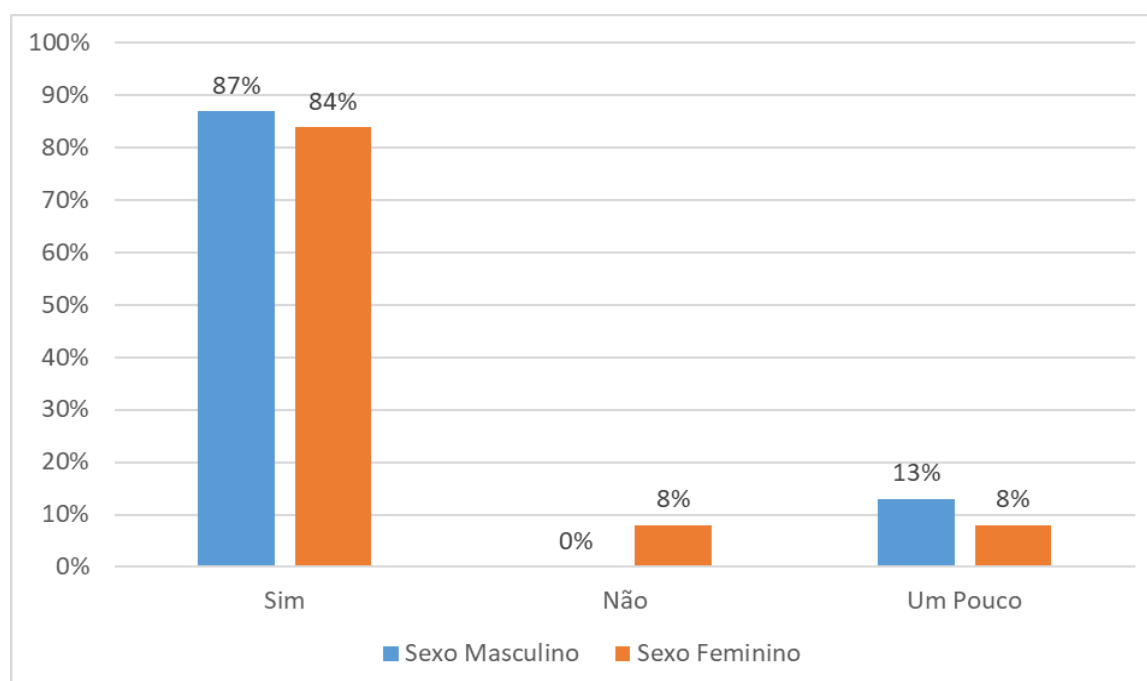
Fonte: Elaborado por Muniz (2022).

Tabela 8: Sabe Escrever em Krahô na aldeia Manoel Alves Pequeno

Sexo	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Masculino						
Sim	01	03	13	03	20	87
Não	00	00	00	00	00	00
Um pouco	00	00	01	02	03	13
Total	01	03	14	05	23	100
Feminino						
Sim	02	05	11	02	20	84
Não	00	00	01	01	02	08
Um pouco	00	00	01	01	02	08
Total	02	05	13	04	24	100

Fonte: Abreu (2012, pp. 74-75).

Gráfico 6: Sabe Escrever em Krahô na aldeia Manoel Alves Pequeno



Fonte: Elaborado por Muniz (2022).

Como podemos ver na aldeia Apinayé São José 49% dos homens sabem escrever em sua língua materna, 31% sabem um pouco e 20% não sabem. Em relação às mulheres, 26% afirmaram que sim, 29% que não e 45% que sabem um pouco. Com relação à escrita na língua Krahô, homens, uma grande maioria, 87% da aldeia Manoel Alves afirmou saber escrever nessa língua, 13% que sabem escrever pouco. As mulheres dessa aldeia, 84% também sabem escrever, 8% sabem pouco, e o mesmo índice, 8% não sabem. Segundo Abreu (2012) e Almeida (2015), o quantitativo de indígenas que sabem escrever em sua língua nativa é representativo, e ao mesmo tempo dinâmico, funcional e significativo, pois contribui para a valorização das línguas Apinayé e Krahô. É importante ressaltar que as bibliotecas das

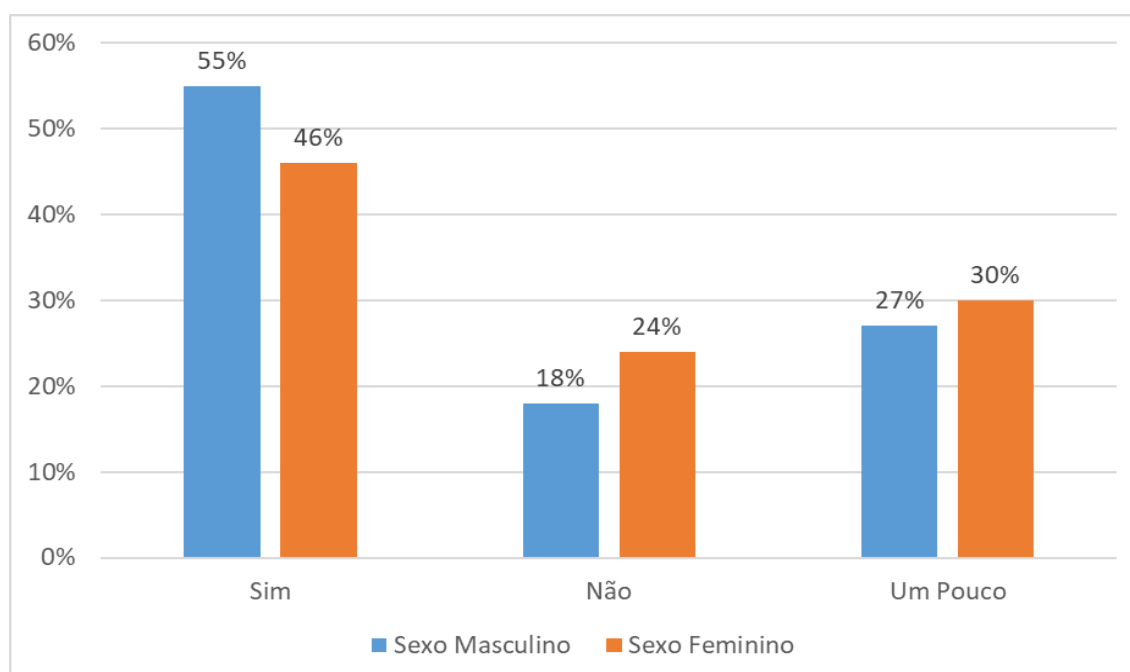
escolas indígenas desses povos disponibilizam para as comunidades material escrito em suas línguas maternas e em Português, a maioria bilíngue, inclusive gramáticas pedagógicas nas duas línguas indígenas, o que fortalece suas línguas e culturas. Segundo Rodrigues (2002), língua e cultura são indissociáveis, e pensar a linguagem humana fora da cultura praticada em cada sociedade é impossível. Também foi perguntado se sabem escrever na língua indígena. Os resultados estão a seguir.

Tabela 9: Sabe Escrever em Português na aldeia São José

Sexo	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Masculino						
Sim	03	10	09	05	27	55
Não	02	02	02	03	09	18
Um pouco	01	06	02	04	13	27
Total	06	18	13	12	49	100
Feminino						
Sim	02	10	05	02	19	46
Não	01	05	02	02	10	24
Um pouco	02	05	04	01	12	30
Total	05	20	11	05	41	100

Fonte: Almeida (2015, p. 256).

Gráfico 7: Sabe Escrever em Português na aldeia São José



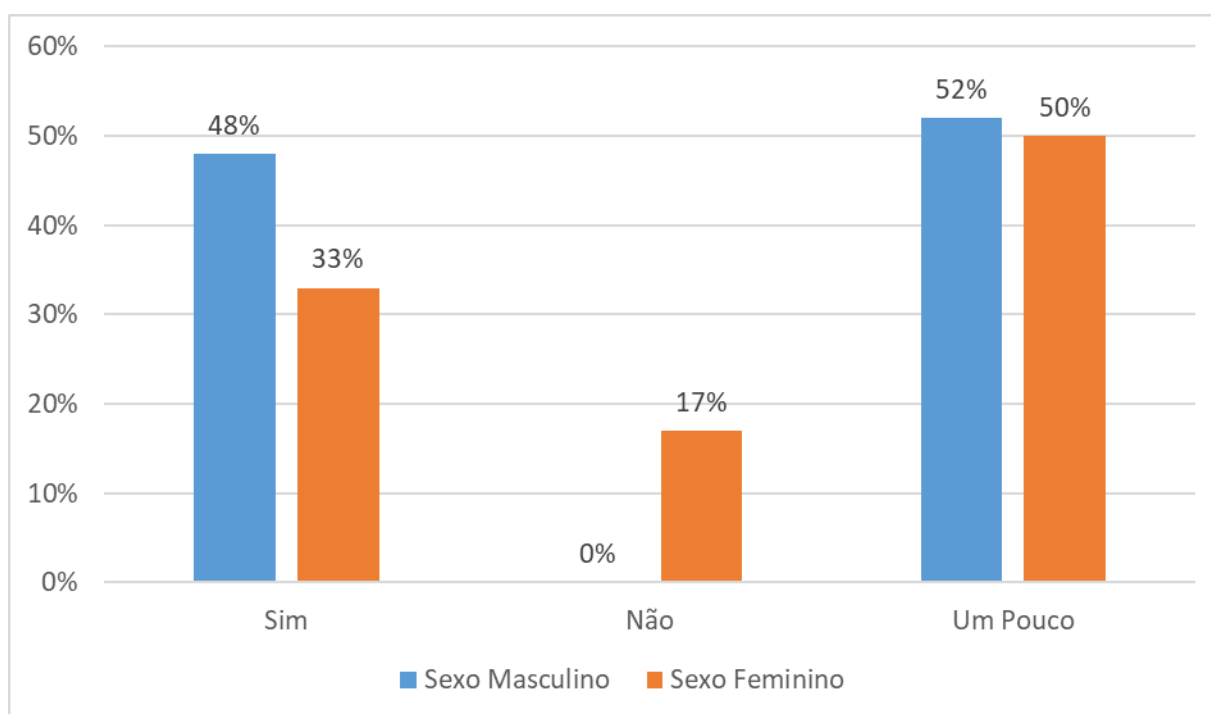
Fonte: Elaborado por Muniz (2022).

Tabela 10: Sabe escrever em Português na aldeia Manoel Alves Pequeno

Sexo	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Masculino						
Sim	01	01	07	02	11	48
Não	00	00	00	00	00	00
Um pouco	00	02	07	03	12	52
Total	01	03	14	05	23	100
Feminino						
Sim	02	03	03	00	08	33
Não	00	00	01	03	04	17
Um pouco	00	02	09	01	12	50
Total	02	05	13	04	24	100

Fonte: Abreu (2012, pp. 83-84).

Gráfico 8: Sabe escrever em Português na aldeia Manoel Alves Pequeno



Fonte: Elaborado por Muniz (2022).

Os dados da aldeia São José, indicam que dentre os homens, 55% que sabem escrever em Português, 24% não sabem e 30% sabem um pouco. Dentre as mulheres, 46% sabem, 24% que não sabem e 30% sabe apenas um pouco. Segundo Almeida (2015) esses resultados revelam que:

[...] uma média de 50% dos Apinayé sabe escrever na segunda língua falada por eles e são muitas as motivações para essa ocorrência. A mais citada pelos indígenas foi a necessidade imperiosa de manterem uma comunicação efetiva com a sociedade não indígena, notadamente no que diz respeito à possibilidade de reivindicação de seus direitos sociais, jurídicos e educacionais. Nesse sentido, a escrita tanto na Língua Apinayé como em Português é valorizada pelos indígenas. Quando se trata da língua materna as motivações são, em maior proporção, de ordem pessoal e revela uma

identidade linguística que favorece a aprendizagem. Dentre os que responderam saber escrever em Apinayé, 100% justificaram afirmando que "[...] é minha língua de infância e saber escrever na língua é importante para nossa cultura". A escrita na "língua" é também uma forma de valorização e afirmação da identidade indígena, quando percebi um misto de alegria e orgulho dos indígenas que sabem escrever na língua de seus ancestrais (ALMEIDA, 2015, p. 261). (Aspas do texto original).

Na aldeia Krahô Manoel Alves Pequeno, 48% dos homens sabem ler, 52% sabe pouco. O número de mulheres que sabem escrever é de 33%, as que não sabem é de 17%, enquanto 50% afirmaram saber pouco. Esses resultados demonstram que a língua portuguesa, uma segunda língua falada pelos indígenas exerce uma função importante na comunidade, promovendo um diálogo interétnico importante. Segundo Abreu (2012, p. 85) existe alguns obstáculos que impedem a aquisição da escrita em língua portuguesa pelos indígenas dessa comunidade, e que isso ocorre porque eles não exercitam a prática da escrita em português. Nesse sentido, concordamos com Albuquerque (2011), para que os indígenas desenvolvam habilidade de escrita na segunda língua falada por eles, é necessário que pratiquem, fazendo exercícios.

6.3.4. A Oralidade como uma Prática Social do Letramento Indígena Apinayé e Krahô

Em suas pesquisas, Almeida (2015), Abreu (2012) e Araújo (2015), identificaram diferentes tipos de letramento a partir de situações em que a linguagem oral prevalece, com destaque para os eventos socioculturais. Letramento é um termo largamente utilizado quando se trata de estudar os impactos sociais da escrita (STREET, 2014). Dessa forma, é imprescindível que os letramentos sejam identificados a partir dos contextos em que ocorrem as situações sociocomunicativas. Na perspectiva da Etnossociolinguística, quando o oral e o escrito se intercambiam, o letramento em sua conotação social vai além do convencional leitura-escrita-leitura, “[...] considerando sentidos e interpretações de eventos que, mesmo não “escritos” verbalmente, são carregados de significados que permitem uma leitura semiótica, naquilo que Rojo (2009, p. 107) denomina como “letramentos multissemióticos.

O letramento indígena dos Apinayé e Krahô está em consonância com a etnossociolinguística, quando as línguas, falada e escrita se coadunam com a cultura. Nesse sentido, Street (2014), assinala que língua e escrita estão em estreita conjunção com os contextos sociais de uso, considerando que diferentes culturas dão realces diferentes ao letramento, a partir do uso que fazem de artefatos escritos, fazendo também diferentes usos do meio oral, os quais variam de acordo com espaço, tempo e objetivos. No contexto das aldeias pesquisadas, um exemplo desse tipo de letramento, são as relações estabelecidas entre os

indígenas e a sociedade não indígena, em suas interações sociolinguísticas, quando precisam de se comunicar em situações que envolvem, simultaneamente, a leitura de um material escrito em língua portuguesa, como é o caso das receitas prescritas para enfrentamento de uma eventual doença.

Para Maher (2007), “[...] o fato é que as funções sociais do letramento diferem de contexto para contexto porque são sempre culturalmente situadas” (Idem). No caso dos Indígenas Apinayé e Krahô, o contexto é intercultural e bilíngue, com uma situação sociolinguística caracterizada por diferentes tipos de bilinguismo, sendo que as práticas de letramento se individualizam pela predominância da oralidade, no espaço sociocultural de duas aldeias indígenas, o que abaliza este como sendo um letramento situado.

É importante refletir junto com essa autora acerca da escrita no contexto indígena a partir de um olhar mais atento para que possamos entender como essa questão vem sendo tratada, e para isso recorreremos a Mendes (2007), indagando se não seria o caso de:

[...] focalizar a passagem de uma sociedade ágrafa para uma sociedade letrada [...] ou se afirmações sobre a introdução da escrita alfabética em grupos étnicos minoritários não tem apresentado uma tendência de tratar questões sobre a escrita a partir de uma ótica (naturalizada) letrada do ocidente, tendo como base crenças e valores atribuídos pela prática dominante? (MENDES, 2007, pp. 188-189).

A própria autora responde afirmando que “[...] o problema da dicotomia oral/letrado é que a definição de oralidade foi desenvolvida a partir da oposição ao que é escrito” (p.189) e recorre a Souza (2001), argumentando que o *habitus*⁶³ grafocêntrico está presente nessa proposição quando se define oralidade, uma vez que deixa de lado outros modos próprios das práticas culturais de comunidades ágrafas, como, por exemplo, o uso de expressões vocal, faciais, de movimentos e recursos visuais variados. Outro aspecto importante que deve ser considerado quando se discute aquisição da escrita por povos indígenas é o deslocamento de uma visão focalizada no contexto de um grupo de tradição oral, considerando uma sociedade ágrafa que está se tornando letrada. Aqui se identifica uma dicotomia presente no modelo autônomo de letramento (STREET, 1984), na transição da oralidade para a escrita, como se fosse possível identificar linearmente um caminho a ser percorrido, chegando-se a uma idealização de uso da escrita em comunidades com um passado oral (MENDES, 2007).

⁶³ Habitus é um sistema de disposições incorporadas, tendências que organizam as formas pelas quais os indivíduos percebem o mundo social ao seu redor e a ele reagem (em termos de classe social, religião, nacionalidade, etnia, educação, profissão etc.), como o habitus é adquirido através de mimesis e reflete a realidade. Fonte: LIZARDO, OMAR (1 de dezembro de 2004). «The Cognitive Origins of Bourdieu's Habitus». *Journal for the Theory of Social Behaviour* (em inglês). 34 (4): 375–401. ISSN 1468-5914. doi:10.1111/j.1468-5914.2004.00255. Disponível: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Habitus>. Acesso em: 22-mai-2022.

Nesse sentido, Mendes (2007) considera que uma comunidade oral se insere em uma perspectiva linear de transição, da oralidade para a escrita, uma vez que essas comunidades, para serem aceitas pela sociedade hegemônica, devessem, obrigatoriamente, se tornar praticante da escrita. Ademais, ver a escrita sob a ótica de um ideal que precisa de ser alcançado equivale a olhar da perspectiva dos grupos letrados dominantes, os quais apresentam um valor específico para a escrita alfabética e para a língua (MENDES, 2007). Usos característicos da oralidade e da escrita, notadamente aqueles que se materializam em contextos indígenas, tem a ver com diferentes práticas culturais que podem ser incluídas na categoria de letramento (STREET, 2014). Como exemplo, podemos citar mitos e rituais indígenas Apinayé e Krahô os quais, por suas características orais, bem como pelo contexto cultural em que se situam, podem ser considerados como letramento vernacular, situado e transcultural.

Segundo Almeida (2015) o letramento situado é também vernacular, e cita os mitos como evento, que tem como prática a narrativa oral. Tem também o letramento mais letramento escolar que é dominante e autônomo, e cita como um evento desse tipo de letramento, a aula, cuja prática pode ser a alfabetização que ocorre na escola, agência preferencial onde ele se efetiva. Além desses, destacamos o letramento digital, que é ideológico, tendo como evento é a *internet* e suas redes sociais, praticado pelos indígenas mediante o “*Blog Apinayé Pempxà*, cuja agência é o computador. O letramento digital também está presente entre os Krahô e toda complexidade das redes, espaciais, animistas, relacionais, no processo de digitalização das aldeias e territórios, a partir da experiência, seguindo a tendência de outros povos indígenas do Brasil, em uma dinâmica de deslocamento de suas relações territoriais, socioculturais e rituais conectados na *web*⁶⁴.

6.3.4.1. Eventos Culturais como Prática Social do Letramento Indígena

Um domínio social ou é uma situação onde ocorre a interação entre sociocultural ou familiar, por exemplo, uma interação entre pessoas de uma mesma família pertence ao domínio social família, Segundo Melo (2010), enquanto uma interação entre professores e alunos pertence ao domínio social escola Fishman (1967) apresenta aldeia, casa, família, escola, igreja, trabalho, vizinhança e eventos socioculturais como diferentes domínios sociais.

⁶⁴ Destacamos o Projeto Aldeia digital de Thiago Franco. “O protagonismo ameríndio nas redes, a partir da experiência Krahô”, e-ISSN: 1605 -4806 VOL 24 N° 111 Mayo - agosto 2021 Monográfico pp. 33-46 <https://doi.org/10.26807/rp.v25i111.1771>. Brasil. E-mail: thiagofrancoatopos@gmail.com. Acesso em: 22-mai-22.

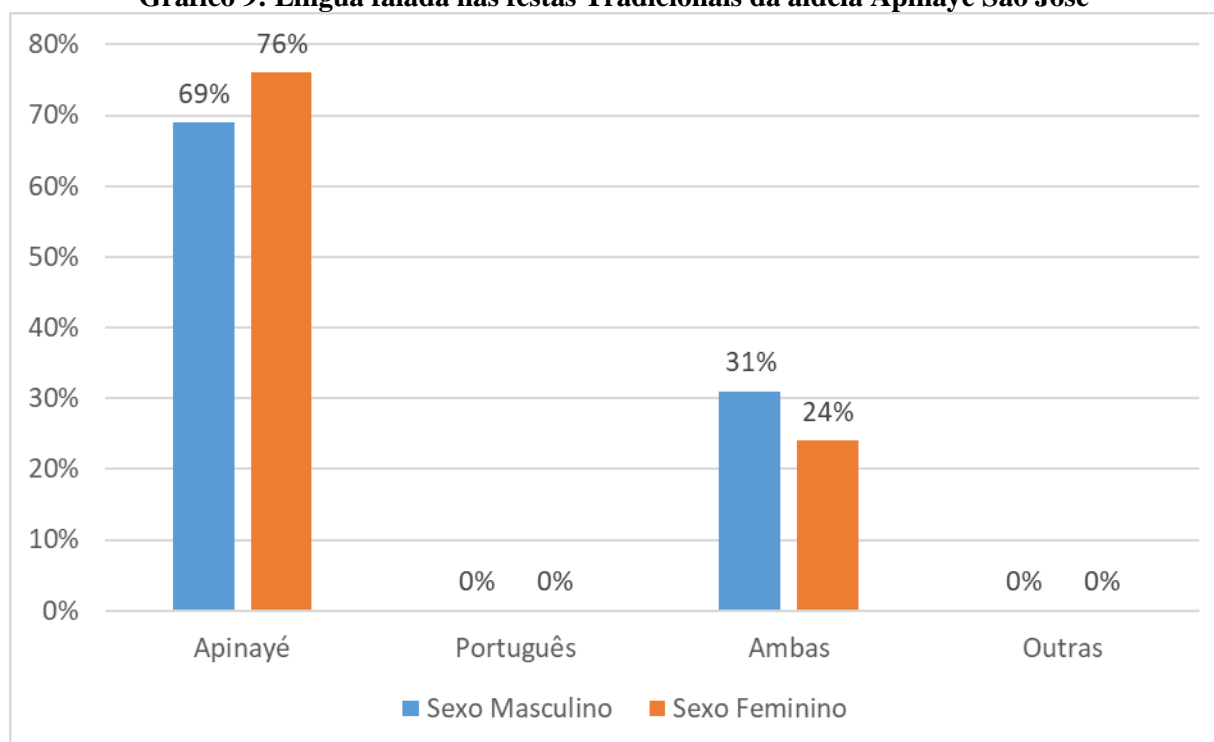
Considerando os diferentes domínios sociais Apinayé e os eventos culturais realizados na aldeia, apresentamos a seguir, dados etnográficos que situam o letramento indígena Apinayé como uma prática social, identificando as línguas faladas nesses eventos, confirmando a incidência de um bilinguismo também indígena, a partir das línguas em situação de uso, respondendo a seguinte pergunta: **Qual a língua que você fala nas festas tradicionais de sua aldeia?** Os dados são de Almeida (2015, pp. 225-226).

Tabela 11: Língua falada nas festas Tradicionais da aldeia Apinayé São José

Sexo	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Masculino						
Apinayé	04	13	10	07	34	69
Português	00	00	00	00	00	00
Ambas	02	05	03	05	15	31
Outras	00	00	00	00	00	00
Total	06	18	13	12	49	100
Feminino						
Apinayé	05	15	07	04	31	76
Português	00	00	00	00	00	00
Ambas	00	05	04	01	10	24
Outras	00	00	00	00	00	00
Total	05	20	11	05	41	100

Fonte: Almeida (2015, p. 222).

Gráfico 9: Língua falada nas festas Tradicionais da aldeia Apinayé São José



Fonte: Elaborado por Muniz (2022).

Na tabela 11 e gráfico 9, perceber que nas festas tradicionais da comunidade Apinayé São José os indígenas de ambos os sexos e diferentes faixas etárias fazem uso de sua língua materna e também da língua portuguesa para se comunicarem. Nessa aldeia São José, 69% dos afirmam falar em Apinayé, enquanto 31% se comunicam nas duas línguas. Dentre as mulheres 76% falam em sua língua nativa, e 24% usam as duas línguas.

Com efeito, os eventos culturais ocorrem em um ambiente com indígenas e não indígenas. Segundo Oliveira (2009), evento cultural como envolve algum setor das artes ou os usos e costumes de um dado povo, com realização periódica, podendo durar algumas horas, dias ou mesmo semanas. Para Fishman (1967) evento cultural é um significativo domínio social em contextos interculturais indígenas, e destacam-se pela complexidade de suas manifestações, como é o caso das festas tradicionais. Nos domínios Apinayé, este se apresenta como um evento cultural cercado de significados, como é o caso da "Corrida da Tora", que acontece anualmente, no mês de julho. Ademais, rituais de nascimento, casamento e morte, também estão presentes no cotidiano das comunidades, e suas realizações ocorrem sempre em um domínio social, por exemplo, aldeia, casa, eventos culturais, dentre outros.

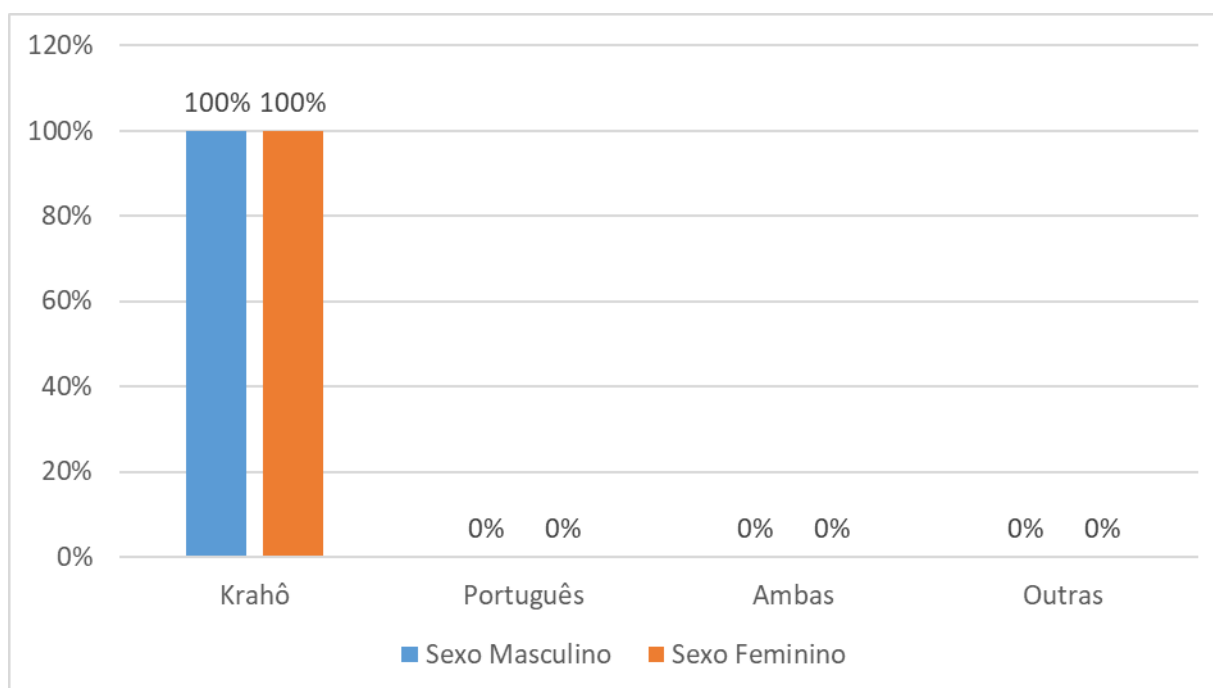
6.3.4.2. Eventos culturais como prática social do letramento indígena Krahô

Os Krahô assim como os Apinayé são um povo Jê, e por isso os eventos culturais que praticam são os mesmos. Em suas etnografias, Abreu (2012) e Araújo (2015), estudaram essa prática, cujos resultados dão consistência aos dados que a seguir descrevemos.

Tabela 12: Língua falada nas Festas Tradicionais da aldeia Krahô Manoel Alves Pequeno

Sexo	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Masculino						
Krahô	01	03	14	05	23	100
Português	00	00	00	00	00	00
Ambas	00	00	00	00	00	00
Outras	00	00	00	00	00	00
Total	01	03	14	05	23	100
Sexo	FAIXA ETÁRIA				Total	%
Feminino	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Krahô	02	05	03	04	24	100
Português	00	00	00	00	00	00
Ambas	00	00	00	00	00	00
Outras	00	00	00	00	00	00
Total	02	05	03	04	24	100

Fonte: Abreu (2012, p. 105).

Gráfico 10: Língua falada nas Festas Tradicionais da aldeia Krahô Manoel Alves Pequeno

Fonte: Elaborado por Muniz (2022).

Os dados apresentados por Abreu (2012, pp. 105-106) revelam que em todas as cerimônias tradicionais realizadas nas aldeias Manoel Alves Pequeno os indígenas usam somente a sua língua materna, quando as atividades são realizadas pelos indígenas e para eles, em uma atitude que denota o fortalecimento da língua Krahô. Segundo Abreu (2012, p. 106), isso ocorre porque nos domínios sociais dos Krahô, a tradição oral agrega-se à “[...] memória oral, como forma de guardar a língua e os elementos da cultura desse povo”. Outro fator importante observado por Abreu (2012) identifica que as atividades cerimoniais são realizadas nessas aldeias e ocorrem majoritariamente na língua indígena, tais como rituais de nascimento e morte, cantorias, corrida da tora, que ocorrem no pátio da aldeia e nas residências, fator que comprova a vivacidade da tradição desse povo.

6.3.5. O Letramento Indígena Apinayé e as Práticas da Oralidade

Em outro momento de sua pesquisa etnográfica Almeida (2015, pp. 271-273)⁶⁵ observou o cotidiano de dez famílias de cada comunidade, prestando atenção nas línguas que as pessoas usavam em suas conversas cotidianas.

⁶⁵ Esse momento da pesquisa, segundo Almeida (2015), contou com a colaboração efetiva dos professores participantes da etnografia, quando relataram o que acontecia em situação cotidiana dos indígenas no domínio social casa, família.

Por serem duas comunidades bilíngues, falantes das línguas Apinayé, a primeira língua e Português, a segunda língua falada, esse foi um procedimento que permitiu avaliar como e por que os Apinayé usam uma ou outra língua em suas conversações, considerando o permanente contato com falantes da Língua Portuguesa, bem como a presença da televisão, em algumas casas. Por isso foram escolhidas cinco famílias que têm televisão e cinco que não têm, uma vez que esse é um aspecto que interfere decisivamente no comportamento sociolinguístico dos indígenas, podendo desencadear distintos eventos e variadas práticas de letramento (ALMEIDA, 2015, p. 270).

Em sua etnografia Almeida percebeu que os letramentos dos indígenas ocorrem em um contexto social onde se evidencia a relação que eles têm com o material escrito que circula no contexto familiar, onde predominam práticas da oralidade, identificando um letramento situado. Para Street (2014), os letramentos são situados porque estão inseridos em espaços e tempos determinados que se encontram imersos em processos sociais mais amplos, e que as habilidades de participação em práticas e eventos de letramento são muito mais resultados de experiências socioculturais situadas em contextos que envolvem a escrita e a leitura, que propriamente do desenvolvimento formal dessas habilidades. É, nessa perspectiva, um letramento vernacular.

Essas habilidades, considerando o contexto indígena Apinayé, se desenvolvem em um ambiente onde prevalecem práticas da oralidade, e sendo assim, o cotidiano das famílias é constituinte de um letramento como prática social que se efetiva nas relações familiares. Segundo Barton (1998), existe diferentes concepções de letramento, dentre as quais podemos destacar:

- O letramento como um conjunto de práticas sociais que podem se realizar nos lares;
- A prevalência de diferentes tipos de letramentos, os quais estão associados a diferentes domínios sociais;
- Práticas de letramento que são padronizadas pelas instituições de poder, sendo que alguns tipos de letramento são mais dominantes, mais visíveis e mais fluentes do que outros letramentos;
- Práticas sociais de letramento ligadas a fins sociais mais amplos e práticas culturais;
- Práticas de letramento mutáveis, quando novas práticas são adquiridas por meio de processos de aprendizagem informal e da produção de sentido;
- O letramento é historicamente situado.

Segundo Almeida (2015, p. 272) nas “[...] relações intersubjetivas e a interação entre os componentes das famílias observadas permitiram identificar qual língua é falada, e em qual

situação fala-se a Língua Apinayé ou a Língua Portuguesa nas conversações cotidianas”. Nesse sentido, e considerando que os indígenas se constituem como sociedades ágrafas, o letramento dá-se mediante as práticas da oralidade, enquanto o material escrito limita-se às tarefas da escola, às prescrições médicas e materiais de propaganda trazidos da cidade, dentre outros.

Nesse capítulo discutimos mediante dados empíricos e teóricos as línguas indígenas Apinayé e Krahô, o bilinguismo e o letramento das comunidades São José e Manoel Alves Pequeno. No capítulo seguinte o foco é também as línguas em situação de contato, quando pesquisas etnográficas e sociolinguísticas se inter-relacionam com a Etnossociolinguística possibilitando identificar que tipo, grau e dimensão de bilinguismo são falados nessas aldeias indígenas.

CAPÍTULO VII

7. A SITUAÇÃO SOCIOLINGÜÍSTICA DOS APINAYÉ E KRAHÔ: AS LÍNGUAS EM SITUAÇÃO DE BILINGUISMO

Neste capítulo são apresentados resultados da pesquisa sociolinguística e etnográfica realizada pelas pesquisadoras Severina Alves de Almeida (2015), Marta Virgínia de Araújo Batista Abreu (2012) e Marcilene de Assis Alves Araújo (2015).

7.1. Universo da Pesquisa: os Apinayé da Aldeia São José⁶⁶

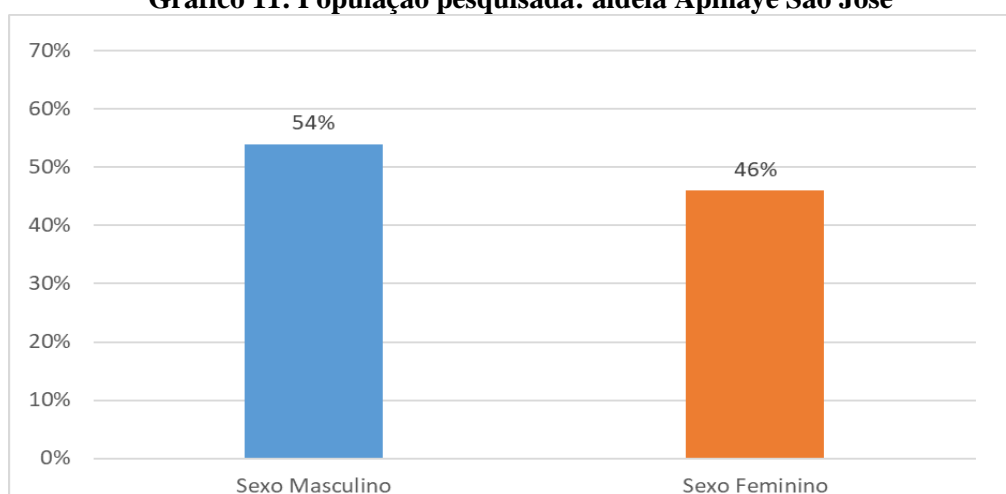
A pesquisa de Almeida (2015) com os Apinayé se realizou na aldeia São José, habitada por 369 indígenas. Responderam ao questionário 90 pessoas, o que corresponde a 23%. A aldeia Krahô Manoel Alves possui uma população aproximada de 235 habitantes. Foram entrevistados 20% da população. As pesquisas alcançaram indígenas de ambos os sexos, com faixa etária variando entre 8 e 40 anos de idade, sendo dividida da seguinte forma: de 8 a 12; de 13 a 18; de 19 a 39; e 40 anos ou mais. Segundo Fishman (1967), para que possamos obter dados sociolinguísticos precisos sobre línguas em situação de uso, é recomendado que a pesquisa alcance pelo menos 20% da população total.

Tabela 13: População pesquisada: aldeia Apinayé São José

Sexo	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Masculino	06	18	13	12	49	54
Feminino	05	20	11	05	41	46
Total	11	38	24	17	90	100

Fonte: Almeida (2015, p. 208).

Gráfico 11: População pesquisada: aldeia Apinayé São José



Fonte: Elaborado por Muniz (2022).

⁶⁶ Severina Alves de Almeida (2015); Marta Virgínia de Araújo Batista Abreu (2012); e Marcilene de Assis Alves Araújo (2015).

Dos 369 Indígenas Apinayé da aldeia São José, 48% são homens e 52% mulheres. Dentre as 90 pessoas que participaram da pesquisa nessa aldeia, 54% são homens e 46% mulheres. Como podemos perceber, o índice de participantes da pesquisa do sexo masculino que responderam ao questionário foi de 54%, enquanto as mulheres representam 46%. Assim, todos se sentiam muito à vontade e se apresentavam voluntariamente para participar da pesquisa, sendo jovens e adolescentes masculinos a maioria.

7.2. Domínios sociais Apinayé e as línguas em situação de uso: preferências e atitudes linguísticas.

Pessoas bilíngues interagem umas com as outras em duas línguas. Primeiro elas adotam uma linguagem para usar juntos, o que é conhecido como a "língua de base" (também de "acolhimento" ou a "matriz" de língua). Este processo é chamado de "escolha de linguagem" e é regido por uma série de fatores dos interlocutores envolvidos (ou seja, a sua linguagem habitual de interação, a sua proficiência na língua, a língua de preferência, *status* socioeconômico, idade, sexo, ocupação, educação, relação de parentesco, a atitude para as com línguas, etc.); da "situação de interação" (localização, presença de monolíngues, grau de formalidade e de intimidade); o "teor do discurso" (tema, tipo de vocabulário necessário); e, a "função da interação" (para comunicar informações, para elevar o *status* de um dos interlocutores, para excluir alguém, para pedir algo, etc.). É, nesse sentido, uma questão de o falante bilíngue escolher qual língua falar a partir do contexto da conversação (GROSJEAN, 1982).

Conforme esse autor, a escolha da língua é um comportamento "aprendido" (um bilíngue raramente faz a pergunta consciente, que língua eu deveria estar usando com esta pessoa?), mas é também um fenômeno de elevada complexidade, que só se torna aparente em uma interlocução. No convívio os bilíngues passam por suas interações diárias com outros bilíngues, ou mesmo monolíngues, mas desconhecem os fatores psicológicos e sociolinguísticos que interagem para "ajudar" a escolher uma língua em detrimento de outra. Devemos notar que a linguagem base pode mudar várias vezes durante uma simples conversa, se a situação do interlocutor assim exigir.

No que concerne ao contexto em que se realizaram as pesquisas com indígenas Apinayé e Krahô, apresentamos, a seguir dados empíricos que mostram como os indígenas, que são bilíngues na língua materna (indígena) "L1" e em português "L2", com autonomia para escolher em qual língua falar, considerando os diferentes momentos de interação social.

Nesse sentido, e considerando os diferentes domínios sociais como ambiente de fala, buscamos, perceber em qual língua os indígenas preferem manter uma conversação, cujos resultados descrevemos, discutimos e analisamos. O Intuito é, a partir das línguas em situação de uso, identificar os tipos de bilinguismo da comunidade.

Quando se busca estudar e perceber usos e funções de línguas em situação de bilinguismo, é fundamental se apropriar entender o que são domínios sociais e, por conseguinte, domínios linguísticos. Segundo Mello (2010), isso é importante, pois favorece compreender as funções das línguas em contato, identificando o falante bilíngue em um “*continuum* situacional” no qual ele alterna mais de uma língua, desestabilizando a tese de que o domínio das línguas se estende a todas as situações. Segundo Fishman (1967) um domínio social ou linguístico é uma situação particular, na qual ocorre uma interação verbal. Por exemplo, uma interação que ocorre entre pessoas de uma mesma família pertence ao “domínio familiar”, enquanto uma interação entre professores e alunos pertence ao “domínio escolar”, e assim sucessivamente. Fishman (1967) identifica como domínios sociais, casa, família, escola, igreja, trabalho e eventos socioculturais, dentre outros.

7.2.1. Domínios Sociais Apinayé: Preferências e Atitudes Linguísticas⁶⁷

Almeida (2015, p. 212) afirma que “[...] Um domínio social é um construto sociocultural em contextos onde as intersubjetividades se manifestam mediadas pela interação intragrupo e intergrupo”. Um exemplo é “[...] os eventos culturais que, por sua natureza social, ocorrem em ambientes frequentados por grupos de pessoas pertencentes a diferentes culturas, podendo ser monolíngues ou não”. Nesse sentido, “[...] a preferência linguística dos falantes se configura como algo de muita relevância, pois ao preferir uma ou outra língua, o falante prioriza aquela que mais lhe convém, o que ocorre mediante uma escolha”. Segundo Groesjan (1999), essa situação envolve aspectos psicolinguísticos, processados mediante configurações subjetivas do falante em um cenário bilíngue. Nesse sentido, as atitudes linguísticas são resultado do sentimento das pessoas em relação à língua que fala, aspectos como a percepção de uma língua, por exemplo, ser eleita a “mais bonita”, “superior”, “de prestígio”, ou “feia”, “inferior”, “estigmatizada” em comparação a outra língua, permitem o enquadre da sociolinguística em uma concepção Inter e multidisciplinar (SOUSA, 2015).

Com efeito, buscamos saber qual língua o indígena fala, para percebermos o *status* de cada língua e, conseqüentemente, os tipos e graus de bilinguismo nas interações. Sendo assim

⁶⁷ Dados retirados de Almeida (2015), respeitando a configuração etnossociolinguística do texto original.

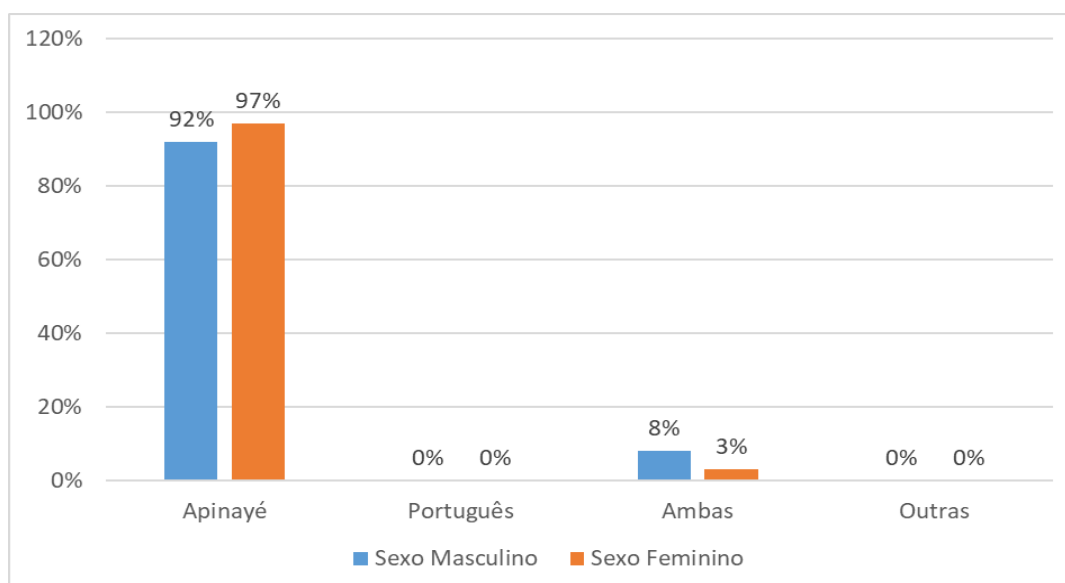
a pergunta foi: **Qual língua você usa para falar com adultos?** Os resultados estão na tabela a seguir.

Tabela 14: Língua falada com os adultos na aldeia Apinayé São José

Sexo	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Masculino						
Apinayé	06	18	12	12	45	92
Português	00	00	00	00	00	00
Ambas	00	00	00	00	04	08
Outras	00	00	01	00	00	00
Total	06	18	13	12	49	100
Feminino						
Apinayé	05	20	11	05	40	97
Português	00	00	00	00	00	00
Ambas	00	00	00	00	01	03
Outras	00	00	01	00	00	00
Total	05	20	11	05	41	100

Fonte: Almeida (2015, p. 210).

Gráfico 12: Língua falada com os adultos na aldeia Apinayé São José



Fonte: Elaborado por Muniz (2022).

Os dados da tabela acima são reveladores de uma situação monolíngue entre os homens Apinayé, quando 45, 92%, se comunicam em sua língua materna, se manifestando favoráveis ao uso da língua de seus ancestrais. Porém, 4, 08%, responderam que falam nas duas línguas, em uma situação bilíngue. Situação análoga foi identificada dentre as mulheres, pois 40, 97%, responderam que se comunicam em Apinayé, mas 3% falam em Apinayé e em Português.

A pesquisa de Almeida (2015) também revela uma ampla preferência pela língua Apinayé dos indígenas, tanto masculinos como femininos, quando conversam com adultos.

Tal ocorrência revela uma forte vitalidade da língua materna, favorecendo uma situação de *status* superior em relação à língua portuguesa, uma segunda língua falada pelos Apinayé, a qual é imprescindível para que eles possam fazer uso dos bens sociais e culturais da sociedade dominante, os quais são de usufruto de todos, independentemente da origem étnica. Dessa forma, a pesquisa de Almeida (2015) buscou saber também quais línguas são usadas para falar com as crianças. A pergunta foi: **Qual língua você usa mais frequentemente para falar com as crianças?** Os resultados podem ser conferidos na tabela a seguir.

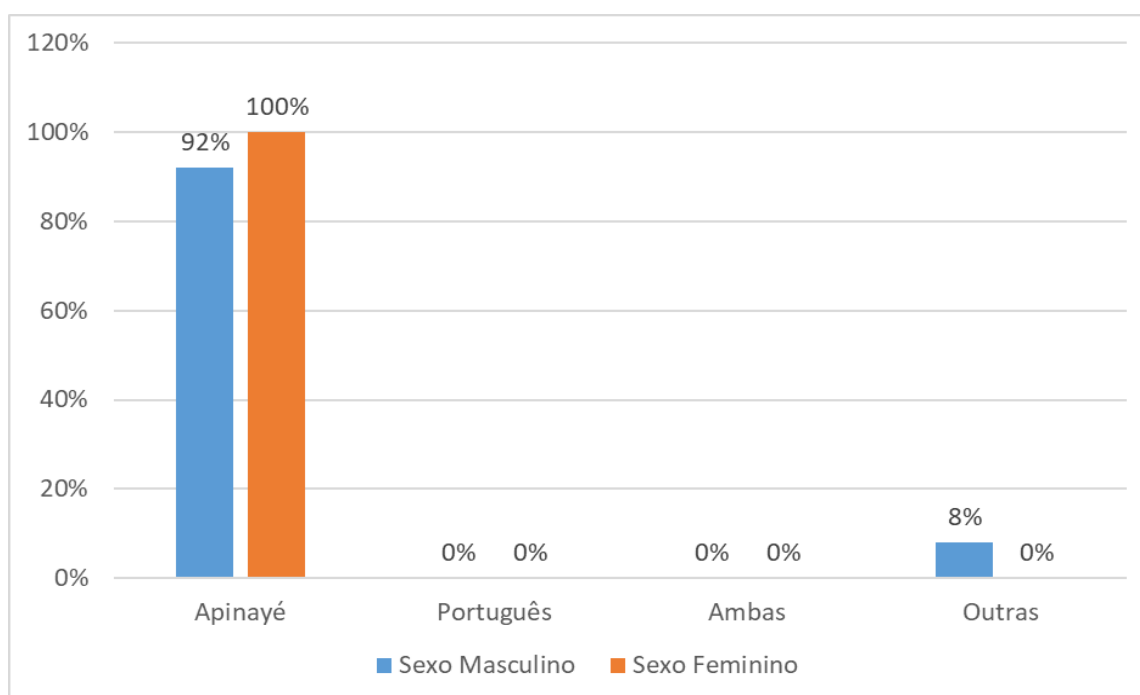
Tabela 15: Língua falada com as crianças na aldeia São José

Sexo	FAIXA ETÁRIA				Total	%
Masculino	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Apinayé	06	18	12	12	45	92
Português	00	00	00	00	00	00
Ambas	00	00	00	00	00	00
Outras	00	00	01	01	02	08
Total	06	18	13	12	49	100

Sexo	FAIXA ETÁRIA				Total	%
Feminino	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Apinayé	05	20	11	05	41	100
Português	00	00	00	00	00	00
Ambas	00	00	00	00	00	00
Outras	00	00	00	00	00	00
Total	05	20	11	05	41	100

Fonte: Almeida (2015, p. 212).

Gráfico 13: Língua falada com as crianças na aldeia São José



Fonte: Elaborado por Muniz (2022).

Dentre os indígenas Apinayé da aldeia São José, do sexo masculino, um total de 45, 92%, falem em Apinayé, enquanto 02, 08%, falam nas duas línguas. Em relação aos participantes do sexo feminino, 100% falam na língua materna. A língua materna é a preferida pelos indígenas para falar com as crianças. Isso ocorre porque as crianças pertencem a famílias formadas por casamento entre indígenas, e também porque até os seis anos de idade as crianças falam somente a língua materna, iniciando o contato efetivo com a língua portuguesa quando ingressam na escola.

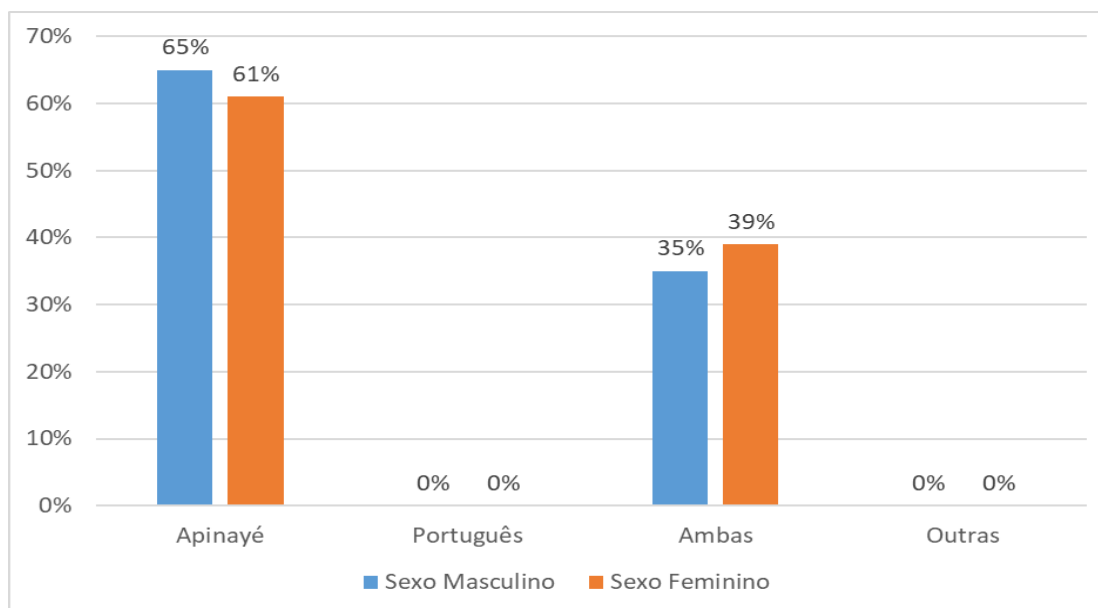
É importante salientar que a família forma um domínio social de extrema relevância em qualquer sociedade e dentre os Apinayé não é diferente, e na aldeia São José foi identificado por Almeida (2015) uma situação de monolingüismo das crianças na língua indígena. Estudos como os de Calvet (2009), informam que a análise da comunicação entre pessoas de uma mesma família que moram na mesma casa, pode ser classificada tanto na perspectiva da macrossociolinguística quanto da microssociolinguística. Segundo Monteiro (2000, p. 26), a macrossociolinguística “trata das relações entre a sociedade e as línguas como um todo”, enquanto a microssociolinguística “analisa os efeitos dos fatores sociais sobre as estruturas linguísticas, utilizando-se para tanto de testes estatísticos”.

Considerando que o trabalho é um domínio social, foi perguntado: **Qual língua você usa para se comunicar no trabalho?** Os resultados estão na tabela a seguir.

Tabela 16: Língua usada no trabalho pelos Apinayé da aldeia São José

Sexo	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Masculino						
Apinayé	06	13	06	07	32	65
Português	00	00	00	00	00	00
Ambas	00	05	07	05	17	35
Outras	00	00	00	00	00	00
Total	06	18	13	12	49	100
Sexo	FAIXA ETÁRIA				Total	%
Feminino	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Apinayé	05	12	06	02	25	61
Português	00	00	00	00	00	00
Ambas	00	08	05	03	16	39
Outras	00	00	00	00	00	00
Total	05	20	11	05	41	100

Fonte: Almeida (2015, p. 216).

Gráfico 14: Língua usada no trabalho pelos Apinayé da aldeia São José

Fonte: Elaborado por Muniz (2022).

O trabalho como domínio social no contexto indígena Apinayé foi pesquisado a partir das atividades laborais próprias na aldeia, tais como: roça, escola e posto de saúde, que se apresenta como um local onde se trabalha principalmente a escola, local onde os indígenas atuam diretores, professores, técnicos administrativos, merendeiras vigilantes e serviços gerais. A pesquisa considerou também como trabalho as ações de compra e venda mantidas com o centro urbano de Tocantinópolis. Além da comercialização de produtos agrícolas, destaque é dado à venda de amêndoas do coco de babaçu, abastecendo uma fábrica de manufatura desse produto. Os resultados da pesquisa revelaram que na aldeia São José 65% dos homens e 61% das mulheres usam a língua indígena no trabalho, enquanto tanto a língua Apinayé quanto a língua portuguesa são usadas por 35% dos homens e 39% das mulheres.

Na aldeia São José os servidores públicos que prestam serviços à comunidade são indígenas, com exceção para os agentes da FUNAI e de professores não indígenas que não moram na aldeia, permanecendo lá somente durante o horário de trabalho. Os docentes indígenas falam ambas as línguas, mas na sala de aula usam somente a língua indígena, mas em muitas turmas dividem o espaço com um professor não indígena, para que as crianças tenham desde cedo a oportunidade de aprenderem também a língua portuguesa. Segundo o Diretor da Escola Estadual Indígena Mãtyk, que é indígena com formação em Mestrado, essa decisão se deu porque quando os estudantes saem para estudar, cursando uma graduação e/ou pós-graduação, enfrentam sérias dificuldades de se comunicarem em língua portuguesa, o que leva a um índice elevado de desistência ainda no primeiro período. No posto de saúde a

auxiliar de enfermagem é não indígena, a qual é assistida por uma pessoa da comunidade que fala as duas línguas, para que possa realizar um atendimento efetivo.

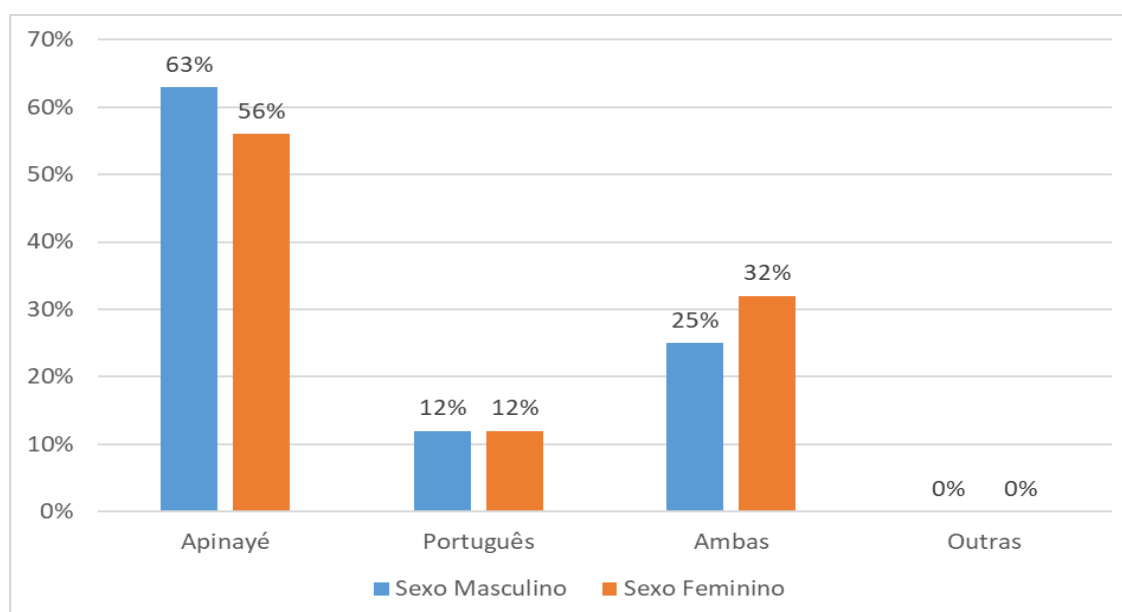
Segundo Almeida (2015), com exceção dos trabalhos desenvolvidos por força de cargos públicos, a grande maioria das atividades laborais dos indígenas é produtiva e está ligada à subsistência do grupo, ocasiões que favorecem o uso exclusivo da língua materna. Outro domínio social pesquisado foi a religião. De acordo com Grosjean (1999) a religião é um domínio social e, de acordo com Nimuendajú [1939(1983)] e Da Matta (1976), na sociedade Apinayé essa é uma prática que se manifesta por meio dos rituais fúnebres, revelando aspectos da cosmologia indígena. Sendo assim, a pergunta foi: **Qual língua você usa para rezar e/ou orar?** Os resultados estão na tabela a seguir.

Tabela 17: Língua da religião na aldeia Apinayé São José

Sexo	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Masculino						
Apinayé	03	12	08	08	31	63
Português	01	01	03	01	06	12
Ambas	02	05	02	03	12	25
Outras	00	00	00	00	00	00
Total	06	18	13	12	49	100
Feminino						
Apinayé	02	10	07	04	23	56
Português	01	03	01	00	05	12
Ambas	02	07	03	01	13	32
Outras	00	00	00	00	00	00
Total	05	20	11	05	41	100

Fonte: Almeida (2015, p. 219).

Gráfico 15: Língua da religião na aldeia Apinayé São José



Fonte: Elaborado por Muniz (2022).

O estudo Etnossociolinguístico realizado por Almeida (2015) revelou que a interferência do domínio social Religião na cultura indígena Apinayé se manifesta devido, dentre outros fatores, à presença de igrejas evangélica e também católica. As primeiras têm se instalado na aldeia por diferentes denominações, enquanto a segunda foi absorvida no início do contato com a sociedade não indígena. Exemplo disso é a denominação de “Aldeia São José”, uma homenagem explícita a “São José”⁶⁸, e também o costume de batizar as crianças na igreja católica. Na aldeia as congregações evangélicas cristãs que atuam de forma sistemática, interferem na cosmologia dos indígenas. Quanto às línguas que os indígenas utilizam para suas rezas e orações, dentre 31 indígenas, ou seja, 63% dos homens rezam ou oram em Apinayé, enquanto 25% fazem isso nas duas línguas, em ambas e 12% na Língua Portuguesa. Já entre as mulheres, 56% optam por sua língua materna, 32% preferem ambas e 12% o Português.

Grosjean (1999) argumenta que em ações decorrentes de atividades religiosas, os falantes bilíngues se expressem em sua língua materna, e associa esse fator a questões psicolinguísticas relacionadas à emoção. Em eventos onde os Apinayé da aldeia São José costumam rezar ou orar eles fazem uso das línguas materna e portuguesa, evidenciando um bilinguismo tanto das pessoas do sexo masculino, quanto feminino. Porém prevalece a preferência pela língua materna, quando 31 homens, que representa 63% dos entrevistados e 23 mulheres, 56% responderam preferir a língua Apinayé. Porém, dentre os homens, 06, 12% e 05, 12% das mulheres preferem usar a língua portuguesa. Enquanto isso, 12, ou 25% dos homens e 13, 32% das mulheres rezam e/ou oram nas duas línguas.

Conforme Bortoni-Ricardo (2014), fatores extralinguísticos, por exemplo, sexo e faixa etária, aliados ao contexto onde as ações ocorrem, têm estreita relação com a preferência linguística dos falantes em seus domínios sociais, dentre estes a religião. Segundo Grosjean (1999), é comum que pessoas bilíngues rezem ou orem no idioma em que eles aprenderam esses comportamentos. Nesse sentido, e como a cultura dos Apinayé agrega práticas religiosas aprendidas em um ambiente bilíngue, suas atitudes se dão nas duas línguas que eles falam.

Um domínio social onde a língua Portuguesa exerce muita influência entre os Apinayé da aldeia São José, é a escola. Nesse sentido, a pergunta foi: **Qual língua a escola deve ensinar?** A tabela a seguir apresenta os resultados.

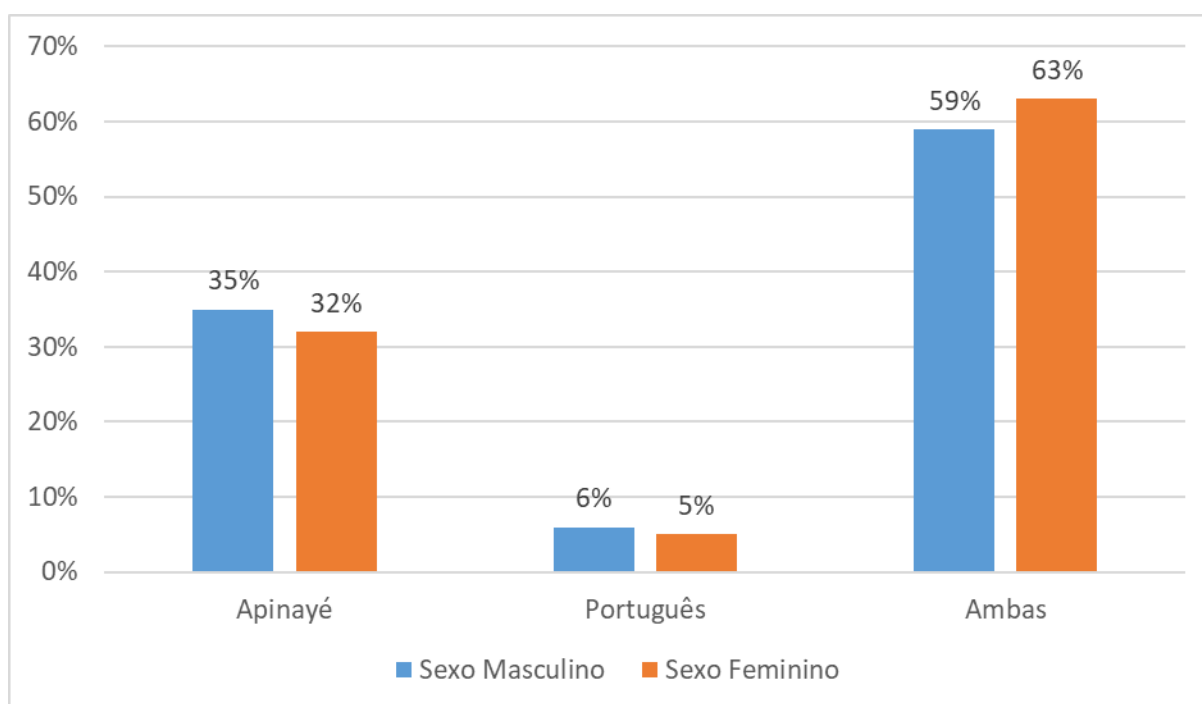
⁶⁸ São José é descendente da casa real de Davi. É o esposo da Virgem Maria e Pai adotivo de Jesus Cristo. Nos Evangelhos ele aparece na infância de Jesus. Pode-se ver as citações nos livros de Mateus Capítulos 1 e 2, e em Lucas 1 e 2. Na Bíblia, São José é apresentado como um justo. Mateus, em seu Evangelho, descreve a história sob o ponto de vista de José. Já Lucas narra o tempo de infância do menino Jesus contando com a presença de José. Fonte: <https://cruzterrasanta.com.br/historia-de-sao-jose/148/102/>. Acesso em: 29-mai-2022.

Tabela 18: Língua que a escola deve ensinar na aldeia São José

Sexo	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Masculino						
Apinayé	02	05	05	05	17	35
Português	00	03	00	00	03	06
Ambas	04	10	08	07	29	59
Total	06	18	13	12	49	100
Feminino						
Apinayé	02	05	04	02	13	32
Português	00	02	00	00	02	05
Ambas	03	13	07	03	26	63
Total	05	20	11	05	41	100

Fonte: Almeida (2015, p. 224).

Gráfico 16: Língua que a escola deve ensinar na aldeia São José



Fonte: Elaborado por Muniz (2022).

Na escola, domínio social extremamente importante, o quantitativo dos indígenas Apinayé que preferem que o ensino se dê nas línguas Apinayé e Portuguesa é expresso por uma grande maioria, evidenciado quando 59% dos homens e 63% das mulheres se posicionaram favoráveis ao ensino nas duas línguas, enquanto, 35% dos homens e 32% das mulheres preferem que seja na língua Apinayé. Em relação ao ensino somente da língua Portuguesa, apenas 6% dos homens e 5% das mulheres afirmaram que o ensino deve ser na segunda língua falada pela comunidade.

Segundo Almeida (2015), o fato de os indígenas se posicionarem favoráveis às línguas Apinayé L1 e portuguesa L2 como aquelas que a escola deve ensinar, com uma ampla vantagem da L2 sobre a L1 dá-se porque a escola está dentre os domínios sociais indígenas mais vulneráveis à incidência da língua portuguesa, e isso ocorre porque o material didático usado na escola é nessa língua, aliado ao fato de que existem muitos professores não são indígenas e, portanto, monolíngues em português. De acordo com Maher (2006), esse é um problema enfrentado por muitos povos indígenas brasileiros, e sugere que, para enfrentar tal situação, as comunidades precisam formar professores indígenas para estarem à frente das classes em todos os níveis da educação básica. O caso dos Apinayé da aldeia São José, a maioria dos professores são formados em Pedagogia, letras e licenciatura intercultural indígena, sendo que alguns têm Mestrado. Além desses, existe um curso de formação continuada para capacitação dos professores indígenas, promovido pela Secretaria de Educação do estado do Tocantins SEDUC que acontece anualmente.

7.2.1.1. Atitudes linguísticas: comportamento usos e funções

Uma língua é um organismo vivo e está em constante movimento, dependendo do uso e das funções que os falantes lhe concedem. Segundo Calvet (2009), as relações entre falantes de uma ou mais línguas não se dá como se esta fosse um utensílio do qual se lança mão quando se tem necessidade de uso, deixando-o de lado em seguida. Todavia, as relações que mantemos “[...] com nossas línguas e com a dos outros não são bem assim, pois, não tiramos o instrumento-língua de seu estojo quando temos necessidade de nos comunicar, para em seguida devolvê-lo ao seu estojo como pegamos um martelo quando precisamos pregar um prego” (CALVET, 2009, p. 65). Para esse autor, existe um conjunto de sentimentos e de atitudes de cada pessoa para com a sua língua, para com as línguas em contato, e para com aqueles que delas fazem uso, que torna inconsistente a ideia da língua como mera ferramenta de comunicação.

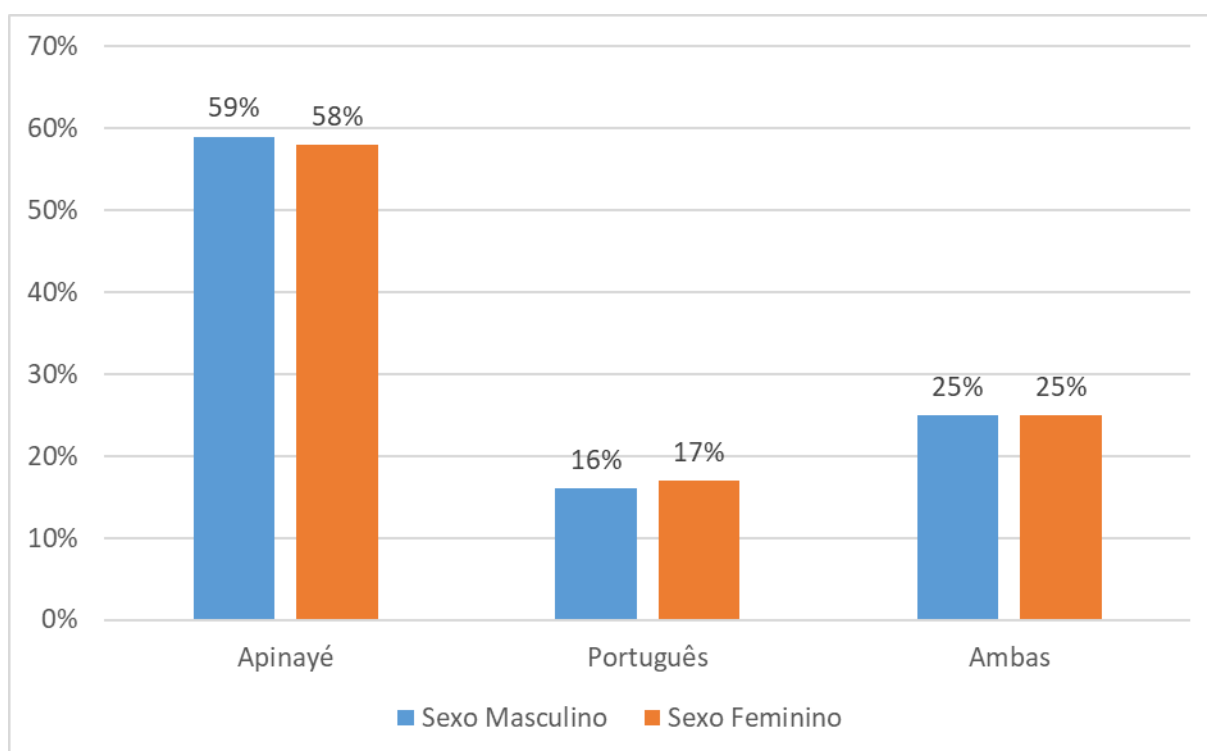
Nesse sentido, e para identificar o perfil sociolinguístico da comunidade Apinayé da aldeia São José, foi necessário pesquisar as atitudes, o comportamento e os sentimentos dos indígenas em relação às línguas em situação de bilinguismo. Isso é fundamental, pois demonstra a importância de uma ou de outra língua, revelando um comportamento linguístico que pode favorecer o entendimento acerca do uso da língua indígena ou da língua portuguesa. Desse modo, a pergunta foi: Qual língua é a mais bonita? Os resultados estão na tabela a seguir.

Tabela 19: Língua mais bonita

Sexo	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Masculino						
Apinayé	04	12	08	05	29	59
Português	01	03	02	02	08	16
Ambas	01	03	03	05	12	25
Total	06	18	13	12	49	100
Sexo	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Feminino						
Apinayé	05	10	05	04	24	58
Português	00	05	02	00	07	17
Ambas	00	05	04	01	10	25
Total	05	20	11	05	41	100

Fonte: Almeida (2015, p. 228).

Gráfico 17: Língua mais bonita



Fonte: Elaborado por Muniz (2022).

Os dados da pesquisa de Almeida (2015) revelam uma atitude positiva dos indígenas em relação à sua língua materna, pois 29 homens, 59%, e 24, que representa 58% das mulheres a elegeram mais bonita quando confrontada com a língua portuguesa. Ademais, 1 homens, 25% e 10 mulheres, também 25% veem ambas, Apinayé e portuguesa como bonitas na mesma proporção. Enquanto isso, 08 homens, 16%, e 07 mulheres, 17% acha que a língua portuguesa é a mais bonita. Segundo Grosjean (1999), o sentimento positivo de um falante de uma língua que não tem muito prestígio no cenário nacional, aciona aspectos

psicolinguísticos, com resultados positivos em uma situação de confronto entre uma língua minoritária a outra língua hegemônica, como é o caso dos Apinayé da aldeia São José.

Para Almeida (2015), ao verem outra língua que não a indígena como mais bonita, os falantes podem, aos poucos, deixar de falar sua língua nativa. Em outro momento, Almeida (2012), argumenta que uma questão a ser considerada nesse contexto diz respeito ao sentimento de pertença das comunidades indígenas as quais, por serem minoritárias, apresentam, em relação à língua da sociedade majoritária, preferências e atitudes que os levem a se sentirem aceitos, motivados, por exemplo, pela necessidade de um emprego, ou por ingressar em uma universidade.

O bilinguismo dos indígenas Apinayé é expressivo, e se manifesta quando elegem a língua portuguesa tão bonita quanto a língua, ou mais. Segundo Maher (2007), dentre os motivos que contribuem para que a língua portuguesa esteja no mesmo nível de preferência, ou mesmo superior, em relação à sua língua materna, está a necessidade de inclusão no mercado de trabalho. Conforme Bortoni-Ricardo (2014), conhecer as atitudes linguísticas, ou seja, os sentimentos (positivos ou negativos) que os falantes manifestam em relação às línguas é importante para que se avalie a vitalidade das línguas em um contexto bilíngue. Bortoni-Ricardo (2014), também argumenta ainda que as línguas representativas de uma comunidade de fala levam as pessoas a terem um sentimento de orgulho para com uma ou outra língua em situação de bilinguismo, e quando lhes atribuem um *status* mais elevado, estão também atribuindo um *status* de prestígio ao povo que a fala. Segundo Sousa (2015), uma língua pode ser considerada bonita ou não, superior ou inferior, prestigiada ou estigmatizada, conferindo à valorização linguística um aspecto multidisciplinar.

Nesse sentido, Almeida (2015, p. 233), perguntou aos indígenas da aldeia São José “Por que” acham a Língua Apinayé mais bonita. As respostas, transcritas em sua integralidade, estão no excerto a seguir.

Excerto 23⁶⁹

1. Porque toda lingua que agente falar agente gostar porque é a nossa lingua (E.F.S.A.);
2. Porque eu falar na lingua apinagé que esse é nossa lingua apinagé (A.S.L.);
3. Quando era crianças eu já aprender de falar na língua apinagé que eu mais gosto (S.L.S.A.);
4. Porque é minha lingua (O.A.A.P);
5. Apinagé mais bonita já se acostumou é diferente (V.D.S.A.);
6. Daqui mais pra frente a lingua materna vai acabando e ele tem que aprender o português (J.C.A.A.);
7. Por que é a língua que eu comecei a falar desde que eu era criança (L.S.D.A.);

⁶⁹ Escrita dos próprios indígenas quando responderam ao questionário sociolinguístico.

8. Porque a nossa lingua mãe (G.S.S.A.);
9. Por que a nossa lingua é a nossa fala por isso e bonita (M.C.D.S.A.);
10. Eu acho a lingua mais bonita por que eu falo com minha familia (A.S.L.A.).
11. Por que e minha lingua i gosto de português (G.A.S.A.);
12. Eu acho todas as lingua bonitas mas Eu acho a minha mais bonitas, por que é a língua do meu povos (A.S.L.A.);
13. Por ser um acadêmico acho bonita e importante as duas (D.W.C.A.)

Fonte: Almeida (2015, p. 230).

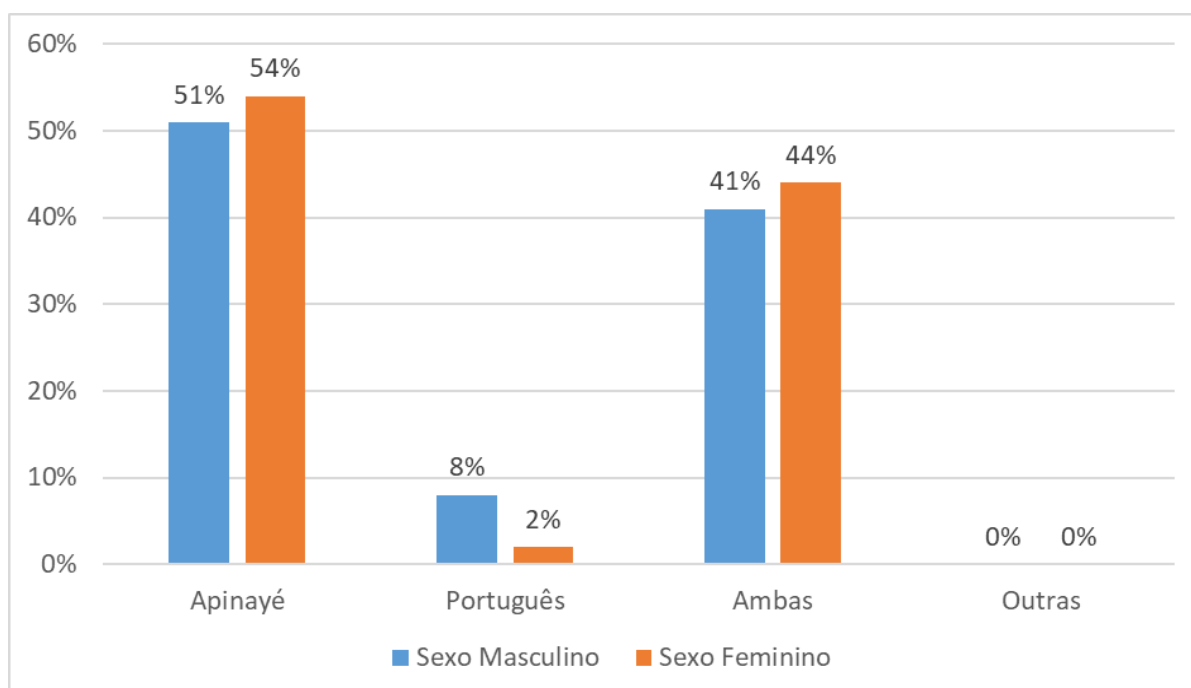
Como podemos perceber, os indígenas Apinayé dão muita importância à sua língua materna, valorizando-a em muitos aspectos, o que é revelador de seu comportamento linguístico, quando demonstram um sentimento positivo na situação de bilinguismo à qual estão expostos. Nesse sentido é pertinente recorrer a Grosjean (1999), quando argumenta que em sociedades bilíngues on existe uma situação assimétrica em relação às línguas em situação de uso, o comportamento dos falantes, ao perceberem que a língua de menor prestígio no cenário nacional em que se situam, assume um *status* superior em relação à língua majoritária, é um fator importante quando se trata da manutenção, valorização ou vitalidade da língua desprestigiada.

Dessa forma, na pesquisa de Almeida (2015) também foi perguntado qual a língua eles consideram mais importante, se a Apinayé ou português. Vejamos os resultados.

Tabela 20: Língua mais importante na aldeia São José

Sexo	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Masculino						
Apinayé	04	10	06	05	25	51
Português	00	02	01	01	04	08
Ambas	02	06	06	06	20	41
Outras	00	00	00	00	00	00
Total	06	18	13	12	49	100
Sexo	FAIXA ETÁRIA				Total	%
Feminino	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Apinayé	04	10	06	02	22	54
Português	00	00	01	00	01	02
Ambas	01	10	04	03	18	44
Outras	00	00	00	00	00	00
Total	05	20	11	05	41	100

Fonte: Almeida (2015, p. 233).

Gráfico 18: Língua mais importante na aldeia São José

Fonte: Elaborado por Muniz (2022).

Os dados da tabela acima demonstram que a língua considerada mais importante na pelos Apinayé da aldeia São José é Apinayé, pois 51% de homens e 54% das mulheres afirmaram que sua língua materna é mais importante. Porém, 44% das mulheres e 42% dos homens responderam que as duas são importantes, enquanto 8% dos homens e 2% das mulheres responderam que é a língua portuguesa. Quando analisamos os dados gerados na pesquisa de Almeida (2015) devemos considerar que a situação do bilinguismo dos indígenas é muito próxima em relação ao *status* da língua materna, pois apenas 10% consideram a língua sua língua nativa mais importante quando comparamos os índices de ambas as línguas. Mais uma vez encontramos em Grosjean (1999), uma justificativa para isso. Segundo esse autor, falantes de uma língua em situação de inferioridade em relação à outra de maior prestígio, ao demonstrarem preferência pela língua estigmatizada, pode ser decisivo em relação a políticas de preservação e manutenção que possivelmente terão que reivindicar.

7.2.2. Os Apinayé da aldeia São José e os eventos socioculturais: um bilinguismo social

Em sua pesquisa Etnossociolinguística com os indígenas Apinayé, Almeida (2015) realizou um trabalho etnográfico na Aldeia São José estudando as línguas faladas em situações interacionais intragrupo, considerando a situação de contato com a língua portuguesa que é cotidiana na comunidade. Segundo Harmers e Blanc (2000), o bilinguismo social se desenvolve a partir de uma variedade de contatos linguísticos, que tanto pode ocorrer

na comunidade, como fora dela, com mais frequência em eventos socioculturais. Nesse sentido Almeida (2015, p. 245) observou indígenas enquanto participavam de várias situações ou eventos, prestando atenção nas línguas usadas em diferentes ocasiões. Dessa forma, foi possível, de acordo com Harmers e Blanc (2000) identificar um bilinguismo social como aquele que adentra na atividade cotidiana do ser humano, resultado das situações provocadas pela interação em que atuam não somente linguisticamente, mas em outras esferas da vida, como, por exemplo, a psicologia, evoluindo para uma psicolinguística.

Segundo Harmers e Blanc (2000) quando o bilinguismo se expande e passa a fazer parte das ações humanas, indo além das fronteiras teóricas, atuando também nas subjetividades, temos um bilinguismo social. Sendo assim, “[...] o bilíngue, em sua dupla condição de sujeito e agente social, aciona configurações que atuarão no seu universo discursivo, moldando seu comportamento” (ALMEIDA, 2015, p. 245). Para que isso ocorra Grosjean (2010), informa que é necessário abandonar as idealizações, a partir de uma visão holística e sócio funcional do fenômeno linguístico. Segundo Maher (2007), é necessário entender que o sujeito bilíngue é alguém com uma configuração própria, única e específica, a qual funciona e atua em um universo discursivo próprio e distinto do universo discursivo do falante monolíngue.

Nesse sentido, e tendo em vista que o bilinguismo dos Apinayé da aldeia São José é social, reproduzimos a partir da pesquisa de Almeida (2015), na tabela a seguir⁷⁰, situações de uso das línguas Apinayé e Portuguesa em diversas atividades sociointeracionais, identificando quando e onde os indígenas bilíngues falam uma ou outra língua, percebendo por que isso ocorre.

Tabela 21: Línguas faladas em diferentes situação e eventos.

<i>EVENTOS</i>	<i>LÍNGUA FALADA</i>
1. Reuniões internas com as lideranças da aldeia	Apinayé
2. Reuniões na aldeia com pessoas de fora presentes	Ambas
3. Festas tradicionais	Ambas
4. Festas na aldeia (fórró)	Ambas
5. Cerimônias religiosas tradicionais	Apinayé
6. Cerimônias de cura	Apinayé
7. Cerimônias católicas/cultos evangélicos na aldeia	Ambas
8. Velório/ritos fúnebres	Apinayé
9. Confecção de Artesanato	Apinayé
10. Roçado	Apinayé
11. Pescaria	Apinayé
12. Caçada	Apinayé

⁷⁰ Segundo Almeida (2015), essas atividades forma observadas e relatadas também pelos professores participantes da pesquisa, conforme instrumento de pesquisa em anexo.

13. Brincadeiras infantis	Ambas
14. Jogo de futebol na aldeia	Ambas
15. Trabalho	Ambas
16. Situações de compra e venda na aldeia entre “parentes”	Apinayé
17 Situações de troca de bens na aldeia entre “indígenas e não indígenas”	Português
18. Oficinas de formação para professores na aldeia	Português
13. Banhos no rio	Ambas
20. Escola: aulas de matemática, de história, de geografia, etc.	Português
21. Escola: hora da merenda	Ambas

Fonte: Almeida (2015, pp. 245-246).

Como podemos perceber na comunidade Apinayé da aldeia São José, os indígenas usam simultaneamente as duas línguas, quase que proporcionalmente, pois em 21 (vinte e um) eventos observados, as duas línguas são faladas em 09 (nove), ou seja, em 43% das atividades a língua indígena divide espaço com a língua portuguesa. Nas situações em que prevalece a língua Apinayé são também 09 (nove), 43%, enquanto a língua portuguesa é falada somente em 03 (três) eventos, ou seja, 14%. Segundo Almeida (2015), nas atividades em que a língua portuguesa se sobrepõe à língua Apinayé, envolvem em maior proporção, a escola. Nas demais situações de uso da língua portuguesa é importante relatar o fato dessa língua está presente em atividades típicas das crianças, como brincadeiras infantis, onde deviam prevalecer a língua materna. Discorrendo sobre as atividades infantis, Almeida (2015, p. 246) afirma que “[...] em suas brincadeiras elas cantam músicas que assistem pela televisão, em um Português muito próprio”. Para essa autora, nos eventos comemorativos próprios da aldeia, a presença de pessoas não indígenas é recorrente, o que favorece que as conversações se efetivem também na língua portuguesa.

Sendo assim, as línguas faladas pelos membros das famílias da aldeia São José, foi observada em interações face a face, considerando: a) Uso somente da língua Apinayé; b) Uso somente da língua portuguesa c) uso mais a Apinayé ou mais a portuguesa; d) usa as duas de modo igual. Os resultados estão na tabela a seguir.

Tabela 22. Língua usada nas relações familiares na aldeia São José

SITUAÇÃO	SÓ	SÓ	APINAYÉ =	MAIS	MAIS
	APINAYÉ	PORTUGUÊS	PORTUGUÊS	APINAYÉ	PORTUGUÊS
Língua de interação entre marido e mulher	X				
Língua de interação entre mãe e filhos	X				
Língua de interação entre pai e filhos	X				
Língua de interação entre avô e netos	X				
Língua de interação entre avó e netos	X				

Língua utilizada durante as refeições	X	
Língua utilizada nas brincadeiras infantis		X
Língua utilizada nas brincadeiras	X	
Língua utilizada nas citações de histórias	X	

Fonte: Almeida (2015, p. 267).

Com efeito, na aldeia Apinayé São José os indígenas interagem no cotidiano da vida familiar em sua língua materna, pois 100% dos diálogos se realizam em Apinayé. Segundo Almeida (2015), a oralidade prevalece, porém, a comunidade também interage com material escrito, tais como, tarefas da escola, bulas de remédio, receitas médicas, calendários, material de propaganda, dentre outros, resultado da estreita relação com a comunidade urbana de Tocantinópolis, com fortes características daquilo que Bortoni-Ricardo (2011) determina como “rurbanos”. Ademais, os indígenas também têm acesso aos artefatos tecnológicos e culturais da sociedade nacional, por exemplo, televisão, telefone celular, *notebook*, evidenciando aquilo que Bortoni-Ricardo (2011) denomina como um *continuum* de oralidade-letramento. A pesquisa de Almeida (2015) possibilitou identificar, mediante fatores como a proximidade dos indígenas com as cidades de seu entorno, a escola, o acesso às tecnologias, bem como acesso à cultura escrita, um *continuum* de oralidade-letramento, conforme Bortoni-Ricardo (2011) e Moura (2015).

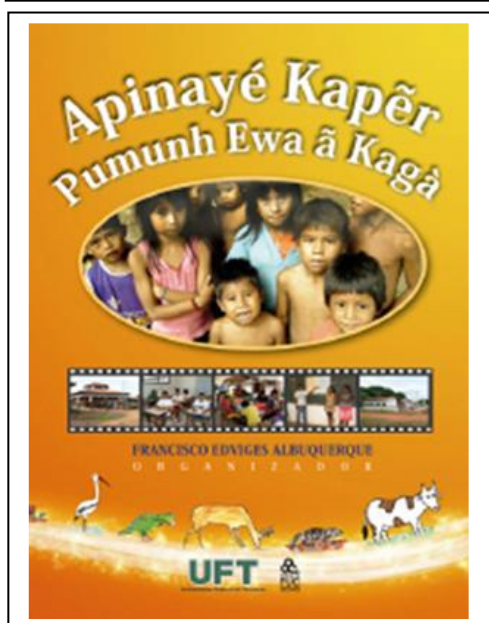
7.2.3. O bilinguismo Apinayé e os materiais escritos

Os indígenas Apinayé da aldeia São José convivem com materiais escritos evidenciando uma situação de letramento em ambiente bilíngue (SOUSA, 2013; BORTONI RICARDO, 2014). Segundo Almeida (2015), o material escrito usado para leitura pelos indígenas em casa, é composto quase exclusivamente por livros didáticos bilíngues e em português, sendo que estes últimos prevalecem. Além desses a autora identificou tem também alguns exemplares da Bíblia todos em português, e um exemplar do Novo Testamento da Bíblia em Apinayé. Em português também são encontrados panfletos de publicidade, calendários e documentos de controle dos agentes de saúde nas portas das casas, placas indicando obras que estão sendo executadas. Além desses, existe escrita em português na escola, como relação de disciplinas e horários afixados em quadros na parede. Porém, as descrições das salas de aulas e as respectivas séries ou anos estão escritos Apinayé, bem como

as indicações da cantina, sala de professores, coordenação e biblioteca. Aliás, essa foi a única ocorrência de escrita na língua indígena, visível a todos, que existe na aldeia São José.

Examinando o material em Apinayé ou bilíngue Apinayé-Português disponível para leitura, Almeida (2015) encontrou: i) “*Apinayé Kaper Pumunh Ewa ã Kagà*”, livro de alfabetização monolíngue em Apinajé; Bilíngue em Apinajé-Português, o seguinte material: i) Livro de Alfabetização: Começa em A e termina em Z (Inicia em Jaó e Finaliza em Raposa); ii) Livro de Receitas da Medicina Tradicional Apinayé; iii) Livro de Narrativas e Cantigas Apinayé; iv) Livro de Matemática e Ciências Apinayé; v) Livro de História e Geografia Apinayé. Todos podem ser conferidos a seguir.

Figura 23: Livro Apinayé Kaper Pumunh Ewa ã Kagà¹



Fonte: LALI/UFT (2022).

Figura 24: Livro Dicionário Bilíngue Apinayé-Português



Fonte: LALI/UFT (2022).

O livro de Alfabetização está muito bem descrito em relação aos aspectos visuais que tanto contribuem pelo interesse das crianças em estudá-lo. O conteúdo é descrito em vinte e sete lições na língua Apinajé abrange temas contextualizados com a realidade sociocultural das crianças. Apesar de ser monolíngue em Apinayé, aspectos como apresentação, sumário, estão escritos em português. A Casa (*Ixkre*), o Jaó (*Ahtor*), o Tucano (*Grõti*), a Onça Pintada (*Ropkror*), a Mata (*Uti*), a Raposa (*Xore*) e os Filhotes de pássaros (*Noore*), são alguns dos temas estudados⁷¹, os quais fazem parte do cotidiano das crianças indígenas da aldeia Apinayé

⁷¹ Os nomes estão na língua Apinayé, e foram traduzidos por Almeida (2015), com a ajuda do dicionário Escolar Apinayé (ALBUQUERQUE, 2012).

São José. Salientamos que cada lição traz ilustrações temáticas do que tema que será estudado, elaboradas pelos professores de língua materna e alunos indígenas.

O dicionário é bilíngue em Apinayé e português, e foi elaborado por professores indígenas que são os autores e revisores, foi organizado por Albuquerque (2012) que também coordenou o projeto e realizou a assessoria linguística.

A organização deste Dicionário foi uma iniciativa de todos os professores indígenas que atuam nas escolas Apinayé, pois o referido Dicionário será de fundamental importância para registrar as palavras da língua Apinayé, através da ortografia oficial, adotada por todos os professores para a escrita alfabética de sua língua, que foi escrita por Patrícia Ham, na década de 1972, mas adaptada à escrita atual. (ALBUQUERQUE, 2012, p. 7):

O dicionário é muito bem organizado e segundo Albuquerque (2012), o objetivo principal é contribuir para minimizar as dificuldades que os professores e alunos Apinayé têm em relação à escrita ortográfica de sua língua materna, auxiliando também na escrita da língua portuguesa. O intuito é contribuir para a Educação Escolar Bilíngue e Intercultural nas escolas indígenas Apinayé de todas as aldeias. No dicionário é apresentada uma parte representativa do acervo linguístico Apinayé, que, de acordo com Albuquerque (2012), não é muito vasto, mas, mesmo assim, pode contribuir significativamente para manutenção e revitalização da língua Apinayé, em consonância com os professores e alunos indígenas, e também com a comunidade, de modo geral.

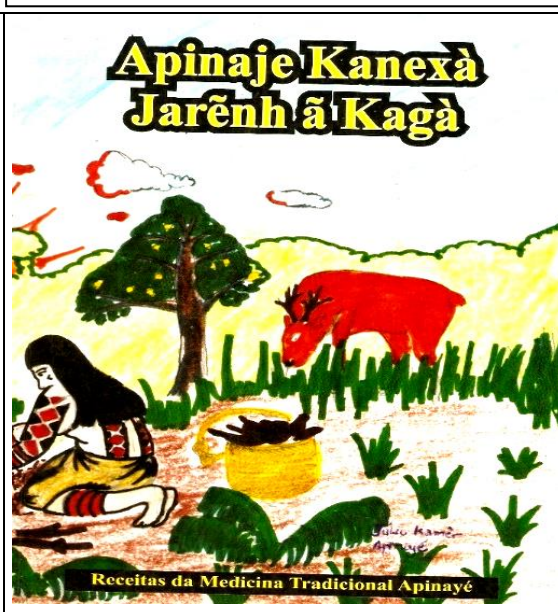
Outro material muito significativo são os livros de alfabetização, de receitas e de medicina tradicional Apinajé, como estão descritos a seguir.

Figura 25: Livro de Alfabetização: Começa em A e termina em Z.



Fonte: LALI/UFT (2022).

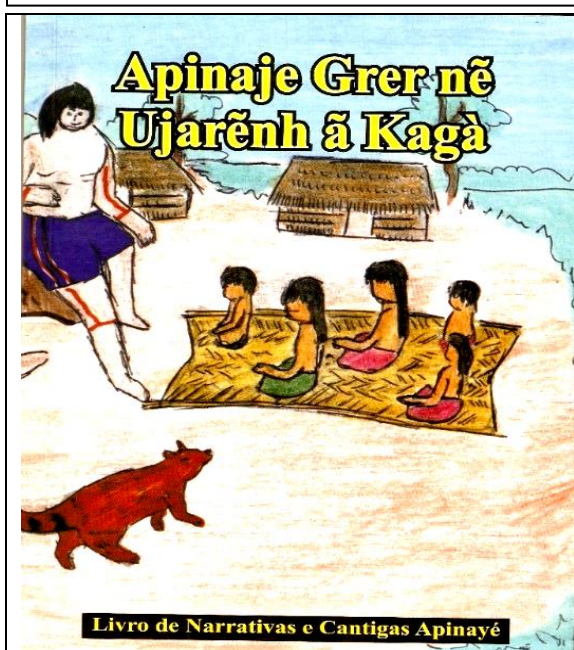
Figura 26: Livro de Receitas da Medicina Tradicional Apinayé.



Fonte: LALI/UFT (2022)

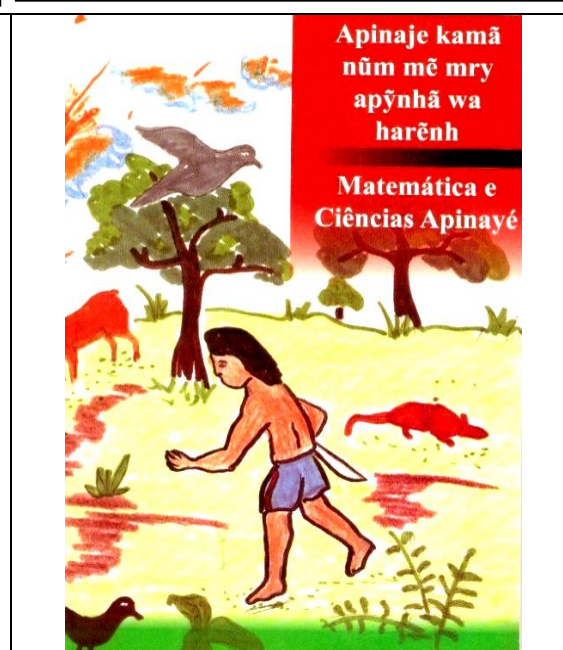
O livro de alfabetização “Começa em A e termina em Z” traz um conteúdo ilustrado com figura dos próprios indígenas, professores e estudantes, e tem uma sequência alfabética que muito ajuda os professores de alfabetização em língua materna. Já o livro de “Receitas da Medicina Tradicional Apinayé” é um material de apoio pedagógico utilizado pelos professores em salas de aula de estudantes que já estão alfabetizados. Em seu teor, os textos, que também são ilustrados, tratam de um assunto muito relevante para os indígenas, conhecido em nosso idioma como fitoterapia, ou seja, a cura através das plantas. As receitas são bilíngues em Apinajé-Português, e fazem resgate de saberes tradicionais indígenas registrando parte do amplo conhecimento que eles detêm sobre a natureza, herdado de seus ancestrais. Segundo Almeida (2015, p. 276), “[...] as receitas estão vinculadas às plantas nativas, favorecendo a abordagem dos professores que, além de trabalhar o bilinguismo, podem abordar interdisciplinarmente temas como ecologia, sustentabilidade e uma educação para a saúde”. Segundo a FUNASA (2007), cabe à escola ensinar o valor das plantas medicinais na educação das crianças indígenas, contribuindo para a apropriação de saberes tradicionais quando se trata do uso de algumas plantas, constituindo-se em espaços para a transmissão de conhecimentos entre as gerações, dando maior visibilidade às práticas indígenas de cuidados com a saúde, contribuindo para a valorização interna das práticas culturais, notadamente entre crianças, jovens e adolescentes. A seguir apresentamos os livros de Narrativas e Cantigas, e de Matemática e Ciências Apinayé.

Figura 27: Livro de Narrativas e Cantigas Apinayé



Fonte: LALI/UFT (2022).

Figura 28: Livro de Matemática e Ciências Apinayé



Fonte: LALI/UFT (2022)

O livro de Narrativas e Cantigas Apinayé está descrito em Apinayé e português, de forma lúdica, o que é muito bem recebido por professores e alunos indígenas Apinayé da Aldeia São José. O conteúdo descreve narrativas e cantigas próprias da cultura desse povo, resgatando histórias e cânticos de tradição oral, com ilustrações contextualizada a cada evento. Como exemplo, apresentamos a narrativa “*Pàr Kapê hã me Uyarenh Kagà*” (A história da Tora Grande)⁷². As cantigas também são ilustradas por desenhos, e eventos como “a noite, a chuva, o ribeirão, os pássaros, os animais, os peixes, os costumes”, são destacados, como podemos perceber “Cantiga da chegada da Tora à Tarde”. Segundo Coelho (2007) a cantiga indígena pode se tornar um suporte pedagógico precioso, por seu teor socializador, e está presente em festividades grupais se constituindo em um elemento primordial para desenvolvimento do processo de construção do mundo social e conceitual das crianças.

De acordo com Camargo (2006), as relações sociais indígenas são abalizadas musicalmente, delimitando faixas etárias, *status* social, estados afetivos, sexo, individualidades e grupos. As cantigas se revestem de um teor fisiológico na própria constituição das subjetividades, atualizando a experiência dos eventos míticos e das expressões culturais, constituindo-se como um aporte relevante para a educação escolar indígena. Segundo Maher (2010) a introdução dos cantos indígenas no currículo escolar poderá produzir um impacto significativo no fortalecimento das línguas indígenas, mas acentua que esta é uma questão que ainda em aberto que precisa e deve ser retomada por pesquisadores e professores.

Identificamos também o livro “*Apinajé kamã num me mry apynhã wa harenh*” (Matemática e Ciências Apinayé), material de muita relevância para estudo da cultura tradicional a partir dos ensinamentos tradicionais, unidos a conhecimentos mais atuais. Em relação ao ensino de matemática, em que a sequência de textos, ao intercalar linguagem numérica e desenhos de elementos próprios do cotidiano da vida na aldeia, por exemplo, sementes, animais e peixes, é possível ensinar matemática de forma contextualizada, usando elementos da natureza. Quanto ao ensino de ciências, o conteúdo também se apresenta com notórias narrativas da realidade da comunidade. Em seu conteúdo, são expressivos textos com temas socioambientais relacionadas à água, ao lixo, aos animais, às plantas, ao corpo humano, dentre outros temas não menos relevantes. Segundo Cobern e Loving (2000), as implicações culturais que o contexto social pode exercer sobre as noções extraídas de fenômenos naturais e desenvolvidas por alunos de escolas situadas em comunidades multiculturais, podem

⁷² Tradução do próprio livro.

contribuir significativamente para que os conhecimentos nativos sejam incorporados aos saberes da ciência, recebendo legitimidade dentro da comunidade científica da sociedade nacional.

7.3. Domínios sociais Krahô e as línguas em situação de uso: preferências linguísticas

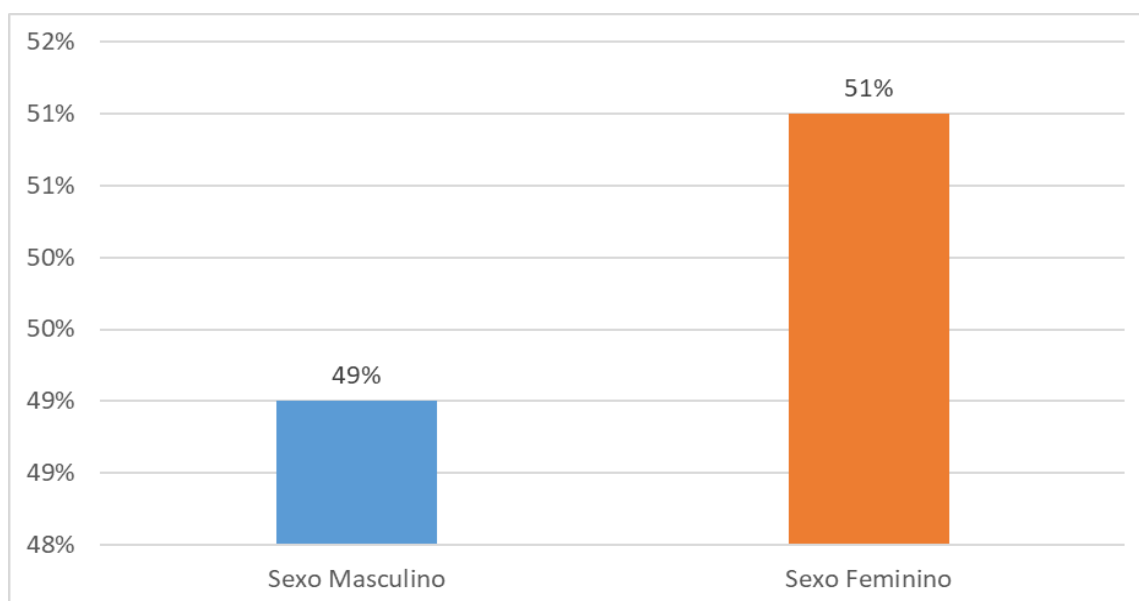
Os dados utilizados partem da pesquisa de Abreu (2012). A mesma aplicou um questionário com embasamento teórico de Fishman (1967, 1980). Esse questionário foi extraído de Braggio (1992) e de Muñoz (1991) e, em posterior, adaptado por Albuquerque (1999). Fizemos um recorte de 16 perguntas das 37 realizadas, de caráter sociolinguístico, dividido em: **população, Línguas em situação de uso** (você entende uma conversa na língua Krahô, você fala na língua Krahô, você entende uma conversa na língua Portuguesa, você fala na língua Portuguesa, qual língua é mais fácil de aprender). **Línguas em Situação de Uso de Acordo com os Domínios Sociais Krahô** (Qual língua você aprendeu na infância, qual língua é usada pelos adultos, em qual língua você gosta de falar, qual língua você usa no trabalho para falar com os colegas, qual língua você usa no trabalho para falar com seu Chefe, qual língua você usa para rezar ou orar) e o **Status da Língua Portuguesa** (qual língua você acha “mais bonita”, qual língua deve ser ensinada na escola, qual língua você considera mais importante, qual língua você usa quando vai ao Posto de Saúde).

Os questionários foram aplicados em diversos domínios sociais, como escola, casa, pátios e outros. Sobre a população das aldeias Krahô, os dados da DSEI (2022) demonstram que a Manoel Alves possui uma população de 433 habitantes. Nas tabelas a seguir estão os dados acerca da população pesquisada.

Tabela 23. População pesquisada: aldeia Krahô Manoel Alves Pequeno

Sexo	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Masculino	01	03	14	05	23	49
Feminino	02	05	13	04	24	51
Total	03	08	27	09	47	100

Fonte: Abreu (2012, p. 67).

Gráfico 19. População pesquisada: aldeia Krahô Manoel Alves Pequeno

Fonte: Elaborado por Muniz (2022).

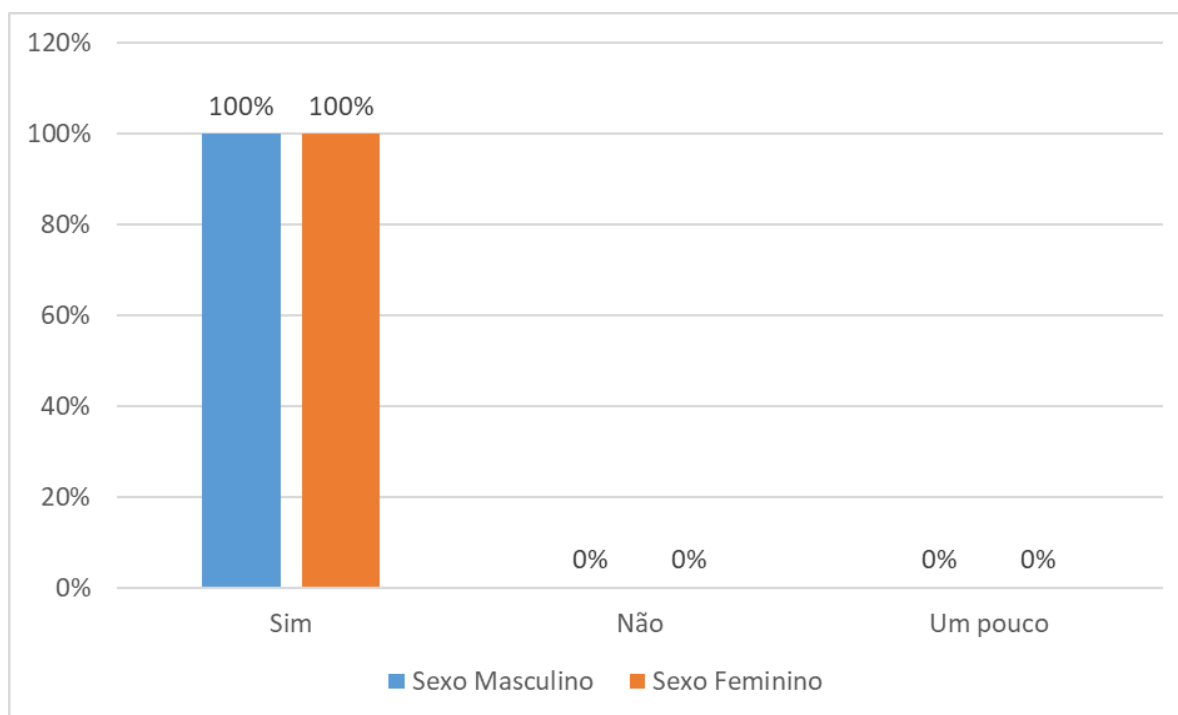
Na aldeia Manoel Alves Pequeno foram entrevistados 47 indígenas, dentre estes 23 são do sexo masculino representando 49% e 24 são do sexo feminino, representando 51% do total da população pesquisada. Os Krahô, diferentemente dos Apinayé a participação feminina foi superior à masculina, mas com uma margem bem pequena, de somente 2%, quando homens e mulheres se sentiram confortáveis para responder ao questionário.

7.3.1. Línguas em situação de uso

Tabela 24. Entende conversação na Língua Krahô

Sexo	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Masculino						
Sim	01	03	14	05	23	100
Não	00	00	00	00	00	00
Um pouco	00	00	00	00	00	00
Total	01	03	14	05	23	100
Feminino						
Sim	02	05	13	04	24	100
Não	00	00	00	00	00	00
Um pouco	00	00	00	00	00	00
Total	02	05	13	04	24	100

Fonte: Abreu (2012 pp. 68-69).

Gráfico 20. Entende conversação na Língua Krahô

Fonte: Elaborado por Muniz (2022).

De acordo com Abreu (2012), os dados indicam que os Krahô, entendem e falam fluentemente sua língua materna, independente de faixa etária ou de sexo, tanto nas interações intragrupo⁷³, como no processo de leitura e escrita em sala de aula, conforme consta na tabela acima, onde 100% dos entrevistados responderam que entende uma conversa na língua Krahô, resultado que refletem em uma forte política linguística de incentivo à manutenção da língua e da cultura indígenas nos diversos domínios sociais Krahô, essa política é um dos fatores determinantes para que a Língua Materna Krahô tenha sobrevivido ao longo desses anos de contato com a sociedade brasileira. Para Fishman (2006), os comportamentos sociolinguísticos que os falantes têm a respeito de sua língua materna contribui efetivamente para a manutenção de uma língua, como no caso do Krahô.

Tabela 25: Fala a língua Krahô

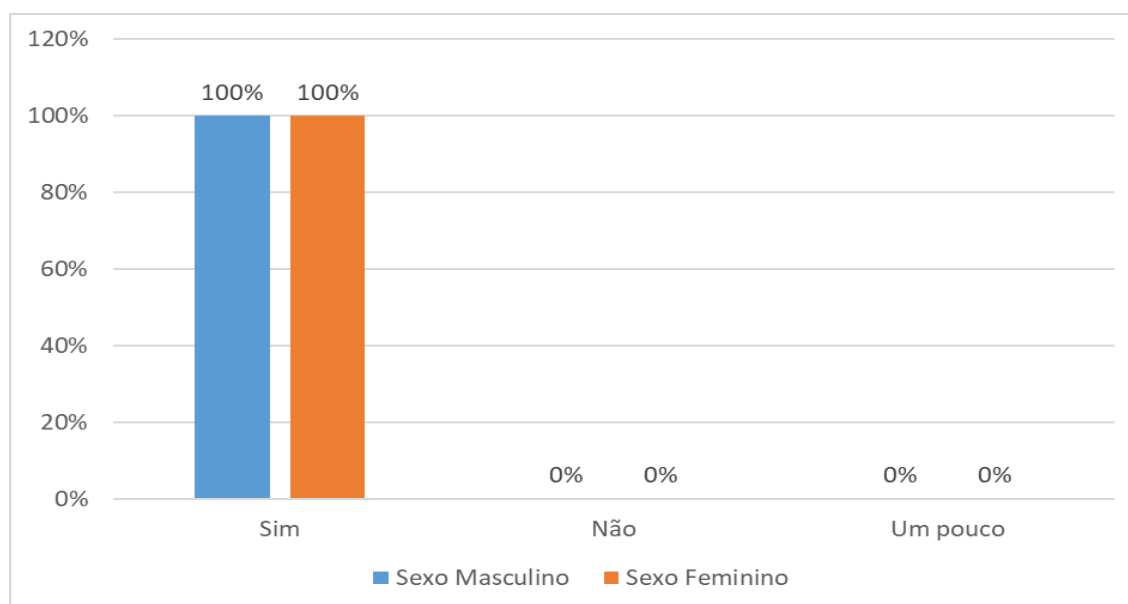
Sexo Masculino	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Sim	01	03	14	05	23	100
Não	00	00	00	00	00	00
Um pouco	00	00	00	00	00	00
Total	01	03	14	05	23	100

⁷³ Interações intragrupos são relações que acontecem dentro de um determinado grupo, que se manifestam nas ligações internas com os membros desse grupo. Nas interações intragrupos os membros, geralmente, compartilham das mesmas normas, línguas, regras, crenças, valores, atitudes e papéis. (ALBUQUERQUE, 1999).

Sexo Feminino	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Sim	02	05	13	04	24	100
Não	00	00	00	00	00	00
Um pouco	00	00	00	00	00	00
Total	02	05	13	04	24	100

Fonte: Abreu (2012, pp. 70-71).

Gráficos 21: Fala a língua Krahô



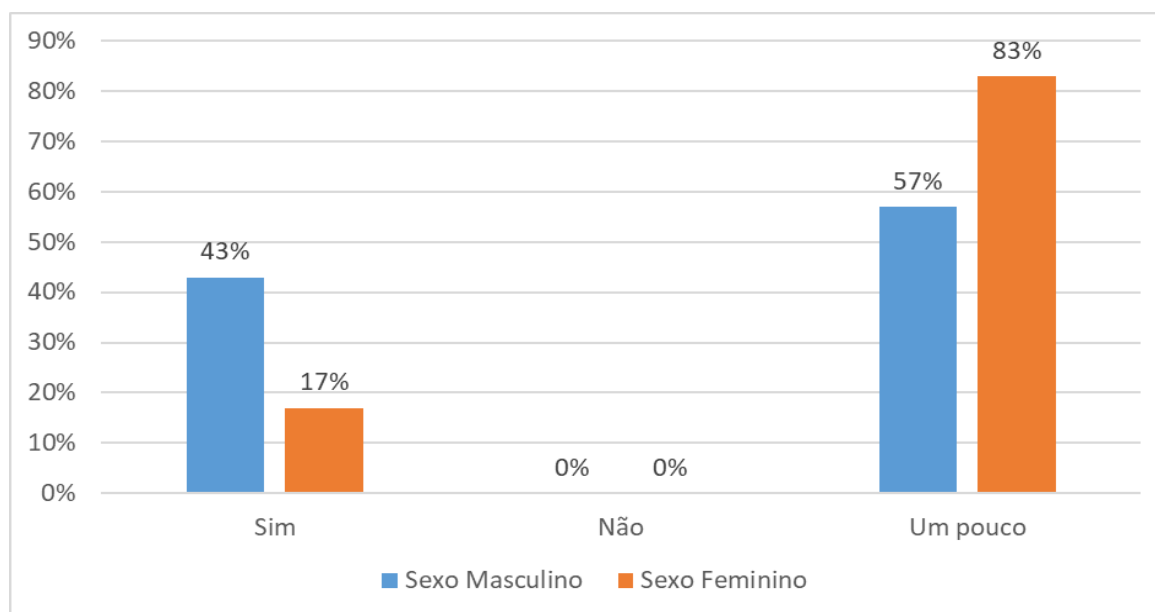
Fonte: Elaborado por Muniz (2022).

Os dados da pesquisa revelam que os Krahô entrevistados das aldeias Manoel Alves Pequeno com idade entre 8 a 40 ou mais, tanto do sexo masculino quanto do sexo feminino, falam a língua materna. Esse fator é positivo, tendo em vista que a sociedade Krahô mantém a tradição oral, na transmissão dos saberes tradicionais do povo, da cultura e dos afazeres do dia-a-dia, como o repasse dos conhecimentos transmitidos pelos mais velhos às novas gerações.

Tabela 26: Entende conversa na Língua Portuguesa

Sexo Masculino	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Sim	00	03	04	03	10	43
Não	00	00	00	00	00	00
Um pouco	01	00	10	02	13	57
Total	01	03	14	05	23	100
Sexo Feminino	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Sim	00	00	02	02	04	17
Não	00	00	00	00	00	00
Um pouco	02	05	11	02	20	83
Total	02	05	13	04	24	100

Fonte: Abreu (2012, p. 77).

Gráfico 22: Entende conversa na Língua Portuguesa

Fonte: Elaborado por Muniz (2022).

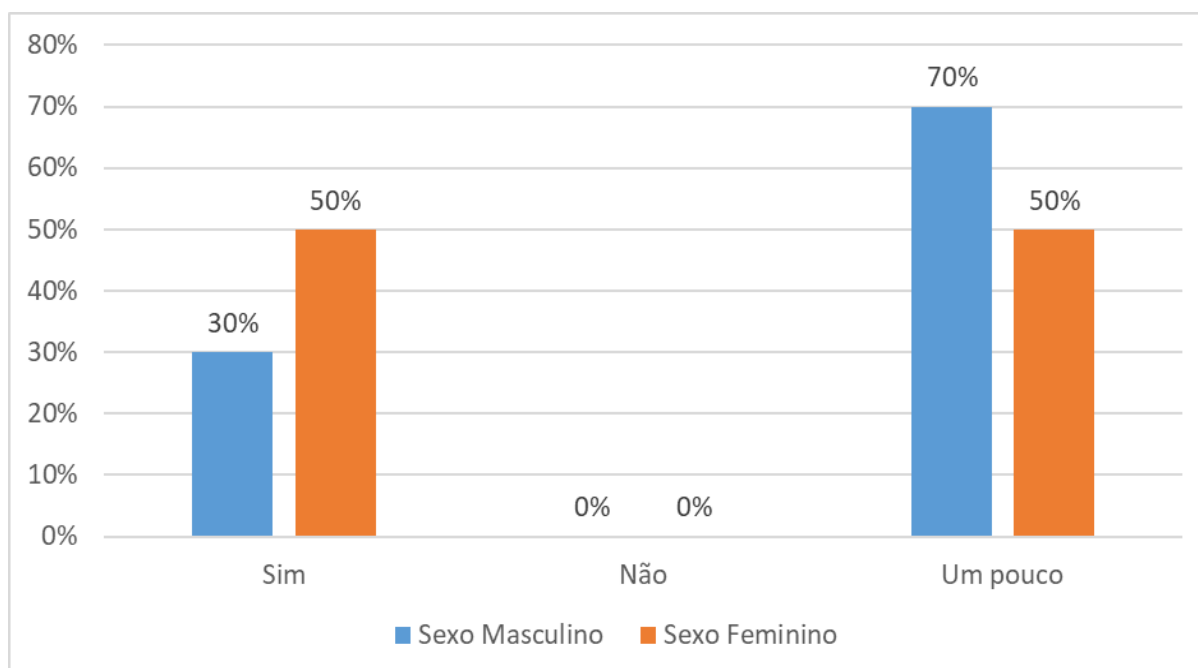
De acordo com os dados apresentados na tabela 26, 43% dentre os homens entrevistados dizem entender uma conversa em Língua Portuguesa, e 57% acreditam que entendem um pouco. Entre as mulheres, apenas 17% afirmaram que entendem bem, sendo que a maioria (83%) acredita que entende um pouco uma conversação em Língua Portuguesa. Nessa perspectiva, os dados revelam que a Língua Portuguesa para o povo Krahô é funcional e que representa uma possibilidade de interação e conhecimento mais aprofundado da cultura e dos conhecimentos da sociedade dominante, por esse motivo, eles têm grande interesse em adquiri-la e dominá-la. Essa situação reflete fatores socioculturais e políticos que podem ter influenciado esse pensamento. O estudo também identificou a proficiência na fala na língua portuguesa. A pergunta foi: **Você fala na língua Portuguesa?** Os resultados podem ser conferidos na tabela 27.

Tabela 27: Fala a Língua Portuguesa

Sexo	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Masculino						
Sim	01	02	03	01	07	30
Não	00	00	00	00	00	00
Um pouco	00	01	11	04	16	70
Total	01	03	14	05	23	100
Feminino						
Sim	00	02	10	00	12	50
Não	00	00	00	00	00	00
Um pouco	02	03	03	04	12	50
Total	02	05	13	04	24	100

Fonte: Abreu (2012, p. 79).

Gráfico 23: Fala a Língua Portuguesa



Fonte: Elaborado por Muniz (2022).

Os dados indicam conforme Abreu (2012) que 30% dos homens da aldeia Manoel Alves Pequeno têm facilidade de falar em Língua Portuguesa, e que 70% acreditam que têm um pouco de facilidade de falar em Língua Portuguesa. Nessa aldeia, metade das mulheres (50%) tem facilidade em falar em Língua Portuguesa, e a outra metade (50%) apresenta um pouco de facilidade em falar a língua majoritária. Assim, podemos afirmar que o português é uma língua presente e o contato dos membros dessa comunidade com a Língua Portuguesa, se dá muito cedo, de forma generalizada. Dessa forma, o domínio dessa língua trata-se também de uma demanda social emergente, possibilitando assim, o acesso aos diversos domínios sociais fora da aldeia. Para Grosjean (1982), o que explica tal fenômeno é o modo de que as crianças das sociedades minoritárias são ensinadas na escola em língua majoritária, elas assimilam facilmente a língua e a cultura da sociedade dominante.

Ainda buscando perceber na situação sociolinguística na aldeia pesquisada a facilidade linguística dos indígenas, a pergunta foi: **Qual língua você é mais fácil de aprender?** Conforme tabela a seguir.

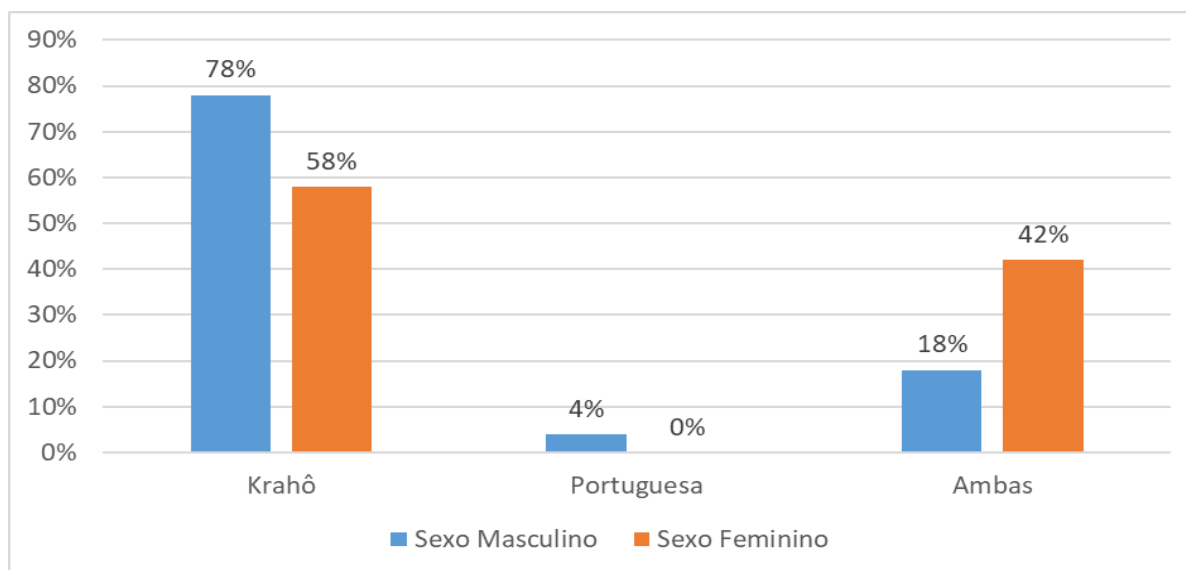
Tabela 28. Língua mais fácil de aprender

Sexo	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Masculino						
Krahô	01	03	13	01	18	78
Portuguesa	00	00	01	00	01	4
Ambas	00	00	00	04	04	18
Total	01	03	14	05	23	100

Sexo	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	Feminino	8-12	13-18	19-39		
Krahô	01	04	09	00	14	58
Portuguesa	00	00	00	00	00	00
Ambas	01	01	04	04	10	42
Total	02	05	13	04	24	100

Fonte: Abreu (2012, p. 86).

Gráfico 24. Língua mais fácil de aprender



Fonte: Elaborado por Muniz (2022).

Conforme a tabela 28, na aldeia Manoel Alves Pequeno uma ampla maioria dos indígenas que responderam ao questionário afirmou que sua língua materna é mais fácil de aprender, revelação feita pela maioria dos homens (78%) acha que a Língua Krahô é a língua mais fácil para aprender. Os que responderam que a Língua Portuguesa é a mais fácil de aprender são pouco representativos na pesquisa (4%). Enquanto que 18% não encontraram nenhuma dificuldade para aprender ambas as línguas. Entre as mulheres desta aldeia também há predominância (58%) da Língua Krahô como sendo a língua mais fácil de aprender e 42% afirma que ambas as línguas são fáceis de aprender.

7.3.2. Línguas em situação de uso de acordo com os domínios sociais

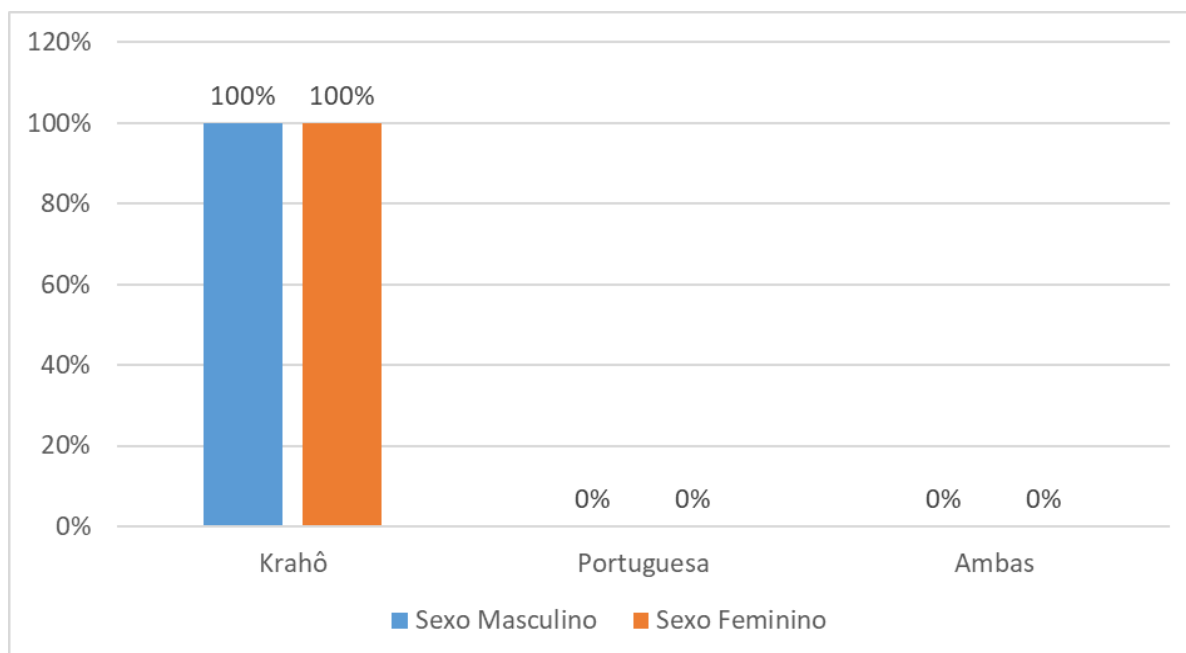
Tabela 29: Língua aprendida na infância

Sexo	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	Masculino	8-12	13-18	19-39		
Krahô	01	03	14	05	23	100
Portuguesa	00	00	00	00	00	00
Ambas	00	00	00	00	00	00
Total	01	03	14	05	23	100

Sexo	FAIXA ETÁRIA				Total	%	
	Feminino	8-12	13-18	19-39			40 e mais
Krahô		02	05	13	04	24	100
Portuguesa		00	00	00	00	00	00
Ambas		00	00	00	00	00	00
Total		02	05	13	04	24	100

Fonte: Abreu (2012, p. 89).

Gráfico 25: Língua aprendida na infância



Fonte: Elaborado por Muniz (2022).

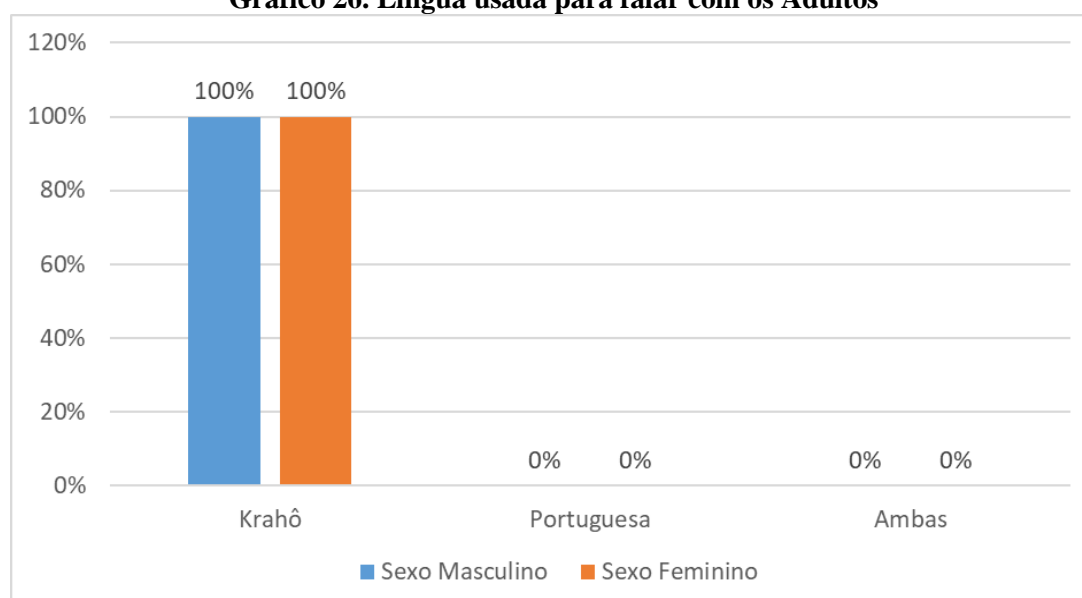
Os dados demonstram que a primeira língua adquirida na infância de todos (100%) os entrevistados da aldeia Manoel Alves Pequeno foi a Língua Krahô. A Língua Krahô é a predominante entre todos os entrevistados dessas aldeias. A esse respeito, Braggio (1997) afirma que em grande parte das sociedades bilíngues também ocorre tal fenômeno. Geralmente, ainda de acordo com a autora, a língua materna indígena é apreendida em casa, como primeira língua e a Língua Portuguesa na escola, como segunda língua. A primeira língua em regra é adquirida de forma natural pela criança por meio da comunicação com os pais e demais familiares. Na aldeia Manoel Alves Pequeno, antes de ingressarem na escola, o ambiente linguístico e social das crianças é reduzido à família e aos vizinhos, que são falantes da Língua Krahô. O estudo de Abreu (2012) também identificou **qual língua é usada pelos adultos**. Os resultados podem ser conferidos na tabela abaixo.

Tabela 30. Língua usada para falar com os Adultos

Sexo	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Masculino						
Krahô	01	03	14	05	23	100
Portuguesa	00	00	00	00	00	00
Ambas	00	00	00	00	00	00
Total	01	03	14	05	23	100
Sexo	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Feminino						
Krahô	02	05	13	04	24	100
Portuguesa	00	00	00	00	00	00
Ambas	00	00	00	00	00	00
Total	02	05	13	04	24	100

Fonte: Abreu (2012, pp. 90-91).

Gráfico 26. Língua usada para falar com os Adultos



Fonte: Elaborado por Muniz (2022).

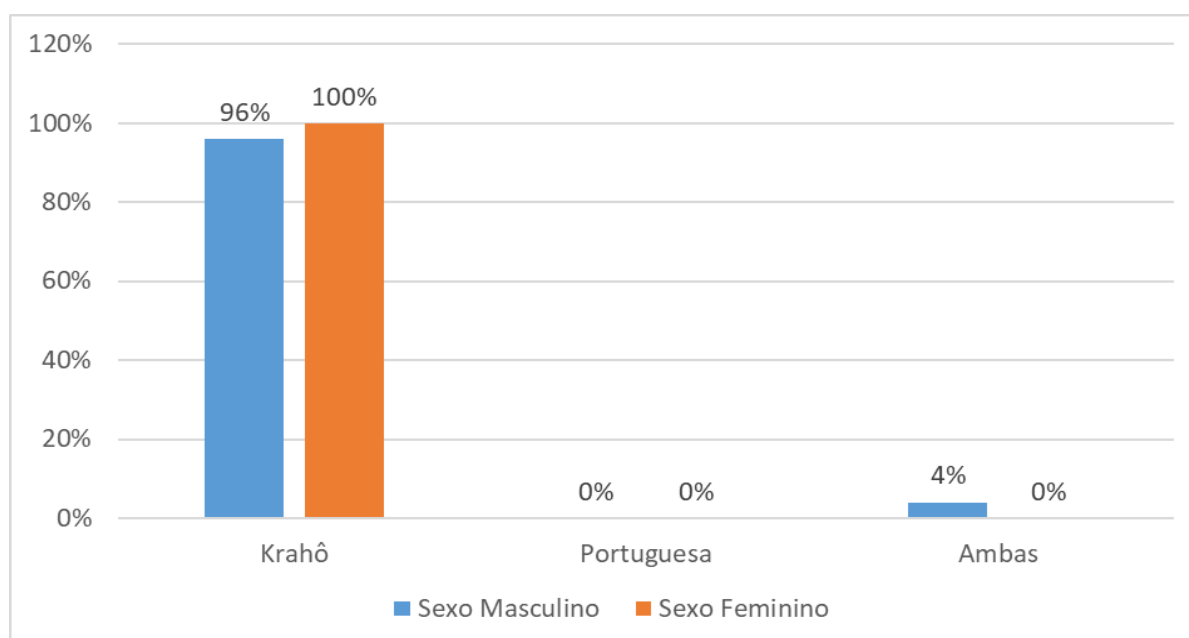
Os dados demonstram a vitalidade da língua materna na aldeia Manoel Alves Pequeno, pois 100% dos homens e mulheres se comunicam em Krahô. Essa atitude positiva em relação à língua materna pressupõe o interesse desses indígenas em mantê-la viva. De acordo com Abreu (2012), a língua Krahô, além de ter a sua função natural, ela configura uma representação social na vida desse povo. Os falantes dessa língua sabem da sua importância para a preservação da tradição do seu povo. O estudo também identificou as línguas mais usadas nas interações de fala. A pergunta foi: **Em qual língua você gosta de falar?** Os resultados podem ser conferidos na tabela 31, a seguir

Tabela 31: Língua preferida para falar em geral

Sexo	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Masculino						
Krahô	01	03	13	05	22	96
Portuguesa	00	00	00	00	00	00
Ambas	00	00	01	00	01	4
Total	01	03	14	05	23	100
Feminino						
Krahô	02	05	13	04	24	100
Portuguesa	00	00	00	00	00	00
Ambas	00	00	00	00	00	00
Total	02	05	13	04	24	100

Fonte: Abreu (2012, p. 92).

Gráfico 27: Língua preferida para falar em geral



Fonte: Elaborado por Muniz (2022).

Na perspectiva de Abreu (2012), a língua que mais gostam de falar, a maioria dos entrevistados respondeu que se sente mais à vontade em falar a Língua Krahô. Apenas 4% dos entrevistados do sexo masculino, que residem na aldeia Manoel Alves, dizem falar confortavelmente as duas línguas. Destes 4%, todos têm entre 19 e 39 anos de idade. Podemos afirmar que esses números indicam a grande afetividade que os Krahô têm em relação à sua língua materna, o que faz com que esses indígenas apresentem resistência linguística, priorizando o uso da língua materna nas relações intragrupo. Dessa forma, eles se sentem mais confortáveis falando a língua materna e justificam esses resultados informando que a língua Krahô é a língua dos pais e que primeiro aprendeu.

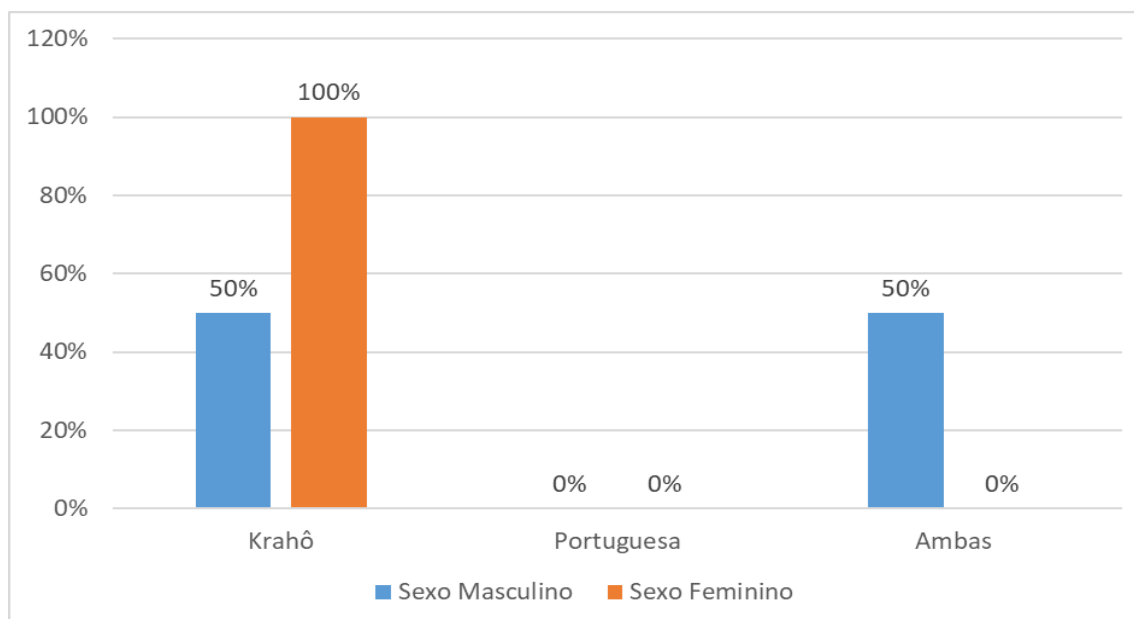
Outro domínio social pesquisado foi o trabalho. Segundo Fishman (1967) o ambiente de deve ser considerado ao se estudar situações sociolinguísticas em comunidades minoritárias. Nesse sentido, a pergunta foi: **Qual língua você usa no trabalho para falar com os colegas?** Os resultados estão nas tabelas abaixo.

Tabela 32: Língua usada no trabalho para falar com os colegas

Sexo	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Masculino						
Krahô	00	00	11	00	11	50
Portuguesa	00	00	00	00	00	00
Ambas	00	03	03	05	11	50
Total	00	03	14	05	22	100
Sexo	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Feminino						
Krahô	00	03	13	04	20	100
Portuguesa	00	00	00	00	00	00
Ambas	00	00	00	00	00	00
Total	00	03	13	04	20	100

Fonte: Abreu (2012, p. 98).

Gráfico 28: Língua usada no trabalho para falar com os colegas



Fonte: Elaborado por Muniz (2022).

O trabalho como domínio social no contexto indígena Krahô foi considerado a partir das atividades próprias na aldeia, como a roça e a escola, uma vez que esta última se apresenta como um importante local onde se trabalha, desde que os indígenas atuam tanto como professores, quanto como merendeiras e vigilantes, funcionários dos postos de saúde. As tabelas acima revelam que metade (50%) dos homens residentes na aldeia Manoel Alves usa a Língua Krahô no trabalho para falar com os colegas. Entre as mulheres, esse resultado é

bastante diferenciado: 100% delas falam com os colegas na língua materna. Os resultados da pesquisa de Abreu (2012) revelam que a língua falada em casa nem sempre é a mesma falada no trabalho com os colegas, isso comprova que a língua fora do ambiente natural pode perder um pouco da sua vitalidade.

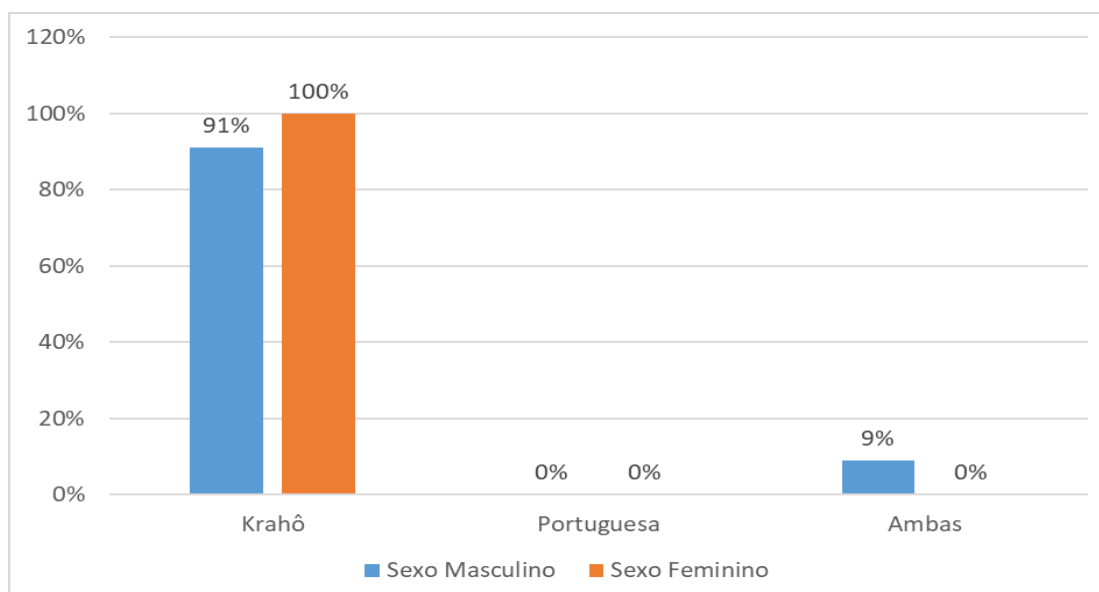
Muitos dos entrevistados justificaram as suas respostas dizendo que não usam a língua materna com alguns colegas no trabalho, porque estes não entendem a língua Krahô. Dependendo do domínio social, como nesse caso, o trabalho, os entrevistados podem alternar a língua, portanto, a língua a ser usada vai depender do interlocutor. Esse fenômeno é bastante comum em sociedades bilíngues como a dos Krahô. Para Albuquerque (1999), a Língua Portuguesa está presente em diversos domínios indígenas, apresentando-se de diferentes formas, até mesmo naqueles locais onde a língua indígena é a predominante.

Tabela 33: Língua usada no trabalho para falar com o chefe

Sexo	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Masculino						
Krahô	00	03	12	05	20	91
Portuguesa	00	00	00	00	00	00
Ambas	00	00	02	00	02	9
Total	00	03	14	05	22	100
Feminino						
Krahô	00	03	13	04	20	100
Portuguesa	00	00	00	00	00	00
Ambas	00	00	00	00	00	00
Total	00	03	13	04	20	100

Fonte: Abreu (2012, pp. 106-107).

Gráfico 29: Língua usada no trabalho para falar com o chefe



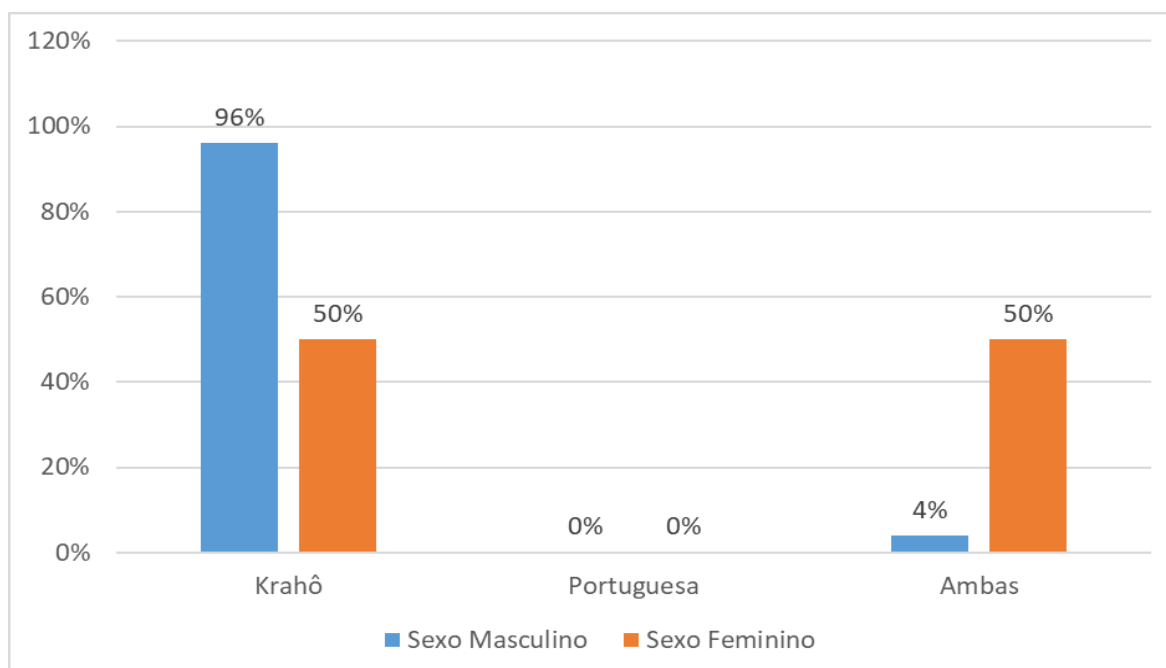
Fonte: Elaborado por Muniz (2022).

A tabela acima demonstrou que na aldeia Manoel Alves Pequeno a língua usada pelos homens no trabalho para falar com o chefe é, em sua maioria (91%), a Língua Krahô. Os 9% restantes têm a idade entre 19 e 39 anos e responderam que utilizam tanto a Língua Portuguesa, quanto a Língua Krahô para falar com o chefe. Já entre as mulheres, 100% delas usam a língua materna para falar com o chefe no trabalho. Existe uma diferença entre o sexo masculino e feminino na comunicação com o chefe. No quadro de funcionários dessa aldeia, há funcionárias não indígenas, que ocupam o cargo de auxiliar de enfermagem e professores não indígenas que só interagem com os alunos e demais pessoas da comunidade na Língua Portuguesa. O diretor da escola é um professor indígena. Já na Unidade de Saúde, os servidores são indígenas e não indígenas. Dessa forma, fora os trabalhos desenvolvidos por força de cargos públicos, a grande maioria das atividades dos Krahô é produtiva e está ligada à subsistência do grupo. Outro domínio social pesquisado foi a religião. Segundo Grosjean (1999) a religião é um domínio social e, sendo assim, a pergunta foi: **Qual língua você usa para rezar ou orar?** Os resultados estão na tabela abaixo.

Tabela 34: Língua usada para rezar ou orar

Sexo	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Masculino						
Krahô	01	03	13	05	22	96
Portuguesa	00	00	00	00	00	00
Ambas	00	00	01	00	01	4
Total	01	03	14	05	23	100
Sexo	FAIXA ETÁRIA				Total	%
Feminino	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Krahô	01	01	07	03	12	50
Portuguesa	00	00	00	00	00	00
Ambas	01	04	06	01	12	50
Total	02	05	13	04	24	100

Fonte: Abreu (2012, p. 103).

Gráfico 30: Língua usada para rezar ou orar

Fonte: Elaborado por Muniz (2022).

De acordo com a tabela 34, na aldeia Manoel Alves Pequeno, os entrevistados do sexo masculino que indicaram a Língua Krahô como a língua usada nas preces, para rezar ou orar, formam o grupo numericamente mais expressivo (96%). Apenas 4% dos homens que participaram da pesquisa disseram que usam ambas as línguas para orar/rezar. Já entre as mulheres dessa aldeia o número é bem dividido: 50% afirmam que usam a Língua Krahô para fazer preces e 50% que usam ambas as línguas. O alto número de falantes, que indicaram a Língua Krahô como a língua usada para orar/rezar, indica que nesse domínio social essa língua também é valorizada.

7.3.3. Status das línguas Krahô e Portuguesa

Esta seção trata da receptividade das Línguas usadas pelos indígenas Krahô das aldeias Manoel Alves Pequeno. De acordo com Abreu (2012), em determinadas perguntas do questionário, o resultado aponta para uma boa aceitação dessa língua. Isso porque em alguns domínios sociais o português é bem aceito pelo fato de propiciar a comunicação com a sociedade não indígena e o acesso a informações e conhecimento dessa sociedade.

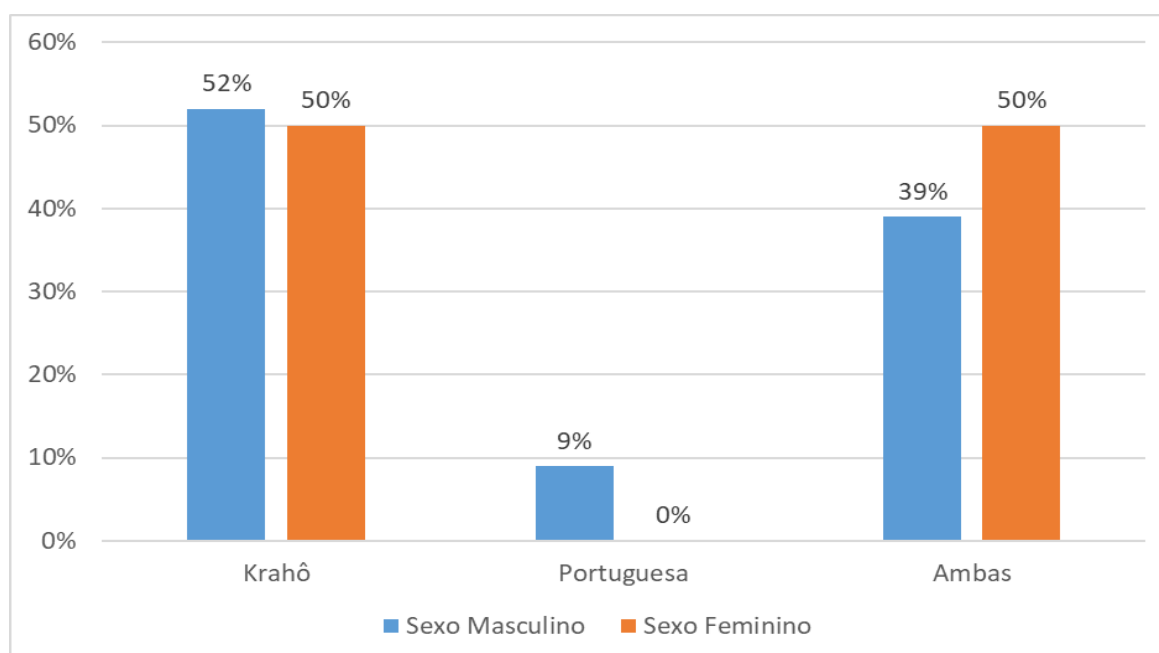
No questionário de Abreu (2012) foi perguntado: **Qual língua você acha “mais bonita”?** Os dados estão na tabela apresentada a seguir.

Tabela 35: Língua mais bonita

Sexo	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Masculino						
Krahô	01	03	07	01	12	52
Portuguesa	00	00	02	00	02	9
Ambas	00	00	05	04	09	39
Total	01	03	14	05	23	100
Feminino						
Krahô	00	03	05	04	12	50
Portuguesa	00	00	00	00	00	00
Ambas	02	02	08	00	12	50
Total	02	05	13	04	24	100

Fonte: Abreu (2012, p. 114).

Gráfico 31: Língua mais bonita



Fonte: Elaborado por Muniz (2022).

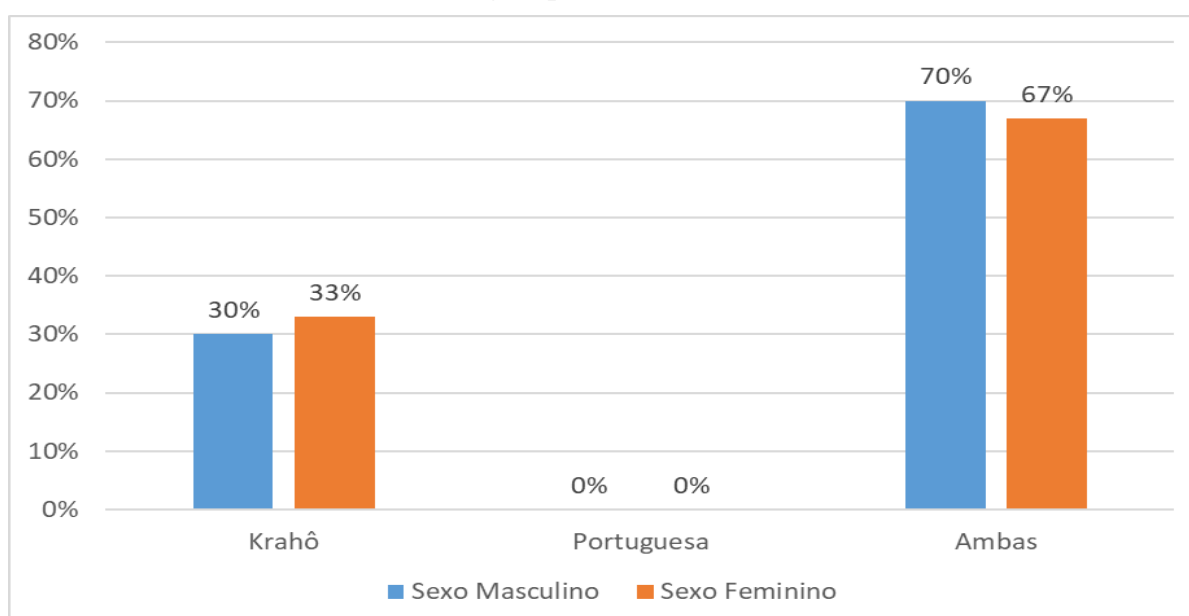
De acordo com a tabela 35, para a maioria dos homens entrevistados da aldeia Manoel Alves Pequeno (52%), sinalizaram que a língua mais bonita é a Língua Krahô. Apenas 9% elegeram a Língua Portuguesa como a mais bonita, e 39% acham as duas línguas bonitas. A população feminina dessa aldeia tem a opinião dividida: 50% acham a Língua Krahô mais bonita, e 50% acham que as duas línguas são bonitas. Dessa forma, os dados afirmam a atitude do povo Krahô em relação à sua língua. Esse povo demonstra um zelo pela sua língua materna, evidenciando assim, a autoestima dos indígenas Krahô em relação à sua língua.

Tabela 36: Língua que deve ser ensinada na escola

Sexo	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Masculino						
Krahô	00	00	07	00	07	30
Portuguesa	00	00	00	00	00	00
Ambas	01	03	07	05	16	70
Total	01	03	14	05	23	100
Feminino						
Krahô	01	01	04	02	08	33
Portuguesa	00	00	00	00	00	00
Ambas	01	04	09	02	16	67
Total	02	05	13	04	24	100

Fonte: Abreu (2012, p. 118).

Gráfico 32: Língua que deve ser ensinada na escola



Fonte: Elaborado por Muniz (2022).

A preferência pelo ensino das línguas Krahô e Portuguesa na escola é expressiva. Isso está evidente quando, na aldeia Manoel Alves Pequeno se posicionaram favoráveis ao ensino apenas de língua indígena, 30% dos homens posicionaram-se favoravelmente ao ensino exclusivo da Língua Krahô na escola e um número bastante expressivo (70%) disse que as duas línguas devem ser ensinadas na escola. As mulheres também não se manifestaram de maneira muito diferente: 33% responderam que a língua que deve ser ensinada na escola é a Língua Krahô, enquanto que 67% entendem que as duas línguas devem ser ensinadas em sala de aula.

Como se vê, a maioria dos Krahô entrevistados na aldeia Manoel Alves Pequeno entende que, para os alunos, o melhor é que eles tenham contato com as duas línguas na escola. A escola da aldeia de Manoel Alves Pequeno é escola bilíngue. Para Almeida e

Albuquerque (2011, p. 97), “educação bilíngue é aquela que ocorre simultaneamente em duas línguas sendo uma a língua materna e a outra, uma segunda língua”.

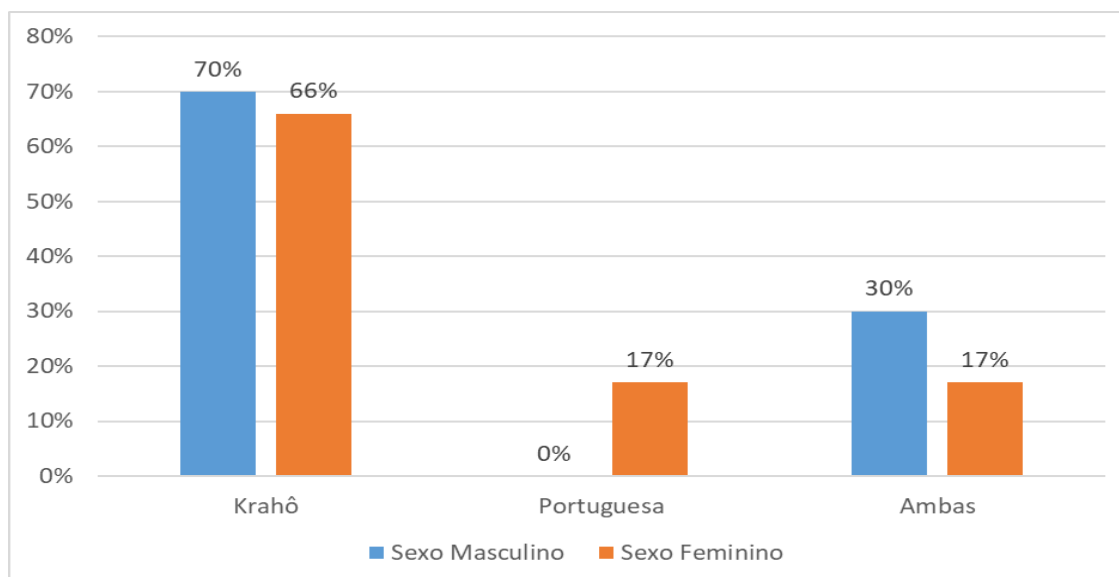
Visando a perceber a atitude dos indígenas no tocante à importância que atribuem às línguas por eles faladas, a pergunta foi: **Qual Língua você considera mais importante?** As respostas podem ser avaliadas pela tabela que descrevemos a seguir.

Tabela 37: Língua mais importante

Sexo	FAIXA ETÁRIA				Total	%
Masculino	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Krahô	01	03	12	00	16	70
Portuguesa	00	00	00	00	00	00
Ambas	00	00	02	05	07	30
Total	01	03	14	05	23	100
Sexo	FAIXA ETÁRIA				Total	%
Feminino	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Krahô	01	03	09	03	16	66
Portuguesa	00	01	03	00	04	17
Ambas	01	01	01	01	04	17
Total	02	05	13	04	24	100

Fonte: Abreu (2012, p. 120).

Gráfico 33: Língua mais importante



Fonte: Elaborado por Muniz (2022).

A tabela 37 mostra que a língua considerada mais importante na situação de bilinguismo pelos Krahô, de acordo com Abreu (2012) revela que 70% dos homens entrevistados na aldeia Manoel Alves Pequeno consideram a Língua Krahô como a língua mais importante para eles. Enquanto que 30% deles acham que as duas línguas são importantes. Entre as mulheres, um grande grupo (66%) avalia a língua materna como a mais

importante, 17% acham que é a Língua Portuguesa e 17% assinalaram que as duas línguas são importantes. Os dados confirmam que o povo dessa aldeia considera a Língua Portuguesa importante, pois ela pode ser um meio de defesa, interação e acesso aos conhecimentos da sociedade não indígena. Quanto ao ensino da língua materna na escola, para eles é importante pois a escola pode incentivar a manutenção dessa língua e o seu uso funcional.

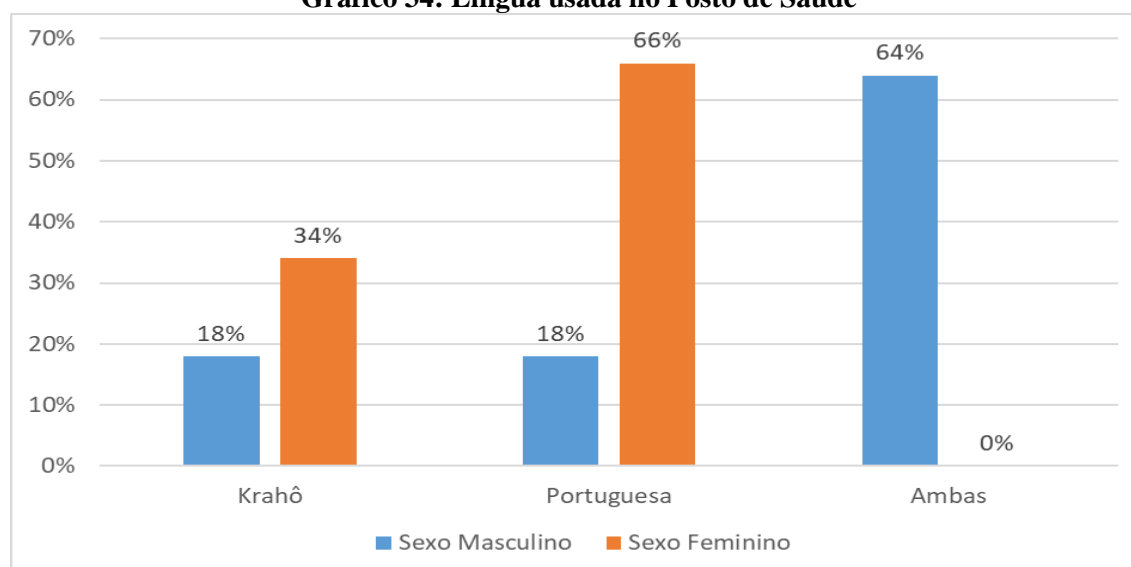
Dessa forma, a língua materna bem como a Língua Portuguesa, são consideradas importantes na situação de bilinguismo dos Krahô da aldeia Manoel Alves Pequeno. Para Groesjan (1999), falantes de uma língua ao demonstrarem preferência pela língua estigmatizada socialmente, pode ser algo decisivo em relação a políticas de preservação e manutenção que possivelmente terão que reivindicar. Ademais, outros domínios sociais Krahô em que a Língua Portuguesa exerce muita influência, é a Posto de Saúde. Sendo assim, a pergunta foi: **Qual língua você usa quando vai ao Posto de Saúde?** A tabela a seguir apresenta os resultados.

Tabela 38: Língua usada no Posto de Saúde

Sexo	FAIXA ETÁRIA				Total	%
	8-12	13-18	19-39	40 e mais		
Masculino						
Krahô	01	02	01	00	04	18
Portuguesa	00	00	02	02	04	18
Ambas	00	01	11	03	15	64
Total	01	03	14	05	23	100
Feminino						
Krahô	01	02	03	02	08	34
Portuguesa	01	03	10	02	16	66
Ambas	00	00	00	00	00	00
Total	02	05	13	04	24	100

Fonte: Abreu (2012, p. 128).

Gráfico 34: Língua usada no Posto de Saúde



Fonte: Elaborado por Muniz (2022).

A tabela 38 mostra que a língua usada quando vai ao posto de saúde, dentre os homens entrevistados da aldeia Manoel Alves Pequeno, 18% relataram que é a Língua Krahô, 18% disseram que é a Língua Portuguesa. A maior parte do grupo (64%) disse que fala nas duas línguas quando vão ao posto de saúde. Uma parte das mulheres dessa aldeia (34%) afirmou que quando vão ao posto de saúde usam a língua materna e a outra parte (66%) disse que usa as duas línguas. Diante do exposto, concluímos que a escolha da língua a ser usada no posto de saúde também vai depender da língua falada pelos funcionários do posto de saúde. Isso porque alguns funcionários podem não ter domínio, ainda, da Língua Krahô, e os indígenas tenham que recorrer à Língua Portuguesa para se comunicarem.

7.3.4. Relação dos Krahô da Aldeia Manoel Alves Pequeno com material escrito/didático

Os indígenas Krahô da aldeia Manoel Alves Pequeno mantêm relação com o material escrito, convivendo assim com letramentos, conforme Street (1984), Rojo (2009), Sousa (2013) e Bortoni-Ricardo (2014). Grande parte do material escrito na escola está escrito em Português/Krahô assim como em língua Krahô, são os livros didáticos de apoio educacional para esta comunidade, produzidos pelo Prof. Dr. Francisco Edviges Albuquerque juntamente com alunos e professores indígenas da Aldeia Manoel Alves Pequeno. O Laboratório de Línguas Indígenas-(LALI)⁷⁴ da Universidade Federal do Tocantins, apoiado pelo “Programa Observatório da Educação Indígena Krahô Bilíngue e Intercultural”⁷⁵, sob a coordenação do Professor Doutor Francisco Edviges Albuquerque, realiza um trabalho de preservação da língua Krahô, através da elaboração e produção de livros didáticos e apoio educacional para esta comunidade, juntamente com alunos e professores da Aldeia Manoel Alves Pequeno.

Os indígenas também são expostos a textos escritos em Português, como por exemplo, na Unidade Básica de Saúde, na exposição de cartazes sobre protocolos de orientações de

⁷⁴ Criado em fevereiro de 2005, através da Parceria Funai/UFT, 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, Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura (PPGL), Campus Universitário de Araguaína, bem como alunos de outras Instituições de Ensino Superior. Fonte: LALI (2022). Disponível em: <http://www.uft.edu.br/lali/index.php?pagina=paginas/content&paginaContent=Hist%C3%B3rico&idMenu=1>. Acesso em 18/06/2022.

⁷⁵ O projeto foi criado a partir do convênio entre o Campus Universitário de Araguaína (UFT/ SEDUC) e Coordenação de Educação Indígena da FUNAI/Palmas, e é apoiado pelo Programa do Observatório da Educação/UFT/CAPE/INEP, com o objetivo é realizar um trabalho com o povo indígena Krahô, identificando as lacunas na educação ofertada na escola da aldeia, dando continuidade às ações do “Projeto de Apoio Pedagógico à Educação Indígena Krahô”, tendo em vista a realização de cursos de aperfeiçoamento que habilite os professores indígenas Krahô a atuarem nas escolas de suas aldeias como professores de língua materna no Ensino Fundamental e Médio, dentro de uma proposta de educação escolar indígena diferenciada, bilíngue e intercultural, que venha atender aos anseios e interesses desse povo. Disponível em: <http://www.uft.edu.br/lali/>. Acesso em: 16/05/2022.

saúde, fichas de Agentes de Saúde nas portas das casas, calendários, panfletos publicitários, livros didáticos produzidos pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação-FNDE. Além desses, identificamos informações na escola escritas em Português, por exemplo, as relações das disciplinas e horários das provas afixados em quadros na parede. E encontramos também textos escritos em Krahô e em Português, como as indicações das salas de aula, cantina, sala de professor, coordenação, etc.

Dentre os livros produzidos temos, **Livros produzidos em Língua materna Krahô:** Livro de alfabetização Krahô (2009), Alfabeto Krahô: Krahô Jõ Ikhâhhôc xa kat nã Carõ (2013), Livro de Alfabetização Krahô: Krahô jõ ikhâhhôc kryjre mẽ cati (2013), Livro de Literatura Krahô: Krahô jujarên xà kwỳ (2013). **Livros produzidos em Língua Português:** Português Intercultural (2008); Texto e Leitura: Uma prática pedagógica das escolas Apinayé e Krahô (2012); Texto ao Texto: Leitura e Redação (2012). **Livros bilíngue Krahô/Português:** Livro Arte e Cultura do Povo Krahô (2012); Livro de Geografia Krahô (2014) Livro de História Krahô (2014) Livro de Português Krahô (2014) Livro de Ciências Krahô (2016) Livro de Gramática Pedagógica Krahô (2016) Livro de Matemática Krahô (2016), conforme apresentados a seguir:

Figura 29. Livro de alfabetização Krahô

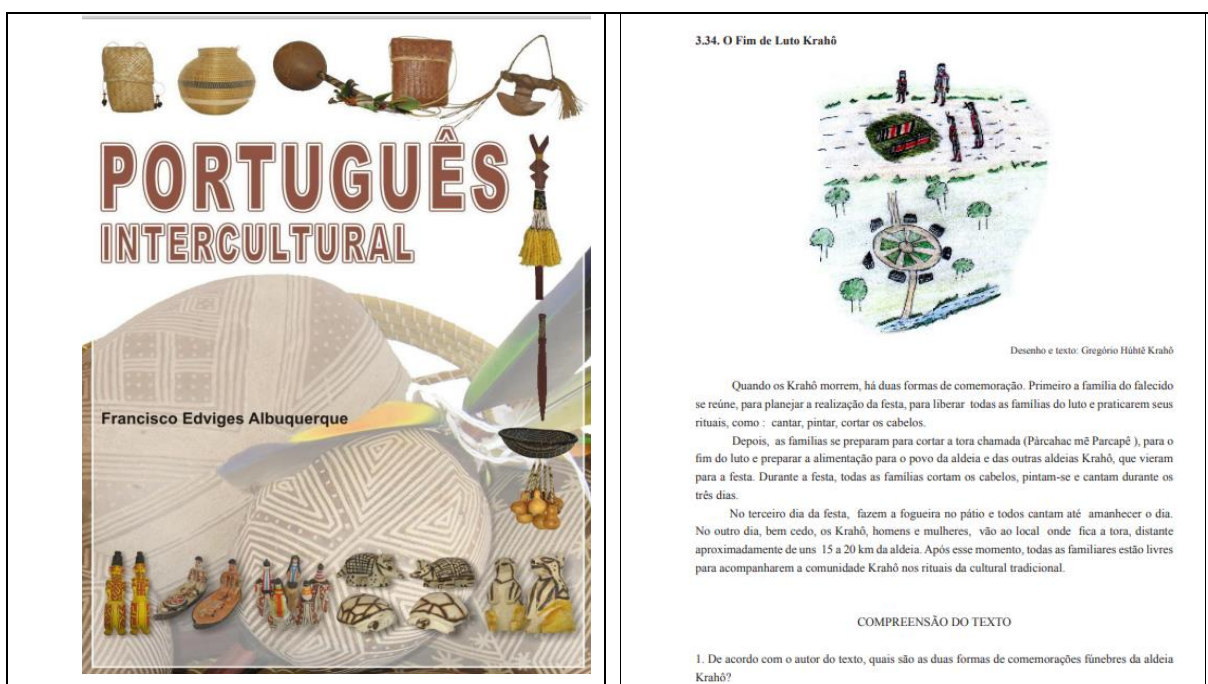


Fonte: LALI/UFT (2022).

O livro de “Alfabetização Krahô” foi produzido em língua materna, para alfabetização, no sentido de contribuir para uma prática pedagógica, voltada para o processo de aquisição do letramento pelas crianças Krahô, com o objetivo de incentivar essas crianças a valorização e manutenção da língua materna nas escolas de seu povo. O livro traz a descrição

das vogais e consoantes da Língua Krahô (a e i o u) (c g h j k m n p q r t w y x), que segundo Renato Yahé Krahô (2009), autor do livro, “esta ainda é a melhor forma de alfabetizar as crianças indígenas”. A produção de material monolíngue é importante, especialmente para professores e alunos indígenas das séries iniciais, que têm a Língua Indígena como primeira língua, não apenas como matéria de atualização do saber sobre a língua indígena e as políticas de ensino/aprendizagem.

Figura 30. Livro de Português Intercultural

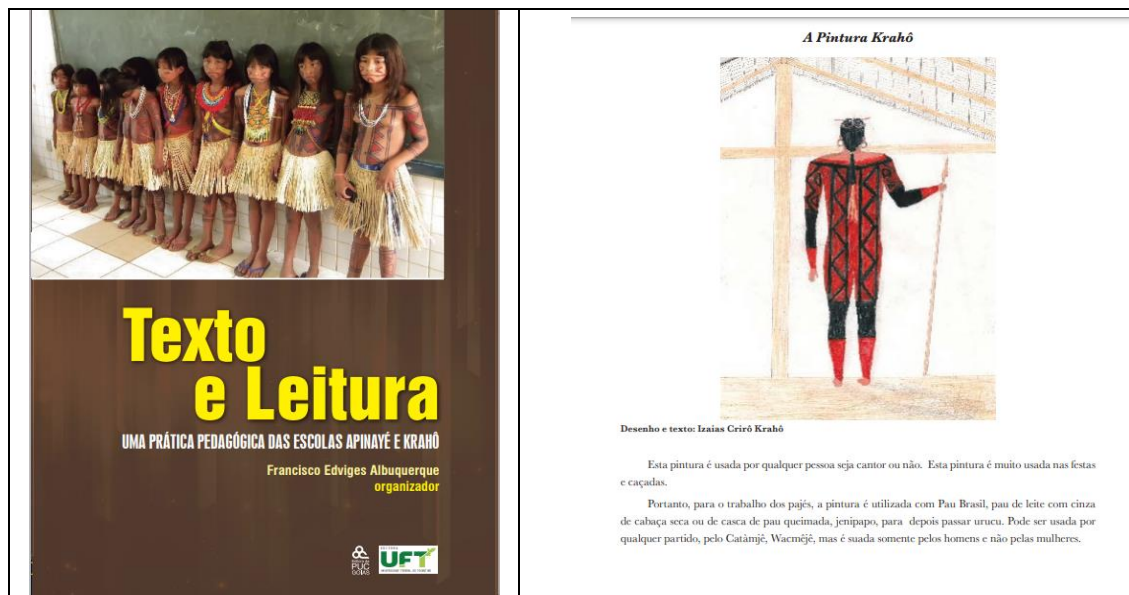


Fonte: LALI/UFT (2022).

Este livro trata do Português Intercultural, usado 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 traz textos escritos a partir do português intercultural. Os referidos textos foram produzidos pelos professores indígenas Apinayé, Krahô, Karajá, Karajá-Xambioá, Javaé e Xerente, no decorrer das etapas do Curso de Formação em Magistério Indígena do Estado do Tocantins, bem como através das ações desenvolvidas nas escolas indígenas. É importante dizer que a produção deste livro partiu da iniciativa e da reivindicação dos professores indígenas do Estado do Tocantins. Ele nasce, então, com o objetivo de contribuir para elaboração de uma educação escolar diferenciada, com materiais didáticos produzidos com a participação efetiva dos referidos professores. Desta forma, os textos retratam os

aspectos sociolinguísticos e culturais desse povo e toda a gama de relação que eles (os indígenas) estabelecem com a natureza e com o outro (ALBUQUERQUE, 2008).

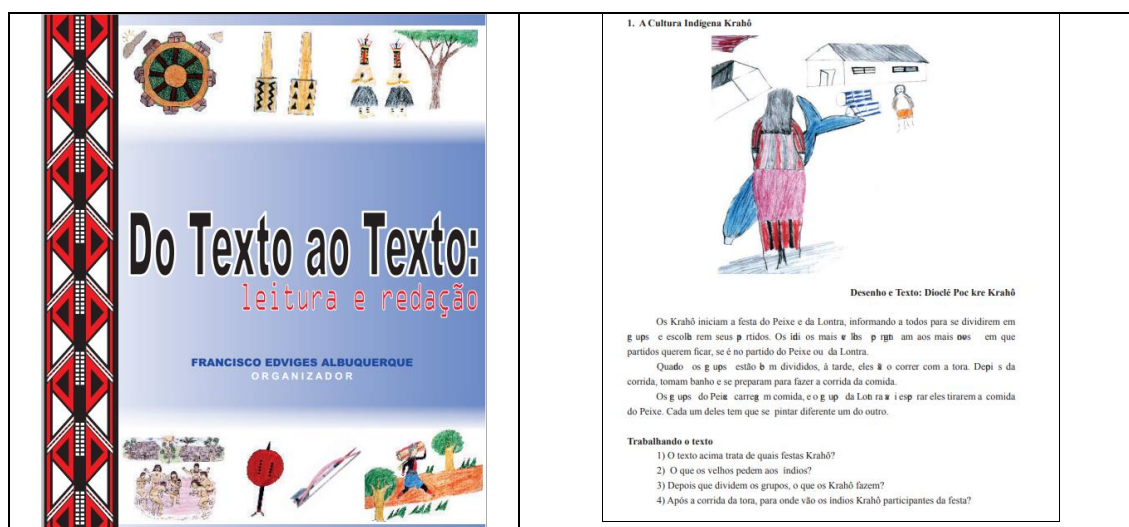
Figura 31. Livro Texto e Leitura: Uma prática pedagógica das escolas Apinayé e Krahô.



Fonte: LALI/UFT (2022).

O livro “Texto e Leitura: Uma prática pedagógica das escolas Apinayé e Krahô” trata de uma coletânea de textos, utilizados 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, visto que os professores indígenas foram os agentes das ações que resultaram na organização desse material didático. Aspectos linguísticos que aparecem nos textos em relação à forma e o significado dos recursos da língua indígena Apinayé e Krahô, enfatizam a necessidade de se trabalhar com o significado, com os aspectos linguísticos de significação, de produção de efeitos de sentido entre os interlocutores para a comunicação.

Figura 32. Livro do Texto ao Texto: Leitura e Redação

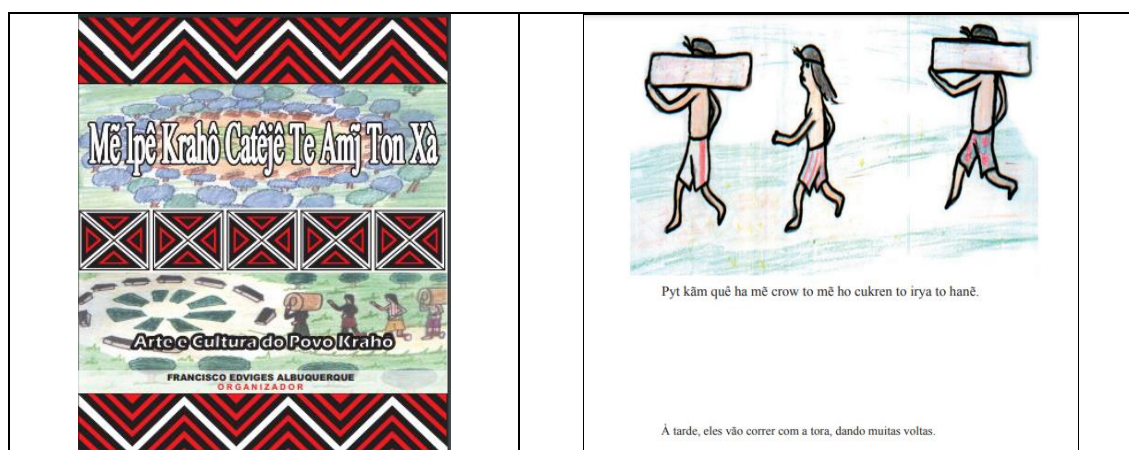


Fonte: LALI/UFT (2022).

Este livro é uma proposta de ensino organizada, sistematicamente, para formar leitores indígenas e produtores de textos competentes, com as habilitações fundamentais nas mais diversas atividades, tais como no exercício do magistério e a participação na vida política das sociedades em que estão inseridos, bem como a ampliação de seus conhecimentos e experiências enquanto profissionais da educação escolar bilíngue, específica e diferenciada. Neste livro, o sentido do texto é dado por mecanismos socioculturais, linguísticos e históricos que permitem construir uma totalidade de sentido (como a coerência e a coesão) e pela relação com outros textos produzidos no universo indígena do Estado do Tocantins.

Como trata de textos produzidos pelos professores indígenas de diversos povos do Tocantins, todas as partes do livro ilustram tipos de textos, evitando assim, terminologias especializadas, utilizando uma linguagem mais simples, com uma linguagem adequada a falantes do português como segunda língua. Todos os textos são acompanhados de exercício para melhor compreensão. Em cada texto há uma proposta de redação com a finalidade de estimular os leitores indígenas à construção de um novo texto. Primeiramente discute-se os conceitos e tipos de textos com uma constituição histórica e cultural na realidade de cada povo indígena do Tocantins.

Figura 33. Livro arte e Cultura Krahô



Fonte: LALI/UFT (2022).

Este livro é fruto do Projeto de Apoio Pedagógico à Educação Escolar Krahô, que, tem contribuindo significativamente para a educação escolar bilíngue e intercultural nas escolas, considerando seus saberes, culturas e línguas próprias, e acordo com realidade sociolinguística Krahô, uma vez que durante a elaboração das aulas, os professores indígenas sentiam a necessidade de apoio bibliográfico para prepararem suas aulas e conduzirem suas práticas pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem dos alunos indígenas da Aldeia Manoel Alves Pequeno. Estes professores dispunham de bons métodos didáticos para falar, ler e escrever em língua materna e em Português, mas necessitavam de uma obra específica de sua língua, subsídio didático adequado na sua língua materna.

A Primeira parte (Festas Krahô) aborda os aspectos socioculturais e históricos sobre as festas Krahô ainda realizadas nas aldeias desses povos. Na segunda parte (Mitos e Narrativas Krahô) foram catalogados pelos alunos e professores indígenas Krahô, na Aldeia Manoel Alves, todos os Mitos e Narrativas contados pelos mais velho se, ainda, preservadas e mantidas as Histórias na cultura desses indígenas. A Terceira parte (Artesanatos Krahô) apresenta a relação dos principais artesanatos, onde professores e alunos indígenas fizeram uma pesquisa juntos à comunidade e aos índios mais velhos, catalogando os artesanatos ainda preservados na cultura dessa comunidade. Na Quarta parte (Pintura Krahô) traz uma amostra das pinturas Krahô que representam os dois partidos do Inverno e do Verão.

Figura 34. Livro alfabeto Krahô: Krahô Jô Ihkàhhôc xa kat nã Carô

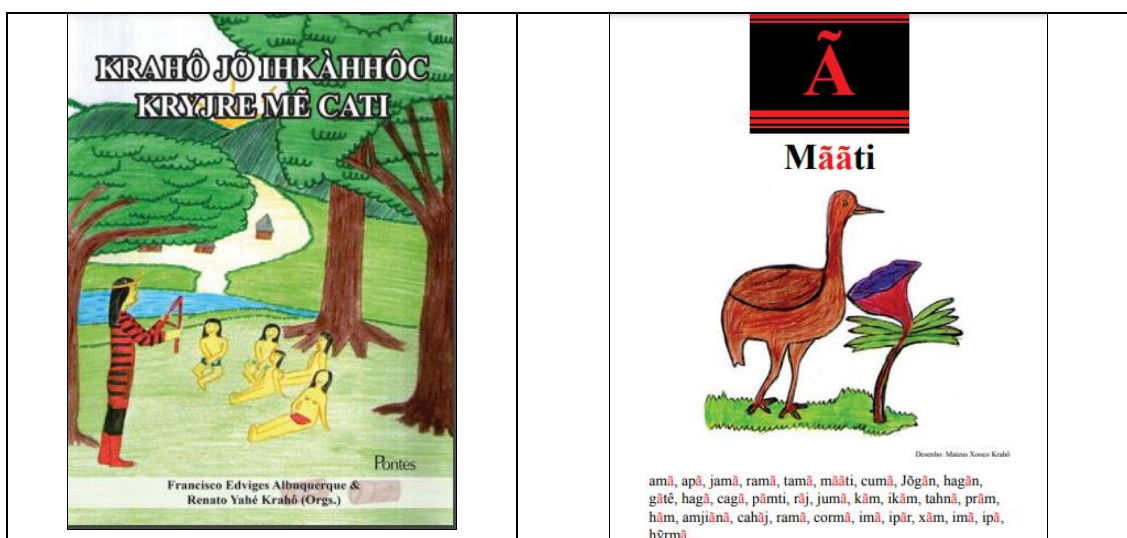


Fonte: LALI/UFT (2022).

O livro “Ihkôt Harên Xà” é um livro que traz o alfabeto Krahô por alunos indígenas da 3ª série do Ensino Médio, do ano de 2012, com a participação da Professora Dilma Mendes de Souza, bolsista da Educação Básica, juntamente com os professores indígenas e não indígenas da Escola Indígena 19 de Abril.

De modo geral, os professores indígenas e não indígenas discutiram a necessidade de se elaborar um livro monolíngue, que seja utilizado pelos professores e alunos indígenas na escola dessa comunidade, para que todos possam interagir melhor com o grafismo, explorando os desenhos e o próprio texto, tomando, assim, por base, a língua materna como língua de instrução escrita, predominantemente nas escolas Krahô, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para Albuquerque (2013), com a publicação deste livro, os professores Krahô da Aldeia Manoel Alves Pequeno deram um grande avanço na questão da educação escolar indígena, principalmente no que se refere à escrita da língua materna.

Figura 35. Livro Krahô jô ihkàhhôc kryjre mē cati

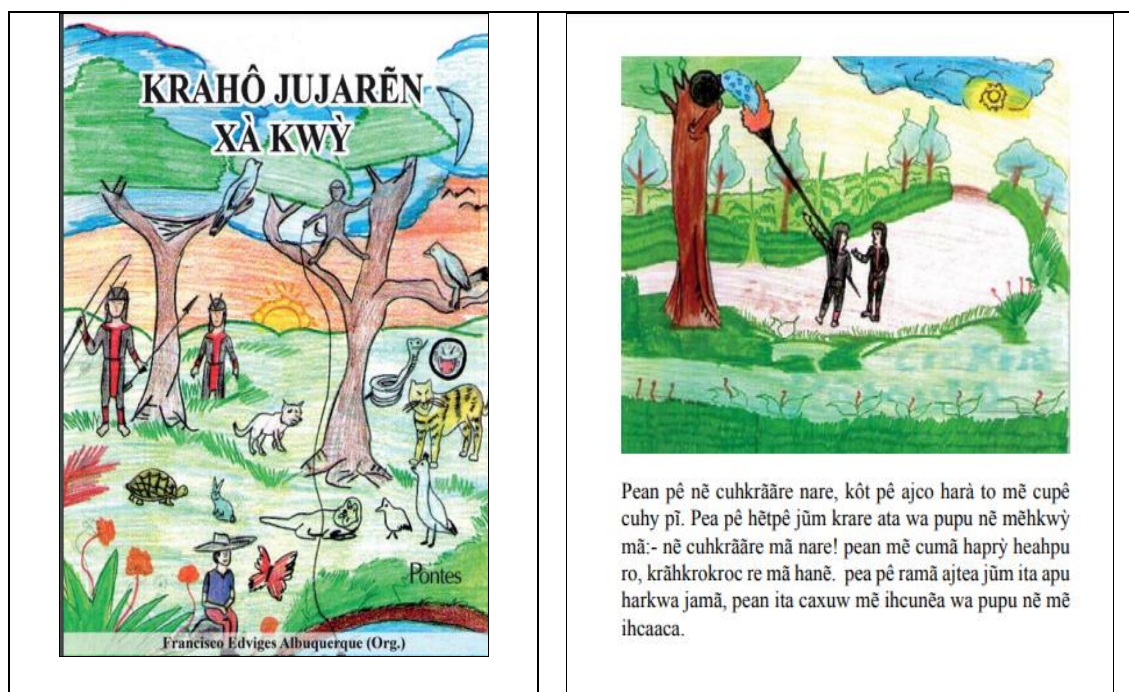


Fonte: LALI/UFT (2022).

O livro “Krahô jô ihkàhhôc kryjre mễ cati”, é um livro de Alfabetização Krahô em língua materna, no sentido contribuir para uma prática pedagógica, voltada para o processo de aquisição do letramento pelas crianças Krahô, com o objetivo de incentivar as crianças indígenas a valorização e manutenção da língua materna nas escolas de nosso povo.

A produção deste Livro partiu da reivindicação dos professores indígenas Krahô, que atuam nos anos iniciais nas escolas de suas aldeias. Em atendimento as essas reivindicações, foi realizada uma reunião na Aldeia Manoel Alves, com a participação da Coordenação do Projeto, professores bolsistas da Educação Básica, bolsistas de Doutorado, Mestrado e Graduação, professores indígenas e não indígenas colaboradores do Programa Observatório da Educação/CAPES/INEP, referente ao Projeto nº 11395, intitulado “A Educação Escolar Indígena Krahô Bilíngue, que atuam na Escola 19 de Abril, para tratar da organização do Livro de Alfabetização Krahô, em língua materna, no sentido contribuir para uma prática pedagógica, voltada para o processo de aquisição do letramento pelas crianças Krahô, com o objetivo de incentivar as crianças indígenas a valorização e manutenção da língua materna nas escolas de nosso povo.

Figura 36. Livro de literatura Krahô: Krahô jujarên xà kwỳ



Fonte: LALI/UFT (2022).

O livro de Literatura Krahô que tem como título: “Krahô jujarên xà kwỳ” foi escrito em língua materna e os textos foram produzidos pelos professores indígenas Krahô, no decorrer das ações do Programa do Observatório na Escola Indígena 19 de Abril. O Livro é

dividido em duas partes, a primeira diz respeito às narrativas Oraís Krahô, desde as mais simples às mais complexas, como as narrativas do dia-a-dia, que são repassadas para os mais novos, através dos indígenas mais velhos, mas que merecem ser registradas neste livro como forma de manter suas narrativas nas escolas, bem como serem utilizadas nas aulas de Literatura Krahô e de produção textual.

Já a segunda parte diz respeito ao gênero poético, em que as poesias são elaboradas pelos alunos Krahô, expressando seus sentimentos, emoções, além daquelas que dizem respeito à natureza. Assim, a prática pedagógica dos textos, aqui organizados, tomou por base as interações do cotidiano Krahô, nos diversos domínios sociais da comunidade, bem como da realidade didático/pedagógica e histórica vivenciada pelos professores indígenas em sala de aula, levando em consideração os aspectos sócios históricos e culturais do povo Krahô, ao longo do processo de contato com a sociedade não indígena.

Figura 37. Livro de Geografia Krahô



Fonte: LALI/UFT (2022).

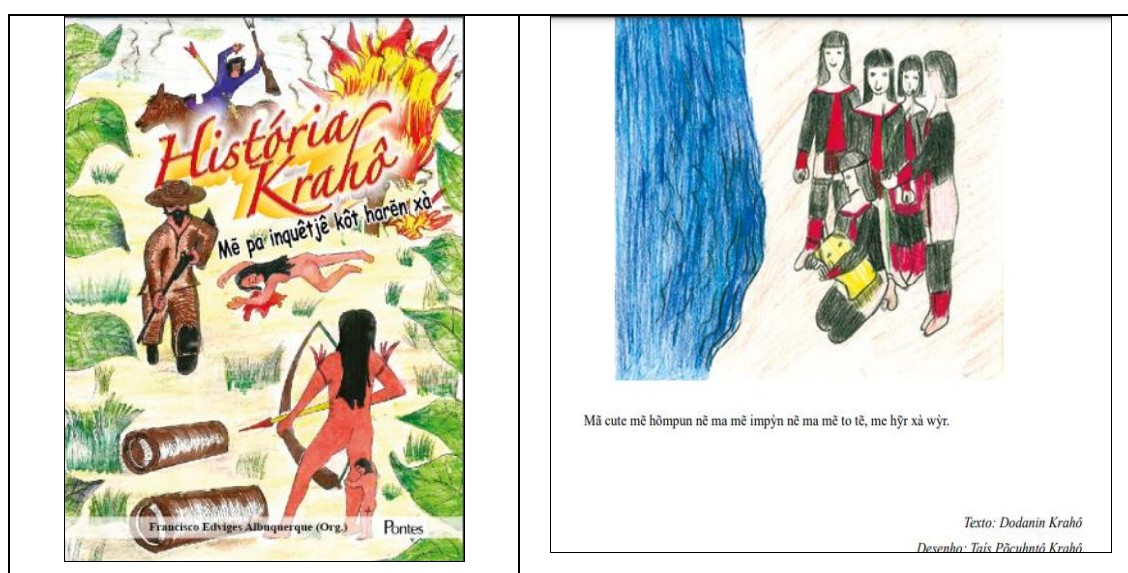
O livro de Geografia Krahô, bilíngue Krahô/Português, traz uma linguagem clara e de fácil assimilação, traz uma contribuição ímpar no cenário intercultural dos professores indígenas das Comunidades Indígenas Krahô. A importância se amplia na medida em que se percebe o teor colaborativo e participativo do livro, pois foi uma realização conjunta e interdisciplinar entre o organizador do mesmo e os indígenas. Isso porque os textos que compõem o livro são de autoria dos indígenas, sob a supervisão do Professor Dr. Francisco Edviges Albuquerque e por estarem escritos na língua materna, a Língua Krahô, e em Português, assume uma relevância ainda maior. Os textos são ilustrados pelos próprios

indígenas, o que contribui para divulgação de uma arte em constante evolução, a arte dos indígenas brasileiros. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena (1998, p. 229) “Da vida de cada povo nasce uma geografia. Os alunos e alunas indígenas, como todos os outros, trazem para a escola seus conhecimentos geográficos”.

A noção de espaço envolve não só as ações de uso e modificação do lugar e suas paisagens, mas a relação afetiva, o imaginário, a visão de mundo. Para os povos indígenas e alguns outros povos do mundo, o espaço geográfico é um espaço sagrado, construído em íntima relação sociedade/natureza. O elemento definidor dessa construção é a cultura, o trabalho, a forma de apropriação do espaço (RCNEI, 1998, p. 226).

Com uma gama de textos muito elucidativos, o “Livro de Geografia Krahô” é uma sequência de outras publicações interdisciplinares, com destaque para os “Livros de História Krahô e Português Krahô”. Os professores e alunos indígenas Krahô tem em mãos um excelente material de apoio pedagógico e didático que os auxiliam na empreitada cotidiana da sala de aula da aldeia indígena. Na primeira parte, do livro traz o *Mẽ hĩ jõh Pytwỳ* (Calendário Indígena), bilíngue em Krahô/Português, com informações preciosas sobre a vida na aldeia, escrito e ilustrado pelos próprios indígenas. O Texto de Ovídio Krahô “Distribuição de Alimentos Produzidos na Roça”, “Reuniões no Pátio”, “Cantorias no Pátio”, são registros importantes de alguns aspectos da vida indígena Krahô, resgatando fazeres e afazeres das atividades de cultivo da terra no contexto indígena.

Figura 38. Livro de História Krahô



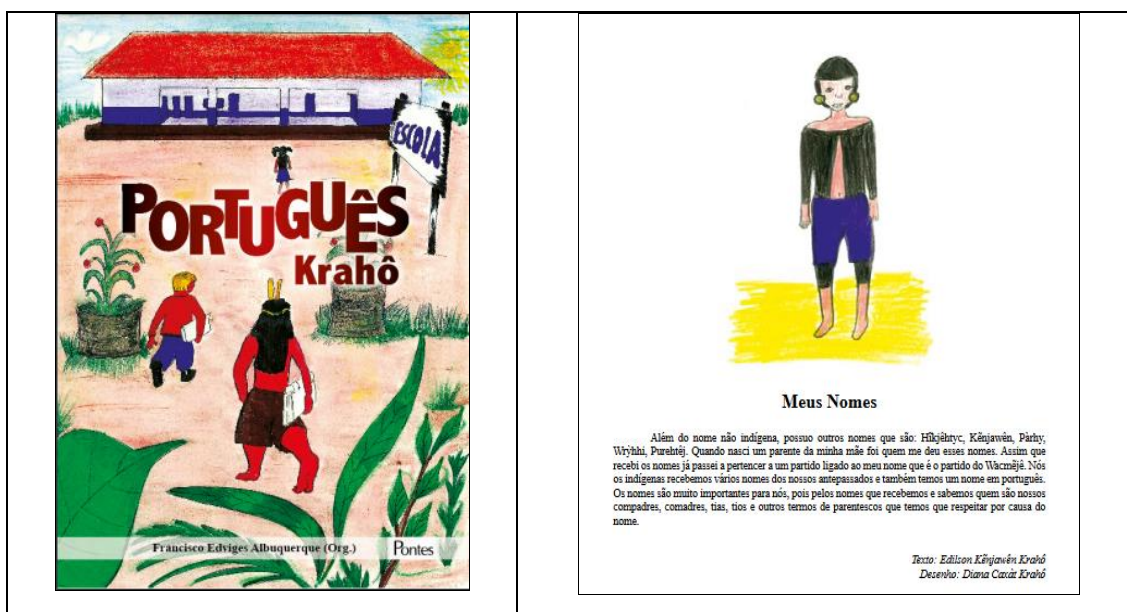
Fonte: LALI/UFT (2022).

O “Livro de História Krahô”, inicialmente apresenta uma síntese da situação indígena no Estado do Tocantins, com importantes registros dos “Povos Indígenas do Tocantins”, suas

populações e territórios, levando em consideração a história e os dilemas de cada povo indígena e suas idiosincrasias. Escrito bilíngue, em Krahô e Português, o “Livro de História Krahô” privilegia o universo indígena em sua complexidade, formulando considerações sérias acerca da história dos Krahô e sua incessante luta por sobrevivência e autoafirmação, em um cenário marcado por disputas, conflitos, resistência e obstinação. Nessa perspectiva, para o povo Krahô, a presença da História como disciplina escolar, implantando a identificação cultural, mas que não sejam perdidas as peculiaridades desse povo. O livro é um marco no ensino de História num contexto intercultural, não somente para alunos e professores envolvidos na dinâmica da Educação Escolar Indígena, mas também, para sensibilizar a comunidade escolar não indígena, num momento histórico em que culturas se enfrentam. Enfrentamento esse que imbrica para o etnocentrismo, mas que pode também dialogar positivamente, levando e elevando as relações interculturais a um patamar de dialogicidade.

O livro, de forma clara e objetiva, descreve a saga de um povo Krahô que secularmente, resiste e persiste em um cenário adverso, apresentando desde sua constituição cosmológica, cultural e histórica, atento aos detalhes que fazem desse povo um universo à parte. Um aspecto muito importante do “Livro de História Krahô”, é o resgate que faz da história de vida de alguns personagens, com uma minibiografia de indígenas que são referência na educação das crianças, adolescente e jovens Krahô. Aliado a tudo isso, temos de forma muito elucidativa, o modo como os indígenas veem o mundo em que vivem, dando importância vital à natureza e tudo que a compõe, animais, plantas, sol e chuva, inverno, verão, em uma reverência que comove.

Figura 39. Livro de Português Krahô

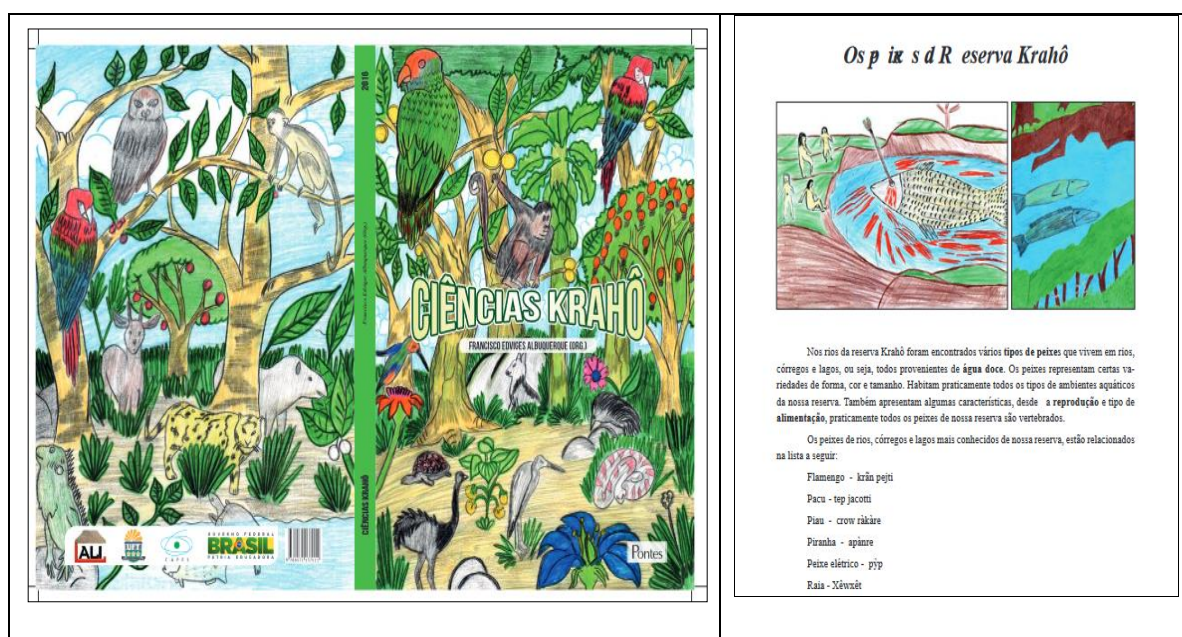


Fonte: LALI/UFT (2022).

Este “Livro de Português Krahô” é a terceira obra que fecha a Trilogia iniciada com o “Livro de Geografia Krahô”, seguido pelo “Livro de História Krahô”, de autoria do Professor Dr. Francisco Edviges Albuquerque em colaboração com os Professores e Comunidades Indígenas Krahô. É uma obra eminentemente intercultural e interdisciplinar. Com este, preenche-se uma lacuna no tocante ao Ensino de Línguas nas Escolas Indígenas Krahô, uma vez que a obra se apresenta como uma ferramenta pedagógica de alto teor didático que de acordo com Rodrigues (1986), em nosso país são faladas mais de duzentas línguas, dentre estas, estão as línguas indígenas.

Como sabemos o ensino de língua portuguesa para estudantes indígenas é um aspecto primordial para a inserção desses alunos no letramento acadêmico e social. Isso porque, indiscutivelmente, ensinar línguas em contextos indígenas como o dos Krahô é desafiante, na medida em que as teorias disponíveis para os Professores Indígenas estão escritas na língua portuguesa por exemplo, e não atende aos anseios da escola indígena. Dentre outros assuntos, o destaque fica por conta das ferramentas Krahô no Ensino da língua materna, a ornamentação das mulheres, o esporte na aldeia, receitas de proteção à natureza, modo de fazer e modo de servir, a aldeia e seus problemas cotidianos; os artesanatos Krahô; a ornamentação das crianças; os instrumentos musicais Krahô; os tipos de tatuagem; como são feitos os brinquedos das crianças; a mata; a onça pintada, etc. São temáticas descritas e comentadas, acompanhadas por ricas ilustrações produzidas pelos próprios indígenas.

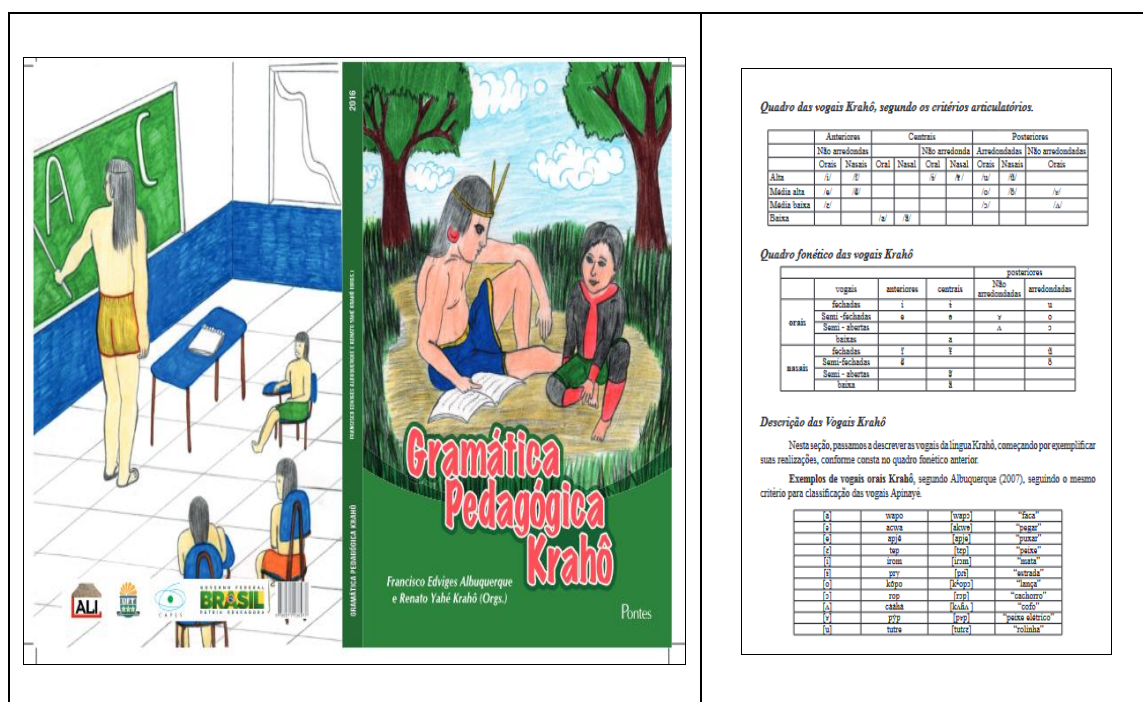
Figura 40. Livro de Ciências Krahô



Fonte: LALI/UFT (2022).

O livro *Ciências Krahô* discute assuntos relativos aos animais da reserva, relacionados à classificação das espécies no campo da zoologia; da botânica, pela apresentação e descrição das plantas medicinais, além das referências e discussões por meio de orientações sobre preservação ambiental, incluindo alerta sobre os efeitos das queimadas, da poluição dos rios e córregos. O conteúdo do livro reúne informações do mundo Krahô que apontam a relação entre as espécies e elementos da natureza em convivência com o homem. Assim, os professores Krahô dispuseram um repertório de elementos capazes de serem discutidos à luz da disciplina Ciências, em uma apresentação que parte do que existe na mata, nas habitações, do que se alimentam, do que usam como recursos para curar doenças, bem como do que conhecem na cadeia da vida, acrescentando o que reconhecem como nocivo ao sentido da vida como as queimadas desordenadas e a poluição de rios e córregos. Deste inventário discutido e definido em português os professores dialogam sobre os temas que mais afligem a sobrevivência dos Krahô e repensam sobre as questões de preservação da vida entre os Krahô.

Figura 41. Livro de Gramática Pedagógica Krahô.



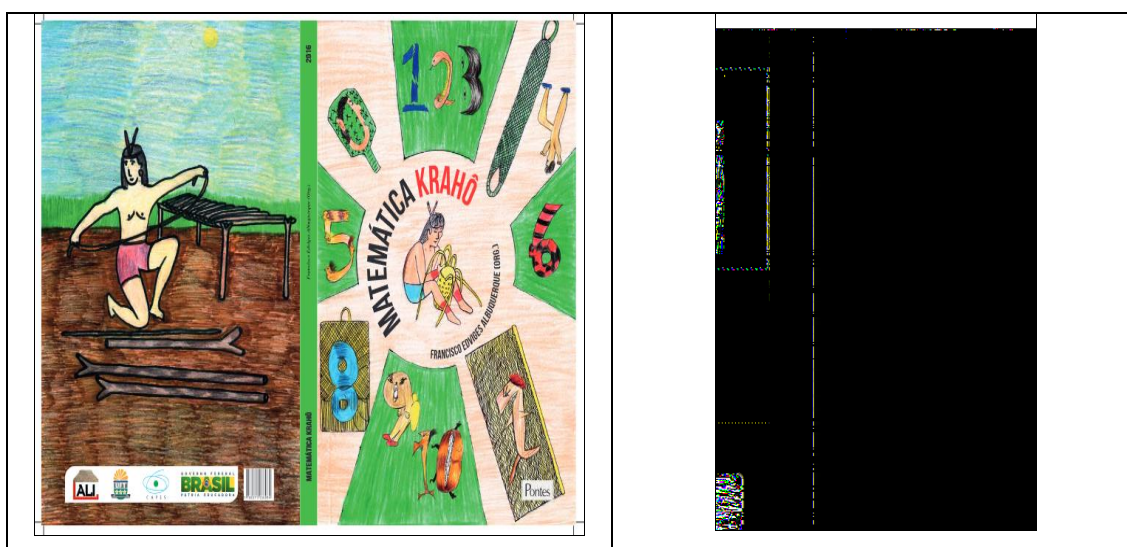
Fonte: LALI/UFT (2022).

O Livro de "Gramática Pedagógica Krahô" tem como objetivo possibilitar a compreensão dos fenômenos linguísticos pelas explicações teóricas que porventura auxiliem no modo de observar a língua nos seus diversos níveis, porém de modo a integrar o conhecimento acerca da língua a partir de léxicos e formas gramaticais representativos no universo Krahô.

A seleção dos conteúdos da Língua Krahô na gramática segue uma orientação de cunho normativo com base descritiva, em razão de os professores Krahô se sentirem mais seguros com a disposição de formas da língua em uma abordagem que parta das estruturas mais simples para as mais complexas, além disso, esses professores se sentem mais aptos a estabelecer comparações entre os construtos da língua krahô com os do português pela sequência de temas que já costumam tratar nos cursos de formação de professores e nas atividades cotidianas na escola.

Os assuntos referentes à linguagem contemplam nessa publicação o primeiro trabalho de descrição da língua Krahô em consonância com o material de ensino dessa língua pelos professores Krahô, pois apresentam o material escrito da língua para que esses educadores o utilizem sob diversas formas junto à comunidade escolar.

Figura 42. Livro de Matemática Krahô.



Fonte: LALI/UFT (2022).

O Livro de “Matemática Krahô” foi lançado em 2016, sob a Coordenação do Professor Francisco Edviges Albuquerque, do Laboratório de Línguas Indígenas, da Universidade Federal do Tocantins-LALI-UFT, do Núcleo de Pesquisas dos Povos Indígenas-NEPPI e do Observatório de Educação desta mesma Universidade-OBEDUC/CAPES/INEP/UFT, Campus de Araguaína. Este livro circunscreve conhecimentos matemáticos no campo da álgebra, geometria, além de outros campos que envolvem noções de espaço, dimensão e quantificadores.

A importância de trazer os conteúdos de natureza matemática em materiais didáticos renova a possibilidade de interação dos estudantes indígenas com as percepções de quantidade e demais valores na cultura Krahô. A correlação de saberes tradicionais e de conhecimento de

mundo em um processo de interpretação frente ao desempenho desses conhecimentos nas duas línguas em contato: o português e o krahô. Nesse sentido, a apreciação por um profissional da Etnomatemática na elaboração do material trouxe novas possibilidades para lidar com as especificidades no ensino dessa disciplina, auxiliando os professores no diálogo em sala de aula.

O esforço dos pesquisadores vinculados ao LALI, como o Prof. Francisco Edviges Albuquerque, Miguel Pacífico Filho, Sinval de Oliveira e Thelma Pontes Borges, dentre outros, junto aos professores Krahô para significar a aprendizagem em conhecimentos relativos à numeração, bem como noções de geometria é um indício de renovação no modo de construir conceitos oriundos da Matemática enquanto disciplina dos currículos escolares. Os Exemplos krahô, que ora se impõem no livro e que ora se ajustam aos conceitos matemáticos, são descritos em português com a finalidade de facilitar o diálogo entre os professores indígenas e não indígenas a respeito de nomeações provindas da nossa cultura em português e ressignificadas em Krahô para que haja a possibilidade de interação desses conteúdos formais com o reconhecimento do indígena acerca do universo e de si mesmo.

Nesse capítulo, apresentamos os dados da pesquisa. A partir da relação dos indígenas com material escrito, das práticas de oralidade, estratégias e procedimentos da pesquisa etnográfica e sociolinguística, foi possível identificar tipos, modelos, eventos e práticas de letramento nas aldeias. Nessa perspectiva, a alegação de que a pesquisa etnográfica e sociolinguística permite diagnosticar não somente o letramento dos Apinayé, mas seus tipos, evento e práticas, e também perceber a relação que eles mantêm com material escrito, considerando as línguas em contato e o bilinguismo, foi confirmada. Dessa forma, a pesquisa também apontou os letramentos, expressados de forma escrito, verbal e/ou oralmente, como aspectos catalisadores das línguas em situação de uso.

CAPÍTULO VIII

8. A TESE: TIPOS E DIMENSÕES DO BILINGUISTO INDÍGENA APINAYÉ E KRAHÔ

Neste capítulo, apresentamos a tese que aqui defendemos resultado das pesquisas sociolinguísticas realizadas nas Aldeias Apinayé São José e Krahô Manoel Alves pequeno, respondendo à seguinte pergunta: Quais os tipos e dimensões do bilinguismo dos indígenas Apinayé da aldeia São José e Krahô de Manoel Alves Pequeno, considerando as línguas em situação uso? O objetivo é identificar as dimensões e os tipos de bilinguismo indígena das comunidades a partir das línguas em situação de uso. Ademais, buscamos confirmar a seguinte asserção: **As línguas em situação de uso nas comunidades Apinayé e Krahô, possibilitam identificar os tipos e as dimensões do bilinguismo indígena.** Nesse sentido, retomamos conceitos de bilinguismo descritos ao longo do texto, considerando o arcabouço epistemológico da Etnossociolinguística, quando dados empíricos em conexão com as teorias em movimento permitem defender a tese proposta.

8.1. Bilinguismo: tipos e dimensões

O Brasil é um país com uma imensa variedade de línguas faladas em seu território o que permite possível afirmar que aqui existe um cenário bilíngue, onde interagem dois tipos bem definidos de bilinguismo: Facultativo (voluntário) e Compulsório (obrigatório). O primeiro é recorrente nas sociedades dominantes e modernas, quando falar uma língua diferente de sua língua materna é algo que eleva o status do falante, enquanto o segundo é o bilinguismo das comunidades indígenas, obrigatório para (con)viver e (sobre)viver na sociedade dominante, cuja língua é também dominante assim como a cultura que a individualiza.

Segundo Megale (2005), a partir do século XX as noções de bilinguismo tornaram-se cada vez mais amplas e difíceis de conceituar. Numa definição abrangente, ser bilíngue é quem é capaz de falar duas línguas fluentemente, ponto de vista defendido também por Bloomfield (1935) que se opõe à visão que inclui apenas bilíngues perfeitos. A autora recorre a Macnamara (1967) propondo que bilíngue é quem possui competência mínima em uma das quatro habilidades linguísticas básicas: falar, ouvir, ler e escrever em uma língua diferente de sua língua nativa. Para Megale (2005), entre esses dois extremos encontram-se outras definições como, por exemplo, a de Titone (1993), que define bilinguismo como a capacidade

individual de falar uma segunda língua, obedecendo às estruturas desta língua e não parafraseando a primeira língua.

Almeida (2015) faz uma analogia que se aproxima do que foi exposto, pois, considerando as línguas em situação de uso dos Apinayé da aldeia São José e dos indígenas Krahô de Manoel Alves Pequeno, os quais são bilíngues em suas línguas maternas e Português, a teoria de Macnamara (1967) é válida. Dentre os indígenas dessas aldeias, alguns apenas falam, outros falam, leem e escrevem numa segunda língua, o português brasileiro. Já a proposta de Titone (1993), não corresponde ao bilinguismo do povo Apinayé nem dos Krahô, pois em muitas situações os indígenas falam um português índio, com sotaque peculiar, influenciado pelas línguas Apinayé e Krahô. Segundo Albuquerque (2014), a pronúncia de muitas palavras faladas em português pelos membros das comunidades indígenas Apinayé e Krahô, com destaque traz a marca da situação sociolinguística dos falantes, devido à ocorrência de casamentos mistos entre indígenas e não indígenas.

Megale (2005) recorre a Mackey (2000) assegurando que ao se definir bilinguismo, devemos considerar quatro questões: a primeira é o "grau de proficiência", quando o conhecimento das pessoas sobre as línguas em contato deve ser avaliado. Assim, a noção de cada língua não precisa ser equivalente em todos os níveis linguísticos e, sendo assim, o falante pode, por exemplo, apresentar um vasto vocabulário em uma das línguas, mas nela apresentar pronúncia deficiente. A segunda é a "função e o uso das línguas", ou seja, as situações, nas quais o falante faz uso das duas línguas, também precisam de serem estudadas ao se conceituar bilinguismo, tendo em vista seu teor multidimensional.

Nesse sentido, a multidimensionalidade do bilinguismo também é revelada por Harmers e Blanc (2000), quando identificam cinco dimensões:

- I) Competência relativa;
- II) Idade de aquisição;
- III) Presença ou não de indivíduos falantes da L2 no ambiente em questão;
- IV) Status das duas línguas envolvidas;
- V) Identidade cultural.

Considerando cada uma dessas dimensões, Harmers e Blanc (2000) apresentam as seguintes definições de bilinguismo:

O Bilinguismo a partir da condição de "**Competência Relativa**" é aquele que se manifesta quando se acionam duas competências linguísticas, obtidas a partir do que Harmers e Blanc (2000) conceituam como "bilinguismo balanceado" e "bilinguismo dominante". Os autores identificam como "bilíngue balanceado" aquele que possui competência linguística

equivalente nas duas línguas. Segundo Megale (2005), ser bilíngue balanceado não significa necessariamente possuir alto grau de competência linguística nas duas línguas, mas que em ambas o falante atingiu um grau de competência equivalente, não importando qual grau de competência é este. Por "bilíngue dominante" entende-se a pessoa que tem competência maior em uma das línguas em situação de uso, normalmente na língua nativa (L1). Nesse sentido, e retomando os indígenas Apinayé e Krahô, é possível afirmar que em ambas as comunidades existe um "bilíngue dominante", uma vez que os falantes possuem competência linguística maior na língua nativa (L1). Considerando tudo isso, concluímos que o bilinguismo das comunidades indígenas Apinayé da aldeia São José e Krahô de Manoel Alves Pequeno é Individual e Social e se caracteriza por sua multidimensionalidade, conforme a tabela a seguir.

Tabela 39. Dimensões de Bilinguismo em Harms e Blanc (2000).

Dimensões	Denominação	Definição
Competência Relativa	Bilinguismo Dominante	L1>L2 ou L1<L2
Idade de Aquisição	Bilinguismo Infantil	L2 adquirida antes dos 10/11 anos
	Bilinguismo Adolescente	L2 adquirida entre 11 e 17 anos
	Bilinguismo Adulto	L2 adquirida após 17 anos
Presença da L2	Bilinguismo Endógeno	Presença da L2 na Comunidade
Status das Línguas	Bilinguismo Subtrativo	Perda ou prejuízo da L1
	Bilinguismo Bicultural	Identificação Positiva com os Dois Grupos
Identidade Cultural	Bilinguismo Intercultural*	L1 e L2 se Confrontam

Fonte: Adaptado de Megale (2005, p. 6).

***A denominação de Bilinguismo Intercultural na Dimensão Identidade Cultural é nossa, e foi constatada na medida em que os dados em interação com as teorias foram analisados.**

A "**Idade de Aquisição**" é um fator extralinguístico de muita importância e situa-se em diferentes aspectos da evolução cognitiva da pessoa bilíngue, tais como, desenvolvimentos linguístico, psicológico e sociocultural, sustentam Harms e Blanc (2000), concluindo que é a partir da idade de aquisição de uma segunda língua, que se desenvolve o "**Bilinguismo Infantil, Adolescente e/ou Adulto**", e que uma determinada comunidade pode apresentar as três denominações progressivamente. Segundo Megale (2005) o Bilinguismo Infantil se manifesta simultaneamente ao desenvolvimento cognitivo e, não obstante, pode influenciá-lo. Harms e Blanc (2000) subdividem o bilinguismo infantil em "**Bilinguismo Simultâneo**" e "**Bilinguismo Consecutivo**". No "**Bilinguismo Simultâneo**", a criança adquire as duas línguas ao mesmo tempo, uma vez que estão expostas à presença da L2 desde o nascimento,

enquanto no "**Bilinguismo Consecutivo**" a criança adquire uma segunda língua ainda na infância, mas após ter adquirido as bases linguísticas da L1, aproximadamente após os cinco anos de idade.

Nesse sentido, o bilinguismo indígena dos Apinayé e Krahô é o bilinguismo infantil consecutivo, pois as crianças só estão em contato com a L2 após os seis anos de idade quando iniciam seus estudos, sendo a escola o domínio social que introduz meninos e meninas indígenas na dinâmica de aprenderem uma segunda língua, o português. O bilinguismo das comunidades estudadas é também adolescente e adulto. As crianças que já detêm um bilinguismo infantil evoluem para um "bilinguismo adolescente" e ocorre durante o período da adolescência. É também um bilinguismo adulto, pois a aquisição da L2 se estende também durante a vida adulta dos indígenas.

Não obstante, e considerando a "presença ou não de indivíduos falantes da L2" no ambiente social no qual se está adquirindo uma segunda língua, classifica-se o bilinguismo como "bilinguismo endógeno" ou "bilinguismo exógeno". No "bilinguismo endógeno" as duas línguas são utilizadas na comunidade e podem ou não ser utilizadas para propósitos institucionais. No "bilinguismo exógeno", as duas línguas são oficiais, mas não são utilizadas com propósitos institucionais (HARMERS E BLANC, 2000). No caso dos Apinayé e Krahô identificamos um bilinguismo endógeno, pois tanto L1 como L2 são importantes para as comunidades em suas constituições tanto institucional como social.

Outra dimensão do bilinguismo apresentada por Harmers e Blanc (2000) é o "status" atribuído às línguas em situação de uso, quando o falante desenvolve formas diferenciadas de bilinguismo. Um "bilinguismo aditivo", no qual as duas línguas são suficientemente valorizadas no desenvolvimento cognitivo da criança e a aquisição da L2 ocorre, conseqüentemente, sem perda ou prejuízo da L1. Outra forma é o "bilinguismo subtrativo", e ocorre quando a primeira língua é desvalorizada no ambiente em que ocorre, gerando desvantagens cognitivas no desenvolvimento do falante e, neste caso, durante a aquisição da L2, existe uma perda ou prejuízo da L1.

No caso dos indígenas Apinayé e Krahô identificamos a forma de bilinguismo denominada de "bilinguismo subtrativo". Isso porque na situação de bilinguismo dos indígenas é a L1 que se encontra em desvantagem diante da L2, a língua portuguesa, devido, dentre outras inferências, à política linguística do país que coloca a língua oficial em confronto com as línguas indígenas. Afinal, o importante, para esse tipo de situação é que os indígenas aprendam a língua portuguesa e a língua indígena se restrinja ao uso cotidiano das comunidades. Para isso sustentam uma política linguística que se perpetua na escola, quando

o material didático é monolíngue em português. Todavia, os indígenas e suas comunidades se esforçam, com o auxílio de linguistas como o Professor Francisco Edviges Albuquerque que, junto a uma equipe de professores pesquisadores indígenas e não indígenas, situados no âmbito do LALI/UFNT elaboram e publicam um material de apoio pedagógico expressivo bilíngue nas línguas indígenas e em português, e também monolíngues com forte teor intercultural, valorizando não somente as línguas nativas, mas também as culturas que as moldam e dão consistência.

A multidimensionalidade do bilinguismo também é constatada por Sousa (2015, p. 213) que identifica seis dimensões desse fenômeno linguístico, quais sejam: “[...] a individual versus a social; a produtiva versus a receptiva; a primária versus a secundária; a aditiva versus a subtrativa; a estável versus a dinâmica e, por fim, a indígena versus a imigrante”. Conforme Harmers e Blanc (2000, p. 37), o “[...] bilinguismo é um fenômeno complexo e como tal deve ser estudado, levando sempre em consideração variados níveis de análises, desde o individual e interpessoal, até o intergrupar e social”⁷⁶.

Em relação à denominação de bilinguismo intercultural que incorporamos na dimensão identidade cultural proposta por Harmers e Blanc (2000), adiantamos que este ocorre num contexto sociocultural impulsionado pela capacidade de comunicação entre os indígenas que falam duas línguas, indígena e portuguesa e que, conseqüentemente, vivem numa realidade fronteiriça étnica e culturalmente. Reiteramos que considerando a multidimensionalidade que o termo comporta, o bilinguismo dos Apinayé e Krahô é social, individual e compulsório. Segundo Romaine (2002), o bilinguismo individual ocorre quando uma pessoa aprende uma língua diferente da sua língua materna. Para Almeida (2015), o bilinguismo social se efetiva na trama das relações estabelecidas entre os membros de uma dada sociedade com pessoas de outra sociedade com a qual mantêm contato, mas que falam uma língua diferente da língua nativa. No caso dos Apinayé e dos Krahô, o bilinguismo é social, pois os indígenas falam as duas línguas em situações de convívio e com falantes da língua portuguesa.

Considerando que esse bilinguismo social ocorre numa comunidade de minoria étnica, reiteramos o que Maher (2007) afirma, ou seja, que o bilinguismo indígena é compulsório e de minoria, uma vez que se processa em ambientes onde interagem falantes de línguas minoritárias, coexistindo duas situações bem definidas, pois, enquanto para a maioria dos alunos das escolas brasileiras o bilinguismo é facultativo, para os estudantes das escolas

⁷⁶ Tradução Simara de Sousa Muniz (2022).

indígenas o bilinguismo é compulsório. Afinal, eles não têm escolha, ou dominam a língua portuguesa ou estão fadados à exclusão em todos os domínios da sociedade nacional e sua língua oficial.

Neste capítulo confirmamos a tese de que a **“As Línguas em Situação de Uso nas Comunidades Apinayé e Krahô possibilitam identificar os Tipos e as Dimensões do Bilinguismo Indígena”**. A partir de resultados conclusivos de pesquisas sociolinguísticas e etnográficas disponíveis no banco de dados do LALI/UFNT, foi possível respondermos à pergunta geral, alcançar o objetivo principal e confirmar a asserção. A seguir apresentamos, de forma resumida, nosso percurso na caminhada que nos levou a conhecer e dar maior visibilidade aos indígenas Apinayé e Krahô, em suas lutas pela manutenção e valorização não somente de suas línguas nativas, mas da cultura de seus ancestrais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tese “**BILINGUISMO INDÍGENA: AS LÍNGUAS EM SITUAÇÃO DE USO NOS DOMÍNIOS SOCIAIS APINAYÉ E KRAHÔ**” apresentou os resultados de uma pesquisa que teve como objetivo identificar e analisar os tipos e as dimensões do bilinguismo das comunidades Apinayé, aldeia São José e Krahô, Manoel Alves Pequeno, a partir de estudos etnográficos, sociolinguísticos e etnossociolinguísticos, considerando as línguas em situação de uso nos domínios sociais.

Os dados foram coletados no Laboratório de Línguas Indígenas (LALI/UFNT) a partir de estudos realizados por Severina Alves de Almeida realizado na aldeia Apinayé São José: *Etnossociolinguística e Letramentos: Contribuições para um Currículo Bilíngue e Intercultural Indígena Apinayé* (2015), e nos Krahô pelas pesquisadoras Marta Virgínia de Araújo Batista Abreu (2012) que estudou a Situação Sociolinguística dos Krahô e Marcilene de Assis Alves Araújo (2015) que realizou um estudo muito importante sobre os Eventos de Interação nos Rituais Krahô (Jê), identificando suas Contribuições para o Ensino Bilíngue na Aldeia Manoel Alves Pequeno.

A convivência com os povos pesquisados, Krahô e Apinajé e a oportunidade de conhecer os aspectos históricos, sociais, políticos e culturais, pude observar que esses dois povos se preocupam em manter viva a sua cultura tradicional, pelas atitudes e formas de conduzir as ações situadas no âmbito da aldeia. Além disso os Krahô (aldeia Manoel Alves Pequeno) assim como dos Apinayé (aldeia São José) mantêm uma relação muito próxima com a comunidade urbana vizinha e, as idas e vindas para a cidade de Itacajá e Tocantinópolis são constantes. Essa intensificação do contato pode gerar várias consequências, não somente em relação à língua e à cultura, mas também a todo o universo que envolve os indígenas, inclusive em termos da saúde. Essas mudanças podem afetar o modo de viver dos indígenas e, isso se deve, principalmente, pelas intensas relações sociais estabelecidas com os não indígenas.

Considerando as línguas em situação de uso dos Apinayé da aldeia São José e dos indígenas Krahô de Manoel Alves Pequeno, os quais são bilíngues em suas línguas maternas e português. Dentre os indígenas dessas aldeias, alguns apenas falam, outros falam, leem e escrevem numa segunda língua, o português brasileiro. Em muitas situações os indígenas falam com sotaque peculiar, influenciado pelas línguas Apinayé e Krahô, trazendo a marca da situação sociolinguística dos falantes, devido à ocorrência de casamentos mistos entre indígenas e não indígenas.

Que os indígenas Apinayé da aldeia São José e Krahô de Manoel Alves Pequeno são bilíngues, isso é um fato que contatamos no transcórper da pesquisa e escrita da tese. Não obstante, é importante nos determos mais demoradamente no que é realmente esse “Bilinguismo Indígena”. Para tanto, retomamos alguns conceitos de bilinguismo pautados em Harmers e Blanc (2000) e Maher (2007). Na medida em que dialogamos com esses teóricos, fazemos uma análise do que identificamos em relação às línguas em situação de uso pelos indígenas Apinayé e Krahô. Segundo Harmers e Blanc (2000), o bilinguismo é o estado de uma comunidade linguística na qual duas línguas estão em situação de contato, a partir da interação de dois códigos⁷⁷ que, alternadamente, são usados por falantes de duas línguas, efetivando uma comunicação.

Os tipos de bilinguismo apresentados por Harmers e Blanc (2000) são social e individual e foi isso que identificamos em nossa tese. Isso porque os indígenas Apinayé e Krahô são bilíngues que inicialmente aprenderam na linguagem oral suas línguas nativas, mas aprenderam a língua portuguesa, usando as duas línguas sempre que a situação social requer, sem perder de vista suas características individuais de falantes das duas línguas fluentemente.

Trazendo ainda parâmetros do bilinguismo de Harmers e Blanc (2000), podemos reafirmar que o bilinguismo indígena é um bilinguismo individual e também social, que se efetiva nas ações sociocomunicativas, quando convivem em situações comunicacionais, pessoas com capacidade de atender às demandas comunicativas do “Eu” e da “Sociedade” na interação com outros falantes, gerando um *status* a partir do comportamento linguístico desses mesmos falantes. Ademais, o comportamento linguístico não existe fora das funções a que ele serve, concluem Harmers e Blanc (2000). Nesse sentido, a linguagem, ferramenta desenvolvida e usada para desempenhar várias funções, tanto sociais quanto individuais, pode ser classificada em duas categorias que se justapõem: comunicativa e cognitiva, apresentando a relação sistêmica entre língua e cultura. Afinal, a linguagem não existe em si mesma, mas tem um uso para o comportamento geral que é significativo e para uma determinada cultura⁷⁸.

Como já visto anteriormente, linguagem e língua são variáveis que definem modos de vida e a língua não existe dissociada de outros aspectos do comportamento humano, como, por exemplo, a cultura. A língua quando é processada por alguém, individualmente, aciona-se

⁷⁷ Esclarecemos que os autores Harmers e Blanc (2000) falam de códigos linguísticos relacionados à “Alternância de Código”, assunto que não foi estudado na tese.

⁷⁸ **Linguagem** é todo e qualquer sistema comunicativo. A linguagem humana permite a comunicação de ideias e sentimentos, seja através da fala, da escrita ou de outros signos convencionais. O estudo científico da linguagem humana, em qualquer um de seus sentidos, é chamado linguística. Também temos a linguagem dos animais e demais seres vivos, abelhas, formigas, dentre outros. **Língua:** instrumento de comunicação, composta de regras gramaticais que possibilitam que determinado grupo de falantes consiga produzir enunciados que lhes permitam comunicar-se e compreender-se.

a partir de aspectos cognitivos e afetivos próprios dos falantes, efetivando um bilinguismo individual. Segundo Grosjean (1984), o bilinguismo não é somente falar duas línguas, mas tem a ver com a situação em que o falante tenha desenvolvido uma competência comunicativa, usando, alternadamente, as duas línguas simultaneamente.

Quanto aos tipos, o bilinguismo indígena identificado nas comunidades Apinayé e Krahô, reiteramos que é um bilinguismo social e individual, que se efetiva nas situações sociointeracionais, considerando o ambiente bilíngue e intercultural onde as línguas indígenas e portuguesa são faladas, na situação de contato interétnico, vivenciado no cotidiano da vida nas aldeias. Para ilustrar o que afirmamos, recorremos a Maher (2007) que conceitua o bilinguismo nas sociedades indígenas brasileiras como uma necessidade de sobrevivência, de modo que a língua indígena (L1) está sempre em desvantagem em relação à língua portuguesa (L2). É, pois um bilinguismo de minoria étnica e, segundo Maher (2007), no Brasil, este não é uma opção, uma vez que os indígenas são obrigados a se tornarem bilíngues em uma segunda língua, o português.

Enquanto o bilinguismo na sociedade nacional se associa a um *status* social mais elevado, nas comunidades indígenas que ainda detêm sua língua materna, é visto como algo não somente irrelevante, mas como um problema a ser erradicado. Questiona-se na sociedade não indígena, qual a utilidade de uma língua indígena minoritária, uma vez que ela não atende às expectativas do capital econômico nem tampouco do desenvolvimento social (MAHER, 2007). Nesse sentido a autora esclarece que a tentativa de apagamento da língua minoritária se deve muitas vezes a crenças infundadas. A primeira delas é que a língua minoritária vai dificultar, ou mesmo impedir a aquisição da língua oficial, de prestígio. Todavia, este argumento é inconsistente, pois subestima a capacidade de aprendizagem das línguas humanas, como é o caso de regiões de alta densidade linguística, por exemplo, alguns países da África, onde é comum se encontrar falantes capazes de interagir, sem nenhum problema, em duas, três, quatro, cinco e até mais línguas.

Ao final da pesquisa identificamos cinco dimensões de bilinguismo: por competência relativa; idade de aquisição; presença ou não de indivíduos falantes da L2 no ambiente em questão e os status das duas línguas, denominados de bilinguismo dominante, infantil, adolescente e adulto, endógeno, subtrativo, bicultural e intercultural. Ou seja, o bilinguismo das comunidades indígenas Apinayé da aldeia São José e Krahô de Manoel Alves Pequeno é Individual e Social e se caracteriza por sua multidimensionalidade, é também um bilinguismo infantil consecutivo.

No mais, são escassas, ainda, as publicações que discutem sobre o bilinguismo indígena, por isso, acreditamos que um trabalho dessa natureza, quer de conteúdo etnológico, quer linguístico, contribui para amplitude histórica, além de possibilitar compreender, com mais rigor científico, processos de mudanças, quer sejam históricas, sociais, espaciais quer sejam linguísticas.

Os resultados foram analisados à luz da Etnossociolinguística e seu arcabouço epistemológico, que ao se estudar as línguas em situação de uso, é possível identificar os tipos e dimensões do Bilinguismo indígena Apinayé e Krahô. Nesse sentido, a pesquisa contribui com os estudos linguísticos referentes ao Bilinguismo em sociedades indígenas, gerando visibilidade aos mais de 300 povos que habitam no Brasil.

Apesar do endosso quase universal da Declaração da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre os Direitos dos Povos Indígenas (UNDRIP) e da adoção por consenso mundial do Documento Final da Conferência (IWGIA, 2015), muitos Estados ainda não reconhecem a existência dos povos indígenas em seus próprios países e os seus direitos não estão no topo da agenda política. Os direitos humanos dos povos indígenas também estão longe de serem refletidos no cotidiano da maioria dos 370 milhões de Indígenas do mundo. Os povos indígenas continuam entre os mais pobres e marginalizados; eles têm muito mais risco de não ter acesso à educação, água limpa e segura habitação, de acabar na prisão e de morrer durante a gravidez e o parto, do que outras pessoas.

Zeid Ra'ad Al Hussein: Alto Comissário da ONU para os Direitos Humanos em seu discurso de abertura da Conferência Mundial IWGIA (2015)⁷⁹.

⁷⁹ IWGIA – *International Work Group for Indigenous Affairs* – é uma organização internacional não governamental de direitos humanos, que apoia a luta dos povos indígenas pelos direitos à autodeterminação, ao território, controle de terras e recursos, à integridade cultural, ao desenvolvimento e à educação. Texto original em inglês. Tradução minha. Disponível em: <http://www.iwgia.org>. Acesso: 22-ago-2022.

REFERÊNCIAS

ABREU, Marta Virgínia de Araújo Batista. **Situação Sociolinguística dos Krahô de Manoel Alves e Pedra Branca: Uma Contribuição para Educação Escolar**. Dissertação de Mestrado. 2012. Disponível: <http://www.uft.edu.br/lali>. Acesso 31-ago-2021.

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges; YAHÉ KRAHÔ, Renato. **Gramática Pedagógica Krahô**. Francisco Edviges Albuquerque e Renato Yahé Krahô (Orgs.) Campinas/SP: Pontes Editores, 2016, 163p. ISBN: 9788571136977.

_____. Índios do Tocantins: aspectos históricos e culturais. In: Norma Lucia da Silva e Martha Victor Vieira. (Org.). Ensino de História e Formação Continuada: teorias, metodologias e práticas. 1ed.Goiânia: Editora da PUC de Goiás, 2013, v. 01, p. 135-158.

_____. **Educação Escolar Apinayé Bilingüe e Intercultural**. In: Darnival Venâncio Ramos; Karylleila dos Santos Andrade; Maria José de Pinho. (Org.). Ensino de Língua e Literatura: Reflexões e perspectivas interdisciplinares. 1ª ed. Campinas /SP: Mercado das letras, 2011, v. 1. 2.

_____. **A ordem dos nomes, verbos e modificadores em Apinayé**. Anais do VII Congresso Internacional da Abralín. v. único, p. 1660-1570, 2011. <http://www.abralin.org/>.

_____. **Gramática Pedagógica da Língua Apinajé**. Francisco Edviges Albuquerque (coord.). – Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2011. 140 p. ISBN 978-85-7103-713-7.

_____. **Aspectos do Processo de Educação Escolar Bilingüe dos Apinayé**. Cadernos de Educação Escolar Indígena - PROESI. Organizadores Elias Januário e Fernando Selleri Silva. Barra do Bugres: UNEMAT, v. 6, n. 1, 2008.

_____. **Contribuição da Fonologia ao Processo de Educação Indígena Apinayé**. Tese de Doutorado. UFF – Universidade Federal Fluminense. Niterói: 2007.

_____. **Contato dos Apinayé de Riachinho e Bonito Com o Português: Aspectos Da Situação Sociolinguística**. Dissertação de Mestrado. UFG - Universidade Federal de Goiás. Goiânia: 1999.

ALMEIDA, Severina Alves de. **Etnossociolinguística e Letramentos: Contribuições para um Currículo Bilingüe e Intercultural Indígena Apinajé** Tese de Doutorado. Orientadora: Rosineide Magalhães De Sousa. Brasília, 2015. 358 p. Disponível: www.unb.br. Acesso: 12-jan-2021.

ALMEIDA, Severina Alves de; SOUSA, Rosineide Magalhães de; ALBUQUERQUE, Francisco Edviges; SILVA, Ângela Maria; SILVA, Denyse Mota. **Etnossociolinguística e Transdisciplinaridade na Realidade Indígena Apinajé: A Lógica do Terceiro Incluído**. JNT - Facit Business and Technology Journal - ISSN: 2526-4281 QUALIS B1. Fevereiro 2021 - Ed. Nº 23. Vol. 1. Págs. 153-172. Disponível: <http://revistas.faculdefacit.edu.br/index.php/JNT>. Acesso em: 27-jul-2021.

ALMEIDA, Severina Alves de. Et All. **Língua e Identidade Apinayé: Diálogos Socio e Etnolinguísticos**. JNT- Facit Business and Technology Journal. QUALIS B1. 2021. ISSN:

2526-4281 E-mail: jnt@faculadefacit.edu.br. 2021. Dezembro. Dossiê Temático: Educação Indígena. Ed. 32. V. 1. Págs. 418-443. Disponível: <http://revistas.faculadefacit.edu.br>. Acesso em: 14-mai-2022.

ALMEIDA, Severina Alves de. ALBUQUERQUE, Francisco Edviges; PINHO, Maria José de. **Transdisciplinaridade e Educação Intercultural: A Formação do Professor Indígena Apinayé em Perspectiva**. RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, Brasil - e-ISSN: 1982-5587. Págs.804-825. Disponível: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/4693>. Acesso em: 01-abr-2022.

ALMEIDA, Severina Alves de. **Etnossociolinguística e Letramentos: Contribuições Para Um Currículo Bilíngue e Intercultural Indígena Apinajé**. UNB, Brasília, 2015. 358 p.

ALMEIDA, Severina Aves de. **A Educação Escolar Apinayé de São José e Mariazinha: um estudo sociolinguístico**. Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2012.

_____, Severina Alves de. ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. **Educação bilíngue, bilinguismo e interculturalidade no contexto escolar Apinayé: o professor de língua materna em perspectiva**. Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB). Anais Eletrônicos do IX Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, 2011.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 11ª ed. Campinas-SP: Papirus, 2004.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **A Pesquisa sobre Formação de Professores no Brasil 1990/98**. In: CANDAU, Vera Maria et al. Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

ARAÚJO, Marcilene de Assis Alves. **Eventos de Interação nos Rituais Krahô (Jê): Contribuições para o Ensino Bilíngue na Aldeia Manoel Alves Pequeno**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Tocantins. UFT. 2015. Disponível: <http://www.uft.edu.br/lali>. Acesso 31-jul-2020.

ARENDT, Hannah. **O Conceito de História: Antigo e Moderno**. In: Entre o passado e o futuro. 4ª. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, [1954(1997)].

ARRUTI, J. M. P. A. **O reencantamento do mundo: trama histórica e Arranjos territoriais Pankaruru**. 1996. 247 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Museu Nacional, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Rio de Janeiro, RJ.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Dialogismo e criação do sentido** - 2ª ed. Campinas-SP: Editora Unicamp, 2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BAUER, M. W. e AARTS, B. A construção do *corpus*: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER, M.; GASKELL, G. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Editora Vozes (2002).

BECCARI, Alessandro J. **O protoíndio-europeu: ancestral hipotético do português.** a Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Núcleo Integrado de Comunicação. Disponível: <http://www2.assis.unesp.br/jnc/2015agosto/files/assets/common/downloads/page0002.pdf>. Acesso em: 26-abr-2022.

BEAUREPAIRE, Luiz Guilherme de. Resenha do Livro Resenha do livro “Os índios e a Civilização” de Darcy Ribeiro (2019, s/p). Disponível: <https://www.bonslivrosparaler.com.br/livros/resenhas/os-indios-e-a-civilizacao/5296>. Acesso em: 27-mar-2022.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MEDEIROS, Juliana Schneider. **História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang.** Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 30, nº 60, p. 55-75 – 2010. Disponível: <https://www.scielo.br>. Acesso em: 01-abr-2020.

BONILHA, A. L. L. **Reflexões sobre análise em pesquisa qualitativa [editorial].** Rev Gaúcha Enferm., Porto Alegre (RS) 2012 mar; 33(1):8. Disponível: <https://www.scielo.br>. Acesso em: 28-jul-2021.

BLOOMFIELD, Leonarde. **Language.** London: Allen & Unwin, 1935.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Manual de Sociolinguística.** São Paulo: Editora Contexto, 2014.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Do Campo Para a Cidade: Estudo Sociolinguístico de Migração e Redes Sociais.** São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em Língua Materna: A Sociolinguística na Sala de Aula.** São Paulo: Parábola Editora, 2009.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O Professor Pesquisador.** São Paulo, Parábola, 2008. 135p.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Da Cultura de Oralidade para a Cultura Letrada: A Difícil Transição. In: CAVALCANTI, M. e BORTONI-RICARDO, S. M. **Transculturalidade, Linguagem e Educação.** Campinas-SP: Mercado de Letras, 2007.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Pesquisa qualitativa e a prática do professor. In: **Projeto de formação continuada para professores do ensino médio, área de língua portuguesa e literatura.** Estado do Ceará. Brasília: CEAD, 2006.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola Editora, 2005.

BOUDIN, Max Henry. Aspectos da vida tribal dos índios Fulniô. Cultura, Rio de Janeiro: Ministério de Educação e Saúde, v. 1, n. 3, 1949. Disponível em: <http://www.etnolinguistica.org/biblio:boudin-1949-aspectos>. Acesso em 14 jan.2022

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.** (IBGE). Versão on-line. Disponível: <https://www.ibge.gov.br/>

BRASIL. **Plano Nacional de Educação. 2010.** O Congresso Nacional decreta: Art. 1º Fica aprovado o Plano Nacional de Educação, constante do documento anexo, com duração de dez anos. Disponível on-line: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso: 26-out-2021

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

_____. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.** Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **PDE - Plano Nacional de Educação.** Brasília: MEC, 1998.

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

_____. **Decreto nº 26, de 04 de fevereiro de 1991** – Transfere a atribuição de oferta da educação escolar em escolas indígenas para secretarias estaduais. Brasília: MEC, 1991. Disponível: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1991/decreto-26-4-fevereiro-1991-342604-norma-pe.html>.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil.** (CRFB/88). Versão on-line. Disponível: www.senadofederal.org.br.

BRAGGIO, Silvia Lucia Bigonjal. Contato entre línguas: subsídios para a educação escolar indígena. **Revista do Museu Antropológico.** v. 1, n. 1/2, Goiânia, p. 121-134, 2000.

BRAGGIO, Silvia Lucia Bigonjal. Aquisição e Uso de Duas Línguas: Variedades, Mudança de Código e Empréstimo. **Revista do Abralin,** número especial dedicado a Aryon D. Rodrigues, n. 20, UFAL, 1997.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística:** uma introdução crítica. Tradução: Marcos Marciolino. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2009.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística:** uma introdução crítica. Tradução: Marcos Marciolino. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2007.

CÂMARA JR, Mattoso. **Introdução às línguas indígenas brasileiras.** Rio de Janeiro: Universidade do Brasil, Museu Nacional, 1965.

CAMARGO, Acácio Tadeu de. **Música indígena brasileira:** Território Scuola. 2006. Disponível on-line: www.territorioscuola.com. Acesso: 13-jan-2021.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Reinventar a escola.** 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e posturas.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009

CANDAU, Vera Maria (Coord.). **Multiculturalismo, direitos humanos e educação: a tensão entre igualdade e diferença:** relatório de pesquisa. Rio de Janeiro: CNPq/Departamento de Educação, PUC-Rio, 2008b.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

CARDOSO, Ana Paula Lima Barbosa. **Etnografia e educação: caminhos que se entrecruzam**. Fortaleza: UEC, 2009.

CAVALCANTI, Marilda C. **Um Olhar Metateórico e Metametodológico em Pesquisa em Linguística Aplicada: Implicações éticas e políticas**. In: MOITA LOPES, Luiz da. (Org). Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

COELHO, Luís Fernando Hering. A Nova Edição De Why Suyá Sing, de Anthony Seeger, e Alguns Estudos Recentes Sobre Música Indígena Nas Terras Baixas da América do Sul. **MANA** **13(1): 237-249**, 2007. Disponível on line: <http://www.scielo.br/pdf/mana/v13n1/a09v13n1.pdf>. Acesso dia 18-mai-2021.

COLLET, Celia Letícia Gouvêa Collet. Interculturalidade e educação escolar indígena: um breve histórico. In: **Formação de professores indígenas: repensando trajetórias / Organização Luís Donisete Benzi Grupioni**. – Brasília: 2006.

DA MATTA, Roberto. **Relativizando: Uma introdução à antropologia social**. Rio de Janeiro: Rocco, 2010

DA MATTA, Roberto. Um mundo dividido: a estrutura social dos índios Apinayé. Petrópolis: Ed. Vozes, 1976

D'ANGELIS Wilmar R. Educação escolar indígena: um projeto étnico ou um projeto étnico-político? In: Veiga, Juracilda; Salanova, Andrés (Orgs.) **Questões de educação escolar indígena: da formação do professor ao projeto de escola**. / Darlene Taukane... (et al). - Brasília: FUNAI/DEDOC, Campinas/ALB, 2001. 172p. Disponível: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/educacao_indigena/questoes_de_educacao_escolar_indigena.pdf. Acesso em: 12-1br-2022.

DANIEL MUNDURUKU. **Entrevista concedida ao Jornal “O Globo”**. 19/04/2019. Disponível: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/04/19/dia-do-indio-e-data-folclorica-e-preconceituosa-diz-escritor-indigena-daniel-munduruku.ghtml>. Acesso em: 26-mar-2022.

DAVID KARANJA. **Diferença entre etnografia e etnologia**. 2019. Disponível: https://www.ehow.com.br/diferenca-entre-etnografia-etnologia-info_69057. Acesso em: 25-jul-2021.

DICK, Maria Vicentina de Paula do Amaral. Aspectos de Etnolinguística – a Toponímia Carioca e Paulistana – contrastes e confrontos. Seção Textos – **Toponímia, n° 56** p. 180-191, dez./2002-fev./2003. Disponível: www.usp.br/revistausp. Acesso: 20-abr-2021.

DIETRICH, Wolf. **O tronco tupi e as suas famílias de línguas**. Classificação e esboço tipológico. In Noll, Volker & Wolf Dietrich (org.). 2010. **O português e o tupi no Brasil**. São Paulo: Editora Contexto. Disponível: http://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/biblio%3Adietrich-2010-tupi/Dietrich_2010_O_tronco_tupi.pdf, Acesso em: 25-abr-2022.

DUBOIS, Jean et al. **Dicionário de Linguística**. 5ª. ed. São Paulo: Cutrix, 1998.

EHRENREICH, Paul. Anthropologische Studien über die Urbewohner Brasiliens vornehmlich der staaten Matto Grosso, Goyaz uns Amazonas (Purus-Gebiet) – nach eigenen aufnahmen und beobachtungen in den jahren 1887 bis 1889. Berlin: Braunschweig, 1897.

ERICKSON, Frederick. **Etnografia e Educação**. Texto traduzido com autorização do autor, por Carmen Lúcia Guimarães de Mattos. Foi originariamente publicado sob o título Ethnographic Description no Sociolinguistics – Na International Handbook of the Science of Language and Society, e editado por Herausgegeben Von Ulrich Ammon, Norbert Dittmar Klaus J. Matthei, Vol. 2 Walter de Gruyter, Berlin. New York, p. 1081-1095. 1988.

ERICKSON, Frederick. **What makes school ethnography ethnographic?** Anthropology & Education Quarterly, volume 15, 1984.

ESCLONA, Sara López. **Antropologia y Educacion**. Trad. Euclides Carneiro da Silva. Edições Paulinas, 1983. Texto da contracapa.

FRANCO, Thiago. Aldeia digital. O protagonismo ameríndio nas redes, a partir da experiência Krahô. e-ISSN: 1605 -4806. Vol. 24 n° 111 Mayo - agosto 2021. Monográfico pp. 33-46. <https://doi.org/10.26807/rp.v25i111.1771>

FLEURI, Reinaldo Matias. (Org). **Educação Intercultural: Mediações Necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.

FLORY, Elizabete Villibor & SOUZA Maria Thereza Costa Coelho de. **Bilinguismo: Diferentes definições, diversas implicações**. Revista Intercâmbio, volume XIX: 23-40, 2009. São Paulo: LAEL/PUC-SP. Disponível em: www.pucsp.br.

FREIRE, Paulo. **A Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Ed. Vozes, 1997.

FIGUEIROA, Ester. **Socioinguistic Metatheory**. Oxford: Pergamon Press, 1994. p 204.

FISHMAN, Joshua Aaron. **Language Maintenance, Language Shift, and Reversing Language Shift**. In: BHATIA, Tej K. & RITCHIE, William C. (Eds.). The handbook of bilingualism. Malden; Oxford: Blackwell Publishing Ltd, 2006, p. 406-436.

FISHMAN, Joshua Aaron. Bilingualism and biculturism as individual and as societal phenomena. **Journal of Multilingual and Multicultural Development**. 1980, v.1, n° 1.

FISHMAN, Joshua Aaron. The Relationship Between Micro-and Macro-Sociolinguistics in the study of Who Speaks What Language to Whom and When. **Journal of Social Issues**, v. 23, n. 3, 1967.

FISHMAN, Joshua Aaron. Bilingualism With and Without Diglossia; Diglossia with and Without Bilingualism. **Journal of Social Issues**, v. 23, n. 2, p. 29-37, 1967a.

GALEANO, Eduardo. **As Veias Abertas da América Latina**. Sergio Faraco (Tradutor), Ana C. Zelada (Arte de Capa), Rompo (Arte de Capa). Ed. L&PM. 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIRALDIN, Odair; TEWAXI JAVAÉ, Ricardo. Rede de histórias dos povos que deram origem ao povo Inã/Javaé. **Revista Antropológica da UFSCAR**. R@U, 11 (2), jul./dez. 2019: 51-68. Disponível: <http://www.rau.ufscar.br/wp-content/uploads/2020/06/2.pdf>. Acesso em: 31-mar-2022.

GOMES, Mércio Pereira. **Antropologia: Ciência do Homem, Filosofia da Cultura**. São Paulo: Editora Contexto, 2013.

GOMES KARAJÁ, Adriano Dias; ALBUQUERQUE, Francisco Edviges; ALMEIDA, Severina Alves. **A Situação Sociolinguística dos Indígenas Karajá-Xambioá: Contribuições para a Educação Escolar**. JNT Facit Business and Technology Journal. Disponível: <http://revistas.faculadefacit.edu.br>. 2021. Dezembro. Dossiê Temático: Educação Indígena. Ed. 32. V. 1. Págs. 4-81. Acesso em: 31-mar-2022.

GOMES KARAJÁ, Adriano Dias. **Aspectos territoriais e culturais do povo Karajá-Xambioá**. In: **XVIII Encontro Nacional de Geógrafos – ENG - A construção do Brasil: geografia, ação política e democracia**. 2016, São Luís – MA, de 24 a 30 de julho de 2016. Disponível em: <https://www.eng2016.agb.org.br/>. Acesso em 15 mar.2022

GOMES, Raíssa. **Consolidação histórica do tronco linguístico Macro-Jê**. Pesquisa Desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Linguística do Instituto de Letras da UnB, realizada por Andrey Nikulin. 2021. Disponível: <https://unbciencia.unb.br/artes-e-lettras/107-lettras>. Acesso em: 26-abr-2022.

GONÇALVES, A. F. (2016). **ETNOGRAFIA, ETNOLOGIA & TEORIA ANTROPOLÓGICA**. REVISTA DE CIÊNCIAS SOCIAIS - POLÍTICA & TRABALHO, 1(44). Recuperado de <https://periodicos.ufpb.br>. Acesso em 24-jul-2021.

GROSJEAN, François. **Bilingual: Life and reality**. Harvard: **University Press, 2010**. Disponível: www.francoisgrosjean.ch. Acesso: 04-ago-2011. 13:40h.

GROSJEAN, François. Individual Bilingualism. In *The Encyclopedia of Language and Linguistics*. Oxford: Pergamon Press, 1994 and in Spolsky, B. (Ed.). **Concise Encyclopedia of Educational Linguistics**. Oxford: Elsevier, 1999. Disponível: <http://www.bilingualfamiliesconnect.com>. Acesso: 24-fev-2011. 12:15h.

GROSJEAN, François. **Individual Bilingualism**. In *The Encyclopedia of Language and Linguistics*. Oxford: Pergamon Press, 1994. http://www.bilingualfamiliesconnect.com/Individual%20Bilingualism_Francois%20Grosjean.pdf. Acesso em: 24-abr-2022.

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

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Os povos Indígenas e a Escola Diferenciada: Comentários sobre alguns instrumentais jurídicos internacionais**. In: GRUPIONI, L.D.B.; VIDAL, Lux; FISCHMANN, Roseli. (Org). **Povos Indígenas e Tolerância construindo práticas de respeito e solidariedade**. São Paulo: EDUSP, 2001a.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. **Índios: Passado, Presente e Futuro**. In: Secretaria de Educação a Distância Esplanada dos Ministérios, Bloco L, sobreloja, sala 100 CEP 70047-900 Caixa Postal 9659 - CEP 70001-970- Brasília/DF 2001b. Disponível: <http://www.mec.gov.br/seed/tvescola>. Acesso em: 26-mar-2022.

GUISAN, Pierre François Georges. **Língua: a ambiguidade do conceito** (2009). In: SAVEDRA, Mônica Barreto, SALGADO Ana Claudia Peters (orgs). *A Sociolinguística no Brasil: uma contribuição dos estudos sobre línguas em /de contato*. Rio de Janeiro: 7 Letras / FAPERJ. 2009

HALL, Stuart. Quem precisa de Identidade? In: **Identidade e Diferença a Perspectiva dos Estudos Culturais**. SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD Hathryn. (Org). Petrópolis-RJ: 15ª ed. Vozes, 2014. P. 103-133.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. DP&A Editora, 1ª edição em Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: 11ª edição, 2006. 102 p.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 9ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

HALLIDAY, Mak; HASAN, Ruqaya. **Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective**. Oxford: Oxford University Press, 1989.

HAM, Patrícia. **Aspectos da Língua Apinayé**. Brasília: Summer Institute of Linguistics, 1979.

HARMERS, Josiane F.; BLANC, Michel H. A. **Bilinguality and Bilingualism**. Cambridge: 2nd edition, University Press, 2000.

HOHENTHAL JÚNIOR, W. D. **As tribos indígenas do Médio e Baixo São Francisco**. Rev. do Museu Paulista, São Paulo: Museu Paulista, v. 12, n/s, 1960. Disponível em: http://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/biblio%3Ahohenthal-1960-tribos/Hohenthal_1960_TribosMedioBaixoSFrancisco.pdf. Acesso em 28 jun.2021

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa**. Versão 1.0.5a. novembro de 2002.

IANNI, Octávio. Globalização e Transculturação. **Revista de Ciências Humanas 1**. Florianópolis v.14 n. 20 p.139-170. 1996

ISA. Instituto Socioambiental. **Povos Indígenas Brasileiros: Karajá**. 2022. Disponível: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Karaj>. Acesso em: 31-mar-2022.

IWGIA. International Work Group for Indigenous Affairs. – **El Mundo Indígena** – (2021). <https://iwgia.org/doclink/iwgia-libro-el-mundo-indigena-2021>. Acesso em: 20-mar-2022.

KANT, Emmanuel. **Crítica da Razão Prática**. Tradução de Artur Mourão. Lisboa: Edições 70, 1986.

_____. **Sobre a Pedagogia**. Tradução de Francisco C. Fontenella. 2 ed. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1999.

KARAJÁ, A. D. G.. **Aspectos Territoriais e Culturais do Povo Karajá-Xambioá**. In: XVIII Encontro Nacional dos Geógrafos, 2016, São Luís. II Campo Rural, 2016. p. www.eng2016.

KLEIMAN, Ângela B. **Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna**. Linguagem em (Dis)curso – LemD, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008. Disponível: <http://www.scielo.br>. Acesso: 05-set-2021. 11:15h.

KLEIMAN, Angela B. **Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio**. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). Português no ensino médio e formação do professor. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 23-36.

KLEIMAN, Angela B. **Modelos de Letramento e as Práticas de Alfabetização na Escola**. In: KLEIMAN, Angela B. (Org). Os Significados do Letramento. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2003.

KENNETH H. Rubin. **Contexto cultural e desenvolvimento social**. PhD Melissa Menzer, BA. University of Maryland, EUA. Janeiro 2010 (Inglês). Tradução: fevereiro 2013. Disponível: <https://www.encyclopedia-crianca.com/cultura/segundo-especialistas/contexto-cultural-e-desenvolvimento-social>. Acesso em: 12-jul-2021.

LABOV, William. Padrões Sociolinguísticos. Tradução: Marcos Bagno; Maria Marta Pereira Scherre; Caroline R. Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, [1972] 2008.

LEITE, Francinaldo Freitas; **SABERES TRADICIONAIS KRAHÔ: Contribuições para Educação Física Indígena Bilíngue e Intercultural, 2017**. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura e Território – PPGCULT, da Universidade Federal do Tocantins – UFT, 2017. 177 p. Disponível em: <https://repositorio.uft.edu.br>. Acesso em 08 nov. 2021.

LÉVI-STRAUSS, Claude. Introdução: História e Etnologia. In: **Antropologia Estrutural**. 3. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

LIMA BARRETO, Evanice Ramos. **Etnolinguística: pressupostos e tarefas**. P@rtes. (São Paulo). Junho de 2010. ISSN 1678-8419. Disponível: <https://www.partes.com.br/2010/07/02/etnolinguistica-pressupostos-e-tarefas>. Acesso em: 14-mai-2022.

LOPES DA SILVA, Aracy e GRUPIONI, Luis Donizeti Benzi. **A Temática Indígena na Escola Novos Subsídios para Professores de 1º. E 2º**. Graus. MEC/MARI; UNESCO, 3, ed., 2000, p. 291-311.

LUCIANO-BANIWA, Gersen dos Santos. **Cenário Contemporâneo da Educação Escolar Indígena no Brasil**. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília, 2007. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/releeicebcnerev.pdf>. Acesso em: 12-abr-2022.

LUCIANO-BANIWA, Gersen dos Santos. **O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006. 224 p.

MACEDO, Aurinete Silva. **Saberes tradicionais Krahô e educação escolar indígena: um diálogo possível na Escola Indígena 19 de abril.** 2015. 130f. Dissertação (Mestrado em Letras: ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Letras: ensino de Língua e Literatura, Araguaína, 2015.

MACKEY, William Francis. The Description of Bilingualism. In: Li Wei, **The Bilingualism Reader.** London; New York: Routledge, 2000. Disponível: <https://books.google.com>. Acesso: 17 jun. 2021.

MACKEY, William Francis. **Bilingual education and a binational school.** Rowley: Newbury House, 1972.

MAHER, Terezinha Machado. Comissão Pró Acre. Instrumentos metodológicos para levantamento sociolinguístico (atualizado). Thereza Maher (Org.). **Projeto Políticas Linguísticas no Acre Indígena.** CPI/Acre, 2010. Material cedido pela autora via e-mail.

MAHER, Terezinha Machado. Políticas Linguísticas e Políticas de Identidade: Currículo e Representações de Professores Indígenas na Amazônia Ocidental Brasileira. **Currículo sem Fronteiras, v.10, n.1** pp. 33-48, Jan/Jun 2010a. Disponível on-line: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso: 12-mar-2022. 12:14h.

MAHER, Terezinha Machado. **Em Busca de Conforto Linguístico e Metodológico no Acre Indígena.** Trab. Linguist apl. vol. 47 n. 2 Campinas July/Dec. 2008. Disponível on line: <http://www.scielo.br/scielo.php>.

MAHER, Terezinha Machado. **Do casulo ao movimento: A suspensão das certezas na educação Bilíngue e Intercultural.** In: CAVALCANTI, M. e BERTONI-RICARDI, S. M. Transculturalidade, Linguagem e Educação. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2007.

MAHER, Terezinha Machado. **A criança indígena: do falar materno ao falar emprestado.** IN: FARIA, A.L.G. e MELLO, S. (Org.). O mundo da escrita no universo da pequena infância. Campinas: Autores Associados, 2005. pp. 75-108.

MAHER, Terezinha Machado. Sendo índio em português. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado.** Campinas-SP: Mercado das Letras, 1998.

MAHER, Terezinha Machado. **O Ensino de Língua Portuguesa nas Escolas Indígenas.** Em Aberto, Brasília, ano 14, n. 63, jul./set. 1994. Disponível: www.rbep.inep.gov.br.

MALINOWSKI, Bronislaw K. **Argonautas do Pacífico Ocidental: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné melanésia.** 329. Tradução: Anton P. Carr e Lígia Aparecida Cardieri Mendonça. 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. **Metodologia qualitativa de pesquisa**. Universidade de São Paulo. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.2, p. 289-300, maio/ago. 2004. Disponível: <https://www.revistas.usp.br/ep/issue/view/2125>. Acesso em: 27-jul-2021.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. Estudos etnográficos da educação: uma revisão de tendências no Brasil. In: MATTOS, CLG., CASTRO, PA., (Orgs). **Etnografia e educação: conceitos e usos** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. Autores. 298 p. ISBN 978-85-7879-190-2. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 27-jul-2021.

MATOS, Solange Cavalcante; ALBUQUERQUE, Francisco Edviges; ARAUJO, Marcilene de Assis Alves. **RELAÇÕES INTERCULTURAIS E SEUS REFLEXOS NA LÍNGUA E NO MODO DE VIDA DO POVO JAVAÉ**. Diálogos Etnossociolinguísticos. 1ed.Campinas: Pontes Editores, 2020, v. 1, p. 187-210.

MEGALE, Antonieta Heyden. Bilinguismo e Educação Bilíngue – discutindo conceitos. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**. V. 3, n. 5. agosto de 2005. Disponível: www.revel.inf.br. Acesso: 05-mar-22.

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

MELATTI, Júlio Cezar. **Quatro séculos de política indigenista: de Nóbrega a Rondon**. Revista de atualidade Indígena. Brasília, v.1, n. 3, p. 39-45. 1977.

MELATTI, Julio César. **O Sistema de Parentesco dos Índios Krahô**. Série Antropologia. Departamento de Antropologia. Instituto de Ciências Sociais. Universidade de Brasília, Brasília, 1973.

MELATTI, Júlio César. **O Messianismo Krahó**. São Paulo: Herder, 1972.

MELATTI, Júlio César. **Índios do Brasil**. Brasília: Coordenada, 1970.

MELO, Jorge Henrique Teotonio de Lima. **Kàjrê: a vida social de uma machadinha krahô**. 2010. 155 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/12264>. Acesso em 20 maio 2021.

MELO, Valéria Moreira Coelho. **Diversidade, Meio Ambiente e Educação: uma reflexão a partir da sociedade Xerente** / Valéria Moreira Coelho de Melo – Palmas, 2010. 112 f. Disponível: http://www.uft.edu.br/neai/file/diss_valeria.pdf. Acesso em: 27-mar-2022.

MENDES, Jackeline Rodrigues. Aspectos da construção das práticas de numeramento-letramento na formação de Professores Indígenas. In: CAVALCANTI, M. e BERTONIRICARDI, S. M. **Transculturalidade, Linguagem e Educação**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2007.

MIRANDA, Maxwell; BORGES, Miranda Águeda Aparecida da Cruz; SANTANA, Áurea Cavalcante; SOUSA, Suseile Andrade. (Organizadores) **Línguas e culturas Macro-Jê**. Barra

do Garças, MT: GEDELLI/UFMT, 2020. 444p. : v. 9 ISBN 978-65-00-02975-8. Disponível em: <http://araguaia2.ufmt.br/ebook/ebook1.pdf>. Acesso em 27-mar-2022.

MONSERRAT, Ruth Maria Fonini. **Política e Planejamento Lingüístico nas Sociedades Indígenas do Brasil Hoje: O Espaço e o Futuro das Línguas Indígenas**. In: Formação de Professores Indígenas: Repensando Trajetórias / Org. GRUPIONI, Luís Donisete Benzi Grupioni. Alfabetização e Diversidade, 2006.

MONTEIRO, José Lemos. **Para compreender Labov**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

MOURA, Ana Aparecida Vieira de. **Sociolinguística e seu lugar nos letramentos acadêmicos de professores do campo**. 2015. 270 f., il. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível: www.unb.br. Acesso: 02-abr-2022. 12:51h.

MUÑOZ, Hector. **Questionário (Manuscrito)**. Campinas, 1991.

MUNIZ, Simara de Sousa. **Educação escolar indígena no estado do Tocantins: uma trajetória histórica do curso de capacitação ao curso de formação do magistério indígena**. 2017. 144f. Dissertação (Mestrado em Letras: ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Letras: ensino de Língua e Literatura, Araguaína, 2017. Disponível em: <https://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/919>. Acesso em: 18/mai/2021

NIMUENDAJÚ, Curt. **A Corrida de Toras dos Timbira**. MANA 7(2):151-194, 2001. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mana/a/fVJxRv5RG7yHZnDPZcVGqxD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 15 de mai. 2022.

NIMUENDAJU, Curt. **Os Apinayé**. Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi, Belém, 1983.

OLIVEIRA JÚNIOR, Elvio Juanito Marques de; DEMARCHI, André. **Pankararu do Tocantins: história, lutas e identidades de um povo esquecido e sem-terra**. **Espaço Ameríndio**. Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 309-325, jan./jul. 2020.

OLIVEIRA, Sinval de. **O saber/fazer/ser e conviver dos educadores indígenas Apinayé: algumas reflexões no campo da Teoria da Complexidade e da Etnomatemática**. Tese de doutorado. UNESP. Disponível: www.repositorio.unesp.br. Acesso: 10-mar-2022. 12:40h.

PASSOS, Aruanã Antonio dos. **História e Historicidade em Hannah Arendt**. Revista de Teoria da História Ano 6, Número 12, Dez/2014 Universidade Federal de Goiás ISSN: 2175-5892. Disponível: <https://www.revistas.ufg.br/teoria/article/view/33446/17708>. Acesso em: 23-mar-2022.

PIN, André Egidio. **História do povo Javaé (Iny) e sua relação com as políticas indigenistas: [manuscrito] da colonização ao Estado brasileiro (1775- 1960)**. / André Egidio Pin. - 2014. Disponível: <https://repositorio.bc.ufg.br>. Acesso em: 27-mar-2022.

PORTO EDITORA. **Historicidade no Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa** [em linha]. Porto: Porto Editora. 2022. [consult. 2022-03-23 19:12:37]. Disponível em <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/historicidade>.

PORTO EDITORA. **História no Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa** [em linha]. Porto: Porto Editora. [consult. 2022-03-23 19:16:49]. Disponível em <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/historia>.

RIBEIRO, Lucas Mello Carvalho; LUCERO, Ariana; GONTIJO, Eduardo Dias. **O ethos homérico, a cultura da vergonha e a cultura da culpa**. *Psychê* — Ano XII — nº 22 — São Paulo — jan-jun/2008 — p. 125-138. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/307/30711292010.pdf>. Acesso em 18 de mar.2021.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a Civilização**. São Paulo: Editora Global, 2017.

RIBEIRO, Darcy. **Índios do Brasil 1** / Secretaria de Educação a Distância, Secretaria de Educação Fundamental. - Reimpressão. Brasília MEC, SEED SEF, 2001. Disponível: <https://www.livrosgratis.com.br/ler-livro-online-76384/indios-no-brasil-1-colecao-cadernos-da-tv-escola>. Acesso em: 26-mar-2022.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. **Línguas indígenas brasileiras**. Brasília, DF: Laboratório de Línguas Indígenas da UnB, 2013. 29p. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/lali/PDF/L%C3%ADnguas_indigenas_brasiliras_RODRIGUES,Aryon_Dall%C2%B4Igna.pdf>. Acesso em: 26 de ago. de 2021.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. **Biodiversidade e Diversidade Etnolinguística na Amazônia**. In: SIMÕES, Maria do Socorro. (Org.). *Cultura e biodiversidade entre o rio e a floresta*. 1ª ed. Belém: Universidade Federal do Pará, 2001, v. 1, p. 269-278.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. **Línguas Brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas**. São Paulo: Ed. Loyola, 2002, p. 17-37.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna; CABRAL, Ana Suely Arruda Câmara (Org.). **Estudos sobre Línguas Indígenas**. Belém: UFPA, 2001.

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

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 128 p.

ROMAINE, Suzanne. **The Impact of Language Policy on Endangered Languages**. *International Journal on Multicultural Societies*. Vol. 4, No. 2 ISSN 1564-4901 © UNESCO, 2002. Disponível: <http://www.unesco.org/most/vl4n2romaine.pdf>. Acesso: 05-mar.2022

ROMAINE, Suzanne. **Bilingualism**. London: Blackwell, 1989.

ROMAINE, Suzanne. Bilingualism. London: Blackwell, 1989. J. (Ed.). **Language Processing in Bilinguals**. Hillsdale: Erlbaum, 1986. Weinreich, U. Languages in Contact. The Hague: Mouton, 1968.

ROSA, Milton.; OREY, Daniel Clark. **O campo de pesquisa em etnomodelagem: as abordagens êmica, ética e dialética**. Universidade Federal de Ouro Preto. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 38, n. 04, p. 865-879, out./dez. 2012. Disponível: <https://www.scielo.br/j/ep/a/vBd7FrRfsd7FTpW9NLNpCk/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10-mai-2021.

SILVA, Paulo Hernandes Gonçalves. ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. **O Matrimônio Indígena: Uma Análise das Narrativas Apinayé e Suas Implicações Sociolinguísticas**. JNT - Facit Business and Technology Journal. ISSN 2526-4281. 2020. Outubro - Ed. 19 Vol. 2. Págs. 168-185. Disponível: <http://revistas.faculdefacit.edu.br/index.php/JNT/article/view/827/597>. Acesso em: 21-mar-2022.

SOARES, Magda Beker. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira de Educação, n.25, jan.-abr./2004. Disponível: www.scielo.br. Acesso: 05-jan-2022. 11:24h.

SOARES, Magda Becker. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 128 p.

SOUSA, Luismar Gomes; ALMEIDA, Severina Alves de; ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. As Práticas Pedagógicas do Professor de Ciências e Biologia das Escolas Karajá-Xambioá: **Educação Escolar Indígena e Diversidade Cultural: Perspectivas Transdisciplinares**. Francisco Edviges Albuquerque, Severina Alves de Almeida, organizadores. – Goiânia: Ed. América, 2012. 369 p. Págs. 240-270.

SOUSA, Rosineide Magalhães. Socioletramento: Oralidade, Leitura E Ressignificação Na Licenciatura Em Educação Do Campo. Caderno de Resumos do Congresso de Leitura do Brasil, [S.l.], v. 1, n. 1, 2021. Disponível em: <https://nasnuv.com/ojs2/index.php/resumoscole/article/view/334>. Acesso em: 5 jan. 2022. Trabalho de Pesquisa de Pós-Doutorado Coordenação e Supervisão: Profa. Dra. Angela Kleiman (UNICAMP). 2020.

SOUSA, Rosineide Magalhães de. **Gênero Discursivo Mediacional: Uma Pesquisa Na Perspectiva Etnográfica**. Universidade de Brasília, 2006, 257p. Tese (Doutorado em Linguística). Disponível: www.unb.br. Acesso: 17-ago-2021

SOUSA, Rosineide Magalhães de. **Letramento (s) na Licenciatura em Educação do Campo: da realidade do campo à universidade**. 2020. Linha Mestra, n.42, p.3-8, set.dez.2020. Disponível em: <https://lm.alb.org.br/index.php/lm/article/view/398>. Acesso em 19 jun.2021

STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação** / Brian V. Street; tradução Marcos Bagno. - 1. ed. - São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 240 p.

STREET, Brian. **Literacy and orality as ideological constructions: some problems in crosscultural studies**. Culture and History, 2. 1985.

STREET, Brian. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press. 1984.

TITONE, Renzo. **Bilinguismo Precoce e Educazione Bilíngue**. Bazzichi Oreste: Armando Editore, 1993, 2ª ed. 456 p.

TITONE, Renzo. Considerazioni sui programmi di « immersione bilingue » nelle scuole di diverso grado l'esperienza del Canada. **Education et Sociétés Plurilingues n° 2**. Juillet 1997. Disponível: www.cebip.com. Acesso: 19-fev-22.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa - ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

TORRES, Carina Alves; COSTA, Miguel Oliveira. **Povo indígena Apinajé: ritual da tora grande (párkaper)**. Revista Articulando e construindo saberes, 2020, v.5: e60382. DOI:10.5216/racs.v5.60362. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/racs/article/view/60382>. Acesso em 15 de mai. 2022.

THOMAS, Jim. **Doing critical ethnography**. Sage Production Editor: Tara S. Mead. 1993.

VASCONCELOS, Eduardo Mourão. **Complexidade e pesquisa interdisciplinar: epistemologia e metodologia operativa**. 4ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

VIANNA, Selma. **De quem é a competência para julgamento de crime comum cometido por índio?, 2008**. Disponível em: <https://lfg.jusbrasil.com.br/noticias/112095/de-quem-e-a-competencia-para-julgamento-de-crime-comum-cometido-por-indio-selma-vianna>. Acesso em 15 de mai. 2022.

VIÉGAS, Lygia de Sousa. **Reflexões sobre a pesquisa etnográfica em psicologia e educação**. Revista Diálogos possíveis: revista da Faculdade Social da Bahia. Ano 6, n. 1 (jan./jun.2007). Salvador: FSBA, 2007. p. 102-123. Disponível em <<http://www.faculdadesocial.edu.br/0/09.pdf>. Acesso em 15 de mai. 2022.

YAHÉ KRAHÔ; Renato; **PROPOSTA DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA ESTADUAL INDÍGENA 19 DE ABRIL. 2017**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura – PPGL, da Universidade Federal do Tocantins – UFT, Campus Universitário de Araguaína. 110p. Disponível em: <https://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/930>. Acesso em 21 mar.2021.

SITES CONSULTADOS

www.ibge.org.

www.uft.edu.br.

www.laliuft.br.

<http://pib.socioambiental.org/pt/povo/javae>

<http://portal.mj.gov.br/>.

<http://www.funape.org.br>.

<http://www.questaoindigena.org>.

<http://www.culturasindigenas.org>.

<http://www.etnolinguistica.org>.

<http://www.dicio.com.br/matrilocal>

<http://uniaodasaldeiasapinaje.blogspot.com.br>

APÊNDICE I

INSTRUMENTOS DE PESQUISA UTILIZADO NA PESQUISA (AREU, 2012) QUESTIONÁRIO SOCIOLINGÜÍSTICO ADAPTADO DE (MAHER, 2010).

QUESTIONÁRIO DE PROFICIÊNCIA E USO DA LÍNGUA

I - INFORMAÇÃO PESSOAL

01 - Nome:

02 - Data:

03 - Local:

04 - Sexo: M() F()

05 - Idade: 8-12() 13-18() 19-39() 40 ou mais()

II - FACILIDADE LINGÜÍSTICA EM LÍNGUA MATERNA KRAHÔ

06 - Você pode entender uma conversação em Krahô?

Sim() Um Pouco() Não()

07 - Você fala Krahô?

Sim() Um Pouco() Não()

08 - Você pode ler em Krahô ?

Sim() Um Pouco() Não()

09 - Você pode escrever em Krahô?

Sim() Um Pouco() Não()

III - FACILIDADE LINGÜÍSTICA EM LÍNGUA PORTUGUESA

10 - Você pode entender uma conversação em Português?

Sim() Um Pouco() Não()

11 - Você fala Português?

Sim() Um Pouco() Não()

12- Você pode ler em Português?

Sim() Um Pouco() Não()

13 – Você pode escrever em Português?

Sim() Um Pouco() Não()

14 - Qual é a língua mais fácil de aprender? Por quê?

Sim() Um Pouco() Não()

IV - USO DA LÍNGUA DE ACORDO COM OS DOMÍNIOS SOCIAIS

15 - Qual a primeira língua que você aprendeu quando criança?

Krahô () Português() Ambas()

16 - Que língua você usa mais frequentemente em casa para falar com adultos?

Krahô () Português() Ambas()

17 - Que língua você fala mais confortavelmente?

Krahô () Português() Ambas()

18 - Que língua você usa mais frequentemente em casa para falar com as crianças?

Krahô () Português() Ambas()

19 - Que língua você usa mais frequentemente em casa para escrever?

Krahô() Português() Ambas()

20 - Que língua você usa no trabalho para falar com seus colegas?

- Krahô () Português() Ambas()
 21 - Que língua você fala com pessoas da mesma idade na vizinhança?
 Krahô () Português() Ambas()
 22 - Qual é a língua das preces?
 Krahô () Português() Ambas()
 23 - Que língua você usa no trabalho para falar com seu chefe?
 Krahô () Português() Ambas()
 24 - Que língua você usa durante uma cerimônia de sua tribo?
 Krahô () Português() Ambas()
 25 - Que língua você usa quando reza na igreja?
 Krahô () Português() Ambas()
 26 - Que língua as crianças falam mais frequentemente?
 Krahô () Português() Ambas()
 27 - Que língua os mais velhos falam mais frequentemente?
 Krahô () Português() Ambas()
 28 - Que língua você usa frequentemente para troca de bens?
 Krahô () Português() Ambas()
 29 - Que língua você acha mais bonita? Por quê?
 Krahô () Português() Ambas()
 30 - Que língua você usa quando está bravo?
 Krahô () Português() Ambas()
 31 - É melhor para uma pessoa falar Krahô, Português ou ambas?
 Krahô () Português() Ambas()
 32 - Que língua deve ser ensinada na escola?
 Krahô () Português() Ambas()
 33 - Qual é a língua mais importante?
 Krahô () Português() Ambas()
 34 - Que língua você prefere para ler?
 Krahô () Português() Ambas()
 35 - Que língua você prefere para escrever?
 Krahô () Português() Ambas()

V - LEVANTAMENTO FORMAL DA RECEPTIVIDADE DE LÍNGUA PORTUGUESA (L2)

- 36 - Qual é a língua que você costuma falar mais com pessoas de outras aldeias?
 Krahô () Português() Ambas()
 37 - Qual a língua que você costuma falar mais quando vai ao posto de saúde?
 Krahô () Português() Ambas()

APÊNDICE II

INSTRUMENTOS DE PESQUISA UTILIZADO NA PESQUISA (ALMEIDA, 2015) QUESTIONÁRIO SOCIOLINGUÍSTICO ADAPTADO DE (MAHER, 2010).

Observar as pessoas que moram na aldeia enquanto elas participam de várias situações, prestando atenção na(s) língua(s) usadas nessas ocasiões. As situações que deve-se observar são as seguintes:

- _____ 1. Reuniões internas com as lideranças da/na aldeia
- _____ 2. Reuniões na aldeia com pessoas de fora também presentes
- _____ 3. Festas tradicionais na aldeia (Corrida de Tora; Casamento; Corte de cabelo; Danças; Pinturas Corporais, etc.)
- _____ 4. Festas na aldeia (fórró)
- _____ 5. Cerimônias religiosas tradicionais
- _____ 6. Cerimônias de cura / rezas
- _____ 7. Cerimônias católicas / cultos evangélicos na aldeia
- _____ 8. Velório / ritos fúnebres
- _____ 9. Confeção de Artesanato
- _____ 10. Roçado
- _____ 11. Pescaria
- _____ 12. Caçada
- _____ 13. Brincadeiras infantis; Banhos no rio.
- _____ 14. Jogo de futebol na aldeia
- _____ 15. Trabalho
- _____ 16. Situações de compra e venda na aldeia entre “parentes”
- _____ 17 Situações de troca de bens na aldeia entre “indígenas e não indígenas”.
- _____ 18. Oficinas de formação para professores na aldeia
- _____ 19. Adolescentes e Jovens em situação de Namoro
- _____ 20. Escola: aulas de matemática, de história, de geografia, etc....
- _____ 21. Escola: hora da merenda

Depois que realizar estas observações, preencher as fichas da página 4 à página 10. Mais informações podem ser anotadas ou desenhadas no caderno de pesquisa.

INSTRUMENTO DE PESQUISA II - ADAPATADO DE TEREZINHA MAHER (2010).

USOS LINGUÍSTICOS DE ACORDO COM OS DOMÍNIOS SOCIAIS - BILINGUALIDADE

	SITUAÇÕES COMUNICATIVAS	Só LI	Só LP	LI= LP	Mais LI	Mais LP	OBS.
1	Reuniões internas com as lideranças da/na aldeia						
2	Reuniões na aldeia com pessoas de fora também presentes						
3	Festas tradicionais na aldeia (Corrida de Tora; Casamento; Corte de cabelo; Danças; Pinturas Corporais, etc.)						
4	Festas na aldeia (forró)						
5	Cerimônias religiosas tradicionais						
6	Cerimônias de cura / rezas						
7	Cerimônias católicas / cultos evangélicos na aldeia						
8	Velório / ritos fúnebres						
9	Confecção de Artesanato						
10	Roçado						
11	Pescaria						
12	Caçada						
13	Brincadeiras infantis, banhos no rio						
14	Jogo de futebol na aldeia						
15	Trabalho						
16	Situações de compra e venda na aldeia entre “parentes”						
17	Situações de troca de bens na aldeia entre “indígenas e não indígenas”						
18	Oficinas de formação de professores na aldeia						
19	Adolescentes e Jovens em situação de Namoro						
20	Escola: aulas de matemática, de história, de geografia etc...						
21	Escola: hora da merenda						

O que as pessoas da aldeia leem? Em que língua os textos que essas pessoas leem estão escritos?

**O que as pessoas da aldeia escrevem?
Elas escrevem textos em que língua(s)?**

PRÁTICAS DE LEITURA NA ALDEIA						
	Só LI	Só LP	LI= LP	Mais LI	Mais LP	OBS.
Cartas e bilhetes						
Jornais e revistas						
Cartazes, avisos						
Materiais religiosos (Bíblia, panfletos, hinários)						
Histórias, mitos						
Textos didáticos						
Anotações pessoais (caderno)						
Relatórios (de viagem, de reuniões, etc...)						
Atas de reuniões						
Bulas de remédio						
PRÁTICAS DE ESCRITA NA ALDEIA						
	Só LI	Só LP	LI= LP	Mais LI	Mais LP	OBS
Cartas e bilhetes						
Cartazes, avisos						
Notícias						
Histórias, mitos						
Tarefas escolares						
Anotações pessoais (caderno)						
Levantamento / Listas de compra						
Relatórios (de viagem, de reuniões, etc...)						
Atas de reuniões						
Materiais Religiosos (orações / rezas)						
Poesias						

INSTRUMENTO DE PESQUISA III - ADAPATADO DE FRANCISCO EDVIGES ALBUQUERQUE (1999; 2010).

QUESTIONÁRIO DE PROFICIÊNCIA E USO DA LÍNGUA

INFORMAÇÃO PESSOAL

01 - Nome:

02 - Data: 03 - Local:

04 - Sexo: M() F()

05 - Idade: 8-12() 13-18() 19-39() 40 e mais()

FACILIDADE LÍNGUÍSTICA

05 - Você pode entender uma conversação em Apinayé?

Sim() Um Pouco() Não()

06 - Você fala Apinayé?

Sim() Um Pouco() Não()

07 - Você pode ler em Apinayé?

Sim() Um Pouco() Não()

08 - Você pode escrever em Apinayé?

Sim() Um Pouco() Não()

FACILIDADE LINGUÍSTICA EM PORTUGUÊS

09 - Você pode entender uma conversação em Português?

Sim() Um Pouco() Não()

10 - Você fala Português?

Sim() Um Pouco() Não()

11- Você pode ler em Português?

Sim() Um Pouco() Não()

12 – Você pode escrever em Português?

Sim() Um Pouco() Não()

13 - Qual é a língua mais fácil de aprender? Por quê?

Sim() Um Pouco() Não()

USO DA LÍNGUA DE ACORDO COM OS DOMÍNIOS SOCIAIS

14 - Qual a primeira língua que você aprendeu quando criança?

Apinayé() Português() Ambas()

15 - Que língua você usa mais frequentemente em casa para falar com adultos?

Apinayé () Português() Ambas()

16 - Que língua você fala mais confortavelmente?

Apinayé() Português() Ambas()

17 - Que língua você usa mais frequentemente em casa para falar com as crianças?

Apinayé() Português() Ambas()

18 - Que língua você usa mais frequentemente em casa para escrever?

Apinayé() Português() Ambas()

19 - Que língua você usa no trabalho para falar com seus colegas?

Apinayé() Português() Ambas()

20 - Que língua você fala com pessoas da mesma idade na vizinhança?

Apinayé() Português() Ambas()

24 - Qual é a língua das preces?

Apinayé() Português() Ambas()

21 - Que língua você usa no trabalho para falar com seu chefe?

Apinayé() Português() Ambas()

22 - Que língua você usa durante uma cerimônia de sua tribo?

Apinayé() Português() Ambas()

23 - Que língua você usa quando reza na igreja?

Apinayé() Português() Ambas()

	Só LI	Só LP	LI = LP	Mais LI	Mais LP
Língua de interação entre marido e mulher					
Língua de interação entre mãe e filhos					
Língua de interação entre pai e filhos					
Língua de interação entre avô e netos					
Língua de interação entre avó e netos					
Língua utilizada durante as refeições					
Língua utilizada nas brincadeiras infantis					
Língua utilizada nas brincadeiras tradicionais					

EMPRÉSTIMOS LINGUÍSTICOS

	PALAVRA EM PORTUGUÊS	TERMO EQUIVALENTE NA LÍNGUA
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		
7.		
8.		
9.		
10.		
11.		
12.		
13.		
14.		
15.		
16.		
17.		
18.		
19.		
20.		
21.		
22.		
23.		
24.		
25.		
25.		

ANEXO I

COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO AO CEP

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DO TOCANTINS



COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: BILINGUISMO INDÍGENA NO TOCANTINS: DAS CONCEPÇÕES TEÓRICAS ÀS PRÁTICAS COTIDIANAS DOS POVOS KRAHÔ E APINAJÉ

Pesquisador: SIMARA DE SOUSA MUNIZ

Versão: 3

CAAE: 25132619.9.0000.5519

Instituição Proponente: Fundação Universidade Federal do Tocantins

DADOS DO COMPROVANTE

Número do Comprovante: 145725/2019

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

Informamos que o projeto BILINGUISMO INDÍGENA NO TOCANTINS: DAS CONCEPÇÕES TEÓRICAS ÀS PRÁTICAS COTIDIANAS DOS POVOS KRAHÔ E APINAJÉ que tem como pesquisador responsável SIMARA DE SOUSA MUNIZ, foi recebido para análise ética no CEP Fundação Universidade Federal do Tocantins em 06/11/2019 às 16:39.

ANEXO II**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: BILINGUISMO INDÍGENA NO TOCANTINS: DAS CONCEPÇÕES TEÓRICAS ÀS PRÁTICAS COTIDIANAS DOS POVOS KRAHÔ E APINAJÉ

Pesquisador (a) responsável: Simara de Sousa Muniz

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 25132619.9.0000.5519

Instituição Proponente: Fundação Universidade Federal do Tocantins

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.317.102

Situação do Parecer: Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP: Não

PALMAS, 02 de Outubro de 2020