



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS:
ENSINO DE LINGUA E LITERATURA – PPGL
MESTRADO**

FRANCISCA MARTIM CAVALCANTE

**PROPOSTA DE UM VOCABULÁRIO BILÍNGUE KRAHÔ-PORTUGUÊS DO
CAMPO LEXICAL FAUNA**

**ARAGUAÍNA – TO
2018**

FRANCISCA MARTIM CAVALCANTE

**PROPOSTA DE UM VOCABULÁRIO BILÍNGUE KRAHÔ-PORTUGUÊS DO
CAMPO LEXICAL FAUNA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura da Universidade Federal do Tocantins como requisito para a obtenção do Título de mestre em Ensino de Língua e Literatura.

Orientador: Prof. Dr. Francisco Edviges Albuquerque

**ARAGUAÍNA – TO
2018**

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

- C376p Cavalcante, Francisca Martin .
PROPOSTA DE UM VOCABULÁRIO BILÍNGUE KRAHÓ-PORTUGUÊS
DO CAMPO LEXICAL FAUNA. / Francisca Martin Cavalcante. – Araguaina,
TO, 2018.
121 f.
Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins
– Câmpus Universitário de Araguaina - Curso de Pós-Graduação (Mestrado)
em Letras Ensino de Língua e Literatura, 2018.
Orientador: Francisco Edviges Albuquerque
1. Língua indígena. 2. Produção lexicográfica. 3. Bilingue. 4. Vocabulário. I.
Título

CDD 469

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

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

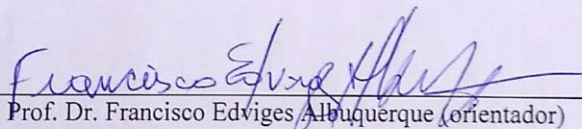
FRANCISCA MARTIM CAVALCANTE

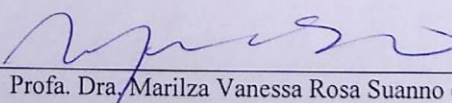
PROPOSTA DE UM VOCABULÁRIO BILÍNGUE KRAHÓ/PORTUGUÊS DO
CAMPO LEXICAL FAUNA

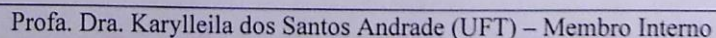
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura, Mestrado em Ensino de Língua e Literatura, da Universidade Federal do Tocantins, Campus Universitário de Araguaína, como requisito parcial para obtenção do título de mestra, sob orientação do Prof. Dr. Francisco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

Aprovada em: 19/10/2018

BANCA EXAMINADORA


Prof. Dr. Francisco Edviges Albuquerque (orientador)


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


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



Este trabalho é dedicado ao povo Krahô, em especial, a Secundo Krahô (*in memoriam*), grande liderança Krahô, que nos ensinou a beleza do saber e o amor em transmiti-lo.

OS MEUS AGRADECIMENTOS...

Especialmente ao povo Krahô, a quem este trabalho é dedicado, pela confiança e amizade, por apoiarem este trabalho desde o projeto, e por tornar possível a sua realização. Sem vocês nada disso existiria. Muito obrigada!

Ao meu querido orientador, o professor Dr. Francisco Edviges Albuquerque, pela amizade, paciência e orientações. Por dividir comigo esse momento, por partilhar seu conhecimento e acreditar neste trabalho. Por ter me acompanhado ao longo de minha jornada acadêmica, desde a graduação; se tornou um amigo, um conselheiro, e, acima de tudo, meu grande mestre.

À minha mãe, Nilva Solange, por cada palavra de incentivo desde sempre, por ter me apoiado e me ajudado durante essa jornada, mesmo atravessando um longo tratamento contra um câncer de mama; porque dividimos muitos momentos de batalhas e vitórias, os meus mais sinceros e eternos agradecimentos. Você é a melhor mãe que alguém pode ter, alguém que me ensinou muito, nas mais diversas esferas de conhecimento, desde o alfabeto, a primeira palavra dita, a primeira palavra escrita, além de tudo, o amor pelo conhecimento e o desejo em aprender. Não há palavras para te agradecer.

Ao meu pai, Pedro, por toda a ajuda durante os meus estudos, por estar sempre presente e me apoiar, por cada dificuldade que superamos juntos durante esses dois anos, por cada lágrima e riso partilhados durante a vida até aqui. Obrigada pelos ensinamentos sobre bondade, solicitude, a moral e ética desde o “devolve o lápis do coleguinha” até as esferas de conhecimento político e econômico. Obrigada por ser um exemplo de obstinação sempre.

À minha irmã, Simone, por todo o incentivo, ajuda e apoio durante esse percurso, por ser presente e compreensiva mesmo diante de todas as dificuldades maiores que enfrentamos no decorrer dessa trajetória. Com você eu aprendi que sempre é possível recomeçar. Muito obrigada!

Aos meus colegas do LALI, pelo apoio e colaboração desde o início deste trabalho, especialmente ao Felipe, pelo companheirismo e pela disponibilidade. Vocês são incríveis, colegas a quem devotarei respeito e carinho sempre.

Aos meus colegas de trabalho e companheiros de pós-graduação, Victor, Michol, Francinaldo, Danielle, Marcilene, Eduardo e Paulo, obrigada pelo apoio, pelas dicas e, principalmente, pelos momentos de descontração.

Às minhas amigas, que me deram apoio e suporte emocional, pela paciência e incentivo. Vocês contribuíram muito para que essa jornada se tornasse mais leve e fosse concluída. Obrigada Andreia, Elis, Juliana e Priscylla. Serei eternamente grata!

Aos professores do Programa de Pós-Graduação (PPGL/UFT) com quem tive a oportunidade de cursar algumas disciplinas, professor Dr. Antônio Ribeiro, Dra. Maria José de Pinho, Dra. Karylleila dos Santos Andrade e Dra. Ana Claudia Castiglioni.

À UFT por tornar possível este sonho. Muito obrigada também à CAPES por ter financiado meus anos de estudo no Mestrado. Espero que muitos outros brasileiros tenham a oportunidade que tive.

RESUMO

Este trabalho é resultado de nossas pesquisas realizadas no Programa de Mestrado em Ensino de Língua e Literatura da Universidade Federal do Tocantins e, nele, apresentamos a proposta de construção de um vocabulário da língua indígena Krahô, tendo como L1 a língua materna e L2, a língua portuguesa. O objetivo do nosso trabalho é a elaboração de um vocabulário Krahô-Português do campo lexical fauna, consistindo em contribuir para o uso do vocabulário como instrumento de preservação da língua sob uma perspectiva lexicográfica, intercultural e bilíngue, a partir da realidade sociolinguística do povo Krahô, assim como os usos e funções da língua materna nos diversos domínios sociais da comunidade, bem como, sua estrutura gramatical. Um vocabulário traz os elementos constitutivos de intersecção dos conjuntos- vocabulários de uma comunidade, ou de um segmento social, elementos esses que são selecionados pelo duplo critério de alta frequência e distribuição regular entre os sujeitos falantes-ouvintes envolvidos e as várias palavras-ocorrências de um mesmo vocábulo; em nossa proposta: campo lexical fauna. Assim sendo, foi feito um levantamento documental e bibliográfico que procurou descrever os aspectos internos e externos da língua Krahô, observando o conhecimento dos Krahô com relação às duas línguas, Krahô e Português, o domínio linguístico e os usos e funções das línguas de acordo com os domínios sociais. A pesquisa é do tipo documental, permeada por um movimento etnográfico – devido a imersão à comunidade Krahô por meio de visitas técnicas – e do processo de análise de conteúdo, tendo como base a lexicografia, visto que, essa ciência tem em seu campo de atuação a língua como sistema, a qual investiga de modo sistemático abarcando os diversos discursos presentes nas comunidades linguísticas. O levantamento documental foi realizado principalmente com apoio na pesquisa de documentos elaborados pelo Laboratório de Língua Indígena (LALI) que contam com a participação e revisão de professores indígenas Krahô. Para tanto, a nossa referência bibliográfica foi elaborada, de acordo com as pesquisas de Bravo (1981), Bardin (2009) e de Fonseca (2002); para a nossa fundamentação teórica, foram utilizados, dentre outros, os autores que trabalham com Sociolinguística, como Labov (1968), Bragio (1997) e Rodrigues (1986); com Educação Escolar Indígena, Albuquerque (2011, 2012, 2016), Grupioni (2001), Santos (2003) e Abreu (2006), e com lexicografia, trabalhamos com os autores Zavaglia (2012), Welker (2004), Isquierdo e Finnato (2010), dentre outros. Os resultados de nossa pesquisa apontam que a sociedade Krahô, mesmo diante da situação de conflito linguístico e cultural em que se encontra, tenta resistir às influências culturais e linguísticas externas, mantendo sua língua, suas atividades culturais e seus saberes tradicionais. Espera-se que este trabalho possa contribuir como recurso didático para a manutenção da língua materna e da cultura indígena Krahô, bem como, conhecimento e divulgação sobre esse povo do Estado do Tocantins.

Palavras-chave: Língua indígena; Produção lexicográfica; Bilíngue.

ABSTRACT

This work is the result of our research in the Masters program in teaching language and literature at the Federal University of Tocantins and presents the construction proposal of a Krahô indigenous language vocabulary. It has the native language as L1 and L2 as the Portuguese one. The goal of our work was contributing to the use of the dictionary as an instrument for the preservation of the language under a lexicographical, intercultural and bilingual perspective from the sociolinguistic reality of the Krahô people, the uses and functions of language in the various spheres of native community, as well as, its grammatical structure, considering also the contribution to the maintenance of the Krahô mother tongue in communities of this people. Thus, it was made a documentary and bibliographical survey that described the internal and external aspects of the Krahô language. We looked into the Krahô knowledge with respect to two languages, Krahô and Portuguese languages, as well as the linguistic domain and the uses and functions of languages in accordance with the social domains. This is a documentary research and we use content analysis and reference observation. The analysis was done on the research of documents prepared by LALI. Therefore, it also counts on the participation and review of the Krahô indigenous teachers. The bibliographic survey of this work was developed and based on research by Bravo (1981), Bardin (2009) and Francis (2002). To our theoretical foundation, we used, among others, the authors who work with Sociolinguistics, as Labov (1968), Bragio (1997) and Rodrigues (1986), with Indian school education, Albuquerque (2011, 2012, 2016), Grupioni (2001), Santos (2003) and Abreu (2006), and with lexicography, we worked with such authors as Zavaglia (2012), Welker (2004), Isquerdo and Finnato (2010), among others. The results of our research indicate that the Krahô society, even in the face of the situation of linguistic and intercultural conflict in which they find themselves, try to resist the cultural and linguistic influences and that keeps their language, cultural activities and their traditional knowledge. It is hoped that this work can contribute as a resource for the maintenance of the native language and the Krahô indigenous culture of the state of Tocantins.

Key Words: Indigenous language; Lexicographical production; Bilingual.

LISTA DE ABREVIATURAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DISEI	Distrito Sanitário Especial Indígena
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
L1	primeira língua (língua Krahô)
L2	segunda língua (língua portuguesa)
LALI	Laboratório de Língua Indígena
LP	Língua Portuguesa
MEC	Mistério da Educação
OBEDUC	Observatório da Educação
PPGL	Programa de Pós-Graduação em Letras: Língua e Literatura
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para Educação Indígena
SEDUC	Secretaria de Estado da Educação e Cultura do Tocantins
TO	Tocantins
UFT	Universidade Federal do Tocantins

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Ilustração da aldeia Krahô

Figura 2 – Aldeia Krahô a partir de vista aérea.

Figura 3 – Foto do povo Krahô em dança típica.

Figura 4 – Línguas do tronco Macro-Jê.

Figura 5 – Quadro Fonético das Vogais orais.

Figura 6 – Quadro Fonético das Vogais nasais.

Figura 7 – Quadro fonético das Consoantes.

Figura 8 – Relação das Escolas Indígenas do Estado do Tocantins.

Figura 9 – Quadro com os tipos de textos utilizados.

Figura 10 – Classificação baseada nos destinatários.

Figura 11 – Diferenças entre dicionário monolíngue e bilíngue.

Figura 12 – Quadro comparativo de finalidades entre dicionário monolíngue e bilíngue.

LISTA DE SÍMBOLOS

<i>s.</i>	substantivo
<i>s.f.</i>	substantivo feminino
<i>s.m.</i>	substantivo masculino
[]	transcrição fonética
‘	sílaba tônica
(Do Port.)	empréstimo
~	variação ortográfica, de número, gênero e grau
→	remissiva

Sumário

INTRODUÇÃO.....	14
1 ASPECTOS SOCIAIS, CULTURAIS E LINGUÍSTICOS DO POVO KRAHÔ	18
1.0 O povo: organização social	18
1.2 A língua	23
1.2.1 Aspectos gramaticais da língua Krahô	27
2 A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA, INTERCULTURAL E BILÍNGUE KRAHÔ	36
2.0– Educação Escolar Indígena Krahô.....	36
2.1 Escola bilíngue.....	45
3 BASES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS	50
3.0 O planejamento do trabalho lexicográfico	50
3.1 A metodologia lexicográfica bilíngue adotada.....	54
3.2 Organização do <i>corpus</i> da pesquisa	56
3.3 A pesquisa documental	58
3.4 Lexicografia	69
3.5 Abordagens sobre vocabulário	73
3.6 Tipos de vocabulários	76
3.7 Lexicografia bilíngue.....	79
3.7.1 Classificação dos vocabulários bilíngues.....	82
4 A PROPOSTA DE VOCABULÁRIO KRAHÔ-PORTUGUÊS.....	87
4.0 Macroestrutura	87
4.1 Ordem alfabética.....	88
4.2 Microestrutura	88
4.3 Entrada lexical.....	89
4.4 Fonte e Transcrição fonética.....	90
4.5 Classe gramatical.....	90
4.6 Empréstimos	91
4.7 Equivalência	92
4.8 Remissivas.....	92
4.9 Protótipo do Vocabulário	93
REFLEXÕES FINAIS.....	113
REFERÊNCIAS	117

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa propõe uma produção lexicográfica bilíngue indígena Krahô do campo lexical voltado para a fauna. O intuito é elaborar um vocabulário envolvendo a língua Krahô e a língua Portuguesa. Por ser uma pesquisa que visa contribuir para a manutenção da língua materna e da cultura desse povo, discutimos aspectos da língua, da educação escolar indígena e bilíngue, colaborando com o papel da produção lexicográfica em prol da preservação das línguas minoritárias brasileiras, bem como o intuito em avançar nas reflexões sobre os estudos lexicográficos e aspectos da língua Krahô, além de apresentar as bases teóricas e metodológicas utilizadas para a construção do vocabulário apresentado na última seção deste trabalho.

O objetivo de nossa pesquisa foi promover a elaboração de um vocabulário Krahô-Português, identificando usos e funções de cada uma das palavras de acordo com a gramática da língua materna e das diferentes interações intragrupo e intergrupo, considerando o papel que desempenha a educação escolar nesse contexto. Desse modo, pudemos estudar, discutir e analisar a língua Indígena Krahô na Perspectiva Bilíngue e Intercultural com o intuito de propor uma produção lexicográfica como recurso para a manutenção da língua e da cultura Krahô.

A metodologia acionou procedimentos da pesquisa documental com base em Bravo (1991), Ferreira (2005) e Bardin (2009), agregando aspectos lexicográficos Welker (2004) e Zavaglia (2012). O levantamento dos dados se desenvolveu em dois momentos, intercalando estudos teóricos e pesquisa documental. Esta última, que também se configura como parte crucial para o desenvolvimento do vocabulário proposto em nosso trabalho, se efetivou de forma rigorosa utilizando um roteiro básico semiestruturado a partir da tipologia e de sua classificação.

A princípio foi delimitado o *corpus* contando com um recorte para nomes de animais, desse modo, todas as palavras entradas que constam em nosso trabalho foram levantadas a partir de livros e artigos em língua materna que compõem o acervo do LALI. Dessa forma, os dados coletados foram sistematizados em uma microestrutura sequenciada por separação silábica, transcrição fonética, classificação gramatical e tradução. Tais procedimentos foram realizados com rigor, e as conclusões

sistematizadas compõem a proposta do vocabulário indígena Krahô-Português, além de uma descrição gramatical das informações levantadas.

A delimitação do campo lexical “fauna” para nossa proposta de vocabulário foi pensada pela relação da comunidade como os animais que aparecem em seus cantos, mitos e que são alimento em sua mesa; a questão do lúdico e a relação com a escola por meio da abordagem pedagógica. A forma de contato com os animais e sua importância está também na confecção dos instrumentos musicais, na saúde indígena em que alguns animais são utilizados na cura corporal e espiritual como a banha de cobra, osso de veado, entre outros animais usados na cura indígena, no entanto, esses povos sabem que só podem pegar o que vão consumir, possuem profundo respeito pela natureza e cuidam de seus recursos pensando nas gerações futuras.

Nesta pesquisa, também observamos a relação do bilinguismo com a postura de resistência e manutenção da língua nos domínios da comunidade Krahô, ressaltando alguns pontos que contribuem para o enfraquecimento da língua materna. Procuramos descrever a língua Krahô desde os aspectos gramaticais até a sua relação com a manutenção da cultura. Destacamos também os materiais didáticos organizados pelo professor Dr. Francisco Edviges Albuquerque em consonância com o Projeto de Apoio Pedagógico à Educação Escolar Indígena Krahô: “Arte e Cultura do povo Krahô”, “Do Texto ao Texto: Leitura e Redação”. Bem como o material organizado pelo mesmo, citado através do Programa do Observatório da Educação Escolar Indígena CAPES/UFT: “Texto e Leitura: Uma prática pedagógica das escolas Apinajé e Krahô”, os livros de Alfabetização Krahô, Português intercultural, Literatura Krahô, Geografia Krahô, História Krahô, dentre outros. A elaboração do material citado contou com a participação efetiva dos professores indígenas e com a produção textual dos alunos indígenas das escolas apresentadas. Essas produções buscam contribuir com a política cultural de manutenção da língua Krahô na comunidade e na escola desse povo, pois, foram elaborados com o propósito de auxiliar os professores Krahô a desenvolverem um trabalho diferenciado, específico e intercultural.

O nosso trabalho está dividido em 4 capítulos, conforme descrevemos a seguir:

Capítulo I: Aspectos Culturais e Linguísticos do Povo Krahô. Neste capítulo descrevemos a organização social dos Krahô, os aspectos culturais deste povo, tais como: disposição das casas, formato das aldeias, metades sazonais e, além disso,

apresentamos também a língua materna e seus aspectos gramaticais. Para isto, pautamo-nos nos estudos, principalmente, de Albuquerque (2011; 2012; 2016); Santos (2008); Gomes (1991); Melatti (1993, 1978, 1967); Guimarães (2010); Rodrigues (1986) e Teixeira (1995).

Capítulo II: A Educação Escolar Indígena Intercultural e Bilíngue Krahô. Apresentamos, com base nos estudos dos seguintes autores: Albuquerque (2004), Grupioni (2001), Santos (2003), Abreu (2006), Rodrigues (1988), aspectos da educação escolar indígena Krahô, bilíngue e intercultural, considerando os saberes e conhecimentos próprios do povo, tendo em vista que a aquisição da leitura e da escrita por parte dos povos indígenas, surge a partir da necessidade de se estabelecer comunicação urgente entre estes e os não indígenas. Desse modo, este capítulo traz um breve apanhado acerca da história da educação escolar indígena e busca comparar os trabalhos contemporâneos que se referem a este tema.

Capítulo III: Bases Teóricas Metodológicas. Este capítulo aborda questões referentes ao planejamento e proposta do trabalho de produção lexicográfica bilíngue Krahô, a metodologia lexicográfica utilizada na proposta de elaboração do vocabulário Krahô-Português e a metodologia adotada para a realização da pesquisa documental e levantamento das palavras entradas. Desse modo, a fundamentação teórica que dá sustentação a nosso trabalho está voltada para os autores que realizaram pesquisas sobre a educação indígena Krahô, antropologia, linguística e Lexicografia. Este capítulo compreende parte complementar de nossa pesquisa. A lexicografia pode ser considerada a arte de elaborar dicionários, buscamos então, apontar como se dá a produção lexicográfica, a classificação e a estrutura do vocabulário, a organização de um vocabulário bilíngue, sua tipologia, bem como, a definição de léxico. Para tanto, nos apoiamos nos seguintes autores: Krieger (2010), Welker (2004), Biderman (1998), Isquardo e Finnato (2010) e Zavaglia (2012).

Capítulo IV: A Proposta do Vocabulário Indígena Krahô-Português, apresentamos o modelo que adotamos para a descrição de nossos dados. Utilizamos as bases teóricas dos autores, citados anteriormente, que nortearam nosso trabalho, conforme Biderman (1998), Welker (2004), Zavaglia (2012) e Carvalho (2001), a descrição da macro e microestrutura do protótipo do vocabulário bilíngue Krahô-Português proposto nesse trabalho, tendo como língua fonte a língua materna e o

português como L2. Em ordem apresentamos a palavra entrada seguida da transcrição fonética, a palavra equivalente em língua portuguesa e, quando houver, a remissiva.

Por último, apresentamos os resultados da pesquisa, sustentando que os Krahô são bilíngues e que assumem uma postura de manutenção da língua que é relevante para a cultura das comunidades. Que esses indígenas são conscientes da importância da educação escolar para suas comunidades, quer seja pela oportunidade de tomarem conhecimento de seus direitos, quer pela exigência que lhes é imposta. Mas que esta educação, ao ser inserida nas escolas das aldeias deve, necessariamente, incluir no currículo aspectos e elementos da história e da cultura Krahô, promovendo, assim, a Interculturalidade, e criando formas de diálogo onde a cultura da sociedade envolvente não seja imposta, mas incorporada à cultura Indígena.

Nesse sentido, nosso trabalho colabora para a manutenção da língua Krahô por meio da descrição de seus aspectos culturais e gramaticais, bem como, fazendo uso da ciência do léxico para o levantamento dos vocábulos do acervo da língua materna.

1 ASPECTOS SOCIAIS, CULTURAIS E LINGUÍSTICOS DO POVO KRAHÔ

Neste capítulo inicial trazemos três seções: na primeira, o povo Krahô e sua organização social, contando com a localização geográfica, a disposição de suas casas na aldeia e seus trabalhos como meio de sobrevivência e fonte de renda; na segunda seção, aspectos sobre a língua e sua relação direta com a cultura; e, na terceira e última, apresentamos descrições gramaticais da língua Krahô, a formação das palavras e sílabas e sua classificação, que será norteador de parte do nosso trabalho, uma vez que, propomos a elaboração de um vocabulário bilíngue Krahô-Português, e se torna essencial o entendimento do funcionamento da língua materna.

1.0 O povo: organização social

O povo indígena Krahô habita uma área indígena situada à margem direita do Rio Tocantins, entre os municípios de Itacajá e Goiatins, no atual estado do Tocantins. Segundo dados do Distrito Sanitário Especial Indígena (DISEI) de 2016, a população Krahô é de aproximadamente 3.265 habitantes distribuído em 29 aldeias, que integram as terras indígenas desse povo.

Conforme Santos (2014), o formato da comunidade Krahô é em círculo e se assemelha em quase todas as aldeias de povos Timbira. Em volta do pátio (Cà) estão as casas de cujas entradas dirigem-se ruas até o centro do pátio onde são realizados os rituais e as reuniões mais importantes da aldeia com os sábios (anciões) e as demais autoridades da comunidade. Essa disposição circular das casas e do pátio é um dos principais traços das aldeias Krahô, bem como de todas as comunidades Timbira.

A terra ocupada pelos Krahô tem como vegetação predominante o cerrado, porém há matas fechadas. As casas das aldeias Krahô são organizadas de forma circular, sendo que há um caminho que sai de cada casa ao centro do pátio. A arquitetura das casas é semelhante à da população regional: essas casas são feitas, em sua maioria, de palha de palmeira e rebocada com barro, desenhada no modelo de duas águas, sem janelas e sem divisão no seu interior. (ABREU 2012 p.28)

Figura 1: Ilustração da aldeia Krahô¹



Fonte: Daniel Krahô (2013)

Figura 2: aldeia Krahô a partir de vista aérea.



Fonte: Google images²

¹ Ao longo desta pesquisa traremos algumas imagens que fazem parte do acervo do LALI e que foram desenhadas por indígenas Krahô. Os trabalhos publicados pelo LALI, inclusive essa dissertação, podem ser baixados no site <http://www.uft.edu.br/lali/>.

² <http://kraho-virtual.blogspot.com.br/2012/03/designer-da-aldeia-kraho.html> acesso em: 16/04/2018.

Conforme aponta Macedo (2015), “cada casa (Ikré) é ligada ao pátio por um caminho radial denominado Prikarã; diante das casas passa um caminho circular (Krikapë) no qual são realizadas as corridas de toras e certos rituais”.

De acordo com Araújo (2016), ritual é um conjunto de ações emblemáticas que comportam palavras, música, gestos, roupas, matérias, dança, atuações simbólicas, bebidas, comidas, é o conjunto de práticas, instrução normativa, os procedimentos que determinam e regulamentam como a ação deve ser praticada e observada. É uma rotina habitualmente praticada, uma regra usada entre as pessoas.

Segundo Peirano (2003), o ritual é um acontecimento social que aponta e revela representações e valores de uma sociedade, transmite valores e conhecimentos. Ainda de acordo com essa autora (2003, p. 8), —o principal objetivo do ritual é transmitir e perpetuar o conhecimento socialmente adquirido favorecendo um processo de mudança. 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.

O povo Krahô possui uma diversidade cultural muito rica, pois, ainda pratica a pintura, os rituais e pratos típicos, enquanto outros povos têm sofrido um processo de perda desses aspectos e lutam pela revitalização de sua cultura, os Krahô ainda permanecem com sua cultura viva, ou seja, evidente nas festividades, como: a festa da batata, corrida da tora, Hotxuà, entre outras. Melatti (1967) afirma que há cerca de cinquenta rituais e cerimônias dentre as festas realizadas pelos Krahô, entretanto, algumas há muitos anos não são realizadas.

Consoante Yahé Krahô (2017), os Krahô fabricam muitos artefatos, também, têm uma produção artesanal 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 mais conhecidos temos as cestas, pulseiras, bolsas, brincos e colares. As palhas de coqueiro e sementes variadas do cerrado são os materiais utilizados na produção desses artefatos.

A sociedade Krahô é dividida em duas metades sazonais: Catâmjê, que está relacionada ao período chuvoso (inverno) e ocupa o lado oeste do pátio e Wacmêjê que está relacionada ao período da seca (verão) e, por sua vez, ocupa o lado leste do pátio. Segundo Melatti (1967, p.65), a escolha do nome é que determinará a qual metade o

indivíduo fará parte, sendo que existe uma lista de nomes pessoais pertencente a cada metade.

Na comunidade Krahô, de acordo com Abreu (2012), pessoa do gênero masculino, ao nascer, ganha o nome de um irmão de sua mãe ou mesmo de outro parente de sua mãe. Enquanto que as pessoas do gênero feminino ganham o nome de uma irmã do pai ou de outro parente de seu pai

A atividade relacionada à roça também ainda é predominante na cultura desse povo, bem como a produção de artesanatos: colares, pulseiras, brincos, bolsas e outros produzidos com sementes e palha de coqueiro. Rodrigues (1986), afirma:

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

Para Melatti (1967 apud Abreu 2012 p.31)³, os homens da metade Catâmjê, ao iniciar o período da seca, elegem dois homens para serem prefeitos durante essa estação que compreende seis meses. Esses indivíduos possuem várias tarefas para realizar durante o dia na aldeia e orientam, ainda, os outros indígenas sobre o que estes também devem fazer. Quando inicia o período chuvoso, é a vez dos homens da metade Wacmêjê elegerem novos prefeitos para governar durante seis meses e que vão desenvolver as mesmas atividades que a outra metade desempenhou durante a estação da seca.

Os Krahô, mesmo ao longo do contato com a sociedade não indígena, ainda mantêm sua língua, cultura e seus saberes tradicionais. Segundo Melatti (1978, p.37), antigamente era costume para os homens andarem nus dentro da aldeia, ou com um pano quadrado dependurado ao redor da cintura com o auxílio de um cinto de couro ou palha de buriti, de modo a cobrir-lhes a parte íntima. Já as mulheres, de acordo o referido autor, usavam constantemente um pano em torno da cintura, que passa sobre si mesmo e que as cobre até o joelho.

³ ABREU, Marta Virgínia de A. B. **Situação Sociolinguística dos Krahô de Manoel Alves e Pedra Branca: uma contribuição para a educação escolar** –(Dissertação). Araguaína:2012.

Atualmente os homens fazem uso de shorts e costumam ficar sem camisa, já as mulheres continuam usando um tecido ao redor da cintura, como se fosse uma saia. A maioria das mulheres fica com os seios à mostra. Os Krahô, homens e mulheres, continuam a usar suas pinturas corporais feitas com urucus ou jenipapo.

Figura 03: Foto do povo Krahô em dança típica.



Fonte: site do LALI⁴, 2018.

Esse povo sobrevive da produção de mandioca, milho, arroz, feijão, inhame, batata, dentre outros, plantam, ainda, urucu, cabaça e algodão. Alguns criam porcos, galinhas e também utilizam a caça e a pesca para completar a alimentação. “A pesca, que já foi uma importante fonte de alimentos para os Krahô, tem declinado progressivamente com o passar dos anos, devido ao impacto ambiental nos rios da reserva” (ALBUQUERQUE, 2012, p.149). As caçadas são realizadas individualmente ou em grupos e estas acontecem geralmente no período da seca. Entretanto, essa prática tem sido menos frequente devido à escassez de animais.

Nas palavras de Yahé Krahô (2017, p. 26):

Antes, a nossa comunidade não estava preservando esse ambiente, o pessoal fazia muitas queimadas, muitas roças nas cabeceiras dos córregos. Logo, diminuíram-se as caças, as águas, as queimadas acabavam com as frutas nativas, além de outras coisas. Porém, trabalhamos também para conscientização e preservação do meio ambiente, lembrando que é nele que encontramos e tiramos o nosso sustento. Percebemos que a nossa reserva indígena possui muita vegetação típica: cerrado, mata ciliar, veredas, rupestre, pà, hakôt, põ, ihcawe, irom, harê,

⁴ <http://www.uft.edu.br/lali/> acesso em: 29/03/2018

hituw, etc., havendo poucas áreas não florestadas. Assim, focamos fortemente no sentido de preservar o meio ambiente para que possamos resgatar e até manter algumas das nossas festas tradicionais, bem como a nossa própria subsistência.

Dessa maneira, constatamos que essa comunidade mantém viva a sua cultura tradicional, fato evidenciado pelos modo de vida, atitudes e formas de todos conduzirem os processos de organização sócio político na aldeia, divisão dos partidos, pelas tomadas de decisões, cultivo da roça, colheita, pinturas corporais, as corridas com a tora, a realização de rituais, cantigas, brincadeiras e reuniões no pátio as quais são ações do cotidiano desse povo.

1.2 A língua

A língua pode ser definida, a grosso modo, como o Conjunto dos elementos que constituem a linguagem falada ou escrita de cada povo; como a língua portuguesa, por exemplo. Sabemos que a língua é, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotada pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. É à língua que Saussure (1916), atribui o papel de organizadora do pensamento. Segundo o linguista, a língua pode ser vista como o domínio das articulações, pois, nela, as ideias se fixam a sons, formando artículos, isto é, os membros da língua. Esses elementos se articulam entre si, compondo inúmeras combinações, as articulações.

A língua, para Rodrigues (2008), é uma relação que associa a massa amorfa do pensamento à massa amorfa fônica/gestual, ao mesmo tempo formatando-as, delimitando-as de uma maneira particular. Ao impor uma formatação à massa amorfa do pensamento, a língua cria o significado, que é um conceito. Ao impor uma formatação à massa amorfa fônica/gestual, a língua cria o significante, que é uma imagem acústica (no caso das línguas orais) ou ótica (no caso das línguas de sinais). Juntos, significante e significado formam o signo linguístico.

Rocha Lima (2003) apresenta uma noção de língua como um “sistema único, um conjunto organizado e opositivo de relações, adotado por determinada sociedade

para permitir o exercício da linguagem entre os homens”. O referido autor demonstra estar de acordo com as definições de Saussure, considerando a língua como um fator que permite a realização da linguagem. Quanto ao fato de tratar-se de um “sistema”, é importante destacar que Rocha Lima trata a língua como um instrumento de comunicação geral, aceito pelos membros de uma coletividade.

Nesta pesquisa estamos considerando o conceito de Língua como um aspecto social de interação que, consoante Coseriu (1977), é um fenômeno social, pois é produzida em sociedade e é determinada socialmente; ademais é um importante símbolo da identidade de grupo. É por meio dela, enfim, que um indivíduo adquire a cultura do meio em que vive.

É importante ressaltar que, embora cada indivíduo apresente um estilo, uma maneira de fazer uso do código linguístico, bem como de decodificar e interpretar, a língua não se desfigura, não perde suas características gerais. Bechara (2001) trata de duas possibilidades: a língua histórica e a língua funcional. Assim, a língua seria um produto histórico e, ao mesmo tempo, uma unidade idealizada, devido à impossibilidade de alcançar, na realidade, uma língua que se quer homogênea, unitária. O autor também considera que a língua nunca é um sistema único, mas um conjunto de sistemas, que encerra em si várias tradições. Uma mesma língua apresenta diferenças internas: no espaço geográfico, no nível sócio cultural e no estilo ou aspecto expressivo. Para Bechara, uma língua nunca está plenamente pronta, mas se faz continuamente, devido à atividade linguística.

Segundo Andrade (2006 p 107), o desenvolvimento linguístico e intelectual, tanto da humanidade quanto do indivíduo, caminham juntos, sendo condição prévia para ambos a capacidade de abstração e categorização. E o aprendizado da língua é acompanhado precisamente da aquisição dessa capacidade, de modo que, toda língua reflete a cultura do povo que a domina.

Atualmente no Brasil existem cerca de 180 línguas indígenas, porém o número de falantes dessas línguas é bastante reduzido, sendo que algumas delas não chegam ao número de cem falantes. Rodrigues afirma que:

A redução de 1200 para 180 línguas indígenas nos últimos 500 anos foi o efeito de um processo colonizador extremamente violento e continuado, o qual ainda perdura, não tendo sido interrompido nem com a independência política do país no início do século XIX, nem

com a instauração do regime republicano no final desse mesmo século, nem ainda com a promulgação da “Constituição Cidadã” de 1988. Embora esta tenha sido a primeira carta magna a reconhecer direitos fundamentais dos povos indígenas, inclusive direitos linguísticos, as relações entre a sociedade majoritária e as minorias indígenas pouco mudou (RODRIGUES, 2005, p. 36).

No estado do Tocantins, conforme Albuquerque (2013 apud Almeida 2015)⁵, habitam cerca de oito povos indígenas: Apinajé, Javaé, Karajá, Karajá-Xambioá, Krahô, Krahô-Kanela, Avá-Canoeiro, e Xerente, totalizando aproximadamente 11.739 indígenas, computando não somente os que habitam nas aldeias, mas também aqueles considerados urbanos e desaldeiados.

Segundo o RCNEI (1998, p.115), “as línguas indígenas faladas no Brasil se agrupam em famílias linguísticas. Famílias que têm semelhanças entre si e são agrupadas, por sua vez, em troncos linguísticos”, sendo Tupi e Macro Jê, destacamos o tronco Macro-Jê que, de acordo com Martins e Camargos et.al. (2009).

Figura 4: línguas do tronco Macro-Jê.

GRUPOS QUE FALAM LÍNGUAS DO TRONCO MACRO-JÊ					
Grupo	Língua	Família	População	Município	Estado
Gavião Pukobié	Timbira	Jê	500 - 700 pessoas	Amarante	Maranhão
Krikati	Timbira	Jê	700 - 900	Montes Altos	Maranhão
Krikati/Gavião	Timbira	Jê	Demografia desconhecida	Barra do Corda	Maranhão
Timbira/Pukobié	Timbira	Jê	20 - 30	Grajaú	Maranhão
Canela Apaniekra	Timbira	Jê	500 - 600	Barra do Corda	Maranhão
Canela Ramkokamekra	Timbira	Jê	1800 - 2.000	Barra do Corda	Maranhão
Krahó	Timbira	Jê	2.200 - 3.000	Goiatins e Itacajá	Tocantins
Apinayé	Timbira	Jê	1500 - 1800	Tocantinópolis	Tocantins
Gavião/Parkategê	Timbira	Jê	500 - 700	Região de Mãe Maria	Pará
Borôro	Borôro	Borôro	1300 - 1600	Rondonópolis, General Carneiro, Poxoréu, Santo Antônio do Leverger e Barão de Melgaço	Mato Grosso
Xavante	Akuen	Jê	13.000 - 16.000	Barra do Garças, Chapada dos Guimarães, General Carneiro e Poxoréu	Mato Grosso
Xerente	Akuen	Jê	3.000 - 3.500	Tocantinia	Tocantins
Ofayé	Ofayé	Ofayé	60 - 100	-	Mato Grosso do Sul

⁵ ALMEIDA, Severina A. de. A Educação Escolar Apinayé Na Perspectiva Bilíngue E Intercultural: um estudo sociolinguístico das aldeias São José e Mariazinha. Araguaína: [s.n], 2011.

Fonte: Google images⁶

Os Krahô falam uma língua de mesmo nome. De acordo com classificação de Rodrigues (1986), esses povos pertencem ao tronco linguístico Macro-Jê, família linguística Jê, língua Timbira. O alfabeto da língua Krahô é composto por 29 grafemas, sendo 13 consoantes (c, g, h, j, k, m, n, p, q, r, t, w, x), 16 vogais, as quais são 10 orais (a, à, e, ê, i, o, ô, u, y, ÿ) e 6 são nasais (ã, ã, ã, õ, ã, ã).

Araújo (2015), ressalta que a língua Krahô encontra-se presente nos diversos domínios sociais, sendo falada no convívio familiar, nas reuniões, nas cerimônias ritualísticas, funerais, festas, no trabalho, na escola. Na Aldeia Manoel Alves Pequeno há uma política de fortalecimento da língua indígena, sendo os conhecimentos e os saberes tradicionais Krahô transmitidos às crianças, em língua materna, propiciando, dessa forma, a manutenção da língua e da cultura às próximas gerações.

No entanto, devido ao processo de contato com a sociedade não indígena, à proximidade de sua aldeia à cidade e ao número significativo de casamentos mistos, nas aldeias Krahô o uso da língua portuguesa é recorrente.

Desse modo, a sociedade indígena Krahô é considerada bilíngue por fazer uso tanto da língua materna quanto da língua portuguesa e isso decorre da necessidade imediata de comunicação com o não indígena quando se procura o supermercado ou o posto de saúde, por exemplo. Por isso, segundo Albuquerque (2012), o povo indígena tem que se “adequar” e adotar a língua da sociedade envolvente e ao mesmo tempo lutar para que sua língua materna não morra de fato.

De acordo com Abreu (2012), acreditamos que a língua é o principal elemento cultural que comprova a identidade de um povo, e, portanto, consegue representar tudo o que a cultura possui. Portanto, podemos entender a língua como principal meio de transmissão cultural.

Nesse sentido, nosso trabalho busca contribuir para a manutenção o da língua e da cultura indígena Krahô, uma vez que, faz um registro de parte do acervo lexical da língua desse povo vindo a ser uma fonte de pesquisa e uma valiosa contribuição para a Educação Escolar Indígena Krahô. O vocabulário se constrói a partir de unidades

⁶ <https://www.xapuri.info/etniagenero/povosindigenas/indigenas-cerrado-resistencia-sobrevivencia/>
Acesso em: 16/04/2018.

lexicais que compõem a literatura do acervo do LALI revisada pelos professores indígenas da comunidade Krahô.

Conquanto, Santos (2014) reitera que trabalhos de natureza descritiva sobre esta língua indígena ainda são incipientes, contudo, contribuir para a descrição, documentação e análise dos aspectos linguísticos desta língua indígena é uma tarefa urgente dado o caráter contributivo tanto no que diz respeito ao fortalecimento linguístico-cultural deste povo quanto para o contexto educacional indígena.

Ferreira Netto (1997) afirma que do mesmo modo que ocorre na Língua Portuguesa, na Língua Timbira também há um gênero intrínseco que integra todos os objetos. A Língua Timbira tem classes nominais que não possuem marcas morfológicas, estas estão diretamente relacionadas à divisão étnica direcionada ao sol e a lua. Ainda segundo o autor, todos os objetos que fazem parte do léxico da Língua Timbira fazem parte de uma dessas duas classes de gênero, todavia nosso trabalho pretende na próxima sessão explicar de que forma isso acontece na estrutura da língua, e como essa nomeação é realizada.

1.2.1 Aspectos gramaticais da língua Krahô

Para a descrição desta seção, foram utilizados os dados da gramática pedagógica Krahô, organizada por Albuquerque e Yahé Krahô (2016), uma vez que, é a única fonte que dispõe dos referidos dados. Desse modo, apresentamos parte dos corpora relacionados a formação e classificação dos lexemas da L1.

Na língua Krahô os fonemas são classificados em vogais, consoantes e semivogais, seu alfabeto é constituído de 29 letras.

Vogais:

Maiúsculas: A, Ã, À, E, Ê, Ê, I, Ì, O, Ô, Õ, U, Ü, Y, Y, Ý.

Minúsculas: a, ã, à, e, ê, ê, i, ì, o, ô, õ, u, ü, y, ý, ý.

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, portanto, obstrução ou fricção no trato vocal. A vibração da corrente de ar é obtida pela vibração das cordas vocais, o que faz de todas as vogais, fonemas sonoros. Desta forma, levamos em consideração os seguintes aspectos: a posição da língua em relação à altura, a posição da língua em termos anterior/posterior, arredondamento ou não dos lábios. (ALBUQUERQUE 2016, p. 19)

Desse modo temos:

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/, /ɣ/, /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/, /õ/, /ĩ/, /ĩ /, /ũ/.

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: / i /, / ã / produzidas com os lábios estendidos.

Posteriores-arredondados: /o/, /ɔ/, /õ/, /u/, /ũ/ produzidas com arredondamento dos lábios.

Vogais posteriores não-arredondadas: /ʌ/ e /ɣ/ produzidas com os lábios estendidos.

Pela altura da língua na articulação dos segmentos vocálicos:

Vogais altas: / i /, / ã /, / u /, / ã /, / i /, / ã / ocorrem com a máxima elevação da língua em direção ao véu palatino.

Vogais médias-altas: / e /, / o /, / ɣ /, / 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.

As vogais médias em Krahô são classificadas em **abertas:** /ɛ /, /ɔ/, /ʌ/ e **fechadas:** / e /, / o /, /ɻ/, / ĩ /, / õ /.

Figura 5: Quadro Fonético das Vogais orais.

		Anterior		Central		Posterior	
		não-arredondada	arredondada	não-arredondada	arredondada	não-arredondada	arredondada
Alta	Fechada	i		ɨ			u
	Aberta						
Média	Fechada	e				ɻ	o
	Aberta	ɛ				ʌ	ɔ
Baixa				a			

Fonte: Albuquerque e Yahé Krahô (2016)

Figura 6: Quadro Fonético das Vogais nasais:

		Anterior		Central		Posterior	
		não-arredondada	arredondada	não-arredondada	arredondada	não-arredondada	Arredondada
Alta	Fechada	ĩ		ɨ̃			ũ
	Aberta						
Média	Fechada	ẽ					õ
	Aberta						
Baixa				ã			

Fonte: Albuquerque e Yahé Krahô (2016)

Consoantes:

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.

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 (ALBUQUERQUE, 2011).

Na escrita Krahô as semivogais são representadas pelas letras “J” e “W”. De acordo com a gramática Krahô organizada por Albuquerque e Yahé Krahô (2016), as semivogais são fonemas produzidos de forma semelhante às vogais altas /i/ e /u/, mas diferentes por não assumirem o papel de núcleo da sílaba. Daí serem interpretados como vogais assilábicas.

Exemplos: Cahãj, Wakõ.

Albuquerque (2011), assinala que como as letras da escrita ortográfica não representam fielmente os fonemas, houve a necessidade de criar o alfabeto fonético para possibilitar uma representação aproximada dos fonemas que constituem as palavras das línguas.

Figura 7: Quadro fonético das Consoantes:

Lugar Modo	Bilabi- al	Lábio- dental	Alveo- lar	Álveo- palatal	Velar	Glotal
Oclusivas	p		t		k kʰ	ʔ
Fricativas						h
Africada				tʃ		
Nasais	m		n		ŋ	
Vibrante						
Tepe			r			
Aproximantes		w		j		

Fonte: Albuquerque e Yahé Krahô (2016)

A sílaba é interpretada como um movimento de força muscular que se intensifica atingindo um limite máximo e, em seguida, ocorre a redução progressiva dessa força (ALBUQUERQUE, 2011). Desta forma, a sílaba é formada por um ou mais fonemas e realizada numa só emissão de voz. Em Krahô, a sílaba é sempre centrada numa vogal

Identificamos em nossos dados os seguintes padrões silábicos na língua Krahô. São eles:

V (a.roj.re) [a.roj. 'rɛ]

VC (in.crê) [ĩ. 'kre]

CV m(ca.cô) [ka. 'ko]

CCV (pra.xi) [pra. 'tʃĩ]

CCVC (kroh.tot) [kʰroʔ. 'tɔt]

Na língua Krahô, Albuquerque e Yahé Krahô (2016) enfatizam que cada palavra com mais de uma sílaba possui um acento de liberdade limitada, que podendo sempre recair na penúltima ou na última sílaba da palavra. Ressaltamos, entretanto, que na maioria das palavras da língua Krahô, o acento recai na última sílaba, sendo, portanto, mais produtivas, nessa língua, as palavras oxítonas, assim como nos exemplos a seguir:

Oxítonas: quando o acento tônico recai na última sílaba da palavra.

cũmtũm	[kũmtũm]	“capivara”
Carĩre	[karĩre]	“galinha”
Tutre	[tutɾɛ]	“rolinha”

Paroxítonas: quando o acento tônico recai na penúltima sílaba da palavra.

xoore	[tʃo:re]	“raposa”
krÿjre	[kʰrÿɾɛ]	“papagaio”

As palavras em Krahô também são classificadas de acordo com o número de sílaba que as compõem, conforme veremos a seguir:

a) Monossílabos: vocábulos formados por apenas uma sílaba: **kẽn** (pedra), **tep** (peixe), **cô** (água).

b) Dissílabos: vocábulos formados por duas sílabas: **pacti** (escorpião), **kôpo** (lança), **caprãn** (tartaruga).

c) Trissílabos: vocábulos formados por três sílabas: **awcapàt** (noite), **incrêre** (pouca), ãntore (filhote de pássaro).

d) Polissílabos: vocábulos formados por mais de três sílabas: **incrinaare** (bastante), ihpeacre (fraco), intu wajê (jovens)

De acordo com a gramática Krahô usa-se para marcar a separação da sílaba. Para a separação da sílaba na língua Krahô, adotamos os seguintes critérios:

a) Não se separam as vogais dos ditongos:

Exemplos: **cuxwa** (cheiroso), **crow** (buriti), **krãmpej** (cará, peixe).

b) Separam-se as vogais dos hiatos:

Exemplos: **Hô-ô-kwa** (nome próprio feminino), **quê-êt-ti** (padrinho), **mĩ-ĩ-ti** (jacaré), **mã-ã-ti** (ema).

c) Não se separa **qu** em Krahô.

Exemplos: **qui-re** (uma espécie de pássaro), **quê-êt-ti** (padrinho).

d) Separam-se os encontros consonantais que ocorrem em sílabas diferentes, conforme exemplos a seguir: **am-xô-re** (rato), **in-to** (olho), **rop-ti** (onça)

De acordo com Albuquerque e Yahé Krahô (2016), na gramática Krahô a classificação das palavras se dá da seguinte maneira:

Substantivo – palavra que dá nome aos seres

Adjetivo – palavra que caracteriza os seres.

Verbo – palavra que indica ação, estado ou fenômeno.

Pronome – palavra que representa ou acompanha o substantivo, considerando-o como pessoa do discurso. De modo geral, a língua Krahô possui os pronomes relacionais i-in-,ih e pessoais retos Wa, Ca, Quê (me) Cu, (me) Ca, (me) Quê.

Para indicar posse há duas maneiras:

O pronome possessivo é usado antes de substantivos:

Ijõ panaxô – minha banana.

Ijõ rop – meu cachorro.

Ijõ crô – meu porco.

Os substantivos que indicam parte do corpo ou pertences feitos por alguém ou termos de parentesco, que exigem prefixo possessivo e não pronome possessivo.

Ijõpananxô – minha banana

Ikra – meu filho.

Ipa – meu braço

Apa – seu braço.

Gênero – na língua Krahô quando se quer realçar ou marcar o gênero, usam-se, após o substantivo, as palavras hûmre/xumti (masculino/macho) e kwýj/cahãj (feminino/fêmea).

Numeral – palavras que indicam quantidade ou ordem dos seres. Na língua Krahô existem apenas três numerais, **puxit**, **ipijakrut**, **incrê**, os demais são emprestados do português.

Artigo – é a palavra que acompanha o substantivo, determinando ou indeterminando-o. De modo geral, não existe artigo na língua Krahô, mas existem duas palavras, que dependendo do contexto assumem função de artigo indefinido **nõ (um)**, quando vem depois do substantivo e **-johkêat (o)**, quando vem no final de palavra, junto ao radical, conforme exemplos a seguir: **rap nõ py** (pegue um lápis), **panêr nõ py** (pegue uma panela).

Advérbio – é a palavra que modifica um adjetivo, verbo ou o próprio advérbio, acrescentando uma circunstância, determinando um fato, ampliando a informação contida nele, como: jõrĩ (onde), ÿhÿ (sim), hipêr (mais), catea (grande), incrire (pequeno), incrêre (pouco), johkêat (muito), owcapat (noite), ihnõh kãm (ontem).

Preposição – é a palavra que serve para ligar dois ou mais termos da oração: kãm (para), amã (para você), catutri (atrás de), cumã (para ele/ela), ihkracri (embaixo de), cumãmã (contra).

Conjunção – é a palavra que serve para relacionar duas orações ou termos semelhantes de uma mesma oração. Por exemplo: nẽ (e)

Interjeição – é a palavra que expressa sentimento ou emoção. *impej!* (bom! / bonito!), *nare!* (não), *ÿhÿ!* (sim), *ampo!* (o que!)

A construção da escrita para as comunidades indígenas brasileiras tem passado por diversas indefinições. No entanto, a escrita Krahô já é bastante consolidada, dado que é utilizada nas escolas desse povo, que gera um fortalecimento da comunidade indígena partindo de uma ortografia estabilizada, de um sistema de escrita aceito pelos usuários

Diante disso, as variações linguísticas e as interferências não ocorrem por acaso. Segundo Santos (2014), “o pressuposto básico do estudo da variação no uso da língua é o de que a heterogeneidade linguística, tal como a homogeneidade, não é aleatória, mas regulada, governada por um conjunto de regras.” Estas regras são variáveis configuradas nos sistemas linguísticos em uma comunidade de fala bilíngue. Para tanto, atribui-se ao linguista a tarefa de identificar as influências implicadas nas alterações recorrentes nas manifestações linguísticas.

As interações comunicativas com os não indígenas intensificam-se continuamente, dada a necessidade de contato imediato com o não indígena. Além de revelar a contemporaneidade do povo Krahô, isso pode desencadear a perda da língua indígena visto que precisam comprar alimentos, artefatos em geral, objetos e outros e com esse processo de interação se dão as novas necessidades comunicativas.

Assim sendo, nesse capítulo, dedicamo-nos a descrever alguns aspectos da língua que foram relevantes para a análise e descrição dos dados referentes às entradas lexicais, considerando que são os falantes nativos os consulentes principais do vocabulário, é para eles, em primeiro lugar, que este trabalho deve fazer sentido. Abordamos, portanto, os traços referentes à microestrutura do protótipo apresentado ao final desse trabalho, contendo a classificação, separação silábica, acentuação e aspectos fonéticos importantes para a transcrição das palavras-entradas do vocabulário. Salientamos também a importância desses dados para a pesquisa linguística que certamente fomentarão discussões teóricas e novos fatos para a investigação.

Um vocabulário, assim como o dicionário, é uma obra de registro de um momento de uma língua, que deve compreender uma estrutura organizada, contanto

com os aspectos gramaticais, como classe de palavras e as questões fonéticas e fonológicas da língua, por exemplo, promovendo as descrições adequadas em seus contextos de uso.

2 A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA, INTERCULTURAL E BILÍNGUE KRAHÔ

Apresentamos neste capítulo, com base nos estudos dos seguintes autores: Albuquerque (2011), Grupioni (2001), Santos (2003), Abreu (2006) e Rodrigues (1988), os aspectos da educação escolar indígena Krahô, bilíngue e intercultural, levando em consideração os saberes e conhecimentos próprios do povo, tendo em vista que a aquisição da leitura e da escrita por parte dos povos indígenas, surge a partir da necessidade de se estabelecer comunicação urgente entre estes e os não indígenas. Ressaltamos que a escola tem um papel importante para a manutenção da língua e da cultura de um povo. Desse modo, este capítulo traz um breve apanhado acerca da história da educação escolar indígena e busca comparar os trabalhos contemporâneos que se referem a este tema.

2.0– Educação Escolar Indígena Krahô

A educação escolar indígena surge inicialmente como educação “catequizadora” em 1549 com a chegada dos Jesuítas ao Brasil. Segundo Nunes (2006), após anos como pioneiros na educação escolar indígena “catequizadora” os missionários foram expulsos e essa formação passa a se chamar “civilizadora” e marca o início da educação escolar indígena como conhecemos hoje.

A última década do século XX marcou a incorporação da obrigatoriedade da FUNAI em conjunto com o Ministério da Educação e Cultura (MEC) em defesa de uma educação que considerasse as culturas, os saberes e as línguas específicas de cada povo. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394 prevê em seus dispositivos que o Sistema Básico se baseará na Educação Bilíngue e Intercultural ancorado nos seguintes objetivos:

I) Proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II) Garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias. (BRASIL, 1996, p. 34)

Para que entendamos a educação escolar indígena em suas múltiplas facetas, é imprescindível que consideremos a diversidade cultural dos vários povos existentes no território nacional, levando em conta suas particularidades. Guimarães (2012), afirma que a escola tem um papel fundamental na manutenção da língua e da cultura de um povo e os Krahô, através da escola, têm mantido viva a língua e a cultura como forma de autoafirmação de seu povo e lutam por uma educação que contemple a realidade de seu povo e da vida na aldeia.

De acordo com Santos (2014), a Educação Escolar Indígena se dá, atualmente, pautada nos alicerces da Pedagogia Indígena prevista no Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena. E, nesses termos, se consagra como diferenciada a partir do cumprimento, por parte dos órgãos responsáveis, de ações e políticas linguístico-educacionais que circunscrevem concepções, dinâmicas e mecanismos próprios dos povos indígenas sem abrir mão do direito de acesso ao conhecimento da língua oficial e aos meios e bens sociais e políticos da sociedade brasileira, conforme previsto no RCNE/ Indígena (1998).

Segundo Grupioni (2003, p. 16), há um consenso no campo educacional indígena de que cada comunidade deve encontrar entre seus próprios membros aqueles que se tornarão professores da escola local. Nesse sentido, a maioria dos professores, nas escolas do povo Krahô, são indígenas. No entanto, grande parte das escolas indígenas do estado do Tocantins são ensinados conteúdos de acordo com livro didático entregue pela Secretaria Estadual de Educação à todas as escolas da rede de ensino estadual. Daí nasce a preocupação com a educação escolar Krahô e, de modo geral, com a indígena e todo estado.

É fundamental e necessário pensar a escola a partir das concepções indígenas do mundo e do homem e das formas de organização social, política, econômica, cultural e religiosa desses povos, uma vez que as culturas e as línguas indígenas são frutos da herança de gerações anteriores, mas estão sempre em eterna construção, reelaboração, criação e desenvolvimento. (ALBUQUERQUE, op. cit., p. 18)

O papel da escola é percebido, portanto, de forma ambígua e aparentemente contraditória. A escola pode servir como elemento que favorece e acelera a perda da cultura anterior, que é substituída por um saber escolar criado pelos brancos, mas ela pode também servir para ampliar suas formas culturais de comunicação, situação que ocorre principalmente quando se desenvolve a alfabetização bilíngue. (BITTENCOURT,1994)

Segundo o relatório da SEDUC-TO (2014), dentre os 51 professores indígenas ‘distribuídos nas 27 escolas Krahô, 10 estão cursando a graduação de Licenciatura Intercultural na Universidade Federal de Goiás - GO, conforme quadro abaixo.

Figura 8: Relação das Escolas Indígenas do Estado do Tocantins.

ESCOLAS INDÍGENAS 2014				PROFESSORES			FORMAÇÃO PROFESSOR	
Diretoria Regional	Povo	Escolas	Alunos	Indígenas	Não Indígenas	Efetivos	UFG	Cursando UFG
ARAGUAINA	KRAHÔ	4	276	7	9	3	1	
	XAMBIOÁ	4	159	11	1	6	9	1
TOCANTINÓPOLIS	APINAJÉ	11	861	26	17	10	7	1
PEDRO AFONSO	KRAHÔ	23	1605	44	50	6	4	10
GURUPI	JVAÉ	9	474	20	13	9	4	10
MIRACEMA	XERENTE	31	1214	56	17	29	30	28
PARAISO	K/KANELA	1	25	3	0	0	0	0
	JVAÉ	1	28	1	1	0	0	1
	KARAJÁ	8	926	43	3	6	21	5
TOTAL		92	5568	211	111	69	76	56

Fonte: SEDUC-TO/2014

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, são ministradas aulas das disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Indígena, Arte e Educação Física, Matemática, Ciências, História, Geografia e Cosmologia Indígena, História e Cultura Indígena, Esporte e Lazer, Contação de História, Produção Textual, Manifestações Culturais, Saúde Indígena e Educação Indígena. Nos anos finais do Ensino Fundamental, a disciplina de

‘Línguas Estrangeiras Moderna – Inglês’ é acrescentada na Parte Diversificada e o conteúdo relacionado a Redação é ofertado nas disciplinas de Língua Portuguesa e Língua Indígena, além de serem ministradas aulas de todas as demais disciplinas dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

No Ensino Médio Indígena constam as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Indígena, Arte, Educação Física, Matemática, Física, Química, Biologia, História, Geografia, Filosofia, Sociologia, História e Cultura Indígena, Língua Estrangeira Moderna – Inglês, Educação Indígena, Manifestações Culturais e Saúde Indígena.

Atrelada à educação Escolar Indígena, os Krahô continuam a repassar oralmente seus saberes tradicionais, adquiridos ao longo dos tempos, para as crianças e jovens, como forma de manter vivas a língua e a cultura tradicional Krahô. Mesmo diante de um conflito linguístico e cultural, em que vivem os Krahô em função do processo de contato com a sociedade não indígena, as escolas enfrentam uma série de dificuldades, visto que há pouco material didático escrito em língua materna, além da falta de um calendário, específico e diferenciado para as escolas desse povo.

De acordo com Santos (2014), tanto a prática da oralidade quanto da escrita é efetivada em língua materna na escola, apesar da forte tradição oral. Para Sousa (2006, p. 27), o processo interacional/oralidade — organiza-se em enquadres, formas como os discursos realizam-se [...] o enquadre ocorre na interação, em situações de fala e gêneros discursivos da oralidade. Dessa forma, para entendermos as características constitutivas do contexto comunicacional Krahô.

Os professores não indígenas ministram suas aulas alternando entre a língua portuguesa e a língua Krahô; dessa forma, visam uma interação mais significativa na sala de aula bilíngue e com práticas pedagógicas que confirmem o forte sentimento de preservação do grupo e alimentem a esperança da continuação da cultura indígena desse povo.

São usados vários materiais didáticos em Krahô pautados no fortalecimento da língua materna e na perspectiva da educação bilíngue e intercultural. Esses materiais são frutos do trabalho do Observatório da Educação da UFT em conjunto com os professores Krahô. Com esses trabalhos, intenciona-se formar leitores e produtores de textos competentes. Quanto aos materiais didáticos produzidos, podemos citar o Livro Arte e Cultura do Povo Krahô; o Livro Português Intercultural; também, o Do texto ao

texto: leitura e redação; o Livro de Alfabetização em Krahô; Geografia Krahô; História Krahô.

Essas escolas apresentam-se, de forma geral, em bom estado de conservação. Embora insuficientes, nas duas escolas há recursos didáticos, como televisor, computador e DVD que são utilizados pelos professores como material de apoio em suas aulas.

Abreu (2012), salienta que o quadro de professores é formado por indígenas e não indígenas, sendo que a maioria é indígena que faz o Curso de Magistério Indígena. Alguns dos professores indígenas cursam graduação na Universidade Federal do Tocantins (UFG), onde estão concluindo o curso de Licenciatura Intercultural.

A Estrutura Curricular, conforme Abreu (2012), é muito importante no processo de construção de uma escola bilíngue e intercultural, como forma de unir os conhecimentos da sociedade majoritária com os conhecimentos e tradições dos povos indígenas. A Lei Estadual nº 2.139/09 prevê que o currículo das escolas indígenas do Estado do Tocantins considere os métodos próprios de aprendizagem dos povos indígenas, bem como seus processos de avaliação, “que utilizem material didático e atendam ao calendário escolar diferenciado e adequado às diversas comunidades indígenas”.

Ainda de acordo com Abreu (2012), os saberes e conhecimentos próprios do povo Krahô são transmitidos pelos mais velhos às crianças e jovens na modalidade oral e escrita como política linguística de fortalecimento da língua e da cultura indígena Krahô. Ao analisarmos o cotidiano das escolas indígenas desse povo, podemos encontrar peculiaridades dos costumes e tradições do povo Krahô, inseridos dentro da sala de aula e demais atividades realizadas nestas escolas.

O corpo docente das escolas tem unido esforços no sentido de realizar práticas pedagógicas que valorizem e respeitem os modos de vida, os conhecimentos tradicionais e a cultura do povo Krahô. A educação escolar indígena é bilíngue/multilíngue porque “a reprodução sociocultural das sociedades indígenas é, na maioria dos casos, manifestados através do uso de mais de uma língua” (BRASIL, 1998, p. 25); específica e diferenciada, “porque concebida e planejada como reflexo das aspirações particulares do povo indígena e com autonomia em relação a determinados aspectos que regem o funcionamento e orientação da escola não indígena”.

Tendo observado que a Educação Escolar Krahô trilha os caminhos da interculturalidade e da transdisciplinaridade, ressaltamos que a sala de aula bilíngue

Krahô-Português se constitui em um espaço que promove o diálogo, a interação e vincula as práticas didático-pedagógicas a um processo que viabiliza simultaneamente a construção do conhecimento e favorece a pesquisa e a autonomia dos alunos Krahô.

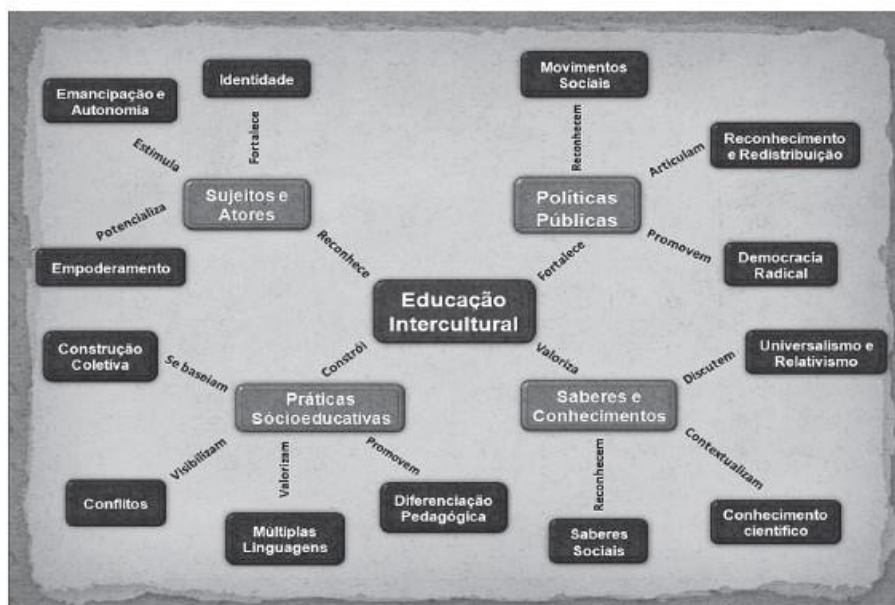
Sobre interculturalidade:

A interculturalidade supõe agora também abertura diante das diferenças étnicas, culturais e linguísticas, aceitação positiva da diversidade, respeito mútuo, busca de consenso e, ao mesmo tempo, reconhecimento e aceitação do dissenso e, na atualidade, construção de novos modos de relação social e maior democracia (Lopez-Hurtado Queiroz, 2007).

Para Vera Candau a Interculturalidade crítica:

- Coloca em questão as relações de poder entre diferentes grupos socioculturais;
- Afirma que as diferenças são inerentes à democracia;
- Empodera os grupos subalternizados;
- Proposta epistemológica, ética e política;
- Diferentes grupos; entre eles “decoloniais”
- Interculturalidade afeta também outros âmbitos: jurídico, da saúde, do meio ambiente, da economia, da produção cultural, da política... No âmbito educativo: transformação curricular; questiona a “cultura comum” considerada “universal”. Em sintonia com a interculturalidade crítica emerge outra concepção de Estado e democracia;
- A educação Intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogos entre diversos sujeitos - individuais coletivos -, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça – social, econômica, cognitiva e cultural -, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença (GECEC, 2013).

Educação intercultural: mapa conceitual



Fonte: Candau, 2009.

Para Vera Candau os princípios fundamentais da Interculturalidade Crítica são:

a) DESCONSTRUIR

- Penetrar o universo de preconceitos e discriminações presentes na sociedade brasileira, presente em todas as relações sociais. A ‘naturalização’ é um componente que a faz em grande parte invisível e especialmente complexa.
- Questionar o caráter monocultural, a colonialidade e o etnocentrismo presente na escola nos currículos escolares e nas políticas educativas. Perguntar-nos pelos critérios utilizados para selecionar e justificar os conteúdos escolares.

b) ARTICULAR

- Articular igualdade e diferença no nível das políticas educativas, assim como das práticas pedagógicas.
- Superar a visão da igualdade = homogeneização/padronização e diferença = deficit/problema; partir do reconhecimento das diferenças como riqueza e “vantagem pedagógica”.

c) PROMOVER

- Conceber a escola como um espaço de complexo cruzamentos de culturas e conhecimentos que se dão de diferentes maneiras, algumas

vezes de modo confluyente ou complementário, e outras de intereção tensa, chegando mesmo a um confronto entre diferentes posições;

- Promover experiências de interação sistemática com os ‘outros’: para sermos capazes de relativizar nossa própria maneira de situar-nos diante do mundo e atribuir-lhe sentido é necessário que experimentemos uma intensa interação com diferentes modos de viver e expressar-se.

Sobre transdisciplinaridade:

Em uma perspectiva complementar à disciplinaridade, a transdisciplinaridade coopera significativamente na integração dos conhecimentos científicos com os conhecimentos dos povos indígenas, transcendendo, desse modo, as fronteiras do conhecimento disciplinar.

Assim, a transdisciplinaridade, pautada na complexidade, busca religar saberes e, nesse processo, valoriza o saber disciplinar, especializado, como parte, “incorpora a linearidade disciplinar, transcendendo-a e ultrapassando-a, superando, contudo, resultados unidimensionais e reduccionais” (PETRAGLIA, 2008, p.39). Em outras palavras, “é preciso um paradigma de complexidade que, ao mesmo tempo, disjunte e associe, que conceba os níveis de emergência da realidade sem reduzi-los às unidades elementares e às leis gerais” (MORIN, 2008, p. 219).

Procura-se então, estabelecer relações entre os campos do saber que se encontram fragmentados em especialidades e disciplinas. Nicolescu (1999, p. 53) explica que: “a transdisciplinaridade, como o prefixo trans indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e mais além de qualquer disciplina. Seu objetivo é a compreensão do mundo presente, para qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento”.

Através de diálogo entre múltiplos campos de tradições disciplinares, a transdisciplinaridade busca romper com essas fronteiras no intuito de superar a fragmentação do conhecimento e construir uma compreensão que organize hologramática e sistematicamente o objeto de investigação ou objeto de estudo. Para tal promove migração e articulação de conceitos e metodologias de diferentes áreas do conhecimento, uma vez que “a transdisciplinaridade se interessa pela dinâmica gerada pela ação de vários níveis de realidade ao mesmo tempo (NICOLESCU, 1999, p.54)”.

Seu objetivo é a compreensão do mundo presente para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento (NICOLESCU, 1999, p.53).

Não se tratando apenas de uma exigência da ciência, a transdisciplinaridade assume o desafio de pensar complexo e ecologizar saberes considerando aspectos multirreferenciais e multidimensionais do objeto/fenômeno em estudo, como um método no processo de aprendizagem de modo interativo. Tem por desafio promover a reforma do pensamento e favorecer a metamorfose da sociedade, a fim de produzir transformações nas relações entre ser humano/conhecimento/cultura/natureza. Visa ser uma via de transformação e de autotransformação orientada para o conhecimento e para a criação de nova arte de viver e um novo sentido para a vida.

Nesse sentido, a transdisciplinaridade é um princípio que visa à construção de outros níveis de percepção, outros níveis de consciência, que possibilitem aos seres humanos a construção de novas concepções, atitudes e propostas metodológicas criativas e inovadoras rumo à construção de conhecimentos transdisciplinares, a fim de contribuir para a emergência de outros níveis de realidade. Pensar em metodologias de ensino transdisciplinar é pensar em vias plurais, diversas e distintas, pois são criações humanas a partir da bioantropologia do conhecimento e das condições de contexto no qual o sujeito esteja imerso. Propõe um modo de conhecer e de produzir conhecimento, que religue conhecimentos entre, através e além das disciplinas, em uma perspectiva multirreferencial e multidimensional. Apresenta-se como uma instância integradora de saberes e de conhecimentos, que visa estabelecer o diálogo entre filosofia, ciências, culturas e literatura a fim de potencializar a capacidade humana de perceber, compreender e transformar a realidade.

A transdisciplinaridade assume uma racionalidade aberta, que questiona a objetividade, o formalismo excessivo, a rigidez das definições e a exclusão do sujeito cognoscente, e, por ser transcultural, reconhece, respeita e valoriza as culturas locais, bem como a cultura universal. Neste sentido, os cidadãos planetários precisam ampliar sua percepção da realidade, ampliar sua consciência, para que os rumos da humanidade, dos sistemas sociais, possam ser revistos em prol de uma sociedade mais humana, igualitária, justa, emancipadora e solidária (SUANNO, 2015, p. 116-117).

A interdisciplinaridade e/ou transdisciplinaridade nos diferentes campos das ciências aplicadas e na educação é um fenômeno cada vez mais frequente e desejável, dado o seu objeto de trabalho. Entretanto, esse processo implica uma articulação coerente de teorias, princípios e conceitos envolvidos, que nem sempre ocorre ou é

possível. Precisamos, portanto, propor uma educação que inclua esses níveis de Pensamento, para que possamos instaurar um diálogo realmente novo e aberto, e dialogar, de fato, com as outras culturas. É preciso repensar a educação e, para isso, a inter e a transdisciplinaridade é indispensável.

Assim sendo, este é o grande desafio da educação escolar indígena, que ela seja de fato interdisciplinar, abarcando os saberes tradicionais, da língua materna, da cultura e de todas as suas formas de expressão, trazendo atividades que ultrapassem os conteúdos programáticos e possam ser realizadas também por meio de experiências de vida.

2.1 Escola bilíngue

Na visão popular, ser bilíngue é o mesmo que ser capaz de falar duas línguas perfeitamente; esta é também a definição empregada por Bloomfield (1935), que define bilinguismo como “o controle nativo de duas línguas”. Entendemos, a grosso modo, que bilinguismo é a capacidade de fazer uso de duas línguas. Para Butler e Hakuta (2004 p.114, apud Almeida, 2011 p.95)⁷ bilinguismo pode ser definido como “um comportamento linguístico psicológico e sociocultural complexo com aspectos multidimensionais”. Todavia uma classificação dentro do campo do bilinguismo irá depender, dentre outros fatores, da dimensão a partir da qual se trata a questão.

Macnamara (1967), enfatiza que “um indivíduo bilíngue é alguém que possui competência mínima em uma das quatro habilidades linguísticas (falar, ouvir, ler e escrever) em uma língua diferente de sua língua nativa”.

Ressalta-se ainda como bilinguismo “a capacidade individual de falar uma segunda língua obedecendo às estruturas desta língua e não parafraseando a primeira língua” (TITONE, 1972).

A definição mais comum de bilíngue é a do indivíduo que fala duas línguas:

⁷ ALMEIDA, Severina Alves de A Educação Escolar Apinayé na Perspectiva Bilíngue e Intercultural: Um Estudo Sociolinguístico das Aldeias São José e Mariazinha. Araguaína: [s.n], 2011.

a educação bilíngue pode ser classificada em três diferentes programas. O primeiro deles é o programa compensatório em que a criança é instruída primeiramente na L1, visando sua melhor integração no contexto escolar. O segundo programa é o programa de enriquecimento, nele, de acordo com Cox e Assis- Peterson (2001), ambas as línguas são desenvolvidas desde a classe de alfabetização e são utilizadas como meio de instrução de conteúdos. O terceiro programa é quando a língua e a cultura das crianças pertencentes ao grupo minoritário são preservadas e aprimoradas. (MEGALE 2005, p. 08)

Megale (2005), afirma ainda que quando se discute educação bilíngue para crianças de grupos minoritários deve-se ressaltar que essas crianças frequentemente vêm de comunidades socialmente desprovidas, como é o caso dos grupos indígenas no Brasil.

Conceituar o bilinguismo é uma tarefa complexa e pode envolver várias dimensões ao defini-lo, no entanto, pode-se afirmar que este se constitui no processo de aquisição de uma segunda língua. Levando em conta o fato de que ao adquirir uma segunda língua o sujeito não está apenas adquirindo, mas também participando de processos que envolvem uma cultura.

As línguas indígenas são geralmente consideradas como “gírias”, “dialetos ágrafos”, “sem gramática” e sem utilidade comunicativa fora das aldeias (RODRIGUES 1988, p.106). Desse modo deve haver o uso de materiais em língua materna nas salas de aula dos povos indígenas visando o incentivo pelo orgulho da língua materna para que a mesma não ceda espaço a um uso língua majoritária.

A educação bilíngue não é apenas um direito, mas uma obrigação que está além das necessidades, que atua como um reparo social mínimo, mas que precisa ser efetivado. Se constitui em um movimento político. Não se pode dizer que educação bilíngue está somente ligada às condições sociais de preservação e manutenção cultural. Este confronto das línguas produz um ambiente de embate e domínio, a partir do qual, o sujeito falante da língua majoritária configura-se como “dominante”. Esse espaço, portanto, que não é definido pelo empirismo geográfico, mas sim por uma rede de conhecimento e domínio da própria língua opositora, constitui-se num movimento político, que demanda autonomia linguística. (LOCATELLI 2012, p. 84).

Segundo Cavalcanti (1999, apud Sousa 2013, 38)⁸, no Brasil são faladas aproximadamente 203 línguas por pessoas nascidas em nosso país. Desse total, são

⁸ Sousa, Jane Guimarães. Educação Escolar Indígena Krahô da Manoel Alves: Uma Contribuição Para o Registro e Manutenção do Mito de Tyrkrê. Araguaína: [s.n], 2013.

faladas aproximadamente 170 línguas indígenas, cerca de 30 línguas de imigrantes e duas línguas de sinais¹⁵. Ainda de acordo com Guimarães (2013), atualmente este número caiu para bem menos de 170 línguas. Conforme Rodrigues (1988), ainda existem muitas comunidades indígenas monolíngues em nosso país, ou seja, que falam somente sua própria língua; outras, apesar de serem predominantemente monolíngues, contam com alguns membros que falam também o português, sendo considerados bilíngues.

A aquisição da leitura e da escrita (alfabetização) por parte dos povos indígenas, surge em função da necessidade de se estabelecer formas de comunicação entre estes e a sociedade abrangente. Segundo o Referencial Curricular das Escolas Indígenas (RCNEI, 1998, p. 34) as escolas indígenas deverão principalmente respeitar os anseios dessas comunidades por uma educação que valorize suas práticas culturais e promova o conhecimento geral, lhes possibilitando a interação com outros grupos e sociedades, principalmente ao conhecimento da língua majoritária.

Foi somente a partir da Constituição Federal (Brasil, 1988), que lhes foi garantido o direito a uma educação de qualidade e diferenciada, que respeitasse sua diversidade linguística e cultural, lhe proporcionando uma educação intercultural e bilíngue.

No tocante ao povo indígena Krahô, historicamente, a educação esteve sob o jugo das políticas de ensino da sociedade não indígena, o que tem limitado, ao longo dos anos, a efetivação de uma proposta educativa voltada para os anseios dos indígenas. Considerando tais circunstâncias, segundo Albuquerque (2012), identificamos a necessidade que esse povo tem de uma educação que esteja em consonância com a realidade da cultura e da língua indígenas, ou seja, uma educação bilíngue (Krahô/Português), pautada nos pressupostos da interculturalidade, sendo estes os aspectos identitários da escola nos domínios indígenas.

Yahé Krahô (2017), propõe uma escola diferenciada que contemple uma educação universal respeitando as diferenças entre comunidade indígena e não indígena e ao mesmo tempo percebendo a relação de interdependência entre esses espaços e modos de vida. Mas acima de tudo, valorizando os seus conhecimentos e permitindo que as crianças, jovens e adultos possam escolher a melhor maneira de se viver.

O autor sugere um Projeto Político Pedagógico que visa desenvolver ações voltadas para a língua materna e portuguesa com uma dimensão pedagógica que possibilite o indígena a ser um cidadão crítico, participativo, responsável, criativo, cultural e intercultural. E também, objetivando a língua e a manutenção da cultura em uma perspectiva diferenciada no sentido de ampliar o trabalho já existente nesta escola. Para Yahé Krahô (2017), a escola não deve ser vista como o único lugar de aprendizado. A comunidade também possui também seus saberes tradicionais para ser comunicados, transmitidos e repassados por seus membros; são valores e mecanismos da educação tradicional dos povos indígenas. Essas formas de educação tradicional podem e devem contribuir na formação de uma política e prática educacionais adequadas, capazes de atender aos anseios, interesses e necessidades diárias da realidade atual.

Em suma, o bilinguismo configura-se, portanto, como no reconhecimento da língua e cultura indígena e também no incentivo a valorização e manutenção da língua indígena na escola, como forma de fortalecimento da política linguística desses povos. Concordamos que a escola indígena deve ser diferenciada não por que apresenta aspectos diferentes da escola não indígena, mas por se mostrar uma escola pensada de acordo com as particularidades da comunidade e elaborada para atender aos objetivos desse povo, no caso, os indígenas da comunidade Krahô.

Ainda não há um dicionário de língua Krahô e a construção desse vocabulário se torna ainda mais urgente quando pensamos em seu potencial didático no ensino de língua materna. Trata-se da confecção de um produto de informação sobre os aspectos da língua que responderá à necessidade de consulta da sociedade indígena Krahô favorecendo a consciência sobre a complexidade de sua língua. Considerando, assim, a relação entre o léxico e a cultura, o resultado dessa pesquisa oferecerá, além dos pontos mencionados, um objeto de interação, sobretudo cultural, entre a sociedade não indígena e o povo Krahô pois, a leitura e a escrita são produtos diretamente ligados aos aspectos culturais de uma comunidade linguística.

De acordo com Sousa & Albuquerque (2012), ainda são poucos os trabalhos lexicográficos existentes em Krahô. Vale ressaltar que trabalhos deste tipo auxiliam na manutenção e conservação da herança linguística destes falantes. Esta investigação se soma a esta meta quando se compromete com a contribuição à diversidade linguística e à educação escolar indígena visto que fornecerá conhecimentos aos professores

indígenas e não indígenas acerca da configuração que caracteriza a construção do vocabulário Krahô-Português.

Desse modo, a escola indígena é um instrumento que proporciona a revitalização dos saberes que estão na memória de poucos idosos, sendo assim, ela também tem valor social que deve ser instrumento de valorização cultural, que respeite as culturas nativas, mas que também promova a interação com a sociedade não indígena, no sentido de favorecer o uso da língua materna nas interações intragrupo e propiciar a aprendizagem do português como segunda língua para assegurar a equidade na interação entre os indígenas e os não indígenas.

Trata-se de um saber também intercultural de modo que se possa estabelecer um diálogo entre as diferentes culturas sem hierarquização cultural, promovendo, portanto, a educação intercultural, uma vez que, a escola necessita de meios para esse fim, no sentido de procurar mecanismos que possibilitem e contribuam para a realização dos objetivos escolar em lidar com as diferenças existentes no âmbito da escola bilíngue.

Assim, busca-se um caminho para o reconhecimento das diferenças culturais existentes e da importância de gerarmos modelos educativos e práticas pedagógicas que possam satisfazer as necessidades básicas de educação escolar indígena bilíngue e intercultural na perspectiva de fortalecer e manter vivas a língua e a cultura do povo Krahô, que ainda, prima pela manutenção de suas tradições e luta constantemente para preservação cultural da comunidade.

Nesse capítulo foi exposta a realidade da educação escolar indígena buscando contextualizar as características políticas educacionais adotadas na comunidade indígena Krahô. Buscamos fazer uma breve reflexão sobre a necessidade de se ter uma escola mais engajada no ensino específico, intercultural e bilíngue, a realidade indígena e o distanciamento/aproximação entre o estabelecido pelas políticas educacionais e a prática escolar. Por fim apresentamos a realidade educacional Krahô com seus conflitos e desafios, principalmente linguísticos e a relevância da produção de materiais didáticos específicos em língua Krahô. É de suma importância que a escola atenda os alunos em todos os níveis de ensino e modalidade, em diferentes formas de organização do calendário escolar, estruturação curricular, considerando as necessidades e especificidades das comunidades indígenas e atentando para a valorização da língua materna.

3 BASES TEÓRICAS E METODOLÓGICAS

Este capítulo aborda questões referentes ao planejamento e proposta de um trabalho de produção lexicográfica bilíngue Krahô, a metodologia utilizada na proposta de elaboração do vocabulário Krahô-Português e a metodologia adotada para a realização da pesquisa documental e levantamento dos vocábulos, tendo a lexicografia como base no processo de análise e permeado por um movimento etnográfico. Assim, a fundamentação teórica que dá sustentação a nosso trabalho está voltada para os autores que realizaram pesquisas sobre a Educação Indígena Krahô, Antropologia, Linguística e Lexicografia.

3.0 O planejamento do trabalho lexicográfico

O projeto do vocabulário bilíngue Krahô-Português surge a partir da utilização do material didático produzido pelo do Laboratório Língua Indígena (LALI) da Universidade Federal do Tocantins (UFT) em língua Krahô e a, então, necessidade de um material que possa auxiliar tanto para a documentação desses lexemas quanto para os interessados nos estudos voltados para a língua desse povo.

Estamos considerando o quanto a produção este vocabulário poderá contribuir de forma significativa para a expansão de vocabulário desse povo, fornecer uma fonte de pesquisa aos interessados, registrar os lexemas da língua materna e a relação com o português, além de facilitar o trabalho dos professores que lecionam na escola indígena Krahô.

O léxico é uma espécie de acervo de palavras de uma língua, configurando-se, portanto, como um dos responsáveis por abrigar e representar o patrimônio cultural de um povo. Os falantes de um idioma não são capazes de dominar completamente o léxico de sua língua materna. Isso porque a mutabilidade do léxico, sua principal característica, é uma barreira para que isso aconteça.

Krieger (2010), em seu artigo *Lexicologia, Lexicografia e Terminologia: Impactos necessários*, afirma que “o léxico, nas suas diferentes dimensões, está intimamente relacionado a questões de educação e cultura”.

Para formar seu vocabulário, o falante acessa o conjunto de palavras pertencentes a uma língua, isto é, o léxico. Em outras palavras, o vocabulário é um recorte do léxico, caracterizando-se pela seleção que um falante faz das palavras disponíveis pela língua.

Podemos perceber, a partir dessa caracterização, que uma presença marcante é a referência à ideia de significação, à função (sintática, no caso) e ao uso – que também faz referência à função de determinado elemento. Tendo isso em vista, é importante destacarmos que a palavra é uma unidade que trabalha com a representação do que compõe o cenário em que estamos inseridos, configurando sentido e organização ao mundo do homem.

Os vocabulários técnicocientíficos e especializados buscam situar-se em uma norma linguística e sociocultural, têm como unidade-padrão o vocábulo, constituindo-se como conjuntos-vocabulários. O vocabulário fundamental, por sua vez, busca reunir os elementos constitutivos de intersecção dos conjuntos vocabulários de uma comunidade, ou de um segmento social, elementos esses que são selecionados pelo duplo critério de alta frequência e distribuição regular entre os sujeitos falantes ouvintes envolvidos.

Segundo nossas pesquisas podemos afirmar que ainda são escassos os trabalhos específicos voltados para o léxico, principalmente quando se trabalha com língua indígena. Trata-se de um trabalho importante e amplo e que, por isso, exige ser feito em várias etapas, de modo que possa contemplar os aspectos linguísticos para que seja coerente com o fazer lexicográfico.

Outra compreensão teórica importante para a criação de vocabulários está relacionada à escolha do *corpus* que estuda a língua e seus aspectos específicos a partir da probabilidade gerada pelo tratamento dos dados. Neste trabalho, o recorte do campo lexical “fauna” é que guia o desenvolvimento deste vocabulário e todo o processo foi realizado via procedimentos da pesquisa documental e método lexicográfico representando uma sequência de ações a serem seguidas criteriosamente.

Sob esse contexto, nosso trabalho se volta para a manutenção e revitalização da língua materna Krahô. Acreditamos que para isso é necessário um amplo levantamento dos lexemas dessa língua e estudos voltados para a ciência do léxico, além de promover

o uso de um vocabulário na escola indígena Krahô, a fim de que possa contribuir para o ensino na/da língua materna desse povo. Partindo desses pressupostos, nossa pesquisa vem ao encontro uma escola indígena que esteja realmente contextualizada na recuperação de sua língua, na reafirmação de sua identidade étnica e no estudo e valorização da sua cultura.

Propomos uma pesquisa documental a partir do acervo bibliográfico do Laboratório de Língua Indígena (LALI) da Universidade Federal do Tocantins (UFT). O *corpus* desse trabalho de produção lexicográfica compreenderá os vocábulos voltados para a fauna (animais) em língua indígena Krahô. Esse recorte foi feito por se tratar de um acervo lexical extenso, pretendendo abarcar as demais lexias dessa comunidade linguística em trabalho posterior.

Os dados coletados em nossa pesquisa resultarão na montagem, então, do vocabulário bilíngue Krahô-Português contendo parte do acervo linguístico Krahô: além dos lexemas, sua tradução, classificação, separação silábica e aplicação em frases para um uso mais efetivo de seu público alvo que é a comunidade indígena Krahô e demais interessados no conhecimento sobre essa língua.

Objetivo Geral

- Produzir um vocabulário bilíngue Krahô-Português que tenha como L1 a língua Krahô e o português como L2, para ser utilizado como material didático nas escolas desse povo, bem como uma forma de registro da língua indígena.

Objetivos Específicos

- Fornecer aos professores e aos alunos indígenas, mais um recurso didático;
- Registrar lexemas dessa língua e auxiliar os Krahô a entenderem a complexidade da língua materna e a relação com o português, através da organização de um vocabulário bilíngue;
- Contribuir na manutenção da língua indígena Krahô, além de fornecer aos interessados uma fonte de informação sobre essa língua.

Os vocabulários bilíngues diferem pouco dos monolíngues. Welker (2004) destaca que a maior diferença entre eles é que ao invés da definição, no vocabulário bilíngue são oferecidos equivalentes.

A organização de um vocabulário bilíngue Krahô-Português deve ampliar os estudos sobre a língua, procurando não apenas registrar, traduzir e classificar cada lexema, mas, sempre que possível, exemplificar o uso de cada um. Uma produção lexicográfica bilíngue do léxico dessa comunidade poderá ser instrumento pedagógico valioso para os alunos da escola Krahô, que poderão fazer uso desse trabalho, familiarizando-se com a fórmula do vocabulário, e, principalmente, tendo oportunidade de corrigir, acrescentar ou suprimir informações que acharem pertinentes.

Nesse sentido, nosso trabalho poderá servir também para linguistas interessados na língua Krahô, para uso em futuros estudos de comparação, para reconstrução e conhecimento da evolução de línguas da mesma família linguística. Além disso, poderá ser útil a funcionários da FUNAI e FUNASA que trabalham com esse povo e poderão ter maior conhecimento da língua a partir do vocabulário.

Para a construção do vocabulário bilíngue Krahô-Português compilamos corpora comparáveis em ambas as línguas, a partir campo lexical fauna levantado dos diversos materiais que tratam do tema, além de artigos, teses e dissertações referentes à língua e à cultura do povo Krahô. Na aldeia Manoel Alves Pequeno citada no material pesquisado, a maioria dos professores são indígenas contando apenas com três professores não indígenas. O material didático utilizado na escola da aldeia é o oferecido pela Secretaria de Educação (SEDUC), porém, há também o material produzido através do Programa do Observatório da Educação Indígena/CAPES/INEP/UFT, coordenado pelo professor Dr. Francisco Edviges Albuquerque.

Esse material é produzido em língua materna e em português como forma de contribuição para a manutenção da língua e da cultura do povo Krahô, uma vez que será utilizado principalmente pelas crianças e jovens das aldeias desse povo, que terão a possibilidade de repassar esse saber para as gerações futuras.

Para Albuquerque (2011), todos os povos indígenas dispõem de seus próprios processos de socialização, formação de pessoas, com histórias, saberes e, na maioria das situações, línguas próprias, mobilizando agentes para fins educacionais.

Dessa forma, de acordo com Albuquerque (2012), entende-se o quanto é importante que se tenha registro das línguas indígenas do país, dado que o crescente e repetitivo número de empréstimos pode levar ao enfraquecimento de uma língua da

cultura de um povo, uma vez que, passa-se a fazer uso mais frequente da segunda língua. Consoante Abreu (2012), a língua é o principal elemento cultural que comprova a identidade de um povo e é capaz de representar tudo o que a cultura possui.

Segundo Câmara Júnior (1979), a língua é a demonstração em miniatura de toda a cultura de um povo e, o conhecimento produzido pelo estudo de uma língua indígena coopera terminantemente para a solução de problemas educacionais, já que a língua é o caminho que nos permite ter acesso a todo o universo cultural de uma sociedade.

O intuito de nossa pesquisa é colaborar para a manutenção da língua Krahô através do levantamento de seus lexemas, de dados sobre essa língua, para seu registro e fonte de informação aos povos falantes dessa língua e aos demais interessados, bem como indígenas aprendizes da segunda língua, português, uma vez que, a língua portuguesa continua sendo segunda língua da maioria dos povos indígenas do Brasil.

Diante do exposto, a produção de um vocabulário bilíngue Krahô/Português servirá não só como um registro da língua do povo Krahô, mas também como um objeto verdadeiramente didático contribuindo para uma aprendizagem efetiva do vocabulário e consequentemente para a manutenção da língua materna.

Com a elaboração do vocabulário bilíngue Krahô/português esperamos contribuir significativamente para os estudos voltados para o léxico da língua indígena, bem como despertar o interesse de estudiosos a refletirem sobre a produção lexicográfica de obras bilíngues direcionadas ao povo Krahô.

3.1 A metodologia lexicográfica bilíngue adotada

A nossa pesquisa busca colaborar para a manutenção da língua e da cultura do povo Krahô. Para tanto, a metodologia adotada, que é parte fundamental de nosso trabalho, deve se adequar ao nosso objetivo abarcando nossa proposta de produção lexicográfica bilíngue.

De acordo com Zavaglia (2012), existem alguns princípios que regem uma produção lexicográfica. São eles:

- I) o número de línguas envolvido na elaboração;

- II) o eixo temporal;
- III) a matéria léxica registrada;
- IV) os critérios linguísticos;
- V) o eixo sintagmático/paradigmático;
- VI) a ordenação da nomenclatura.

Respondendo a esses critérios, em nossa proposta temos em vista a organização de um vocabulário bilíngue, sincrônico, em que, neste primeiro momento, traremos apenas uma amostra do léxico Krahô com palavras-entradas concernentes à fauna. Entretanto, pretende-se abarcar integralmente os lexemas dessa língua em trabalho posterior. O protótipo apresentado ao final de nossa pesquisa deve se estruturar de forma sistemática ao dispor um vocabulário básico ordenado semasiologicamente.

Seguindo a metodologia lexicográfica proposta por Rey-Debove (1971), nosso trabalho traz uma macroestrutura considerando:

- I) o arranjo das entradas;
- II) a origem da nomenclatura;
- III) a seleção dos lemas.

Tendo definido a nomenclatura do vocabulário passamos para a microestrutura, acentuada por Welker (2004), como “o conjunto de informações ordenadas de cada verbete após a entrada”. No entanto, sabe-se que nem todos os verbetes possuem a mesma organização apesar de obedecer a uma padronização da microestrutura que confere maior facilidade no uso do vocabulário.

Por se tratar de uma produção lexicográfica bilíngue para cada palavra-entrada da L1 trazemos uma tradução/equivalente em L2. Segundo Carvalho (2001, p. 111), o objetivo maior do trabalho bilíngue é a equivalência, uma vez que é à procura dela que o consulente vai ao dicionário. Para atender a essa necessidade do consulente, é necessário que o lexicógrafo ofereça as possibilidades de equivalência para um lema, juntamente com as informações adicionais como a exemplificação e abonos.

O que torna relevante essas informações é o fato de que na maioria das vezes o lexicógrafo encontra equivalentes cuja relação com o lexema é apenas parcial, até

porque em grande parte dos casos há mais de um lema equivalente, essa parte da microestrutura se estabelece conforme de acordo com as regras sintáticas da língua, e, portanto, um substantivo (L1) será exatamente equivalente a um substantivo (L2).

Consoante Carvalho (2001), a tradução é tratada numa perspectiva textual, tendo em vista que o texto de partida e o texto de chegada são considerados em contexto específico. Já o equivalente entende-se que são tomados em unidades menores e mais descontextualizada, portanto, é tomado em consideração no nível lexical. O que se entende como equivalência é tomado como correspondência entre as línguas em questão nos termos de significado conceitual podendo, por vezes, apresentar diferentes aspectos de conteúdo e forma, entendemos que a equivalência/correspondência oferecida pela obra lexicográfica bilíngue é fundamental ao ato tradutório.

3.2 Organização do *corpus* da pesquisa

Durante o desenvolvimento de nossa pesquisa, a realização do levantamento dos lexemas, que constam no acervo do LALI produzido em língua Krahô, resultou em um banco de dados que conta aproximadamente com 5.090 itens lexicais da língua materna desse povo, dos quais 180 compõem nosso protótipo.

Para Sardinha (2012), o *corpus* deve ser sistematizado por meio de critérios, planejado em termos da relação entre os textos e formatado. Seguindo essa configuração escolhemos coletar a partir de textos bilíngues Krahô/Português, em sua maioria artigos e livros pedagógicos voltados para a educação escolar indígena Krahô, a fim de manter o potencial didático do nosso trabalho e a qualidade da obra para um nível simples e comprometido com a compreensão do consulente, uma vez que, todo o material em língua Krahô do LALI foi revisado por falantes da língua materna.

Desse modo, este trabalho parte de uma pesquisa documental, bibliográfica, exploratória, descritiva que visa analisar documentos e dados coletados a partir de artigos e livros já publicados (publicações impressas convencionalmente em papel e eletronicamente).

Figura 9: Quadro com os tipos de textos utilizados:

Artigos	Diálogos Textos descritivos	
Livros	Narrativas	Mitos Narração de eventos História tradicional Geografia Ciências Rituais Arte Cultura do Povo Krahô Literatura Krahô
	Gramática	Descrição da língua Krahô Texto normativo

Nesta etapa do trabalho, no levantamento dos verbetes, levamos em consideração as contribuições linguísticas e relevância do material bibliográfico pesquisado. Ao montar o *corpus* acontece também um aprofundamento nos estudos voltados para a lexicografia, dado que esse estudo procura contemplar a compreensão do funcionamento da língua Krahô tanto na escrita quanto na oralidade por se tratar de um vocabulário que será também registro da língua e contribuirá como fonte de pesquisa sobre a mesma.

O *corpus* do nosso trabalho compreende os verbetes referentes a nomes de animais da língua indígena Krahô. Esse recorte foi feito por se tratar de um trabalho muito extenso e para que houvesse tempo de nosso protótipo integrar o capítulo final desta dissertação. Todavia, este protótipo pretende-se parte de um dicionário geral da língua Krahô em trabalho futuro.

Todas as palavras-entradas que compõem o protótipo de nosso vocabulário foram levantadas a partir do material produzido pelo LALI, então devidamente revisado pelos professores indígenas da comunidade Krahô, e, portanto, fonte com respaldo científico todas devidamente citadas e comentadas no próximo item desse capítulo.

3.3 A pesquisa documental

Este item busca descrever o *corpus* de estudo no que diz respeito a sua construção, organização e tamanho, e apresentar a metodologia adotada para a construção do vocabulário em questão.

A pesquisa é do tipo documental e todo o material pesquisado para o levantamento de dados deste trabalho foi elaborado com a participação e revisão de falantes nativos e lideranças da comunidade indígena Krahô.

A pesquisa documental trilha os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, não sendo fácil por vezes distingui-las. A pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado, constituído basicamente por livros e artigos científicos localizados em bibliotecas. A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. (FONSECA, 2002, p. 32).

Na realização da pesquisa documental, podem ser utilizados: os registros de seminários, congressos, artigos de jornais, fitas de vídeo, publicações científicas e acadêmicas, escritos, dados estatísticos, reprodução de sons e imagens, etc. Para Bravo (1991), devem ser considerados documentos de todo tipo de produção humana, nos quais existam registros de suas ideias, suas ações, opiniões, modelo de vida.

A análise de conteúdo é para Bravo (1991), a técnica mais elaborada e de maior prestígio no campo da observação documental e constitui-se como meio para estudar as comunicações entre os homens enfatizando o conteúdo das mensagens por eles emitidas.

A seleção da documentação que serviu de base para a pesquisa foi rigorosa. Ao levantar o *corpus*, são considerados os aspectos fundamentais para o trabalho a ser desenvolvido, tais como o discurso, científico ou técnico que permita a recolha dos termos.

Assim, como toda pesquisa documental, foram percorridas as seguintes etapas de acordo com o esquema de Nuvens (2006):

1. Escolha da área e da língua de trabalho;

2. coleta da documentação;
3. estabelecimento dos limites da pesquisa;
4. recolha dos termos em obras significativas da área estudada, após consultas com especialista;
5. apresentação dos dados.

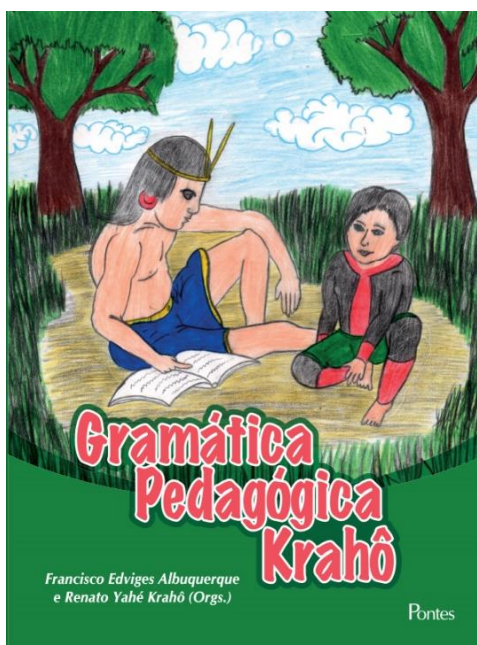
A determinação do objetivo de nosso trabalho se deu a partir de visita técnica à aldeia do povo Krahô, em que uma professora destacou como uma das dificuldades dos alunos indígenas “vocabulário”, desse modo pensamos essa proposta a fim de trabalhar com uma pesquisa que fosse relevante para a comunidade, assim, foi desenhado o projeto e posteriormente concretizado nessa pesquisa. Tendo determinado nosso objetivo: propor um vocabulário bilíngue Krahô-Português do campo lexical fauna, elaboramos nosso plano de trabalho.

Sabendo que o LALI possui uma extensa lista de palavras do acervo lexical geral da língua Krahô, isolamos apenas os vocábulos referentes à fauna, tendo em vista a necessidade de recorte para a proporção de nosso trabalho e a relação dos povos indígenas com os animais, tendo como fonte sempre o acervo LALI, dado a consistência do material que foi corrigido pelos professores indígenas Krahô. Partindo desse ponto, nos apoiamos na base lexicográfica para análise do conteúdo a fim de que essa lista de palavras viesse a ser nosso vocabulário.

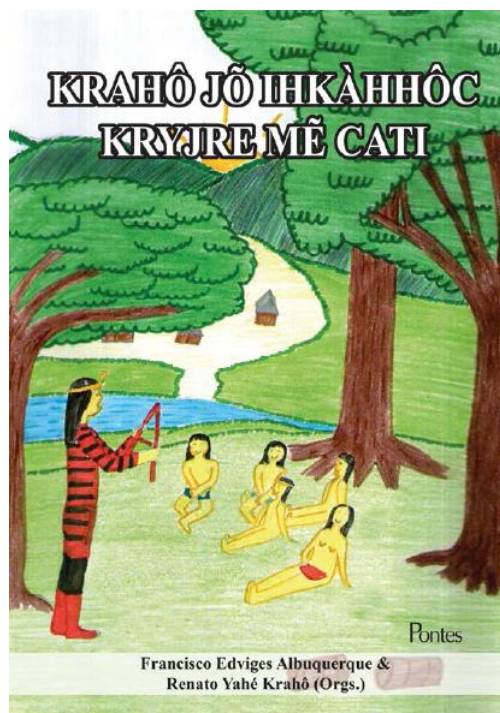
Sobre os *corpora* de análise utilizado para a construção do vocabulário Krahô/Português, primeiramente vamos citar cuidadosamente algumas obras utilizadas e descrevê-las brevemente com o objetivo de conferir as particularidades do acervo adotado para a pesquisa documental. Todas as obras apresentadas das quais foram coletados os nossos dados, fazem parte do acervo do LALI e seguem cunho etnográfico.

Gramática Krahô - trata-se da seleção dos conteúdos da Língua Krahô na gramática seguindo 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

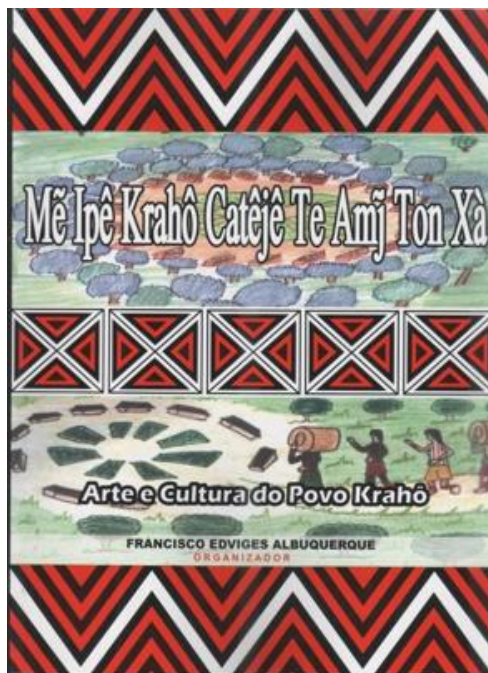
costumam tratar nos cursos de formação de professores e nas atividades cotidianas na escola. Trata da descrição da língua Krahô em consonância com o material de ensino dessa língua pelos professores Krahô, pois apresentam o material escrito da língua para que esses educadores o utilizem sob diversas formas junto à comunidade escolar. Portanto, os conteúdos apresentados podem conduzir o estudante da Língua Krahô a seguir desde a estrutura dos sons da língua, por meio do inventário desses sons e suas representações na escrita, seguindo para as propriedades das formas da língua, das palavras, até a construção sintática, da organização das frases. Essa disposição mostra as formas relacionadas aos usos da língua e orienta o professor ao reconhecimento das formas gramaticais do Krahô por meio da descrição dessas formas em português.



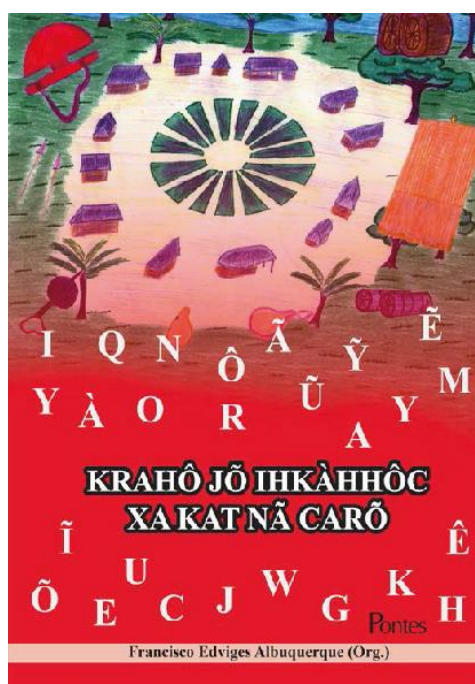
Livro de alfabetização Krahô - A produção deste livro partiu da reivindicação dos professores indígenas Krahô, que atuam nas séries iniciais, nas escolas de suas aldeias. Renato Yahé Krahô é Diretor da Escola Indígena 19 de Abril, na Aldeia Krahô de Manoel Alves Pequeno, no Município de Goitatins – Mestre pela... tem se dedicado arduamente à Educação Escolar Indígena, no sentido de contribuir para o ensino bilíngue e intercultural nas escolas indígenas Krahô.



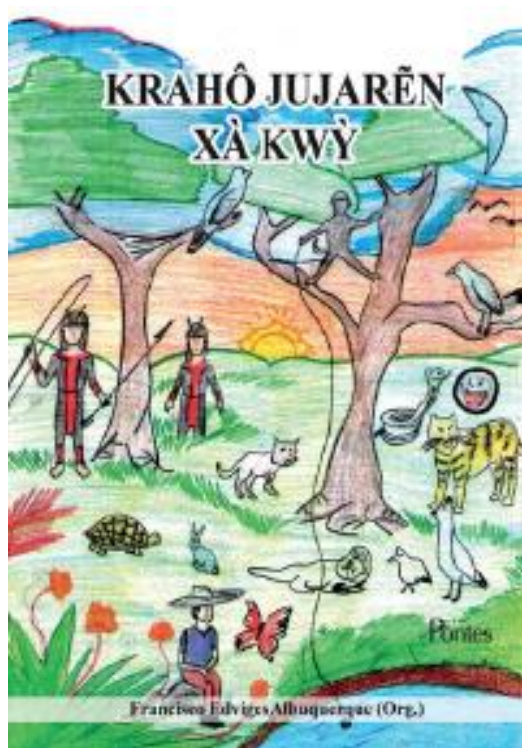
Arte e cultura do povo Krahô – Organizado pelo professor Dr. Francisco Edviges Albuquerque, o Livro de Arte e Cultura do Povo Krahô é composto por quatro partes principais: A Primeira parte (Festas Krahô) aborda os aspectos socioculturais e históricos sobre as festas Krahô ainda realizadas nas aldeias 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 velhos e, 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.



Alfabeto Krahô ilustrado - A organização deste Livro partiu da iniciativa dos alunos indígenas da 3ª série do Ensino Médio, do ano de 2012, juntamente com os professores indígenas e não indígenas da Escola Indígena 19 de Abril. Trata-se de um livro monolíngue (apenas em língua Krahô), com o intuito de ser 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.

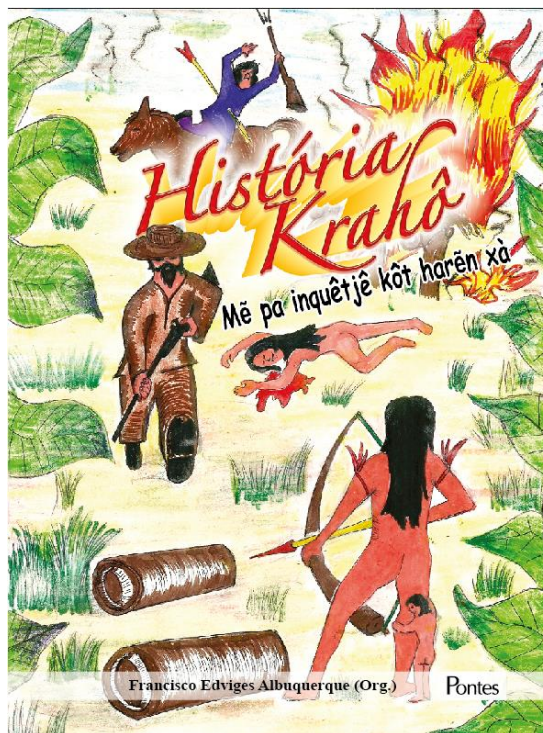


Literatura Krahô – Organizado pelo professor Dr. Francisco Edviges Albuquerque, o Livro está dividido em duas partes, a primeira diz respeito às narrativas Oraís Krahô, desde as mais simples às mais complexas, como as narrativas do dia-a-dia, que são repassadas para os mais novos, através dos indígenas mais velhos, mas que merecem ser registradas neste livro como forma de manter nossas 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.

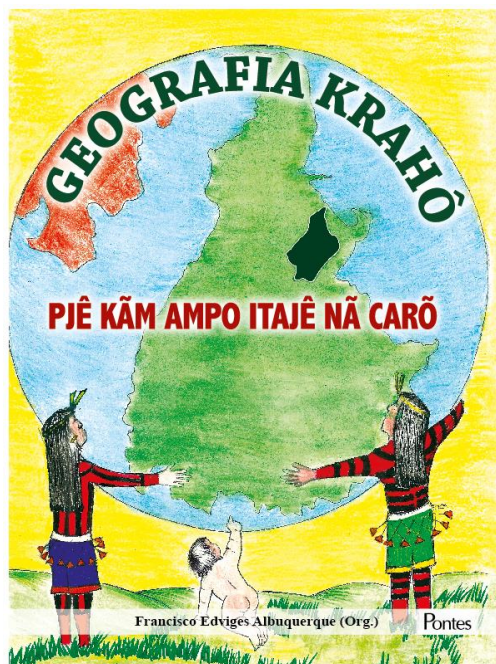


História Krahô – Este livro inicialmente apresenta uma síntese da situação indígena no Estado do Tocantins, com importantes registros dos “Povos Indígenas do Tocantins”, suas populações e territórios, levando em consideração a história e os dilemas de cada povo indígena e suas idiossincrasias. Escrito 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, num cenário marcado por disputas,

conflitos, resistência e obstinação. Isso porque insistem em continuar existindo enquanto povo distinto linguista e culturalmente da sociedade de seu entorno, majoritária e hegemônica, que tem como característica marcante a aniquilação das formas de ser e de viver dos povos indígenas brasileiros.



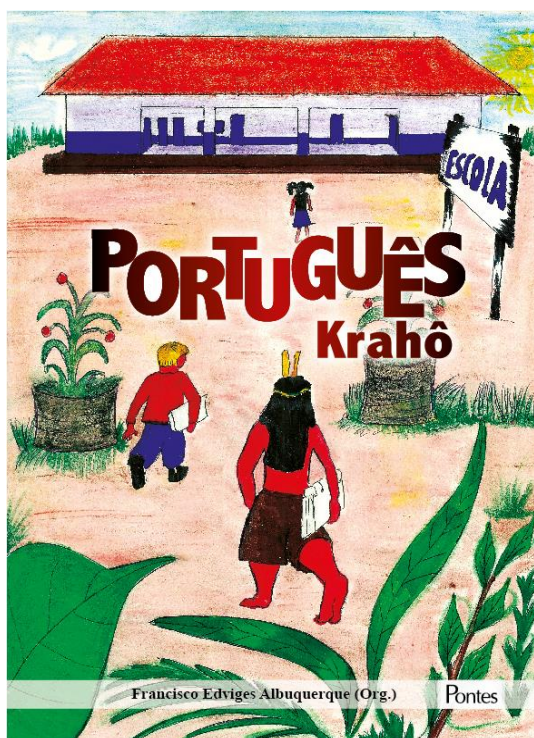
Geografia Krahô - Com uma gama de textos muito elucidativos, o “Livro de Geografia Krahô” é um marco inicial de uma sequência de outras publicações interdisciplinares que vem por aí, com destaque para os “Livros de História Krahô e Português Krahô”. Com esse material, professores e alunos indígenas Krahô terão em mãos um excelente material de apoio pedagógico e didático que os auxiliará na empreitada cotidiana da sala de aula da aldeia indígena. Afinal o contexto intercultural onde se inserem, por sua complexidade, requer que o ensino e a aprendizagem pautem-se nos pressupostos do diálogo intercultural, e isso é evidente no livro. Na primeira parte, inicialmente o livro traz um Mêhĩ jôh Pytwý (Calendário Indígena), bilíngue em Krahô/Português, com informações preciosas sobre a vida na aldeia, escrito e ilustrado pelos próprios indígenas.



Educação Escolar Indígena e Diversidade Cultural – Como o título sugere, esta obra envolve a questão da Educação Escolar Indígena, contribuindo com a ampliação de seu repertório, de modo crítico, criativo e autônomo, ao mesmo tempo em que vem preencher uma lacuna, pois é a primeira publicação divulgando a Diversidade Cultural do Estado do Tocantins, tendo como foco os povos indígenas. Os trabalhos apresentados foram produzidos por professores indígenas e não-indígenas, alunos de graduação, pós-graduação, pesquisadores e colaboradores envolvidos com o Projeto, e estão de acordo com os objetivos do “Programa do Observatório da Educação Escolar Indígena”.

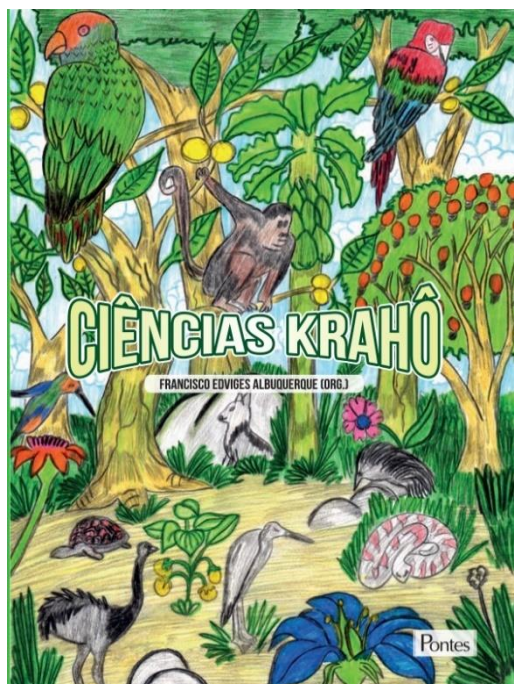


O “Livro de Português Krahô” é uma obra eminentemente intercultural e interdisciplinar. Com este, preenche-se uma lacuna no tocante ao Ensino de Línguas nas Escolas Indígenas Krahô, uma vez que a obra se apresenta como uma ferramenta pedagógica de alto teor didático. Como sabemos, o ensino de língua para estudantes indígenas é um aspecto primordial para a inserção desses alunos no convívio 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, e não atendem aos anseios da escola indígena. Nesse sentido o “Livro de Português Krahô” é uma atitude louvável do Professor Dr. Francisco Edviges Albuquerque, em parceria com Professores e comunidades Krahô. Escritos de modo claro e preciso, os textos que compõem o Livro possuem um teor pedagógico muito sistemático. Didaticamente é irretocável. Arrematados por “Sugestões para o professor”, os docentes têm em mãos um poderoso aliado na labuta da alfabetização das crianças indígenas Krahô. Aspectos pedagógicos se unem à antropologia, à sociologia, à linguística e à sociolinguística, interdisciplinarmente, indicando caminhos a seguir de modo seguro.



Ciências Krahô - 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.



A coleta dos dados foi realizada por meio da leitura das referidas obras especializadas que forneceu as condições necessárias à recolha dos palavras-entradas para a elaboração posterior dos verbetes.

A escolha do campo lexical compreende as palavras que pertencem à mesma área de conhecimento, no caso deste trabalho, as palavras entradas representam a unidade linguística que possui o conteúdo semântico que se refere à fauna. Nesse sentido, Crow e Quigley (1985) apontam a eficácia de uma abordagem baseada em campos léxico-semânticos em comparação a uma abordagem tradicional (que considera as palavras isoladamente), no contexto de aquisição de vocabulário passivo. Aprendiz de segunda língua levam mais tempo que os falantes nativos em atividades de leitura de textos de nível ensino médio (vestibular) e acadêmicos, porque recorrem muitas vezes ao dicionário. É necessário equipar o aprendiz com um vocabulário suficiente para que ele consiga ler fluentemente.

Constatou-se que a informação processada no nível semântico produz melhores resultados do que a processada nos níveis acústico e visual, e que a combinação do método semântico é mais eficaz para a aquisição de vocabulário do que o método palavra-chave usado individualmente. Considerando aprendizes de Português como L2.

Acreditamos que os campos léxico-semânticos contribuem para a compreensão e aprendizagem do léxico de uma segunda língua. Os falantes nativos têm a capacidade natural de acessar mentalmente esses campos e fazer escolhas léxicas baseadas nas relações entre itens lexicais.

O que é peculiar (característico) do léxico de uma nação podemos definir como vocabulário. Dessa forma, a língua portuguesa é o idioma falado em Portugal e respectivas ex-colônias, o léxico seria o característico de cada nação. Como vocabulário, compreende-se tudo o que caracteriza o falar de um povo (região) a partir de suas motivações sócio-histórica-econômicas. Os povos indígenas do Brasil além de suas línguas maternas, têm o português como segunda língua, é o caso do povo Krahô.

Com base nessa teoria estabelecemos uma listagem dos semas (traço semântico, componente semântico, ou simplesmente, um dos significados de cada vocábulo), que juntos constituem o semantema (conjunto de todos os semas). Em nossa pesquisa organizamos os semas dos 180 vocábulos distribuídos no vocabulário que constituem o campo lexical fauna (apenas nomes de animais), a partir da pesquisa documental.

O vocabulário é um importante instrumento pedagógico que possui a função de auxiliar na ampliação lexical do consulente e conseqüentemente no desenvolvimento da competência lexical. Desse modo, os estudos relacionados à lexicografia pedagógica, embora ainda restritos, contribuem para que a utilização da obra lexicográfica voltada para o ensino de língua seja feita de forma satisfatória.

A análise dos dados é um procedimento que não pode faltar na pesquisa documental, visto que é “a oportunidade de confrontação da realidade estudada com a literatura relativa por meio de procedimentos metodológicos que permitem a análise crítica e a construção de uma resposta à pergunta inicial” (GIL, 2008).

A análise dos dados ocorreu nas seguintes etapas, consoante a técnica de Bardin (2009):

Primeira fase: Levantamento da literatura.

Segunda fase: A Exploração do Material – etapa que corresponde leitura e descrição.

Terceira fase: Tratamento dos resultados obtidos e interpretação dos objetivos previstos ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas.

Para fazer o levantamento e a extração dos termos foram criados dois corpora de textos específicos que constam no acervo do LALI e também de uma lista de palavras contendo cerca de 5.000 lexemas da língua materna, composta de dois seguimentos: um *corpus* em língua portuguesa que correspondem aos equivalentes/tradução dos lexemas da L1 e um *corpus* em língua Krahô, que vieram posteriormente compor as 180 palavras-entradas do vocabulário que compõe o capítulo final desse trabalho.

Para os verbetes de L1, que compõem o vocabulário, são fornecidos equivalentes em L2 acrescidos de informações imprescindíveis, como a classificação e os equivalentes, não apresentando o nome da família e o ano de quem o identificou primeiramente, uma vez que, essa nomenclatura (nomes de animais) passa por constante revisões e pode não existir um consenso. Nosso trabalho buscou ater grande cuidado no tratamento de aspectos fonológicos, na indicação da classe de palavras e no tratamento das variações de gênero, número e grau, escolhas que poderão auxiliar na produção de dicionários de outras línguas da família Jê, por exemplo.

3.4 Lexicografia

Nesta seção buscamos apresentar algumas definições e abordagens sobre a lexicografia, bem como, o método lexicográfico, para o melhor entendimento acerca do nosso trabalho. Para tanto, trazemos os autores que são referências na área da ciência do léxico tais como Isquierdo & Finnato (2010), Krieger (2006), Welker (2004), Biderman (1998), e Zavaglia (2012). A lexicografia é peça norteadora de nosso trabalho, é por meio desses embasamentos que estruturamos nossa proposta de vocabulário, sendo a produção lexicográfica, o produto final da lexicografia.

As ciências do léxico compreendem: Lexicologia, Lexicografia e Terminologia. As temáticas da lexicologia, de acordo com Isquierdo e Finnato (2010), exploram a formação de palavras, a neologia, a toponímia, entre outros temas. A lexicologia, procurando descrever e compreender os mistérios dos vocabulários em meio às diversas

interfaces da língua, no plano da gramática e/ou do discurso/texto, associa-se aos estudos de Lexicografia prática e Lexicografia teórica.

A lexicografia é a ciência dos dicionários; tem em seu campo de atuação a língua como sistema, a qual essa ciência investiga de modo sistemático abarcando os diversos discursos presentes nas comunidades linguísticas, sendo que, a descrição do léxico tem sido efetivamente realizada pela lexicografia, com ênfase na análise da significação das palavras. Nesse sentido, nosso trabalho terá aporte na lexicografia bilíngue, por se tratar de uma proposta de vocabulário que tem como público-alvo, primeiramente, um leitor bilíngue.

A Terminologia, por sua vez, se aplica à comunicação direta, à mediação comunicativa e ao planejamento linguístico. Na área de documentação, a terminologia é essencial para representar o conteúdo dos documentos e para facilitar o acesso a esse conteúdo. Cabré cita os tesouros e as classificações como inventários terminológicos organizados de acordo com sua temática e controlados formalmente. A terminologia representa o conhecimento técnico-científico especializado de forma organizada, por meio de manuais e glossários, e unifica esse conhecimento sob a forma de normas e padrões. Sem a terminologia, os especialistas não conseguiriam se comunicar, repassar seus conhecimentos, nem tampouco representar esse conhecimento de forma organizada.

A lexicologia e a lexicografia enfocam o léxico de modos distintos. Não há consenso entre os linguistas sobre a distinção entre lexicologia e lexicografia. Segundo Dapena (2002), alguns estudiosos afirmam que lexicologia e lexicografia são como faces da mesma moeda nas quais suas diferenças corresponderiam às suas extensões e a uma diversidade de pontos de vistas.

Zgusta (1971 *apud* Ferreira, 2005)⁹ afirma que a lexicografia é uma esfera muito difícil da atividade linguística, pois o lexicógrafo deve considerar não somente a estrutura da língua em questão, mas também a cultura da respectiva comunidade linguística em todos os seus aspectos. Assim, a lexicografia está intimamente ligada às disciplinas que estudam o sistema lexical como a semântica, a lexicologia, a gramática e a estilística.

Pode-se definir lexicografia como a ciência, técnica, prática ou mesmo arte de elaborar dicionários.

⁹ Ferreira, Rogério Vicente. *Língua matis (Pano) : uma descrição gramatical / Rogério Vicente Ferreira*. -- Campinas, SP : [s.n.], 2005.

Em relação à sua antiguidade, a lexicografia é o domínio de maior tradição dentre as ciências do léxico. Tal tradição está diretamente relacionada à sua vertente aplicada, viés que justifica sua clássica concepção de ser arte, tomada no sentido grego, de técnica de fazer dicionários. Essa prática de ordenar alfabeticamente o conjunto de itens lexicais de um idioma e de agregar informações sobre seu conteúdo e uso, compondo obras de referência linguística, é uma atividade que vem de muitos séculos. Já existia nas culturas mais antigas do oriente, embora as primeiras obras tivessem particularidades organizacionais distintas dos dicionários atuais. (KRIEGER, 2006, p.164)

A lexicografia (do grego *lexikon*, “léxico” e *graphein*, “descrição”) segundo Zavaglia (2012), pode ser entendida, a grosso modo, como a técnica de se registrar e repertoriar o léxico, ou seja, de se compilar um dicionário. Entretanto, ela é mais que isso: é uma arte, ou melhor, o processo do engenho de se inventariar palavras, as unidades lexicais, de se escrever sobre elas, de descrevê-las, de classifica-las, de ordená-las nos chamados verbetes.

A produção lexicográfica tem o poder de auxiliar na manutenção de uma língua, isso porque ao se concretizar, pode resgatar palavras já em desuso, auxiliar professores no ensino em sala de aula, acrescentar vocabulário e, principalmente, manter a história de determinada língua e seu povo. Isquierdo e Finatto (2010) afirmam que:

A Lexicografia, prática ou teórica, tem mostrado como a dicionarização das línguas contribui para a descrição de seus vocabulários e de suas gramáticas, além de ter situado a cultura dicionarística como um dos elementos mais emblemático das culturas letradas [...] o dicionário de um país ou de uma comunidade cultural é bem mais que um *dictionary*, uma coleção de ditos, uma lista ou um “armário de palavras”: o dicionário é identificado como um patrimônio cultural. (ISQUERDO; FINATTO, 2010, p.12)

De acordo com Bevilacqua e Finatto (2006), o dicionário é também um tipo de propósito ou de registro de todo o patrimônio sociocultural configurado pela língua, de modo que oferece bem mais do que respostas simples para dúvidas de grafia ou de regência verbal.

É o que se verifica, por exemplo, nas questões referentes aos tipos de vocabulários, suas unidades-padrão etc. Confrontem-se, à guisa de exemplificação, os dois significados do termo vocabulário: um primeiro conteúdo refere-se ao conjunto de vocábulos de um universo de discurso; um segundo conteúdo designa um tipo de dicionário e, como tal, significa conjunto de vocábulos tratados lexicograficamente, isto é, definidos e organizados em forma de dicionário. Dentre as complexas e

multifacetadas questões estudadas pela lexicologia, lexicografia e terminologia, destacam-se, neste trabalho, por sua relevância, funções, ou relações de dependência, e correlações que se estabelecem, por um lado, entre dicionários de língua e sistema linguístico, por outro lado, entre vocabulários técnico-científicos e especializados e normas linguísticas e, ainda, entre glossários e fala ou discurso manifestado

O vocabulário fundamental, por sua vez, busca reunir os elementos constitutivos de intersecção dos conjuntos- vocabulários de uma comunidade, ou de um segmento social, elementos esses que são selecionados pelo duplo critério de alta frequência e distribuição regular entre os sujeitos falantes- ouvintes envolvidos.

Um vocabulário, pois reúne os vários empregos, ou seja, as várias palavras-ocorrências de um mesmo vocábulo, muito embora sejam essas ocorrências levantadas de um único texto. Por conseguinte, se for preciso um exemplo de palavra-ocorrência stricto sensu, será necessário apresentá-la no contexto definido e exclusivo de uma única atualização.

o vocabulário busca ser representativo de um universo de discurso – que compreende, por sua vez n discursos manifestados –, pelo menos; configura uma norma lexical discursiva;

O trabalho lexicográfico, segundo Zavaglia (2012), é visto geralmente como um objeto de consulta, que apresenta os significados das palavras com a certeza do saber de um especialista e eventualmente com a legitimidade de autores reconhecidos que abonam as definições. Ele se mostra, desse modo, como uma obra de referência, à disposição dos leitores nos momentos de dúvida e de desejo de saber. Trata-se de um dos lugares que sustentam as evidências dos sentidos, funcionando com um instrumento de estabilização dos discursos.

Apesar do interesse crescente pelo estudo das línguas indígenas brasileiras, ainda há poucos trabalhos voltados para o aprofundamento e descrição desses léxicos com poucas gramáticas de referência e dicionários. Para Fargetti (2012), esse fato é preocupante tendo em vista suas situações de uso: existência de poucos falantes em vários casos.

Finatto (2006) aponta que o dicionário de língua busca “registrar e definir os signos lexicais que referem os conceitos elaborados e cristalizados na cultura”. Assim, o

dicionário é um objeto cultural muito significativa nas sociedades contemporâneas, “exercendo funções normativas e informativas na sociedade”.

Por essa razão, para Orsi (2012), a linguagem faz parte da história de um grupo e é expressa por palavras que formam o sistema lexical de uma língua e, conseqüentemente, de um povo. Portanto, estudar o léxico de uma língua é também estudar a história do povo que a fala.

A Lexicografia pedagógica se difere da Lexicografia devido ao caráter específico do seu objeto de estudo e seu público-alvo. Enquanto a última se ocupa dos dicionários de um modo geral, a Lexicografia pedagógica tem como foco o dicionário produzido com finalidades pedagógicas, isto é, dicionários para aprendizes, ou dicionários escolares. A Lexicografia pedagógica se define a partir de duas características fundamentais: a escolha de um público definido (o aprendiz de língua) e de um fim específico (a aprendizagem de língua, seja materna, seja estrangeira).

O conceito de Lexicografia Pedagógica no Brasil surge neste contexto de escolarização dos dicionários, que passam a desempenhar um papel pedagógico, pois funcionam como auxiliar do aluno no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, contribuindo, dessa forma, para a alfabetização.

Segundo Xatara (2007) a lexicografia pedagógica é um ramo ou uma subárea da lexicografia cujo objetivo central é desenvolver obras lexicográficas destinadas aos aprendizes de língua materna e/ou estrangeiras e seu objetivo enquanto prática é desenvolver dicionários que serão utilizados no ensino de línguas (materna e estrangeira), e enquanto saber teórico desenvolver estudos para potencializar o uso das obras lexicográficas como material pedagógico/didático a ser utilizado em sala de aula.

Levaremos em consideração a posição de Dapena (2002), que observa que a lexicografia é a disciplina que se ocupa de tudo que se refere aos dicionários, tanto o que diz respeito ao seu conteúdo científico (estudo do léxico) quanto à sua elaboração material e as técnicas adotadas em sua realização, ou, enfim, a sua análise. Qualquer outro estudo concernente ao léxico e não contido em um dicionário corresponderá exclusivamente ao ambiente da lexicologia.

3.5 Abordagens sobre vocabulário

O dicionário, ao longo do tempo, se constituiu em algo ao qual recorremos quando precisamos sanar alguma dúvida sobre o acervo lexical de uma língua, as palavras, ou mesmo sobre o próprio léxico. O dicionário busca registrar e definir as palavras, mas, mais que isso, ele é um objeto cultural muito importante. Biderman (1998), ressalta que o léxico de uma língua natural é um patrimônio vocabular de uma comunidade linguística ao longo da história. E esse patrimônio pode ser considerado como um tesouro cultural. “No seu processo individual de cognição da realidade, o falante incorpora o vocabulário nomeador das realidades cognoscíveis juntamente com os modelos formais que configuram o sistema lexical” (BIDERMAN, 1998 p. 14).

Assim, consoante Biderman (2001), o léxico pode ser considerado como o tesouro vocabular de uma determinada língua. Ele é constituído de entradas lexicais, ou lemas, inclui a nomenclatura de todos os conceitos linguísticos e não-linguísticos e de todos os referentes do mundo físico e do universo cultural, criado por todas as culturas humanas atuais e do passado. Por isso o léxico é o menos linguístico de todos os domínios da linguagem. No vocabulário os verbetes devem ser completados com informações sobre os registros sociolinguísticos do uso da palavra e remissões a outras unidades que estão associadas a este lexema.

O vocábulo, como unidade-padrão de um vocabulário técnico-científico ou especializado, por exemplo, tem um significado restrito e caracterizador de um universo de discurso, estruturado como semema que tende à monossemia e que contém semas. Barbosa (1995) afirma que:

Resulta da recuperação de ocorrências relacionadas a uma norma discursiva, para cuja configuração contribui e é um modelo de realização, ou uma classe de equivalência de palavras concretamente realizadas em textos-ocorrência integrantes do universo de discurso em causa. Trata-se de unidade de norma. O vocabulário fundamental deve recuperar vocábulos de alta frequência e distribuição regular entre os falantes-ouvintes comuns, sempre definido como elementos pertencentes ao conjunto-intersecção de subconjuntos de um universo léxico.

O conceito de “palavra” ainda é uma interrogação. A grosso modo trata-se do elemento de descrição e análise do linguista, do lexicólogo, do terminólogo, elemento do discurso (técnico, literário, científico, etc.). A “palavra” de acordo com Cabré (2005), é a pedra de toque da linguagem humana. Vários são os ângulos sob os quais essa complexa matéria pode ser analisada. A unidade terminológica (palavra em

contexto especializado) é inerentemente poliédrica, isto é, unidade que integra ao mesmo tempo aspectos linguísticos, cognitivos e sociais com independência do fato de que uma pesquisa sobre o termo pode adotar uma posição integradora ou se limitar ao estudo de apenas um fenômeno dentro de apenas uma cara do poliedro.

Dubois (2004), em seu Dicionário de Linguística, traz algumas taxonomias para a “palavra”. Segundo o autor, para a Linguística Tradicional, “o elemento linguístico significativo, composto de um ou mais fonemas, a palavra denota um objeto (substantivo), um estado ou ação (verbo); uma qualidade (adjetivo), uma relação (preposição), etc”. (DUBOIS, 2004, p. 450) Enquanto que, para a Linguística Estrutural, a noção de palavra é evitada devido a sua falta de rigor, se contrapormos “palavra” a “termo”, palavra seria a “unidade léxica do vocabulário em geral”.

Krieger (2008), ressalta que o dicionário pode ser visto em sua grande funcionalidade social que, nos tempos atuais, está expressa no seu papel de autoridade linguística. Essa dimensão de autoridade decorre de uma função prioritária que as sociedades lhe conferem: a de desempenhar o papel de código normativo da língua, constituindo-se em parâmetro das regras do "bem-dizer". Ao mesmo tempo, o dicionário é a instância formal de legitimação do léxico de um idioma. Como costume dizer, a obra lexicográfica é o “cartório das palavras”, pois lhes dá a certidão de nascimento.

A representação da memória coletiva que os dicionários encerram, associada ao seu poder de legitimar o léxico de uma comunidade, faz com que eles sejam compreendidos como textos inquestionáveis. Dessa forma, constituem-se, como textos que estabelecem a “verdade sobre os usos e os sentidos das palavras e, nessa medida, assumem o papel de código normativo no seio das comunidades linguísticas” (Krieger, 1993:21).

Com efeito, o dicionário é um texto complexo, com identidade própria, que encerra uma multidimensionalidade de aspectos. Por toda essa projeção de significações, o dicionário é um objeto semiótico, e compreendê-lo apenas como uma lista de palavras é um enfoque reduzido e redutor, desconsiderando que se trata de um texto de autoridade que fala da língua e da cultura de múltiplas maneiras, embora sob a coerção do código lexicográfico, que corresponde à organização narrativa dos dicionários. Tal organização contribui para produzir o efeito de representação do lexicógrafo como um sujeito detentor do saber absoluto e inquestionável sobre a língua. (KRIEGER 2008 p 05)

No entanto, o dicionário não é isento de subjetividades, como se costuma pensar. Por fim, é importante salientar que visões redutoras implicam também reduzir a

concepção de lexicografia a uma atividade puramente pragmática, o que está longe de ser verdade. Em suma, uma visão diminuta descartaria as várias proposições de investigações linguísticas e textuais que fomentam e justificam os estudos lexicográficos.

Assim como o dicionário, o vocabulário é sempre produto de uma investigação lexicográfica ou terminográfica. Essa prática é muito antiga em se tratando de língua geral. No âmbito da língua de especialidade, é relativamente recente, pois apenas surge conscientemente quando é preciso denominar um conjunto de conceitos para conhecer, reconhecer e manipular fatos linguísticos. Nesse sentido, são nos países desenvolvidos ou em desenvolvimento que essa necessidade é mais premente.

3.6 Tipos de vocabulários

Existem vários tipos de dicionários e conseqüentemente vocabulários distribuídos em: monolíngues, bilíngues, semibilíngues, multilíngues, visuais e enciclopédicos, que, certamente, apresentam características, propósitos e funções diferentes.

Biderman (1998), aponta que “os dicionários constituem uma organização sistemática do léxico, uma espécie de tentativa de descrição do léxico de uma língua”. De acordo com a autora, os dicionários podem ser classificados com base na sua destinação e o público alvo. Um dicionário bilíngue é uma obra onde o consulente procura informações sobre como expressar em uma outra língua uma ideia ou conceito.

Os dicionários bilíngues apresentam a sua macroestrutura semelhante aos dicionários monolíngues. O arranjo das entradas pode ser temático ou alfabético, os verbetes geralmente apresentam o mesmo formato assim como outras semelhanças são observadas. Apesar destas questões, a diferença entre eles é bem nítida, sendo a maior delas o fato de o dicionário monolíngue geralmente oferecer definições, ao passo que o bilíngue fornece sinônimos em outra língua. A definição mostra uma análise semítica explícita, o sinônimo pressupõe implicitamente tal análise. No dicionário bilíngue, no lugar da definição são fornecidos equivalentes. (NVENS,2006)

Há uma diversidade de dicionários monolíngues: os dicionários de língua, os dicionários analógicos ou ideológicos, os dicionários temáticos ou especializados, os dicionários etimológicos, os dicionários históricos, os dicionários terminológicos das diferentes áreas do conhecimento: astronomia, biologia, comunicações, direito,

ecologia, eletricidade, física, geologia e geomorfologia, informática, medicina, metalurgia, psicologia, química, etc.

Segundo Biderman (1998, p.132), apenas o dicionário geral da língua pode aproximar-se do ideal de descrever o léxico de uma língua. Mesmo assim, tendo em vista a constante renovação lexical, a descrição do léxico de uma língua é, segundo a autora, intangível, pois, “a rigor, nenhum dicionário por mais volumoso que seja, dará conta integral de uma língua de uma civilização”.

Segundo Ferreira (2005), os dicionários podem ser diferenciados por três categorias:

- a) variedades,
- b) perspectivas
- c) apresentação.

A variedade de um dicionário seria o ‘tamanho’ e o escopo de tal obra (trata-se de cobrir ou não todo o léxico da língua). A categoria variedade é chamada pelo autor de “qualidade da densidade. Um outro aspecto da variedade é o número de línguas envolvidas no trabalho lexicográfico. Mais um aspecto da variedade é sua extensão na concentração nos dados lexicais, ou seja, se ele tem caráter enciclopédico. A ‘perspectiva’ refere-se a como o compilador vê o trabalho, se ele é diacrônico ou sincrônico; como ele organiza sua obra: se a mesma for organizada em ordem alfabética, por sons, ou por conceitos. A ‘apresentação’ refere-se ao modo como o material de uma dada perspectiva é apresentado, como são suas definições. Cabe ressaltar que, os dicionários monolíngues tendem a ter uma definição mais ampla do que o bilíngue. Um dos problemas cruciais para um lexicógrafo é decidir o objetivo do dicionário bilíngue.

De acordo com Ferreira (2005), o objetivo do dicionário bilíngue é traduzir uma língua para outra. Sua proposta básica é coordenar com as unidades lexicais de uma língua, as unidades lexicais de outra língua que são equivalentes em seu significado lexical. O autor ressalta ainda que provavelmente a dimensão mais importante da tipologia de dicionários bilíngues consiste:

- I) na intenção do lexicógrafo em compilar o dicionário como uma ajuda na compreensão da língua fonte;
- II) em descrever a língua fonte;
- III) como uma ajuda para gerar textos na língua alvo.

De acordo com Ferreira (2005), alguns passos podem ser seguidos para a elaboração de um dicionário bilíngue: tradução para cada palavra na língua fonte; cobertura completa do léxico da língua fonte; colocar informações gramaticais, sintáticas e semânticas; orientação para o usuário; inclusão de nomes; inclusão de itens especiais, como termos científicos; ortografia e alternativas de ortografias; inclusão de pronúncia; pode ser compacto no tamanho (o que limita a cobertura).

Outra maneira de apresentar a tipologia dicionarística é baseada nos tipos de destinatários. Esta proposta é importante na medida em que se toma por base o usuário. De acordo com esta classificação de Nuvens (2006), distinguimos três grandes grupos de usuários:

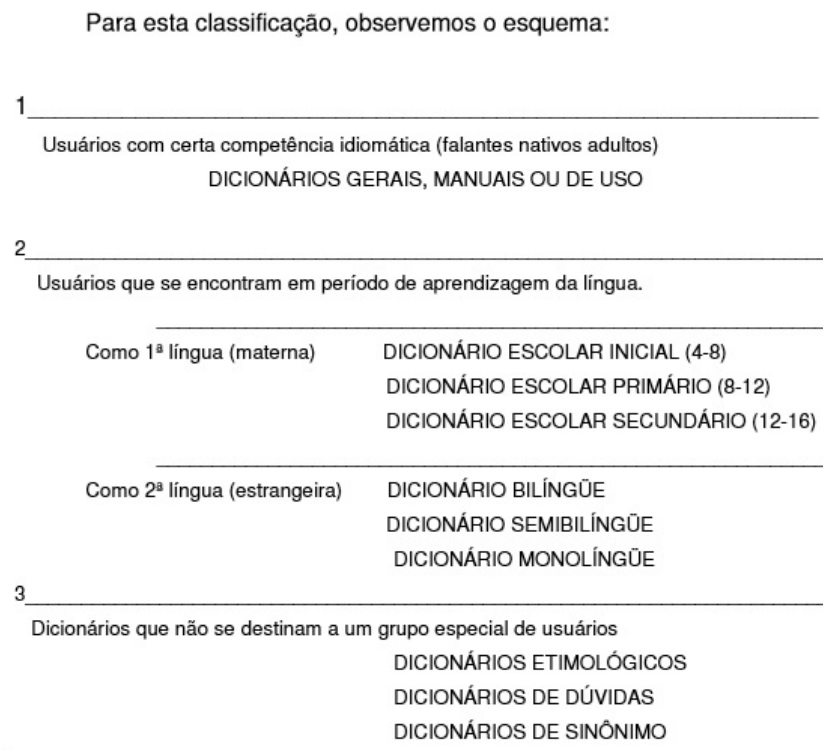
1. Os que possuem um bom conhecimento e domínio do idioma (falantes nativos e / ou bilíngues).
2. Aqueles usuários que se encontram aprendendo a língua de referência como uma segunda língua.
3. Os usuários que estão em fase de aprendizagem de sua língua materna.

Uma questão importante a ser considerada no estabelecimento do *córpus* para o vocabulário é determinar qual é a melhor maneira de apresentar o léxico para o consulente.

A lexicografia semasiológica parte do significante léxico para indicar conteúdos realizados ou virtuais. O significante é indicado pela ortografia vigente em determinada língua, mas pode ser transcrita a partir de gravações onde predomina a fala. Neste campo, há os dicionários de fraseologia, dicionários de modismo, dicionários de refrãos. Nesta categoria de dicionários semasiológicos, ainda se encontram os dicionários de neologismos e os dicionários de palavras estrangeiras. Enquanto os dicionários onomasiológicos são, em geral, monolíngues, os dicionários semasiológicos são plurilíngues. (NUVENS, 2006)

Na construção da obra lexicográfica bilíngue, o tamanho e o formato do dicionário são melhor alcançados quando o público-alvo e a função são especificados. O dicionário bilíngue é uma reivindicação, uma vez que, serve também como instrumento de registro e/ou documentação da L1. Assim, nas línguas indígenas, seus dicionários bilíngues dirigem-se aos falantes da língua e aos falantes de português, no caso do Brasil.

Figura 10: Classificação baseada nos destinatários.



Fonte: Nuvens (2006)

Os trabalhos lexicográficos indubitavelmente apresentam uma enorme importância para a comunidade linguística. É a obra à qual os membros da comunidade recorrem para informar-se sobre todo tipo de questão lexical, como a grafia, a pronúncia, o significado, dentre outras, ele se torna um prelado. São repertório de grande parte do léxico, no entanto o consulente deve estar ciente de que não são infalíveis.

3.7 Lexicografia bilíngue

Os dicionários bilíngues, de modo geral, diferem pouco dos monolíngues, sendo que, a maior diferença entre eles é que ao invés da definição, no dicionário bilíngue são oferecidos os equivalentes. esses modelos são os que apresentam os significados das palavras de uma língua em outras línguas.

O vocabulário pode ser considerado um instrumento didático imprescindível no estudo de línguas estrangeiras, como uma referência cultural da civilização moderna; nesse sentido a Lexicografia didática é uma disciplina linguística, no âmbito da Lexicografia, voltada para a elaboração lexicográfica que atenda às necessidades dos consulentes, motivo pelo qual julgamos pertinente a consideração de seus pressupostos neste trabalho.

O consulente tem sido o foco de pesquisas na área, na medida em que cresce a preocupação dos lexicógrafos em elaborar dicionários que atendam ao perfil do aluno. Dentro desta perspectiva, tê-lo como foco inclui repensar a linguagem utilizada na explicação das acepções e realizar uma seleção lexical mais condizente com a sua realidade, sem, contudo, que se perca a noção de normatividade, inerente a todos eles. (DURAN, 2007, p. 208)

Uma das funções do vocabulário bilíngue, assim como nos dicionários, é a discriminação de equivalentes, não de significados. Esse tipo de vocabulário é uma obra de referência que trata das equivalências das unidades lexicais de duas línguas. Indica, portanto, a tradução do item de uma língua de partida para a língua de chegada os equivalentes são dados em duas línguas podendo apresentar as duas direções.

Figura 11: Diferenças e semelhanças entre dicionário monolíngue e bilíngue

Dicionário monolíngue	Dicionário bilíngue	
Enunciado do lema (palavra-chave)	Enunciado do lema	Igual
Indicações fonéticas, ortográficas, gramaticais e léxicas (localização geográfica, nível linguístico, conotações, etc.)	Indicações fonéticas, ortográficas, gramaticais e léxicas	Igual
Definição (e outras explicações) sobre o significado e as diferentes acepções	Equivalentes na língua de destino das diferentes acepções da palavra-chave.	Diferente
Parte sintagmática: indicações sobre o uso da palavra em contextos com exemplo, indicações sobre colocação, construção, regência, frases feitas e refrãos.	Parte sintagmática: exemplos de explicação, colocação, construção, modismos, frases feitas etc., mas sempre com o equivalente na língua de destino	Semelhante
Às vezes, parte paradigmática: sinônimos, antônimos, parônimos, hipônimos, hiperônimos.	Em geral não tem uma parte paradigmática nos dicionários bilíngues.	Diferente

Fonte: Valença (2015)¹⁰

¹⁰ <http://slideplayer.com.br/slide/2840053/> Acesso em: 28/04/2018.

O trabalho do lexicógrafo, principalmente quando se trata de produção lexicográfica bilíngue, além de complexo, requer um linguista que conheça profundamente as línguas que vão ser descritas. É necessário se trabalhar em equipe porque a redação de um vocabulário é tarefa coletiva que exige conhecimento especializado, tempo para a produção da obra dicionarística.

Welker (2005, p.193) aponta que, “a literatura relativa a lexicografia bilíngue, embora menos volumosa do que aqueles sobre dicionários monolíngues, é bastante vasta”. No entanto, o autor ressalta que o trabalho de Carvalho (2001) “é o primeiro trabalho brasileiro a oferecer uma visão geral da lexicografia bilíngue”

Segundo Carvalho (2001, p.09), a lexicografia bilíngue, mesmo possuindo uma vasta tradição, apresenta vários problemas que necessitam ser discutidos. Para a autora, uma obra bilíngue onde faltam informações relevantes, não há sistematização na ordenação do que foi selecionado, não está cumprindo com o objetivo do dicionário bilíngue, que é o de sistematizar o contraste entre duas línguas.

Figura 12: Quadro comparativo de finalidades entre dicionário monolíngue e bilíngue.

Monolíngue	Bilíngue
1. Língua empregada com função metalinguística.	1. A língua que descreve é distinta da língua descrita: língua de entrada/partida e uma ou várias línguas meta. Função de tradução.
2. Oferece em cada entrada o significado ou significados da palavra mediante um sistema de definições.	2. Oferece ao lado de cada entrada os termos de significado equivalente na ou nas línguas de partida.
3. Possuem finalidades diferentes: o dicionário monolíngue se propõe a informar o usuário sobre o léxico da sua própria língua.	3. Um dicionário bilíngue tem por objeto servir de instrumento na tradução de uma língua.

Fonte: Valença (2015)¹¹

¹¹ Idem.

Tosque (2002 apud Nuvens 2006, p. 103)¹² apresenta uma classificação para os dicionários bilíngues: “dicionário de compreensão (para o consulente entender a língua estrangeira) ou dicionário de comunicação (para compreensão e produção em língua estrangeira)”. A autora enfatiza que dois princípios básicos devem ser levados em consideração para a elaboração de um dicionário bilíngue: a posição da língua materna e as diferentes situações de uso.

Desse modo o consulente é considerado sob diferentes aspectos, um fato que muito enriquece o trabalho lexicográfico, principalmente considerando que há alguns anos muitas obras eram produzidas como dicionário geral sem considerar o público-alvo. Nesse sentido, buscamos nossas referências de acordo com os usos típicos que contextualizam os significados/equivalentes levando em consideração a realidade do consulente.

3.7.1 Classificação dos vocabulários bilíngues

Um vocabulário bilíngue tem como público-alvo um leitor bilíngue, que pode estar numa situação de bilinguismo social ou individual. De acordo com Carvalho (2001, p.47), existem vários critérios que influenciam a classificação de uma produção lexicográfica bilíngue, sendo que esses não atuam sozinhos, mas combinados entre si. A autora apresenta os seguintes critérios:

- (i) Dimensão: de bolso, médio, grande;
- (ii) Número de línguas: monolíngues, bilíngues, multilíngues;
- (iii) Grau de especialização: geral vs. especializado;
- (iv) Direção: a língua do usuário como língua-fonte ou língua-alvo;
- (v) Abrangência: unidirecional ou bidirecional;
- (vi) Função: situações em que o usuário utiliza o dicionário;

¹²NUVENS, Marta Adalgisa. **Elementos para um glossário dos termos da cultura, Industrialização e comercialização da cana-de-açúcar**. Universidade Estadual do Ceará: 2006.

A lexicografia bilíngue trata-se de um método lexicográfico que pode descrever os léxicos de duas línguas. Esse modelo de descrição de uma L1 para uma respectiva L2 é usado nos dicionários de línguas orais. Segundo Carvalho (2001, p.48), os critérios apresentados influenciam diretamente na macro e microestrutura do dicionário. Os itens (i) e (iii) influenciam a seleção dos lexemas que serão lematizados - num dicionário geral aparecem poucos termos técnicos, já um dicionário especializado, serão lematizados apenas lexemas referentes à área em questão; o dicionário de bolso terá uma seleção mais rigorosa, uma vez que a dimensão do dicionário leva o lexicógrafo a delimitar o número de informações sobre o lema.

Registrar línguas indígenas, por exemplo, exige muito treinamento devido a dificuldade de acesso aos falantes nativos e a descrição das línguas são processos que envolvem muito tempo para que se chegue a uma boa descrição gramatical, e, por isso, a etnolinguística é tão próxima nos trabalhos de produção lexicográfica e no auxílio em cobrir dados importantes culturais.

Os componentes dos vocabulários bilíngues são subdivididos em macro e microestrutura. A macroestrutura é o lexema; a microestrutura é a parte interna do verbete e, juntas, formam o texto lexicográfico.

De acordo com Carvalho (2001, p. 65), “a estrutura interna do bilíngue é a parte em que são organizadas todas as informações a serem mencionadas acerca do lema, o qual por sua vez, funciona como a entrada principal”. Um elemento obrigatório da estrutura interna são as equivalências, pois desempenham papel fundamental para o usuário, uma vez que é à procura delas que ele vai, ao consultar um dicionário bilíngue. Assim, segundo a autora, “pode-se dizer que os outros componentes giram em torno da relação lema equivalência (s), que constitui a base do bilíngue”.

Outra característica da estrutura do dicionário bilíngue refere-se ao lema ou palavra-entrada. Carvalho (2001, p. 67) aponta que a extensão da macroestrutura irá depender do tipo de dicionário que se esteja elaborando; um dicionário de bolso, por exemplo, deve tentar cobrir ao máximo a linguagem do cotidiano. A macroestrutura do dicionário que propomos é composta basicamente de lexemas relacionados a fauna e flora, coletados por meio de pesquisa documental.

Sobre a organização dos lemas, Carvalho (2001, p. 89) ressalta que a dicotomia tradução e versão está diretamente ligada às questões organizacionais dos lemas. Sobre número de entradas, tende-se levar em consideração o tipo de dicionário, sendo muito

importante definir quais critérios serão adotados na decisão entre o tratamento polissêmico e homonímico.

Em geral, os dicionários, sejam eles monolíngues, bilíngues ou multilíngues, têm utilizado o alfabeto para ordenar as entradas. Esse processo de ordenação das entradas seguindo o alfabeto é denominado por Wiegand (1989, p.380 *apud* Carvalho, 2001 p. 90) ¹³, de “método mecânico-exaustivo de ordenação alfabética”. Assim, o método considera as letras do alfabeto de forma individual, partindo da primeira letra e considerando as que a seguem.

Carvalho (2001, p. 96), aponta ainda que é compreensível que no dicionário monolíngue seja priorizado o critério semântico, pois as definições são o reflexo da semântica do lema, no entanto, o dicionário bilíngue tem o compromisso com o uso das duas línguas. Dessa forma, o consulente já está acostumado a encontrar palavras de classes gramaticais diferentes no mesmo verbete.

Neste sentido, para o nosso trabalho, determinamos como público-alvo primeiramente a comunidade indígena Krahô, considerando que já existe um sistema de escrita ortográfico consolidado da língua materna e uma obra de produção lexicográfica abarca a documentação dos conhecimentos da língua Krahô para seu uso imediato e para as próximas gerações, como registro de memória.

Para a organização do protótipo de nossa proposta do vocabulário bilíngue Krahô/Português apresentamos a seguinte organização:

- A sequência das entradas em ordem alfabética, buscando atender ao critério de fácil manuseio pelos consulentes;
- Cada entrada segue a grafia da língua Krahô de acordo com a gramática Krahô elaborada por Albuquerque e Yahé Krahô (2016);
- A fonte e o *corpus* são compostos pelo levantamento documental de obras fornecidas pelo LALI;
- O protótipo apresentado no capítulo VI deste trabalho é constituído por lexemas de um mesmo campo semântico, apenas nomes de animais;
- As palavras entradas foram registradas apenas com uma forma;
- As palavras homônimas e polissêmicas possuem entradas distintas apresentando, quando necessário, remissão;

¹³ CARVALHO, O. L. de S. Lexicografia bilíngue português/alemão: teoria e aplicação à categoria das preposições. Brasília: Thesaurus, 2001

- Os empréstimos são marcados entre parênteses logo após a transcrição fonética, representados pelo símbolo “(Do Port)”;

As informações acima fazem parte do processo que abrange a macroestrutura de nosso protótipo. Buscamos, portanto, esclarecer como foi organizado o corpo do vocabulário e evidenciar nossa preocupação em apresentar um trabalho sistematizado. Não é de nosso interesse apresentar apenas uma lista de palavras ordenadas, mas, uma produção lexicográfica que zele pelos processos necessários para tanto.

A microestrutura é combinada pelas informações que sucedem a palavra-entrada e é organizada de acordo com os seguintes critérios:

- A palavra-entrada, lexema em língua materna, negrito, com separação silábica e sequenciada em ordem alfabética (**Am.po.pry**)
- Transcrição fonética, contando com marcação da sílaba tônica, buscando atender o critério de facilitar o entendimento da pronúncia e acrescentar informação fonética para o consulente (**Am.po.pry** [am'pɔpɾi]);
- Indicação da classe gramatical (*s.m.*);
- Tradução/equivalente em L2, conforme proposto na lexicografia bilíngue;
- Quando existente, apresentamos ainda, as variações ortográficas, as quais incluímos gênero, número e grau (**Am.po.pry** [am'pɔpɾi] *s.m.* pássaro - Aipo pry ita peaj to impej “o pássaro é lindíssimo” ~ **ampopyre** [ampɔpɾiɾɛ] passarinho **ampopyrecahãjre** [ampɔpɾiɾɛkahãjɾɛ] passarinho (fêmea) **ampopyre** [ampɔpɾiɾɛ] passarinzinho **ampo** [ampɔ] passarão.);
- Remissivas, quando necessário, remetendo o usuário de uma entrada a outra, de forma a demonstrar relação entre os lexemas.

O registro das unidades lexicais as quais propõe o nosso trabalho visa a integração posterior para uma produção lexicográfica que seja composta de todos os lexemas da língua Krahô, formando assim, um dicionário geral de língua materna, considerando a amplitude e as especificidades do léxico dessa comunidade linguística.

Por isso, o nosso empenho em sistematizar este trabalho de modo a apresentar e descrever todos os processos utilizados na organização de nosso protótipo.

Nesse nosso capítulo, foram expostos os procedimentos metodológicos que deram sustentação a nossa pesquisa. Em um primeiro momento foi feito o planejamento do nosso trabalho e as escolhas para a elaboração do vocabulário bilíngue Krahô/Português. Na sequência foi apresentado a organização do *corpus* de nossa pesquisa, constando a identificação e coleta dos lexemas voltados para a construção do protótipo apresentado no capítulo final dessa dissertação. Após essa etapa, discutimos ainda, a metodologia envolvida na realização da pesquisa documental e técnica para a coleta dos dados utilizados. Desse modo, fica evidenciado que a metodologia adotada reflete diretamente na produção da obra lexicográfica que propomos. Apresentamos as descrições dos processos de sistematização para a construção do vocabulário bilíngue Krahô-Português, tendo a língua materna como L1 e o português como L2. Buscamos oferecer um trabalho bem organizado, apresentando discussões teóricas trazendo relevância para estudos posteriores. Procuramos apontar caminhos para a realização de uma proposta lexicográfica rigorosa a partir do acervo lexical da comunidade linguística Krahô. Portanto, um vocabulário pensado a partir da contribuição social, que possa ser utilizado por todos com eficiência, sirva à documentação de aspectos culturais relevantes, e venha somar possibilidades aos usuários da língua escrita de forma adequada.

4 A PROPOSTA DE VOCABULÁRIO KRAHÔ-PORTUGUÊS

A seguir apresentamos o modelo que adotamos para a descrição de nossos dados, para tanto, utilizaremos as bases teóricas dos autores, citados anteriormente, que nortearam nosso trabalho, conforme Biderman (1998), Welker (2004), Zavaglia (2012) e Carvalho (2001), a descrição da macro e microestrutura do protótipo do vocabulário bilíngue Krahô/Português proposto nesse trabalho.

O dicionário é uma obra que tem uma arquitetura especial. Um de seus aspectos mais característicos de acordo com Nuvens (2006), é a forma dupla de apresentação do texto lexicográfico: por um lado há a macroestrutura ou nomenclatura, uma sequência vertical de elementos, chamados de entradas, geralmente dispostos em ordem alfabética; por outro lado, a microestrutura uma sequência horizontal que forma os verbetes. A seleção dos lexemas que compõem as palavras-entradas se baseou no campo semântico voltado para os nomes de animais em Krahô, que, obedecem em torno de 180 entradas do protótipo apresentado no próximo capítulo.

4.0 Macroestrutura

a macroestrutura pode ser considerada, em linhas gerais, diz respeito a quais verbetes serão incluídos na obra e de que modo isso será feito. De acordo com Cabré (1993), “a macroestrutura dos dicionários é o total dos lexemas que compõem a obra lexicográfica”, nela, observam-se a composição gráfica do vocabulário.

Existem várias possibilidades de levantamento da macroestrutura, desde a cópia de outras obras lexicográficas/terminológicas, passando por opiniões de especialistas sobre o que deveria compor essa nomenclatura, até uma obra que apresente todos (ou um número determinado) os verbetes baseados na frequência com que apareçam dentro de um *cópus* (de especialidade ou não). (FROMM, 2004 p 04)

Do ponto de vista da macroestrutura, as palavras-entradas de nosso trabalho estão distribuídas em ordem alfabética linear, o que caracteriza nosso trabalho como um

vocabulário semasiológico. Os termos apresentam-se em forma lematizada, geralmente substantivos no masculino e feminino singular. Optamos por tal modalidade por ser esse um dos tipos mais utilizados, e, portanto, apresentará mais facilidade na consulta dos termos.

A macroestrutura foi organizada na ordem alfabética da língua Krahô. São consideradas entradas as palavras gramaticais, palavras simples, derivadas e compostas. No nosso protótipo há um recorte em que utilizamos, nesse primeiro momento, apenas palavras-entradas com nomes relacionados a fauna, pretendendo em trabalho futuro integrar parte de um dicionário geral da língua Krahô.

4.1 Ordem alfabética

O princípio mais importante na ordenação da macroestrutura, segundo Zavaglia (2012), é a ordem alfabética das entradas. Numa obra lexicográfica, é possível também a ordenação por família de palavras, de modo que a primeira (um lema) é seguida por suas derivações. Essas derivações podem entrar nas macros- ou microestruturas

Conforme apontado no tópico 1.1 do primeiro capítulo de nosso trabalho, a língua Krahô possui uma ortografia. Tal ortografia foi organizada por Albuquerque e Yahé Krahô (2016), e está em uso na escola da comunidade indígena Krahô. Cabe salientar, conforme já foi mencionado, que, a acentuação será marcada na ortografia, dado que, diferencia palavras e consequentemente a pronúncia.

Assim, a ordem alfabética de nossa proposta segue a da ortografia da língua Krahô, a saber, A, C, E, G, H, I, J, K, M, N, O, P, Q, R, T, U, X, Y, W. organizada para a descrição do protótipo do vocabulário.

4.2 Microestrutura

A microestrutura integra segundo Zavaglia (2012, p.253), “o conjunto das informações ordenadas de cada verbete após a entrada”. A definição da microestrutura é

de fundamental importância para a compilação de um vocabulário, pois, segundo Barbosa (1990, p.53), “uma vez adotado um programa para uma obra lexicográfica, teremos que sustentá-lo ao longo de toda a obra, caso contrário, corremos o risco de empobrecer a qualidade da obra lexicográfica”. A microestrutura é o grupo de informações subjacentes aos verbetes, individualmente. Em geral, a microestrutura contém as seguintes informações: palavra entrada (lema), informações gramaticais, definição/tradução, conforme exemplo abaixo

Os símbolos e abreviações da microestrutura seguem uma padronização como mostraremos a seguir conforme o arranjo descrito por Zavaglia (2012):

s.	substantivo
s.f.	substantivo feminino
s.m.	substantivo masculino
[]	transcrição fonética
(Do Port.)	empréstimo
~	variação ortográfica, de número, gênero e grau
→	remissiva
‘	sílaba tônica

4.3 Entrada lexical

Entrada – considera-se entrada “a unidade linguística que possui um conteúdo semântico da expressão terminológica na linguagem de especialidade. É o termo propriamente dito, o termo principal”. (Faulstich, 1996, p.10). A apresentação do termo obedece a regras bem definidas: emprego de letras maiúsculas, forma lematizada. Tal forma se apresenta genericamente, ficando o nome no masculino singular; e o verbo no infinitivo.

Cada verbete contém informações sistemáticas (obrigatórias em todos) e não-sistemáticas (informações não-recorrentes). As informações sistemáticas compõem a seguinte microestrutura: Termo, referências gramaticais, equivalente, definição, contexto, referências do contexto e remissiva.

A entrada está em destaque, em negrito, com fonte Doulos SIL 12 e conta com separação silábica. Para o restante foi utilizada mesma fonte no tamanho também no tamanho 12 não negritada. O verbete tem a seguinte estrutura:

Exemplos: **A.pê.rop** [apeˈrɔp] *s.f.* abelha

No intuito de assegurar um tratamento sistemático dos termos em nosso protótipo, e levando em consideração que se trata de um vocabulário que apresenta, na sua totalidade, termos substantivos, estes estão colocados em ordem alfabética respeitando um critério sequencial. Essa ordem permite um acesso rápido e fácil às informações e este modelo garante um tratamento lexicográfico uniforme para todos os dados do vocabulário e garantem uma homogeneidade a todos os verbetes de nosso protótipo.

4.4 Fonte e Transcrição fonética

Para as entradas, subentradas e exemplos da língua, utilizamos a ortografia em uso. Em nosso trabalho utilizaremos a transcrição fonética com os caracteres do Alfabeto Fonético Internacional da fonte Doulos SIL; apresentando nossa proposta de grafia, tendo como referência a Gramática Krahô organizada por Albuquerque e Yahé Krahô (2016), que foi devidamente revisada e publicada após debate com os professores/falantes da língua materna. A transcrição fonética se apresenta logo após a palavra entrada, entre colchetes e com marcação da sílaba tônica por um ‘ (apostrofo).

Exemplo: **Ca.gã** [kaˈŋã] *s.f.* cobra.

4.5 Classe gramatical

A palavra entrada é seguida da classificação gramatical do lexema, em itálico e abreviada conforme apontado na lista de abreviações e símbolos. A classificação gramatical dos lexemas no nosso protótipo, como já foi apontado, trata apenas dos substantivos relacionados à fauna. Salienta-se que a ideia inicial para este protótipo é trabalhar apenas com nomes de animais, e, portanto, apenas com a classe dos nomes.

Assim, tais dados foram lematizados, uma vez que será dada continuidade ao trabalho, prevendo maior aprofundamento de verbetes e aumento da nomenclatura em estudos futuros.

4.6 Empréstimos

Os empréstimos, como legado inevitável do contato entre línguas, estão presentes nos diversos níveis da língua Krahô (lexical, fonético/fonológico, morfológico). Com o objetivo de compreender o processo por meio do qual se dão as interferências entre L1 e L2 buscamos influenciar as atitudes dos próprios falantes da língua materna e, também, as políticas linguísticas voltadas à Educação Escolar Krahô bilíngue, intercultural dado caráter sociocultural específico desta comunidade.

Constatamos que após decorridos mais de um século de contato com os não indígenas, o povo Krahô continua mantendo nítidos seus traços culturais originários, preservando seu contexto sociolinguístico vivo e em atividade. Contudo, apesar da preservação da cultura Krahô, é necessário que as políticas locais e nacionais contribuam para o reconhecimento linguístico e cultural desse povo e reconheçam na história, vivência e memórias dos Krahô, os contribuintes indispensáveis para a composição da diversidade etnolinguística do Tocantins e do Brasil.

Em nosso estudo, apresentamos os aspectos culturais e linguísticos do povo Krahô. Nessa abordagem, o contato entre povos de língua e cultura diferentes propicia a transição de aspectos culturais da sociedade majoritária para a sociedade minoritária, no caso, o povo Krahô. Com a necessidade de inclusão desses elementos nas interações comunicativas orais e escritas ocorre o processo que favorece as influências de L2 nos vários subsistemas da língua materna como o semântico, o fonológico e o morfológico.

Nossos dados apontam que a língua portuguesa é adquirida, também, por meio dos filmes e documentários assistidos pela comunidade à noite por meio de um Datashow instalado na escola. As interações intergrupo contribuem fortemente para esse fim. Isto é, a necessidade de comunicação com o não indígena contribui para a entrada dos elementos culturais externos, bem como, para a inserção dos empréstimos linguísticos de L2 em L1.

Na língua Krahô há muitos empréstimos, do português. desse modo, para os lexemas referentes a empréstimos, após a informação gramatical, está em itálico e entre parênteses, na fonte Time New Roman, a língua originária.

Exemplo: **Xã.me** *s.m. (Do Port.)* gato.

4.7 Equivalência

A equivalência é uma questão bastante complexa ao se trabalhar com tradução na Lexicografia bilíngue. A primeira questão a ser abordada é que as línguas, consideradas repertórios culturais dos povos que se comunicam por meio delas, apresentam-se estruturalmente de forma diversa e carregam valores extralinguísticos. Tudo isso varia de uma língua para a outra, sendo bastante rara a existência de uma equivalência total entre palavras de duas línguas distintas.

Para cada lexema em Krahô, há um equivalente em português. Conforme já foi apontado no item dicionários bilíngues, a equivalência entre duas línguas é uma questão complicada, há casos por exemplo, que um lexema em Krahô tem vários equivalentes em português, o mesmo ocorre com lemas em português que possuem mais de um equivalente em Krahô, esses casos foram tratados como homonímia e polissemia, sendo o primeiro com mais de uma entrada e o segundo com os equivalentes no mesmo verbete. Por se tratar de culturas diferentes, encontramos casos onde não há equivalente em português; para esses casos oferecemos uma explicação e/ou definição.

4.8 Remissivas

As remissivas são as relações, traçadas dentro da obra lexicográfica, entre os termos, mantendo a coerência semântica dessa. CABRÉ (1993), as classifica em dois tipos: informativas e prescritivas. Uma vez que, trabalhamos no nível semasiológico em nossa proposta, optamos pelo tipo informativo de acordo com:

- Os termos se relacionam a fim de aumentar suas denominações ou conceituações. Mostram ainda as relações dentro do mesmo campo semântico.
- São inseridas dentro de um contexto de equivalência ou contraste semânticos.
- Equivalência (sinonímia): variantes, siglas e respectivas formas completas, formas completas e respectivas abreviações, termo e seu nome científico, termo e o símbolo que o representa.
- Contraste ou inclusão: antônimos, hipônimos, hiperônimos e cohipônimos.

No final do verbete, em alguns lexemas, apresentamos a remissiva, que tem por objetivo estabelecer relações de significado. As remissivas foram utilizadas para os casos em que há também mais de um lema para um equivalente em português. A remissiva está representada por uma flecha →.

Exemplo: **Cōj.pôr** [] *s.f.* abelha asa branca → **apêrop**

4.9 Protótipo do Vocabulário

Nesta seção apresentamos os resultados de nossa pesquisa: o protótipo do vocabulário bilíngue indígena Krahô, tendo como língua fonte a língua materna e a língua portuguesa como L2. Apontamos, por meio deste material, que além de necessário, é possível a construção de uma obra lexicográfica e de abordagens sobre o léxico em línguas indígenas, considerando o rigor lexicográfico nos processos adotados para a construção de nosso vocabulário indígena bilíngue Krahô/Português. Trata-se de uma área de estudo relativamente nova e ainda pouco conhecida no Brasil, segundo Krieger (1993), no entanto, vem crescendo em razão da importância do papel dos dicionários para a aprendizagem de línguas.

Esta obra foi motivada também pela consciência do potencial didático dos vocabulários e a preocupação da adequação da qualidade das obras utilizadas no registro das línguas indígenas. Desse modo, apresentamos o protótipo que segue, conferindo a seguinte estrutura:

- i. Entrada lexical;
- ii. Transcrição fonética;
- iii. Classificação gramatical;
- iv. Tradução/equivalência;
- v. Variações;
- vi. Remissivas (quando houver).

Um dos princípios básicos que norteia esta produção lexicográfica didática é a busca da adequação do vocabulário e seu uso produtivo nos distintos fins, aprendizagem da língua, registro, fonte de pesquisa aos interessados, dentre outros. Ressalta-se ainda que a compreensão de que o vocabulário é uma obra com suas próprias regras de organização, capaz de sistematizar inúmeras informações de caráter cultural, bem como, linguístico.

Os verbetes do protótipo do vocabulário

A

Amxôre



A.pê.rop [a'peɾɔp] *s.f.* abelha - Ite **apêrop** pê amjĩpytâr “Eu me defendi da abelha”.

Ah.kê.tjôh.rop [aʔke'tjoʔɾɔp] *s.m.* cachorro do mato → **Rop**.

Ah.krô.ô.re [aʔ'kro:ɾɛ] *s.f.* cobra de cipó → **Cagã**

A.jĩn.kruh.kruj.ti [aʒĩn'kruʔkrujtɪ] *s.m.* besouro, rola bosta

Am.po.hy.in.cô [am'pɔhiĩŋko] *s.m.* bicho-do-côco

Am.xô.re [am'ʃoɾɛ] *s.m.* rato

Am.xy ti [am'ʃiti] *s.f.* abelha urucu → **Apêrop**

Am.po.e.ô [am'pɔɛo] *s.m.* lagarto

Am.po.pra.re [am'pɔpɾa.rɛ] *s.f.* mariposa

Am.po.pry [am'pɔpɾi] *s.m.* pássaro - Ampo pry ita peaj to impej “o pássaro é lindíssimo” ~ **ampopryre** [ampɔpɾiɾɛ] passarinho **ampopryrecahãjre** [ampɔpɾiɾɛkahãjɾɛ] passarinho (fêmea) **ampopryre**[ampɔpɾiɾɛ] passarinzinho **ampo** [ampɔ] passarão.

Am.po.pry.cô [am'pɔpɾiko] *s.m.* piolho de animal → **Inco**

Am.po.pry.cwɣn [am'pɔpɾikwɣn] *s.m.* pássaros de pena →

Am.po.pry,tyc.ti [ampɔ'pɾitikti] *s.m.* pássaro preto →

Am.xy [am'ʃi] *s.m.* maribondo

Am.xy.jõ.txwa.re [amʃi'jõʃwɛrɛ] *s.m.* maribondo dorminhoco → **Amxy**

Aw.xêt.krit.ti [aw'ʃɛtkritti] *s.m.* maribondo de tatu → **Amxy**

A.xmũ.tot. ti [a'ʃũ'tɔtti] *s.f.* formiga tanajura → **Axũn**

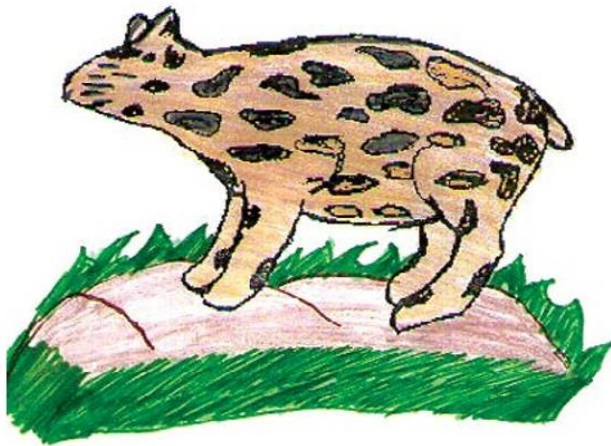
A.xũn [a'ʃũn] *s.f.* formiga

A.xũn.ja.ra [a'ʃũjarɔ] *s.f.* formiga de asa → **Axũn**

A.xnũ.tyc ti [a'ʃũtikti] *s.f.* formiga preta → **Axũn**

C

Cra



Ca.càr [ka'kʌr] *s.f.* abelha-tataíra → **Apêrop**

Ca.gã [ka'ŋã] *s.f.* cobra ~ **cagãcahaj** cobra fêmea **cagãxūrm̃ti** cobra macho

Ca.gã.krã.pi.jak.rut [ka'ŋãkrãpijakrut] *s.f.* cobra de duas cabeças → **cagã**

Ca.gã.prà.à.ti [ka'ŋãpɾa:ti] *s.f.* cobra-de-vidro → **cagã**

Ca.gã.ta.ta.cre [ka'ŋãtatakɾe] *s.f.* cobra-cipó-amarela → **cagã**

Ca.gã.tyc.ti [ka'ŋãtik̃ti] *s.f.* cobra preta → **cagã**

Ca.mõ.cre [ka'mõkɾe] *s.m.* cupim de galho ~ **Pihpah na rôôtre** → **Rôôtrejũrkà**

Ca.war [ˈkavar] (*Do Port.*) *s.m.* cavalo

Cagãcô [ka'ŋãko] *s.m.* piolho de cobra

Ca.gã.krit [ka'ŋãkrit] *s.f.* lagarta

Ca.prãn [ka'prãn] *s.m.* jabuti

Ca.prãn.po.re [ka'prãpɔrɛ] *s.f.* tartaruga

Ca.puh.ti [ka'puʔti] *s.m.* jaó **capuhti cahãj** Jaó fêmea **caputi xÛmre** Jaó macho

Ca.rà.re [ka'rɔrɛ] *s.m.* veado

Ca.rẽ.ren.cô [ka'rẽrɛŋko]. *s.m.* Piolho-de-galinha → **Inco**

Ca.rĩ.ti [ka'rĩti] *s.m.* frango

Cô.jõ.ca.gã [ko'jõkaŋã] *s.f.* cobra d'agua → **Cagã**

Côh.tut [ˈkohtut] *s.m.* calangro ~ **hakôtjôhcôhtut** calangro-da-chapada **côhtutre** calangrinho

Côj.pôr [ˈkõjpor] *s.f.* abelha asa branca → **Apêrop**

Cô.jõ.cu.xuj.re [ko'jõkufujrɛ] *s.m.* Marreco

Côj.pôr [ˈkojpor] *s.m.* Maribondo asa aberta → **Amxy**

Côj.pôr [ˈkojpor] *s.m.* Maribondo-de-asa-branca → **Amxy**

Cra [kra] *s.f.* paca ~ **Crajohkêat** [krajɔʔkeat] pacas

Crà.re[krɔ'rɛ] *s.m.* cará ~ **keanre**[keanrɛ] cará peixe **côjôhcràre** [kojõʔkrɔrɛ] cará do rio **cràrexÛmre** [krɔrɛʃũmrɛ] cará macho. **Crà.re.tyc.re** [krɔrɛtikrɛ] cará-preto →

Crô [kro] *s.m.* porco

Crô.ô.re [ˈkro:rɛ] *s.m.* caititu ~ **krôre xÛmre** caititu macho.

Cu.càj [ku'kaɲ] *s.f.* abelha-manuel-de-abreu → **Apêrop**

Cu.tõ.ti [ku'tõti] *s.f.* cobra cega → **Cagã**

Cu.croh.ti [kuˈkrɔʔti] *s.m.* maribondo de chapéu → **Amxy**

Cuh.krã [kuʔˈkrã] *s.f.* abelha arapuá → **Apêrop**

Cuh.krãh.ti [kuʔˈkrãti] *s.f.* abelha chupé → **Apêrop**

Cu.kêj [ˈkukei] *s.m.* macaco

Cũm.tũm [ˈkũmtũm] *s.f.* capivara ~ **cũmtũmcahãj** [kũmtũmkahãj] capivarona

Cũm.tũm.krit.re [kũmtũmkritɾɛ] *s.f.* paquinha (inseto)

Cuõn.ti [kuõnti] *s.m.* maribondo-da-areia → **Amxy**

Cu.pàn [kupɒn] *s.f.* piranha → **Tep**

Cu.pàn.tyc.ti [kupɒntikti] *s.f.* piranha preta → **Cupàn**

Cu.pu.ti tyc.ti [kuputitikti] *s.m.* jaó preto → **Capuhti**

Cu.pyt [kupit] *s.m.* macaco guariba → **Cukêj**

H

Hêêti



Hà.ka [hɬkə] *s.f.* jiboia **Hà.ka.ti** → **Cagã**

Hà.rê.jô.hê.ê.ti [harepõhe:ti] *s.f.* aranha-do-brejo → **Hêêti**

Hàc.ti [hɬkti] *s.m.* gavião - hipêr ijyahêr nare “jamais irei caçar gavião.”

Hàc.ti [hɬkti] *s.m.* gavião-fumaça → **hàcti**

Hàc.ti jà.py ja ka.ti [hɬktijɬpikati] Gavião-de- rabo-branco → **hàcti**

Hàc.ti [hɬkti] *s.f.* águia - Cute **hàcti** pupun nare “Ele não viu a águia”

Hà.re jô.kô.pre [harejokopɾe] *s.f.* mosca-varejeira → **Kopcatẽ**

Hà.rê.jê.mi. ũti [harejẽmiũti] *s.m.* jacaré-de-brejo → **Mĩĩĩ**

Hê.ê.re.ca.prêc [he:ɾepɾek] *s.f.* aranha-vermelha. → **Hêêti**

Hê.ê.ti [he:ti] *s.f.* aranha - Pa, wa ha **Hêêti** curan “Eu matarei a aranha” ~ **hêêre** aranha pequena

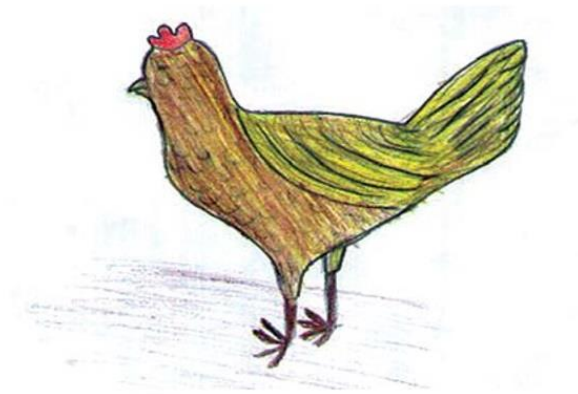
Hê.ê.ti [he:ti] *s.f.* aranha caranguejeira → **Hêêti**

Hê.ca.nũh.nũj [hekanũʔnũj] *s.m.* louva a deus

Hi.kut.ti [hikutti] *s.f.* abelha tiúba → **Apêrop**

I

Carĩre



Ih.te.hi.re.hũ.mre [iʔtehiɾehũmɾɛ] *s.f.* libélula/cambito

Ih.tur.ih.kwỳr.xà [iʔturiʔkwɔɾʃʌ] *s.m.* barbeiro

Ih.kê.ju.wah.e.xà [iʔkêjuwaʔɛʃʌ] *s.f.* piranha-preta → **Cupàn**

Ih.kra [iʔkra] *s.m.* filhote

Im.put.xôc.jĩ [imputʃokɾĩ] *s.m.* Cupim-de-gado ~ **imputjẽ** → **Rôôtrejũrkà**

In.co [inkɔ] *s.m.* piolho

J

Junre



Ju juj.re [jujuirɛ] *s.m.* mosquito pranre mosquitinho

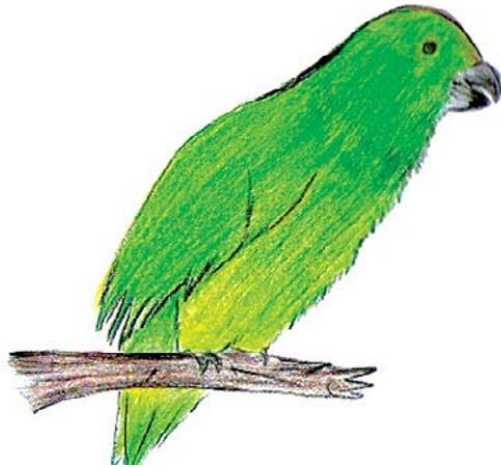
Jũ.nih.ta.ta.pre [ɲũniʔtataprɛ] *s.m.* beija-flor-amarelo → **Junre**

Jun.re [junrɛ] *s.m.* beija-flor ~ **junti** beija-flor (grande) **junre** beija-flor (pequena)

Jũn.tyc.ti [ɲũntikti] *s.m.* beija-flor-preto → **Junre**

K

Krýjre



Kà.tre [kʌtrɛ] *s.m.* periquito

Kê.tre pê ca.xê.re [keˈtrepekʌʃɛɾɛ] *s.m.* Periquito-estrela → **Kàtre**

Kê.tre.krâh.kà [ketɾɛˈkrâʔkʌ] *s.m.* periquito-coroa → **Kàtre**

Koh.kot [ˈkʊʔkʊt] *s.f.* cigarra ~ **awcapàtjõkohkot** cigarra (espécie diurna)

Kop.ca.tê [kʊpkʌˈtê] *s.f.* mosca ~ **kopre** mosquinha

Kõr.ti [ˈkõrti] *s.m.* camaleão ~ **kõrtixũmti** camaleão macho **kõrtikrare** camaleãozinho

kõrtijõhkêat camaleões. **Kõc ti** O camaleão

Krâh.tuc [ˈkrâʔtuk] *s.m.* maribondo de surrão ~ **krõhtuc** *s.m.* maribondo-surrão

→ **Amxy**[amʃi]???????

Krà.re [krʌˈrɛ] *s.m.* peixe sabão → **Tep.**

Krê.ẽ.re [ˈkrê:ɾɛ] *s.m.* periquitinho → **Kàtre**

krê.pej.ti [krêpejti] *s.f.* curica

Kro.re [ˈkrɔɾɛ] *s.m.* gambá - **Krore** wa mẽ arýjhy krêr nare “eu não como gambá.”

Kro.re.in.cri.re [krɔreɪnˈkrɪɾɛ] *s.f.* mucura pequena **Kro.re.ca.tia** *s.f.* mucura grande

Krÿ.jre [ˈkrɔjɾɛ] *s.m.* papagaio

Krÿ.jre.pej [ˈkrɔjɾɛpej] *s.m.* papagaio-verdadeiro → **Krÿjre.**

M

Ampo pry



Mã.a.tiin [ˈmã:ti:n] *s.f.* ema

Mĩ.ĩ.ũ [ˈmĩ:tĩ] *s.f.* jacaré ~ **mũtĩcahãj** fêmea **mũtĩxũmti** jacaré macho

P

Pacti



Pã.ã.re [ˈpã:ɾɛ] *s.f.* coruja ~ **krôkrôc ti** corujão **pããre** corujinha

Pa.jre [ˈpajɾɛ] *s.m.* camarão ~ **cônxôtijôhpajre** camarão-de-água-doce

Paj.re [ˈpajɾɛ] *s.m.* caranguejo ~ **côjôhpajre** caranguejo-do-rio

Paj.re.ho.pên.ca.tê [pajɾɛhoˈpenkate] *s.m.* caranguejeira → **Hêêti**

Pàn [pɒn] *s.f.* arara **Pánmãpram** te ihcuran. “A arara morreu de fome”. ~ **Pàptycti** arara preta **Pàncaprêc** arara vermelha **Pànràhti** arara-azul **Krêêpejre** ararinha **Hôj ti** ararona.

Pàn.rãj.re [pɒnˈrãjɾɛ] *s.m.* canário

Par.pup [paɾˈpup] *s.f.* jararaca → **Cagã**

Par.pup.jo.kre.tep [paɾˈpupjɔkretep] *s.f.* jararacuçu → **Cagã**

Pât.cà.cre [patˈkɔkre] *s.m.* bicho preguiça

Pat.ti [ˈpatti] *s.f.* cascavel ~ **haxyhti** cobra cascavel → **Cagã**

Pê.krýt.in.ço [ˈpêkrýtinkɔ] *s.m.* bicho-de-pau

Pen.re [ˈpenɾɛ] *s.f.* abelha jataí → **Apêrop**

Pêp.hà.te [ˈpɛpɦɨɬɛ] *s.m.* formigão (venenoso)

Per.ti [ˈpɛrti] *s.f.* abelha-boca-de-barro → **Apêrop**

Pĩ.nã.rô.rôt.re [pĩˈnãrorotɾɛ] *s.m.* cupim da árvore → **Rôôtrejürkà**

Pi.pi.re [piˈpiɾɛ] *s.f.* coruja buraqueira → **Pããre**

Pĩk.hãm.rô.rôt.re [ˈpĩkɦãmrorotɾɛ] *s.m.* cupim de madeira → **Rôôtrejürkà**

Pjêc.pej [ˈpjɛkpej] *s.m.* anum Wa **pjêcpej** pupu “Eu vi um anum”. ~ **Pjêcpej** anum branco **Pàrti** anum preto.

Pjê.kãm.rô.rôt.re [pjeˈkãmrorotɾɛ] *s.m.* cupim de terra → **Rôôtrejürkà**

P õ.õ.hyh.ti [põ: ˈɦiʔti] *s.f.* caninana → **Cagã**

Prãm.re.ca.prêc.re [ˈprãmɾɛkapɾɛkɾɛ] *s.f.* formiga de fogo → **Axûn**

Pry.kàc.kra [ˈpɾikɨkkɾa] *s.m.* bezerro

Pry.kàc.xũm.ti [pɾikɨkˈʃũmti] *s.m.* boi ~ **prykàcxũmticatia** boi grande

Pry.kàc.ca.hãj [pɾikɨkkaˈɦãj] *s.f.* vaca ~ **Prykàcjohkêat** vacas

Pwe.ti [pweˈti] *s.m.* lobo - **pweti curan nõ** – “não mate o lobo”

Py.ca.xy.re [pikaˈʃjɾɛ] *s.f.* (cobra) coral → **Cagã**

Pỳp [pɥp] *s.m.* peixe elétrico → **Tep**

Py.tê [piˈtê] *s.f.* mosca-de-berne → **Kopcatê**

R

Rop



Rã.rãj.re [ˈrãrãjɾɛ] *s.m.* bem-te-vi

Rô.rôt.re.jūr.kà [rôˈrôtɾejūrka] *s.m.* cupim

Roh.ti [ˈrɔʔti] *s.f.* sucuri → **Cagã**

Rôn.ti [ˈrônti] *s.m.* tucano

Rop.ca.prêc [rɔpkaˈpɾɛk] *s.f.* onça pintada → **Ropti.**

Rop.pru.pru.re [rɔppɾuˈpɾurɛ] *s.m.* gato do mato

Rop [rɔp] *s.m.* cachorro - ijõ rop imej “meu cachorro é bonito” ~ **ropti** cachorrão

ropre cachorrinho **mêhĩropnare** cachorro do não-índio **ropcahãj** Cachorro fêmea

ropxũm cachorro macho.

Rop.tyc.ti [rɔpˈtɪkti] *s.f.* onça preta → **Ropti**

Rop.kror [rɔpˈkrɔɾ] *s.f.* onça parda → **Ropti**

Rop.ti [rɔpˈti] *s.f.* onça – **Ropti** te xoore curan “A onça matou a raposa”. ~ **rop re**

oncinha **rop catia** Onçona **roptijohkêat** as onças.

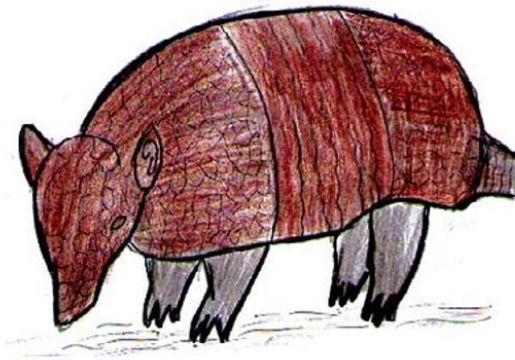
Ror [rɔr] *s.m.* cupim de pasto → **Rôôtrejürkà**

Rô.rôt.re.ja.ra [roroˈtrejara] *s.m.* cupim que tem asa → **Rôôtrejürkà**

Rõr.pry.ka.ti [rorˈprikati] *s.f.* piabanha

T

Tôn



Tep.pê.pry.kàc [teppeˈprikac] *s.m.* peixe boi

Tep [teɸ] *s.m.* peixe - **ijopàn tep** “eu comi peixe” ~ **tep ti** peixão **tepcahãj** peixe fêmea **tep ti cahãj ti** peixe grande fêmea **tepkryjre** peixe pequeno **tepcrircachãjre** peixe pequeno fêmea **tepcacàcàc** peixe-frito **tepre** peixinho **tepcahãj ti** peixona

Tep.ja.cot [teɸˈjakot] *s.m.* pacu → **Tep**

Tep.ja.cot.ja.py.tep.re [teɸˈjakotjapiteɸ] *s.m.* pacu do rabo vermelho

Tep.ja.cot.tep.re [tɛpˈjakottepɾɛ] *s.m.* pacu vermelho

Tep.ja.cot.ja.ka.re [tɛpˈjakotjakarɛ] *s.m.* pacu branco

Tep.xwa.ja.pjê [tɛpˈʃwajapje] *s.f.* cachorra (peixe). → **Tep**

Tep.ja.cot.twým.re [tɛpˈjakottwɣmɾɛ] *s.m.* pacu manteiga

Tep.rã.re [tɛpˈrãɾɛ] *s.f.* piaba **Rõrpryre** Piabinha → **Tep**

Têt.ti [tɛtˈti] *s.f.* ariranha

Tôn [ton] *s.m.* tatu

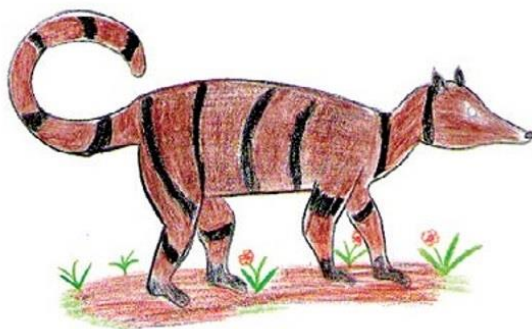
Twÿn [twɣn] *s.m.* caracol

Twÿn [twɣn] *s.m.* caramujo

Tyr.ca.prê.re [tírkaˈprêɾɛ] *s.m.* maribondo de vaqueiro → **Amxy**

W

Wakõre



Wa.jê.tor.tot [wajeˈtortɔt] *s.f.* libélula

Wet.kàh.ty.cre [vetkʌʔˈtikrɛ] *s.f.* lagartixa **Wetkàhtycre** curan nã – Não mate a lagartixa. ~ **wetkàhtycre xūmti** lagartixa macho.

We.we [vɛˈvɛ] *s.f.* borboleta ~ **wewejõhkêat** borboletas

We.we.caj.wêw.ti [vɛˈvekajvewti] *s.f.* borboleta colorida → **Wewe**

We.we.caj.wêw.ti [vɛˈvekajvewti] *s.f.* borboleta pintada → **Wewe**

We.we.cu.kūm.re [vɛˈvekukūmrɛ] *s.f.* borboleta verde → **Wewe**

We.we.ja.ka.a.ti [vɛˈvejaka:ti] *s.f.* borboleta branca → **Wewe**

We.we.ta.ta.pre [vɛˈvetataprɛ] *s.f.* borboleta pintada → **Wewe**

We.we.tep.re [vɛˈvetɛprɛ] *s.f.* borboleta vermelha → **Wewe**

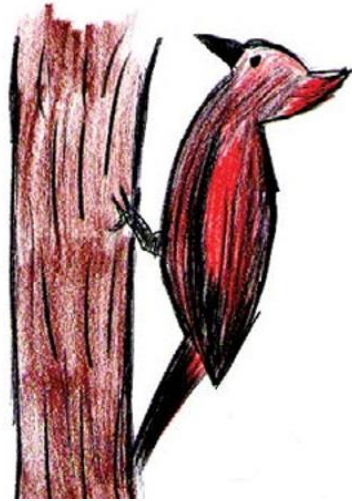
We.we.to.ja.ra [vɛˈvetɔjara] *s.f.* borboleta de olho na asa → **Wewe**

We.we.top.top.re [vɛˈvetɔptɔprɛ] *s.f.* borboleta amarela → **Wewe**

We.we.tyc.re [vɛvɛˈtikrɛ] *s.f.* borboleta preta → **Wewe**

X

Xàj



Xàh.xàt.re [ʃʌʔˈʃʌtrɛ] *s.m.* pica-pau-do-campo → **Xàj**

Xàj [ʃʌj] *s.m.* pica-pau

Xàj.krãn.tep.ti [ʃʌjˈkrãntepti] *s.m.* pica-pau-de-cabeça-vermelha → **Xàj**

Xã.mre [ˈʃãmre] *s.m.* (*Do Port.*) gato ~ **xãmecahãjre** gato fêmea **xãmtixũmti** gato macho **xãnticatia** gatão **xãnticahãj** gatinha **xamexũmre** gatinho

Xep.ti [ˈʃepti] *s.m.* morcego

Xêw.xêt.re [ʃewˈʃɛtrɛ] *s.f.* arraia

Xõ.õ.ti [ˈʃõ:ti] *s.f.* abelha-arapuá vermelha → **Apêrop**

Xôn.ti [ʃonˈti] *s.m.* urubu

Xõ.õ.re [ˈʃõ:re] *s.f.* raposa

Xu.mẽn.re [ˈʃumẽnre] *s.m.* jumento

Xyc.xyc.ti [ʃɪkˈʃɪkti] *s.m.* gafanhoto

Nesse capítulo foram apresentadas a macro e microestrutura do protótipo do vocabulário, assim como as reflexões geradas por meio da montagem do nosso trabalho. Tratamos da epistemologia lexicográfica bilíngue e didática a partir da língua indígena Krahô, refletindo sobre os desafios encontrados e propondo soluções para a criação do vocabulário, analisando questões referentes a aspectos morfológicos, tradução/equivalência, exemplos e também os aspectos ortográficos.

Percebemos que nomear uma obra lexicográfica como Dicionário é mais comum apenas porque valoriza o produto em si, dando-lhe um caráter mais sério, como um dicionário geral de língua. Pudemos observar, também, que não há consenso quanto à organização macroestrutural dos vocabulários do mesmo modo que esse consenso não se mostra no nível microestrutural dessas mesmas obras. Isso, sem dúvida, dificulta a tarefa do consulente, já que a desorganização leva à demora na consulta e desestimula o uso constante daquilo que para muitos ainda é chamado de “pai dos burros”. Nesse sentido, optamos por abarcar os vocábulos de um mesmo campo semântico e propomos a construção de um Vocabulário.

REFLEXÕES FINAIS

O povo Krahô, apesar do intenso contato com a sociedade envolvente, continua mantendo viva sua língua materna, cultura e saberes tradicionais como forma de fortalecimento da política linguística e cultural do seu povo. Diante disso, este estudo teve a finalidade de documentar os lexemas da língua indígena Krahô, voltadas para a fauna, apresentando os critérios e estrutura que abarcam a construção do vocabulário bilíngue Krahô-Português.

Abordamos a necessidade da organização do vocabulário bilíngue Krahô, que poderá ser utilizado como registro dos lexemas da língua desse povo além de contribuir como material didático para ser utilizado nas escolas indígenas. cremos que será um instrumento pedagógico valioso para os alunos da escola Krahô, pois, até o presente momento, não há ainda nenhum trabalho lexicográfico sobre a língua desse povo.

Diferentemente da língua portuguesa, a palavra indígena que cai em desuso não é substituída por um sinônimo, mas, por um lexema que geralmente é pertencente à segunda língua, fazendo então com que se transforme em um empréstimo. Para que a eliminação de uma língua não aconteça, e isso vem ocorrendo nos últimos anos com frequência (BRAGGIO, 2003), faz-se necessário um estudo que vise ações voltadas para uma educação escolar indígena, que considere a vida cultural e respeite sua língua materna.

As línguas indígenas são geralmente consideradas como “gírias”, “dialetos ágrafos”, “sem gramática” e sem utilidade comunicativa fora das aldeias (RODRIGUES 1988, p.106). Desse modo deve haver o uso de materiais em língua materna nas salas de aula dos povos indígenas visando o incentivo pelo orgulho da língua materna para que a mesma não ceda espaço a um uso da língua majoritária.

De acordo com Albó (1999 apud MESQUITA,2009, p. 18), “a perda de uma língua é equivalente à “morte” de um povo, tendo em vista que todo o universo representativo de uma cultura singular deixa de existir, levando assim suas particularidades”.

O vocabulário bilíngue Krahô-Português poderá ser uma grande ferramenta para a tradução e poderá apontar informações essenciais para a reflexão da língua materna

como também para a língua portuguesa. Trazemos uma série de informações apresentadas ao longo desse trabalho, tanto no quesito aspectos gramaticais da L1 quanto detalhamentos sobre a construção da obra lexicográfica e aspectos culturais que estão diretamente ligados ao uso do léxico pela comunidade linguística em questão.

Não havendo como contestar a relação entre o léxico e a cultura, o resultado dessa pesquisa oferecerá, além dos pontos acima mencionados, um objeto de interação, sobretudo cultural, entre a sociedade não indígena e o povo Krahô pois, segundo Albuquerque (2011), a leitura e a escrita são produtos da cultura.

Desse modo, buscamos incentivar o uso da lexicografia como instrumento de preservação da língua Krahô, bem como, das demais línguas minoritárias. Por ser uma obra de natureza etnográfica, expomos no trabalho um apanhado sobre o povo e o histórico da Educação Escolar Indígena, contextualizando a realidade escolar vivenciada pelo povo Krahô e a contribuição do vocabulário como recurso para a manutenção da língua e da cultura consequentemente.

Com relação ao uso do vocabulário indígena Krahô espera-se que possa ser utilizado principalmente pelos professores indígenas, esses estão realizando um trabalho diário de afirmação e transmissão da língua materna junto aos alunos. Com isso, a produção lexicográfica poderá servir como instrumento para o uso didático, bem como, registro da língua Krahô e da forma escrita, podendo servir ainda como fonte de pesquisa bilíngue. Diante disso, professores indígenas, não indígenas, alunos, pesquisadores da área e demais interessados poderão utilizar-se dessa fonte de pesquisa, tanto para desenvolvimento de trabalho de manutenção e até mesmo de revitalização da língua, como da pesquisa bilíngue, diferenciada e intercultural.

Durante o nosso trabalho, conhecemos um pouco da história do contato do povo Krahô com a sociedade envolvente, seus aspectos culturais: formato das aldeias, disposição das casas, suas metades e língua. Apresentamos alguns estudos relacionados ao Bilinguismo e à Lexicografia. Relatamos sobre os nossos aspectos metodológicos: nossa pesquisa documental, levantamento dos lexemas, a estrutura do vocabulário, dentre outros. Vimos a questão da Educação Escolar Indígena Krahô; discutimos o seu contexto histórico, e conquistas até os dias atuais; tratamos das obras utilizadas para a nossa coleta de dados e que envolvem o contexto educacional indígena e abarcam lexias que formam a língua materna. Além do mais, apresentamos nosso protótipo no capítulo final conforme os métodos e estrutura adotados. Neste contexto, mostramos a estrutura

das palavras-entradas acrescidas de situação de uso na língua materna e com tradução/equivalente no contexto exemplificado, bem como as remissivas, quando necessário, para melhor compreensão do material desenvolvido a partir de nossas pesquisas.

Nosso trabalho evidenciou os resultados da contribuição da produção lexicográfica indígena bilíngue para o registro e manutenção da língua Krahô. Para a apresentação do resultado, realizamos uma análise preliminar do processo que envolveu a escolha dos textos (em Krahô): a seleção de lexias referentes à fauna, a escrita em L1, para a escrita em L2 (tradução), transcrição fonética da L1, classificação gramatical (nomes), e exemplo em L1 e L2. Através dessas operações, constatamos que, em cada etapa textual, envolve muitos elementos importantes que constituem o fazer lexicográfico: a seleção dos lexemas, a escolha dos exemplos (usuais), dentre outros.

Desse modo, avançamos também em relação à reflexão lexicográfica por apresentar uma proposta de pesquisa com uma língua indígena, confrontando com os contrastes estruturais entre as duas línguas, mas, sobretudo a maneira de enxergar o mundo e representa-lo por meio da língua, valorizando a perspectiva comunicativa da Lexicografia. E contribuímos em relação à lexicografia principalmente com os aspectos inerentes à metodologia adotada, pois a participação indígena foi ferramenta fundamental para a construção do protótipo do vocabulário a partir do levantamento documental de textos elaborados pelo LALI e certificados pela comunidade indígena Krahô.

Cada processo adotado na construção desse trabalho foi criteriosamente analisado buscando conferir uma sistematização técnica bilíngue consistente aos aspectos gramaticais da língua Krahô. Nesse sentido, adotamos em nossa reflexão a multiplicidade de equivalências que um vocabulário pode fornecer, sendo peça fundamental na lexicografia bilíngue. A organização da macro e microestrutura veio incorporar informações de natureza gramatical, registro da L1, representado por um sistema de escrita utilizado pelos falantes da língua.

O presente trabalho não termina aqui, pois acreditamos que o vocabulário proposto necessite ser concluído abarcando os lexemas da língua geral, que atualmente conta com cerca de 5.000 verbetes no acervo lexical Krahô. Com base nas considerações acima, esperamos que o presente trabalho possa servir de instrumento útil para todos aqueles que pretendam entrar em contato com a língua indígena Krahô.

Acreditamos também que, além do conhecimento linguístico, tal trabalho proporcionará o conhecimento e divulgação da cultura do povo Krahô, a quem dedicamos esta obra.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Marta Virgínia de Araújo Batista. Situação Sociolinguística dos Krahô de Manoel Alves e Pedra Branca: uma contribuição para a educação escolar –(Dissertação). Araguaína:2012.
- ALBUQUERQUE, Francisco Edviges(Org). A Educação Escolar Apinayé na Perspectiva Bilíngue e Intercultural. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2011.
- _____ (Org.) Dicionário Escolar Apinayé. Belo Horizonte: FALE/UFMG: Núcleo Transdisciplinar de Pesquisas Literaterras, 2012.
- _____, Yahé Krahô, Renato (Orgs.) Gramática Pedagógica Krahô. Campinas/SP:Pontes Editores, 2016.
- ALMEIDA, Severina Alves de A Educação Escolar Apinayé na Perspectiva Bilíngue e Intercultural: Um Estudo Sociolinguístico das Aldeias São José e Mariazinha. Araguaína: [s.n], 2011.
- ANDRADE, Karylleila dos Santos. Atlas toponímico de origem indígena do estado do Tocantins: Atito. Goiânia: Ed. da PUC de Goiás, 2010.
- BARBOSA, Maria Aparecida. Contribuição ao estudo de aspectos da tipologia de obras lexicográficas *in*: Ciência da Informação - Vol 24, número 3, 1995 – Artigos.
- BARDIN, L. Análise de Conteúdo. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.
- BEVILACQUA, C. R., FINATTO, M. J. B. Lexicografia e Terminografia: Alguns contrapontos fundamentais. São Paulo: Alfa, 2006.
- BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. A definição lexicográfica. Cadernos do Instituto de Letras, n. 10, p. 23-43, julho 1996.
- BRAGGIO, S. L. B. Línguas indígenas brasileiras ameaçadas de extinção: documentação, tipologias sociolinguísticas, e educação escolar. Atas do II Encontro Nacional da GELCO. Brasília: UNB, 2003.
- BRAVO, R. S. Técnicas de investigação social: Teoria e ejercicios. 7 ed. rev. Madrid: Paraninfo, 1991

CÂMARA JÚNIOR, J. Mattoso. Introdução às línguas indígenas brasileiras. 3. ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1979.

CANDAU, Vera Maria (Org.). Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

CARVALHO, O. L. de S. Lexicografia bilíngue português/alemão: teoria e aplicação à categoria das preposições. Brasília: Thesaurus, 2001.

COSERIU, Eugenio. Princípios de semântica estrutural. Vers. esp. de Marcos Martinez Hernández, rev. por el autor. Madrid: Gredos, 1977.

CUNHA, Aline Luiza da. A Lexicografia Pedagógica E O Léxico Especial- Anais Do Xv Congresso Nacional De Linguística E Filologia p. 1323 Cadernos do CNLF, Vol. XV, Nº 5, t. 2. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2011.

DURAN, Magali Sanches. Lexicografia pedagógica: atores e interfaces. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 203-222, 2007.

FAULSTICH, Enilde. Socioterminologia: mais que um método de pesquisa, uma disciplina. Ciência da Informação, Brasília, v. 24, n.3, set / dez 1995.

FERRAZ, A. P. A inovação lexical e a dimensão social da língua. In: SEABRA, M. C. T. C. O. (Org). O Léxico em estudo. Belo Horizonte: Faculdade de Letras. 2006. p. 219-234.

FERREIRA, Rogério Vicente. Língua matis (Pano): uma descrição gramatical. Campinas, SP: [s.n.], 2005.

FINATTO, Maria José B. Lexicografia E Terminografia: Alguns Contrapontos Fundamentais. Alfa, São Paulo, 2006.

FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FROMM, Guilherme. O uso de corpora na análise linguística. [S.L.: s.n.].

_____. Obras Lexicográficas E Terminológicas: definições. Publicado originalmente na Revista Factus, nº 2 (2004) - ISSN 1679-1851.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

ISQUIERDO, A. N., FINATTO, M. J. B. (Org.) *As Ciências do Léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia.* _ v IV. Campo Grande, Ms Ed. UFMS; Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2010.

KOCH, Ingedore; TRAVAGLIA, LUIZ Carlos. *Texto e coerência.* São Paulo: Cortez, 1989.

KRIEGER, M. G. *Lexicologia, Lexicografia, Terminologia: impactos necessários.* In: *Ciências do Léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia.* _ v IV. Campo Grande, Ms Ed. UFMS; Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2010. P. 161-175

KRIEGER, M. G. *O léxico em estudo.* In: Seabra, Maria Candida T. C. de (Org.) *Belo Horizonte, MG: 2006, p. 158-171.*

KRIEGER, Maria da Graça. *A obra e o fazer dicionarísticos.* *Cadernos do Instituto de Letras. UFRGS, n. 10, p. 9-15, julho, 1993.*

LABOV, W. *Sociolinguistic Patterns.* Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

LOCATELLI, R.; ALMEIDA, S. A. de; ALBUQUERQUE, F. E. *A alfabetização bilíngue das crianças indígenas Apinayé da aldeia São José: Aspectos Pedagógicos e Sociais.* In: *Educação Escolar Indígena e Diversidade Cultural.* 1 ed. Goiânia : América, 2012, v.1, p. 48-95.

MEGALE, Antonieta Heyden. *Bilinguismo e educação bilíngue – discutindo conceitos.* *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL.* V. 3, n. 5, agosto de 2005. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br].

MELATTI, Julio C. *Índios do Brasil.* 7ª Edição. Editora da Universidade de Brasília, Brasília, 1973.

MESQUITA, R. *Empréstimos Lingüísticos do Português em XerenteAkwe.* Dissertação de Mestrado. Goiânia: UFG, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena.* In *Cadernos de Educação Básica, Série Institucional.* V 2, 1993.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas.* MEC/SEF, Brasília, 1998.

NUVENS, Marta Adalgisa. Elementos para um glossário dos termos da cultura, Industrialização e comercialização da cana-de-açúcar. Universidade Estadual do Ceará: 2006.

ORSI, V. Lexicologia: o que há por trás do estudo das palavras? In Gonçalves, Adair V. e Góis, Marcos L. S. Ciências da linguagem: o fazer científico?. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

PACHECO, Mariana do Carmo. "Há diferença entre vocabulário e léxico?"; *Brasil Escola*. Disponível em <<https://brasilecola.uol.com.br/gramatica/ha-diferenca-entre-vocabulario-lexico.htm>>. Acesso em 03 de outubro de 2018.

PORTO DAPENA, José-Álvar. Manual de técnica lexicográfica. Madrid: Arco/Libros 2002.

REVEL - Revista Virtual de Estudos da Linguagem. Lingüística computacional, lingüística de corpus e processamento da linguagem natural. Ano 2, nº 3 – agosto de 2004.

REY-DEBOVE, J. Léxico e dicionário. Alfa, São Paulo, 1984.

RODRIGUES, Aryon. Línguas brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas. São Paulo, Loyola. 1986.

_____. As línguas indígenas e a Constituinte. In Orlandi, Eni: Política Linguística na América Latina, p.105-109. Pontes Editora. Campinas. 1988.

RODRIGUES, Rômulo da Silva Vargas. Saussure e a definição da língua como objeto de estudos. ReVEL. Edição especial n. 2, 2008. ISSN 1678-8931 [www.revel.inf.br].

SARDINHA, B. Lingüística de corpus: histórico e problemática. Revista Delta. São Paulo: 2000 v. 16, nº 2

SILVA, Denise. Estudo lexicográfico da língua terena: proposta de um dicionário bilíngüe terena-português / Denise Silva – 2013

SOUSA, Jane Guimarães. Educação Escolar Indígena Krahô da Manoel Alves: Uma Contribuição Para o Registro e Manutenção do Mito de Tyrkrê. Araguaína: [s.n], 2013.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. Didática e Trabalho Docente Sob a Ótica do Pensamento Complexo e da Transdisciplinaridade. UCB, Brasília – DF, 2015.

WELKER, Herbert A. Dicionários: Uma pequena introdução à lexicografia. Brasília: Thesaurus, 2004.

WELKER, Herbert Andréas. Dicionários: Uma pequena introdução à Lexicografia. Brasília: Thesaurus, 2004. 287p.

XATARA, Claudia Maria. Lexicografia pedagógica: atores e interfaces. DELTA [online]. 2007, vol.23, n.2, pp.203-222.

ZAVAGLIA, C. Metodologia em Ciências da Linguagem: Lexicografia. In Gonçalves, Adair V. e Góis, Marcos L. S. Ciências da linguagem: o fazer científico?. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

_____. A elaboração de um dicionário trilingüe temático de cromônimos italiano-português-francês / francês- português-italiano: reflexões e considerações. Universidade Estadual Paulista – UNESP/ IBILCE – UNISP/ Car. [1998]

ZGUSTA, L. Manual of Lexicography. Paris:Mouton, 1971.