



UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS
CAMPUS DE ARAGUAÍNA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E LITERATURA –
PPGLLIT

Francisca Martim Cavalcante

VOCABULÁRIO BILÍNGUE KRAHÔ/PORTUGUÊS DOS CAMPOS LEXICAIS
ANIMAIS E ALIMENTOS

Araguaína - TO

2025

Francisca Martim Cavalcante

VOCABULÁRIO BILÍNGUE KRAHÔ/PORTUGUÊS DOS CAMPOS LEXICAIS
ANIMAIS E ALIMENTOS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Linguística e Literatura (PPGLIT) da Universidade
Federal do Norte do Tocantins (UFNT), Centro
Araguaína, como requisito à obtenção do grau de
Doutora em Linguística e Literatura.

Orientador: Dr. Francisco Edviges Albuquerque

Orientanda: Ma. Francisca Martim Cavalcante

Araguaína - TO

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Geração de Ficha Catalográfica SGFC-UFNT
Gerado automaticamente mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

C377v Cavalcante, Francisca Martim .
Vocabulário Bilingue Krahô/Português dos Campos Lexicais
Animais e Alimentos / Francisca Martim Cavalcante. - Centro de
Ciências Integradas - CCI, TO, 2025.
160 f.

Tese (Doutorado) (Pós-Graduação - Programa de Pós-Graduação
em Linguística e Literatura - PPGLLit) -- Universidade Federal do
Norte do Tocantins, 2025.

Orientador: Francisco Edviges Albuquerque.
1. Língua indígena. 2. Produção lexicográfica. 3. Bilingue.

CDD 410

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

FRANCISCA MARTIM CAVALCANTE

**VOCABULÁRIO BILÍNGUE KRAHÔ/PORTUGUÊS DOS CAMPOS LEXICAIS
ANIMAIS E ALIMENTOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLIT) da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), Centro Araguaína, como requisito à obtenção do grau de Doutora em Linguística e Literatura.

Orientador: Dr. Francisco Edviges Albuquerque

Orientanda: Ma. Francisca Martim Cavalcante

Prof. Dr. Francisco Edviges Albuquerque (UFNT)

Prof. Dr. Raimundo Nonato de Pádua Cândia (UFNT)

Profa. Dra. Karylleila dos Santos Andrade Kling (UFNT)

Prof. Dr. Shelton Lima de Souza (UFAC)

Profa. Dra. Eliane Pereira Machado Soares (UNIFESSPA)



Este trabalho é dedicado ao povo Krahô, em especial à Aldeia Manoel Alves Pequeno e à Escola Estadual Indígena 19 de Abril. À memória de Secundo e Getúlio Krahô, à sabedoria ancestral que eles carregavam em suas vidas e à contribuição que deram para a proteção e preservação da cultura e da língua Krahô. Que a sua história e legado inspirem este trabalho de doutorado e sirvam como um lembrete constante da importância de honrar e respeitar as tradições e o conhecimento dos povos indígenas.

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 Edvigés Albuquerque, pela amizade, paciência e orientações. Por dividir comigo este 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 porque dividimos muitos momentos de batalhas e vitórias, os meus mais sinceros agradecimentos. Você é a melhor mãe que alguém pode ter, alguém que me ensinou muito, desde o alfabeto à primeira palavra dita, à primeira palavra escrita, além de tudo, o amor pelo conhecimento e o desejo de 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 anos, por cada lágrima e riso compartilhados durante a vida até aqui. Obrigada pelos ensinamentos sobre bondade, solicitude, moral e ética desde o “devolve o lápis do coleguinha” até às esferas de conhecimento político e econômico. Obrigada por ser um exemplo de determinação 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!

Ao meu amado esposo, Ismael de Mello, por todo o apoio e incentivo que me concedeu ao longo de minha jornada acadêmica. Seu amor, paciência e compreensão foram fundamentais para que eu conseguisse superar os desafios e obstáculos que encontrei pelo caminho. Obrigada por ser um companheiro tão maravilhoso e por fazer parte dessa importante fase da minha vida.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação (PPGLLIT/UFNT) com quem tive a oportunidade de cursar algumas disciplinas, principalmente à professora dra. Lia Testa que me orientou na qualificação de linha e com quem tenho aprendido muito.

À UFNT por tornar possível este sonho. Muito obrigada também à CAPES por ter financiado meus anos de estudos. Espero que muitos outros brasileiros tenham a oportunidade que tive.

O menino feliz

*O menino feliz era muito animado
Quando tirava o ioiô do bolso brincava
adoidado
Também empinava pipa, empinava feito artista
Adorava ver os carrinhos correndo pela pista*

*Ontem ele ficou tão feliz
Ganhou o carrinho que sempre quis
Brincou de montão com seu irmão
E transbordou seu coração*

*O menino feliz andava sempre a sorrir
Era um eterno aprendiz de tanto de divertir.*

– Pedro Neto, meu sobrinho, uma semana antes
de partir.

RESUMO

Este trabalho é resultado de nossas pesquisas realizadas no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLIT) da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT) e apresenta a proposta de construção de um vocabulário da língua indígena Krahô, tendo como L1 a língua materna e, como L2, a língua portuguesa. O objetivo é elaborar um vocabulário Krahô/Português organizado por campos lexicais, que sirva como instrumento de valorização, registro e preservação da língua, sob uma perspectiva lexicográfica, intercultural e bilíngue, considerando a realidade sociolinguística do povo Krahô. O estudo contempla a observação dos usos e das funções da língua materna nos diversos domínios sociais da comunidade, bem como aspectos de sua estrutura gramatical. Partindo do princípio de que um vocabulário reúne elementos que interseccionam os vocabulários de uma comunidade ou de um segmento social, selecionados a partir dos critérios de alta frequência e distribuição regular entre os falantes, este trabalho organiza, até aqui, os campos lexicais de “animais” e “alimentos”. Para tanto, foi realizado um levantamento bibliográfico e descritivo que buscou compreender os aspectos internos e externos da língua Krahô, os conhecimentos da comunidade sobre suas duas línguas (Krahô e Português), bem como os usos e as funções de ambas, de acordo com os diferentes domínios sociais. A pesquisa, de natureza descritiva e qualitativa, é permeada por abordagem etnográfica, considerando a imersão na comunidade por meio de visitas técnicas e pesquisa de campo, e por procedimentos de análise de conteúdo, ancorados na Lexicografia, ciência que tem por objeto a língua como sistema, investigando-a de modo sistemático e considerando os diversos discursos que circulam nas comunidades linguísticas. O levantamento de dados contou, principalmente, com documentos produzidos pelo Laboratório de Língua Indígena (LALI), construídos com a participação e a revisão de professores indígenas Krahô. Metodologicamente, o trabalho apoia-se nas contribuições de Flick (2012), Oliveira (2012), Mattos e Castro (2011) e Bogdan e Biklen (1994); teoricamente, dialoga com autores da Sociolinguística, como Labov (1968), Braggio (1997) e Rodrigues (1986); da Educação Escolar Indígena, como Albuquerque (2011, 2012, 2016), Grupioni (2001), Santos (2014) e Abreu (2012); e da Lexicografia, como Zavaglia (2012), Welker (2004), Isquardo e Finatto (2010), entre outros. Os resultados indicam que, apesar dos desafios relacionados ao contato intenso com a sociedade envolvente e às pressões culturais e linguísticas, a sociedade Krahô resiste, preservando sua língua, seus saberes e suas práticas culturais. Espera-se que este trabalho contribua como recurso pedagógico para a manutenção da língua materna e da cultura Krahô, além de colaborar com a divulgação e o reconhecimento desse povo no contexto do Estado do Tocantins.

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

ABSTRACT

This work is the result of research conducted within the Graduate Program in Linguistics and Literature (PPGLIT) at the Federal University of Northern Tocantins (UFNT). It presents the proposal for the construction of a dictionary of the Krahô indigenous language, with Krahô as the first language (L1) and Portuguese as the second language (L2). The objective is to develop a Krahô–Portuguese dictionary organized by lexical fields, serving as an instrument for the appreciation, documentation, and preservation of the language, from a lexicographic, intercultural, and bilingual perspective, taking into account the sociolinguistic reality of the Krahô people. The study involves the observation of the uses and functions of the mother tongue across various social domains within the community, as well as aspects of its grammatical structure. Based on the principle that a dictionary gathers elements that intersect the vocabularies of a community or social group, selected according to criteria of high frequency and regular distribution among speakers, this work, at this stage, organizes the lexical fields of “animals” and “food.” To this end, a bibliographic and descriptive survey was carried out, aiming to understand both the internal and external aspects of the Krahô language, the community’s knowledge of its two languages (Krahô and Portuguese), as well as the uses and functions of both languages in different social contexts. The research is descriptive and qualitative in nature, underpinned by an ethnographic approach — considering the immersion in the community through technical visits and fieldwork — and by content analysis procedures grounded in Lexicography, a field of study that focuses on language as a system, investigating it systematically while considering the various discourses circulating within linguistic communities. Data collection was primarily based on documents produced by the Indigenous Language Laboratory (LALI), developed with the participation and review of Krahô indigenous teachers. Methodologically, this study draws on the contributions of Flick (2012), Oliveira (2012), Mattos e Castro (2011), and Bogdan and Biklen (1994). Theoretically, it dialogues with scholars in Sociolinguistics, such as Labov (1968), Braggio (1997), and Rodrigues (1986); in Indigenous School Education, such as Albuquerque (2011, 2012, 2016), Grupioni (2001), Santos (2014), and Abreu (2012); and in Lexicography, including Zavaglia (2012), Welker (2004), Isquerdo, and Finatto (2010), among others. The results indicate that, despite the challenges arising from intense contact with the surrounding society and the pressures of cultural and linguistic influences, the Krahô people continue to resist, preserving their language, knowledge, and cultural practices. It is expected that this work will contribute as an educational resource for the maintenance of the Krahô mother tongue and culture, as well as for the dissemination and recognition of this people within the context of the state of Tocantins. Keywords: Indigenous language; Lexicographic production; Bilingual.

LISTA ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Localização da terra indígena Krahô no estado do Tocantins	24
Figura 2 - Disposição da aldeia do povo Krahô	25
Figura 3 - Divisão espacial e simbólica da aldeia Krahô	26
Figura 4 - Livro de gramática pedagógica Krahô.....	33
Figura 5 - Livro de alfabetização Krahô	34
Figura 6 - Livro de arte e cultura do povo Krahô.....	35
Figura 7 - Alfabeto Krahô ilustrado	36
Figura 8 - Livro Literatura Krahô	36
Figura 9 - Livro de história Krahô	37
Figura 10 - Livro de geografia Krahô	38
Figura 11 - Livro de português Krahô.....	39
Figura 12 - Livro ciências Krahô	40
Figura 13 - Mapa conceitual da educação intercultural	54
Figura 14 - Classificação baseada nos destinatários	72
Figura 15 - Diferenças e semelhanças entre dicionário monolíngue e bilíngue.....	74
Figura 16 - Quadro comparativo de finalidades entre dicionário monolíngue e bilíngue.....	75
Figura 17 - Primeira elicitação de lista lexical em campo com falantes Krahô	88
Figura 18 - Print de conversa via WhatsApp com Professor Krahô sobre o contexto de uso de panaxô	89
Figura 19 - Lista de palavras (português-krahô)	90
Figura 20 - Interface gráfica de edição do programa FLEx	92
 Quadro 1 - Quadro Fonético das Vogais orais.....	 100
Quadro 2 - Quadro Fonético das Vogais nasais.....	100
Quadro 3 - Quadro fonético das Consoantes.....	101
Quadro 4 - Estrutura do dicionário.....	109
Quadro 5 - Resumo da macroestrutura.....	110
Quadro 6 - Exemplo da microestrutura	114

LISTA DE FOTOS

Foto 1 - Foto tirada durante o ritual de batismo na Aldeia Manoel Alves Pequeno, em 2023	17
Foto 2 - Corpo docente da Escola Estadual Indígena 19 de Abril.....	27
Foto 3 - Chamamento para reunião no pátio	29
Foto 4 - Escola Estadual Indígena 19 de Abril.....	83
Foto 5 - Elucidação de dúvida sobre o uso das partículas “re” e “ti” - professor Renato Yahé Krahô .	84
Foto 6 - Revisão de termos de graus de parentesco com o Professor Dodanin Piquen Krahô	85
Foto 7 - O professor Leonardo Tupén Krahô revisando as entradas do campo lexical Fauna	87

LISTA DE SIGLAS

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	Ministério da Educação
OBEDUC	Observatório da Educação
PPGLLIT	Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura
QUANT	Quantificador
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas
SEDUC	Secretaria de Estado da Educação e Cultura do Tocantins
TO	Tocantins
UFNT	Universidade Federal do Norte do Tocantins

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	19
1.CONTEXTO SOCIOCULTURAL E LINGÜÍSTICO DO POVO KRAHÔ	22
1.1 Breve histórico e contexto sociocultural do povo Krahô.....	22
1.2 Descrição da língua Krahô.....	30
2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E CONCEITUAIS	42
2.1 A educação escolar indígena, intercultural e bilíngue Krahô.....	44
2.2 Educação bilíngue e valorização das línguas indígenas	57
2.3 O papel da lexicografia na preservação linguística e cultural.....	63
2.3.1 Fundamentos da ciência do léxico	63
2.3.2 Dicionários bilíngues e línguas indígenas	65
2.3.3 Tipos de dicionários e suas classificações	68
3 ABORDAGEM METODOLÓGICA	79
3.1 Participantes da Pesquisa	82
3.2 Procedimentos de geração de dados	86
3.3 Metodologia Lexicográfica Bilíngue	92
3.4 Revisão e Validação	96
4. PROPOSTA E ORGANIZAÇÃO DA MICROESTRUTURA E DA MACROESTRUTURA	98
4.1 Aspectos gramaticais da língua Krahô	98
4.2 Descrição do processo de organização e descrição da proposta lexicográfica	105
4.3 Estrutura da proposta lexicográfica	108
4.3.1 Macroestrutura	110
a) Ordem alfabética.....	111
b) Tipo de dicionário.....	111
c) Campos lexicais.....	111
d) Consulente	112
e) Critérios de inclusão das palavras-entradas.....	112

4.3.2 Microestrutura.....	113
a) Entrada lexical	114
b) Fonte e Transcrição fonética.....	115
c) Classe gramatical.....	116
d) Equivalência	116
e) Acepção	118
f) Contexto de uso	118
4.3.3 Empréstimos	119
4.4 Primeiros resultados.....	122
CONSIDERAÇÕES FINAIS	144



Foto 1 - Foto tirada durante o ritual de batismo na Aldeia Manoel Alves Pequeno, em 2023

Notas de um percurso afetivo

Este trabalho não nasce apenas da inquietação acadêmica, mas de uma trajetória afetiva e comprometida que começou ainda na graduação, quando tive meu primeiro contato com o povo Krahô por meio do Programa Institucional de Monitoria Indígena (PIMI), na então Universidade Federal do Tocantins (UFT). Atuando como monitora do curso de Letras, tive a oportunidade de auxiliar estudantes indígenas em suas trajetórias acadêmicas e, a partir disso, realizar as primeiras visitas técnicas à aldeia, motivadas por uma disciplina eletiva ministrada pelo professor Dr. Francisco Edviges Albuquerque — que se tornou meu orientador também no mestrado e, agora, no doutorado.

Desde então, o envolvimento com a língua, a cultura e a educação escolar indígena Krahô foi se aprofundando, resultando em laços que extrapolam a dimensão acadêmica. Em 2023, durante uma das etapas da pesquisa de campo, fui acolhida na aldeia como parente, em um ritual de batismo conduzido pelo povo Krahô. Nesse momento tão simbólico, recebi de minha madrinha indígena o nome Awrykwyj, que, em português, significa cristalino, transparente. Este momento marcante me colocou em outro lugar diante da pesquisa: não mais a visitante, mas alguém atravessada pela escuta, pelo pertencimento e pelo respeito.

Na volta dessa vivência tão importante, fui surpreendida por uma perda pessoal: o falecimento trágico de meu sobrinho, Pedro Neto, de apenas nove anos. De forma intensa e dolorosa, meu luto pessoal se entrelaçou ao ritual de final de luto que havia presenciado na aldeia dias antes. Assim, escrever esta tese tornou-se, também, um processo de atravessamento, de permanência, de resistência e de memória. É nesse entrecruzamento entre o campo e o luto, entre o coletivo e o íntimo, que este trabalho foi gestado.

Mais do que uma proposta lexicográfica, esta pesquisa é um gesto de escuta, de retorno e de reconhecimento. Uma tentativa de registrar, com rigor e sensibilidade, a vitalidade de uma língua viva e a força de um povo que me ensinou, entre outras coisas, que toda palavra carrega também o sopro da ancestralidade.

INTRODUÇÃO

A preservação e revitalização das línguas indígenas têm emergido como uma preocupação global diante da ameaça iminente de extinção desses idiomas devido a processos históricos de colonização, assimilação cultural e globalização. No cerne desses esforços encontra-se a produção de dicionários e vocabulários indígenas bilíngues, que desempenham um papel crucial na documentação, na transmissão e na revitalização do patrimônio linguístico e cultural das comunidades indígenas ao redor do mundo.

Segundo o Censo Demográfico de 2010, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), existem no Brasil 274 línguas indígenas faladas por 305 povos. No entanto, o número de falantes de muitas dessas línguas é bastante reduzido, sendo que algumas delas contam com menos de cem pessoas que as utilizam.

Conforme Rodrigues (2005), a redução do número de línguas indígenas de 1200 para menos de 300 é resultado de um processo colonizador violento e persistente, que ainda hoje impõe desafios à preservação das línguas e das culturas originárias. Esse processo não foi interrompido pela independência política do país no início do século XIX, nem pela Proclamação da República, tampouco pela promulgação da Constituição Federal de 1988 – ainda que esta tenha sido a primeira a reconhecer os direitos linguísticos e culturais dos povos indígenas.

Diante disso, a manutenção e a valorização das línguas indígenas são fundamentais para a preservação da diversidade linguística e para a proteção da identidade cultural dos povos indígenas. Compete ao Estado brasileiro, em consonância com a Constituição Federal de 1988 e com as convenções internacionais das quais é signatário, assegurar o respeito e a proteção da diversidade cultural e linguística dos povos indígenas. Para isso, é necessário investir em políticas públicas que promovam o respeito à diversidade cultural e linguística, o acesso à educação bilíngue intercultural e o reconhecimento da autonomia dos povos indígenas sobre seus territórios e saberes.

Esta tese parte do pressuposto de que a elaboração de um vocabulário bilíngue Krahô/Português, construído em diálogo com os saberes tradicionais e com a participação ativa de membros da aldeia, constitui uma estratégia eficaz para a preservação da língua Krahô, o fortalecimento da identidade cultural e a promoção da educação escolar indígena, bilíngue e intercultural. Desse modo, partimos do seguinte questionamento: como elaborar um

vocabulário Krahô/Português que atenda simultaneamente às necessidades da comunidade escolar indígena, respeite os aspectos culturais e linguísticos do povo Krahô e contribua para a valorização e preservação de sua língua?

A hipótese que norteia esta pesquisa é de que a produção de um vocabulário bilíngue, elaborado com base em fundamentos etnográficos e descritivos, pode favorecer a manutenção e a resistência da língua Krahô. Acreditamos ainda que o envolvimento dos professores e falantes nativos em todas as etapas do processo legitima o material e fortalece o sentimento de pertencimento.

As línguas indígenas desempenham um papel fundamental na preservação da diversidade linguística e cultural do Brasil. Contudo, muitas dessas línguas enfrentam ameaças de extinção devido à pressão da língua dominante, o português, e a mudanças socioculturais rápidas. Entre as línguas indígenas brasileiras está o Krahô, falado pelo povo indígena Krahô, que habita principalmente o estado do Tocantins. Diante desse contexto, esta pesquisa justifica-se pela elaboração de um vocabulário bilíngue Krahô/Português, como estratégia para documentar essa língua, contribuir para sua manutenção e fortalecer a Educação Escolar Indígena, apoiando a identidade cultural do povo Krahô.

Nesse sentido, os vocabulários indígenas bilíngues transcendem o simples registro de lexemas e estruturas linguísticas. São ferramentas poderosas para o fortalecimento cultural, a revitalização linguística¹ e a mediação intercultural. No entanto, a produção desses vocabulários apresenta uma série de desafios teóricos e metodológicos, que exige uma abordagem cuidadosa para garantir sua relevância e eficácia.

Neste contexto, esta pesquisa examinou os fundamentos teóricos subjacentes à produção de vocabulários indígenas bilíngues, bem como as práticas metodológicas utilizadas na coleta, organização e apresentação de dados lexicais. Por meio da proposta do vocabulário Krahô-Português, foi explorado o processo de produção de um vocabulário indígena bilíngue, descrevendo os desafios enfrentados e as estratégias adotadas para superá-los.

Assim, a metodologia adotada foi descritiva, qualitativa e etnográfica. Os dados foram coletados a partir da consulta à comunidade Krahô, por meio de observação, de conversas e de elicitación lexical. Esses dados foram sistematicamente classificados e descritos em um arquivo

¹ No campo das línguas indígenas, o termo “língua viva” é politicamente mobilizado para afirmar a presença e o uso cotidiano da língua nas comunidades, ainda que em contextos de ameaça. A “revitalização linguística”, por sua vez, refere-se a iniciativas, muitas vezes endógenas, que visam fortalecer o uso da língua materna em contextos formais e informais, como é o caso da escola Krahô.

digital com o auxílio do software *FieldWorks Language Explorer* (FLEX) resultando em um arquivo digital estruturado para compor o vocabulário.

A abordagem etnográfica, permitiu compreender o contexto cultural e sociolinguístico do povo Krahô e, assim, garantir a representação autêntica da língua e da cultura na produção do vocabulário. O trabalho de campo foi realizado na Escola Estadual Indígena 19 de Abril, tendo como *locus* de pesquisa a Aldeia Indígena Manoel Alves Pequeno, localizada no município de Itacajá, Estado do Tocantins.

Os resultados desta pesquisa apontam para a relevância do produto lexicográfico bilíngue como instrumento para a documentação linguística, recurso pedagógico, bem como para o fortalecimento da identidade cultural. Além disso, é esperado que a pesquisa gere reflexões teóricas mais amplas sobre a lexicografia indígena bilíngue e inspire outras iniciativas que corroborem com a preservação das línguas indígenas.

Apesar dos desafios enfrentados, as oportunidades oferecidas por abordagens etnográficas e inovadoras indicam um caminho promissor para a continuidade desses projetos. Desse modo, a Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), em parceria com o Laboratório de Línguas Indígenas (LALI), representa forte apoio aos esforços das comunidades indígenas na produção e gestão de material bilíngue, colaborando com a perpetuação desses preciosos materiais linguísticos para as gerações futuras.

A presente tese está organizada em quatro capítulos. O primeiro capítulo apresenta a contextualização da pesquisa, destacando a realidade sociolinguística do povo Krahô e a importância da elaboração de um vocabulário bilíngue como instrumento de resistência e valorização da língua indígena. No segundo capítulo, desenvolve-se a fundamentação teórica, que discute conceitos relacionados à diversidade linguística, identidade, políticas linguísticas, Educação Escolar Indígena e os aportes da lexicografia, com foco na preservação das línguas indígenas. O terceiro capítulo descreve o percurso metodológico da pesquisa, incluindo a abordagem qualitativa, os métodos etnográfico e descritivo, bem como os procedimentos de coleta, organização e validação dos dados lexicais em parceria com a comunidade. Por fim, o quarto capítulo apresenta a proposta de organização da microestrutura e da macroestrutura do vocabulário bilíngue Krahô-Português, além dos primeiros resultados da pesquisa, com destaque para os campos lexicais “animais” e “alimentos”, demonstrando o potencial da obra como ferramenta educativa e de fortalecimento linguístico-cultural.

1.CONTEXTO SOCIOCULTURAL E LINGUÍSTICO DO POVO KRAHÔ

Este capítulo tem como objetivo apresentar o contexto sociocultural e linguístico do povo Krahô, fundamental para a compreensão das escolhas metodológicas e lexicográficas adotadas ao longo da pesquisa. Parte-se do entendimento de que a língua é uma expressão viva da cultura e da identidade de um povo. Por isso, conhecer a história, os modos de vida, os processos de resistência e os espaços de uso da língua Krahô é essencial para justificar e orientar a construção do vocabulário bilíngue aqui proposto. Neste capítulo, abordamos brevemente o histórico de contato do povo Krahô com a sociedade envolvente, seus aspectos socioculturais mais relevantes e, por fim, a situação atual da língua Krahô, considerando sua vitalidade, os desafios enfrentados e as iniciativas de fortalecimento linguístico promovidas nas aldeias.

1.1 Breve histórico e contexto sociocultural do povo Krahô

Compreender a história e a organização sociocultural dos povos indígenas é fundamental para analisar de forma crítica as políticas linguísticas e educacionais voltadas a esses grupos. Segundo Coseriu (1977), a língua, além de refletir toda a cultura não-linguística, é ela mesma uma zona essencial da cultura, com tradição, estruturas e normas próprias. No caso do povo Krahô, esse entendimento ganha ainda mais relevância por sua estreita relação entre língua, cultura, território e modos de vida. Antes de apresentar a língua Krahô em seus aspectos gramaticais e lexicais, é necessário contextualizar o povo que a fala, suas práticas socioculturais, sua relação com o território e os desafios enfrentados na contemporaneidade.

Esse breve histórico e panorama sociolinguístico oferece subsídios importantes para compreender a motivação e os objetivos deste trabalho, especialmente no que se refere à preservação e valorização da língua como patrimônio imaterial e instrumento de resistência cultural.

Rodrigues (1986) evidencia a diversidade dos povos indígenas do Brasil, reconhecendo que eles não são um único povo, mas muitos povos, diferentes entre si e diferentes em relação à sociedade majoritária. Cada povo indígena tem suas próprias práticas culturais, habilidades tecnológicas, estilos estéticos, crenças religiosas, estruturas sociais e filosofias que refletem suas experiências únicas acumuladas ao longo de milhares de anos. Além disso, os povos indígenas se distinguem da sociedade majoritária por falarem diferentes línguas.

É importante destacar a relevância desse reconhecimento ao se falar da preservação dos povos e das línguas indígenas. Reconhecer a diversidade é fundamental para se compreender que cada grupo tem suas próprias necessidades e prioridades. Além disso, a diversidade linguística é parte essencial da diversidade cultural e é um elemento fundamental a ser preservado.

Nesse contexto, é necessário o desenvolvimento de trabalhos que respeitem e valorizem a diversidade linguística e cultural dos povos indígenas. Isso inclui incentivar a manutenção e o fortalecimento das línguas indígenas, por meio da expansão de programas de ensino bilíngue e interculturalidade² nas escolas indígenas, a criação de materiais didáticos específicos, o registro e a documentação dessas línguas, entre outras iniciativas.

É nesse cenário de reconhecimento e valorização da diversidade que se insere a proposta deste estudo, centrado no povo indígena Krahô. Este povo habita uma área indígena situada à margem direita do Rio Tocantins, no município de Goiatins, próximo à cidade de Itacajá, no estado do Tocantins. Segundo dados do Distrito Sanitário Especial Indígena (DSEI) de 2024, a população Krahô é de aproximadamente 3.897 habitantes distribuídos em 40 aldeias, que integram as terras indígenas desse povo.

² A interculturalidade, conforme entendida aqui, não é apenas a convivência entre culturas, mas um projeto político-pedagógico que reconhece e valoriza os saberes dos povos indígenas em sua própria legitimidade. A proposta de vocabulário Krahô/Português se insere nesse esforço de diálogo entre culturas, conforme expressam os próprios professores indígenas participantes da pesquisa.

Figura 1 - Localização da terra Aindígena Krahô no estado do Tocantins



Fonte: Elaboração própria com base em Google Maps (2025)³⁴

Conforme Santos (2014), o formato da aldeia 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.

³ GOOGLE. Google Maps. Disponível em: <<https://maps.app.goo.gl/tRAofmCJyYbeFWAy7>>. Acesso em: 24 jan. 2025.

⁴ A área atualmente reconhecida como Terra Indígena Krahô ainda aparece denominada em alguns mapas e documentos oficiais como “Kraholândia /Craolândia”. No entanto, essa designação caiu em desuso, sendo substituída pela nomenclatura adotada pelas próprias lideranças indígenas e órgãos oficiais com FUNAI e IBGE. O termo Terra Indígena Krahô é, atualmente, o mais adequado.

Figura 2 - Disposição da aldeia do povo Krahô



Fonte: Daniel Krahô (2013)

De acordo com Araújo (2016), os rituais Krahô são compostos por diversas atividades simbólicas que envolvem a utilização de palavras, música, gestos, roupas, materiais, danças, representações simbólicas, bebidas e alimentos. Esse conjunto de práticas segue instruções normativas e estabelece procedimentos para regular a forma como essas ações devem ser executadas e observadas. É uma rotina habitualmente praticada, uma regra usada entre as pessoas.

Assim, o povo Krahô possui uma diversidade cultural muito rica, pois, ainda pratica a pintura, os rituais e os 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 viva⁵, ou seja, evidente nas festividades, como: a festa da batata, a corrida da tora, o Hotxuà⁶, entre outras. Melatti (1973) 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, tendo 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, as pulseiras, as bolsas, os brincos e os colares. As palhas de

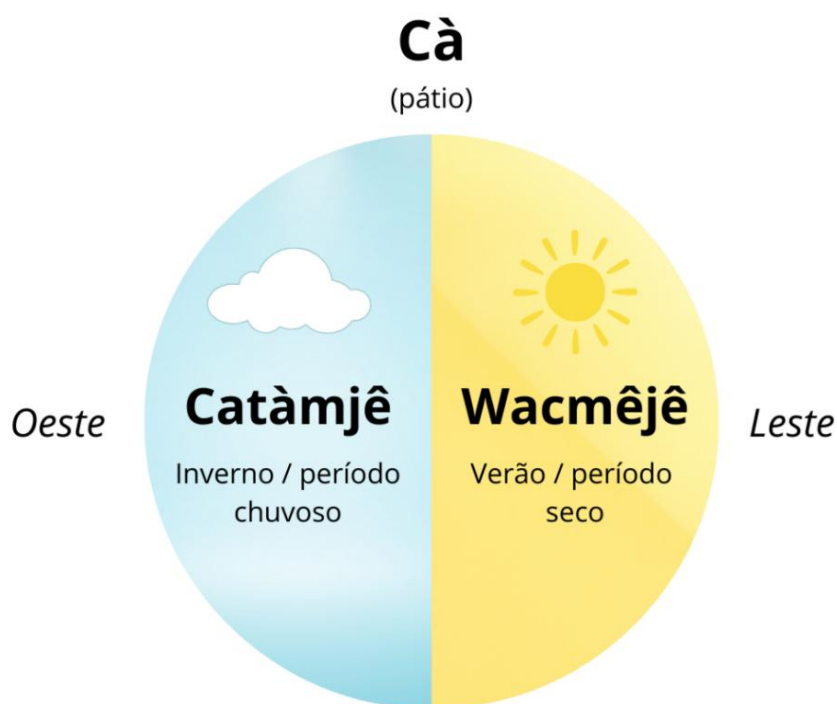
⁵ Adotamos, neste trabalho, uma concepção de cultura alinhada aos entendimentos expressos pelos participantes da pesquisa, compreendendo cultura como um conjunto de saberes, práticas, crenças e valores que fazem parte da vida do povo Krahô. A expressão “cultura viva” é aqui utilizada no sentido de manifestação cotidiana e atual dos modos de vida desse povo, em constante recriação e resistência diante dos processos colonizatórios.

⁶ O Hotxuà é uma figura central na cultura Krahô, conhecido como o “palhaço sagrado”. Seu papel combina humor, crítica social e espiritualidade, funcionando como mediador simbólico entre diferentes esferas da vida na aldeia.

coqueiro e as 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), 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.

Figura 3 - Divisão espacial e simbólica da aldeia Krahô



Fonte: Elaboração própria (2025).

Na aldeia Krahô, de acordo com Abreu (2012), a pessoa do gênero⁷ masculino, ao nascer, ganha o nome de um irmão de sua mãe ou mesmo de outro parente de sua mãe. Enquanto

⁷ Utiliza-se “gênero masculino/feminino” para destacar os papéis culturais atribuídos a indivíduos nascidos em determinadas posições familiares, conforme os costumes Krahô. Vale ressaltar que essa descrição não implica uma naturalização ou defesa de papéis fixo de gênero, mas visa apenas apresentar uma organização social específica, respeitando sua lógica interna e sem estabelecer comparações normativas com o padrão ocidental.

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)

Segundo Melatti (1967), no início do período da seca, os homens da metade Catãmjê elegem dois representantes para serem prefeitos durante os seis meses dessa estação. Cabe a esses líderes a organização das atividades cotidianas na aldeia, bem como a orientação dos demais membros da aldeia quanto às tarefas que devem ser realizadas. Com a chegada do período chuvoso, essa função é transferida aos homens da metade Wacmêjê, que elegem seus próprios prefeitos para desempenhar as mesmas atribuições durante a nova estação.

Os Krahô, mesmo ao longo do contato com a sociedade não indígena, ainda mantêm sua língua, cultura e seus saberes tradicionais. Segundo Melatti (1978), 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.

Foto 2 - Corpo docente da Escola Estadual Indígena 19 de Abril



Fonte: Arquivo pessoal (2024)

Conforme observado durante nossa pesquisa, ilustrado pela foto acima, atualmente, os modos de vestir do povo Krahô variam conforme o contexto. Em seu cotidiano na aldeia, especialmente em momentos de convivência comunitária, os homens fazem uso de shorts e costumam ficar sem camisa, enquanto as mulheres, em sua maioria, mantêm o uso do tecido ao redor da cintura, como se fosse uma saia e os seios à mostra. Contudo, em ambientes formais ou institucionais, como a escola, é comum que tanto homens quanto mulheres utilizem vestimentas semelhantes às da população não indígena. É importante ressaltar que essa adequação não representa um abandono das práticas culturais, mas sim uma adaptação, sem, contudo, romper com a identidade indígena.

Os Krahô, homens e mulheres, continuam a usar suas pinturas corporais feitas com urucus ou jenipapo. Nas palavras de Yahé Krahô (2017):

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, pã, hakôt, pô, ihcawe, irom, harê, 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. (Yahé Krahô, 2017, p. 26)

Dessa maneira, constatamos que essa comunidade mantém viva a sua cultura tradicional, fato evidenciado pelo modo de vida, atitudes e formas de todos conduzirem os processos de organização sociopolítica 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.

Foto 3 - Chamamento para reunião no pátio



Fonte: Arquivo pessoal (2023)

Um exemplo marcante dessa vitalidade cultural é a centralidade do pátio nas dinâmicas comunitárias. É nesse espaço que ocorrem as reuniões entre os membros da comunidade, conduzidas segundo os protocolos tradicionais, nos quais a palavra circula de forma ritualizada e os mais velhos ocupam posição de escuta respeitada. Tais encontros são momentos privilegiados para a tomada de decisões coletivas, resolução de conflitos, planejamento de rituais e reafirmação dos laços sociais. A continuidade dessas práticas evidencia o protagonismo comunitário e a preservação de valores fundamentais à identidade do povo Krahô.

1.2 Descrição da língua Krahô

A língua pode ser definida, de modo geral, como o Conjunto dos elementos que constituem a linguagem falada ou escrita de cada povo. 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.

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 e grupo 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 configura-se como 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 sociocultural e no estilo ou aspecto expressivo. Para Bechara (2001), 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.

Dentre essas línguas indígenas destaca-se a língua falada pelo povo Krahô, cuja vitalidade e presença nos diversos domínios da vida social revelam sua importância para a identidade cultural de seu povo.

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, õ, ã).

A morfologia do Krahô é predominantemente aglutinante, o que significa que as palavras são formadas por uma raiz à qual se unem diversos morfemas, cada um responsável por expressar uma categoria gramatical específica. De acordo com Albuquerque e Yahé Krahô (2016), esses morfemas, geralmente segmentáveis e com forma estável, indicam de maneira sistemática elementos como tempo verbal, número, pessoa, gênero, aspecto, modo e caso. Em línguas aglutinantes como o Krahô, é possível identificar com clareza cada morfema e sua função dentro da palavra, sem que haja grandes alterações na forma da raiz ou dos afixos.

A sintaxe do Krahô é relativamente flexível, apresentando como ordem básica das palavras a estrutura SOV (sujeito–objeto–verbo). Por exemplo, na frase Caprã ijkê kãm (“a tartaruga ele pegou”), Caprã (sujeito), ijkê (objeto: tartaruga) e kãm (verbo: pegar) seguem essa ordem típica da língua. No entanto, essa ordem pode ser modificada dependendo do foco ou da ênfase pretendida na frase, sem prejuízo do significado. Tal flexibilidade é possível graças ao uso de marcadores de caso e posposições, que indicam de forma precisa as funções sintáticas dos elementos na oração. Um exemplo disso é o uso da posposição -kê para indicar objeto direto em determinadas construções.

Quanto à ortografia, a língua Krahô utiliza um sistema de escrita baseado no alfabeto latino, com algumas adaptações e acréscimos para representar sons específicos. Por exemplo, o uso das letras j e x pode indicar sons que variam de acordo com o contexto fonético, como o som [h] em posição intervocálica. Apesar da existência de um sistema ortográfico relativamente consolidado, e adotado nas escolas indígenas, o uso da escrita ainda é limitado quando comparado à oralidade. O conhecimento oral permanece como principal meio de transmissão cultural e linguística entre os Krahô, especialmente por meio de narrativas, cantos e rituais.

Araújo (2015) ressalta que a língua Krahô encontra-se presente nos diversos domínios sociais, sendo falada no convívio familiar, nas reuniões, nas cerimônias ritualísticas, nos funerais, nas 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, o que propicia 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, o uso da língua portuguesa é recorrente na aldeia Krahô. Esse uso ocorre, por exemplo, em interações com profissionais de fora – como pesquisadores e representantes da FUNAI –, bem como na escola, onde o português é frequentemente utilizado por professores não indígenas, em livros didáticos, em avaliações e documentos oficiais.

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. Consoante 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.

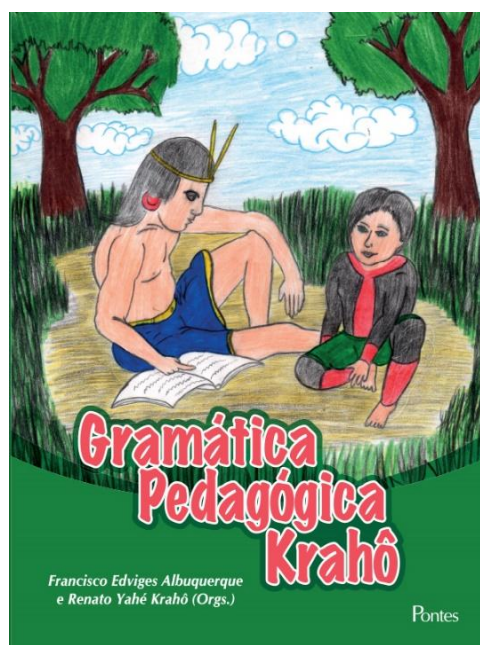
Nesse sentido, nosso trabalho busca não apenas registrar parte do acervo lexical do povo Krahô, mas contribuir para o fortalecimento de sua autonomia linguística e cultural. O vocabulário que propomos configura-se como uma ferramenta de resistência e reivindicação identitária, elaborado com base nas unidades lexicais presentes no registro do acervo do LALI (2016), revisadas e validadas pelos próprios professores indígenas Krahô. Trata-se de um instrumento que se insere também como recurso pedagógico na Educação Escolar Indígena, colaborando com a valorização dos saberes locais e a continuidade de uma memória linguística viva.

Nesse contexto de resistência e reivindicação identitária, é importante destacar que a proposta deste vocabulário se articula com um conjunto mais amplo de iniciativas voltadas à valorização e ao fortalecimento da língua Krahô. Nesse cenário, o LALI, vinculado à UFNT, tem se consolidado como um espaço de produção colaborativa e de apoio técnico-científico às comunidades indígenas no processo de registro, descrição e difusão de suas línguas maternas. A atuação do LALI junto ao povo Krahô resultou em uma série de publicações desenvolvidas em parceria com professores indígenas, que contemplam tanto o uso pedagógico quanto a preservação do conhecimento tradicional.

A seguir, apresentamos brevemente nove obras produzidas em língua Krahô pelo LALI, as quais exemplificam a diversidade temática e o compromisso com a oralidade, a cultura e os saberes indígenas:

Gramatica 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.

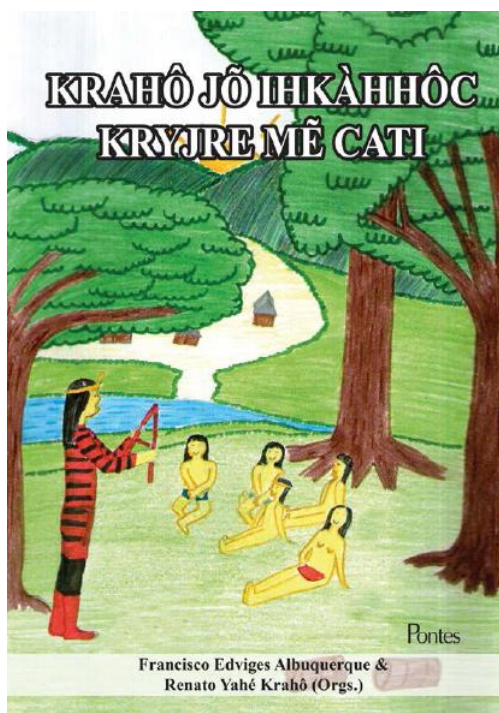
Figura 4 - Livro de gramática pedagógica Krahô



Fonte: LALI (2016).

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. Elaborado com a colaboração do professor Renato Yahé Krahô, Mestre em Linguística e Literatura pela UFT, que tem se dedicado arduamente à Educação Escolar Indígena, no sentido de contribuir para o ensino bilíngue e intercultural nas escolas indígenas Krahô. Este livro serviu como base para o desenvolvimento do tópico 4.1 (Aspectos gramaticais da língua Krahô), que compõe esta tese.

Figura 5 - Livro de alfabetização Krahô

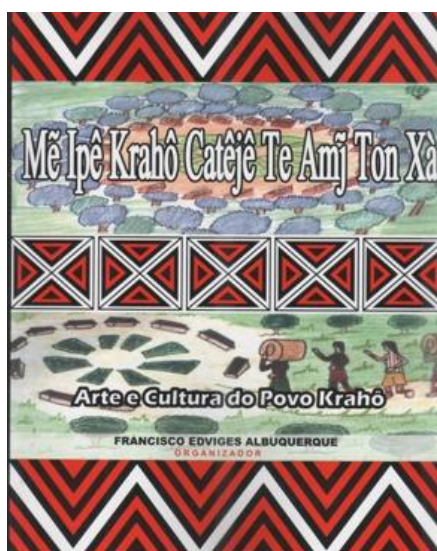


Fonte: LALI (2016).

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.

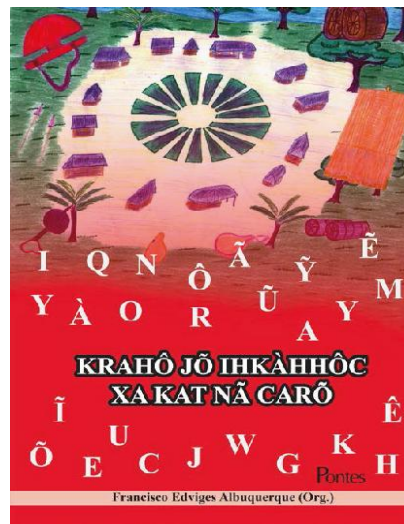
Figura 6 - Livro de arte e cultura do povo Krahô



Fonte: LALI (2012).

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.

Figura 7 - Alfabeto Krahô ilustrado



Fonte: LALI (2016).

Literatura Krahô – 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.

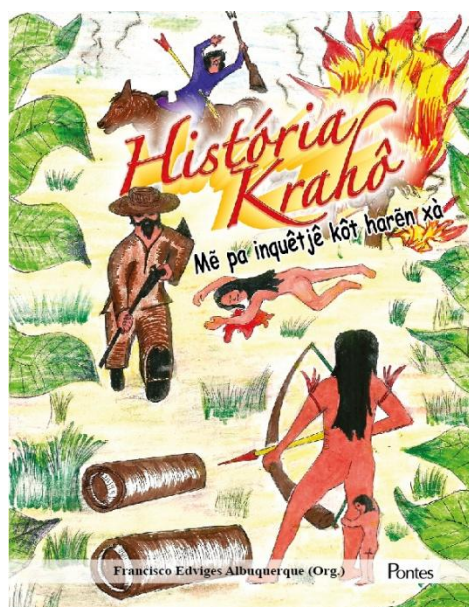
Figura 8 - Livro Literatura Krahô



Fonte: LALI (2016).

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.

Figura 9 - Livro de história Krahô

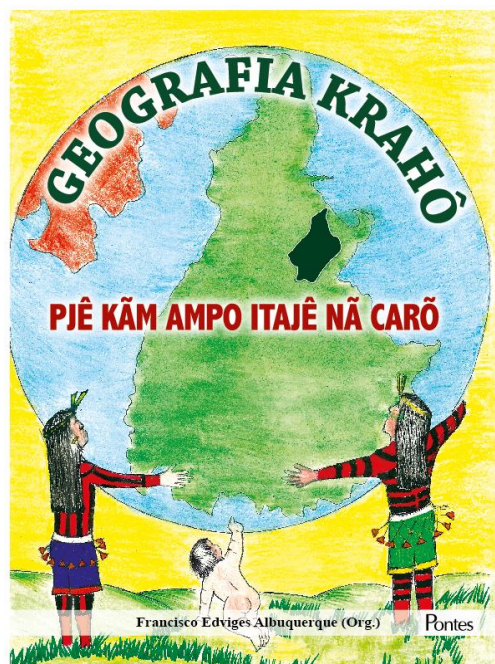


Fonte: LALI (2016).

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 se pautem nos pressupostos do diálogo intercultural, e isso é evidente

no livro. Na primeira parte, inicialmente o livro traz um Mêhĩ jôh Pytwỳ (Calendário Indígena), bilíngue em Krahô/Português, com informações sobre a vida na aldeia, escrito e ilustrado pelos próprios indígenas.

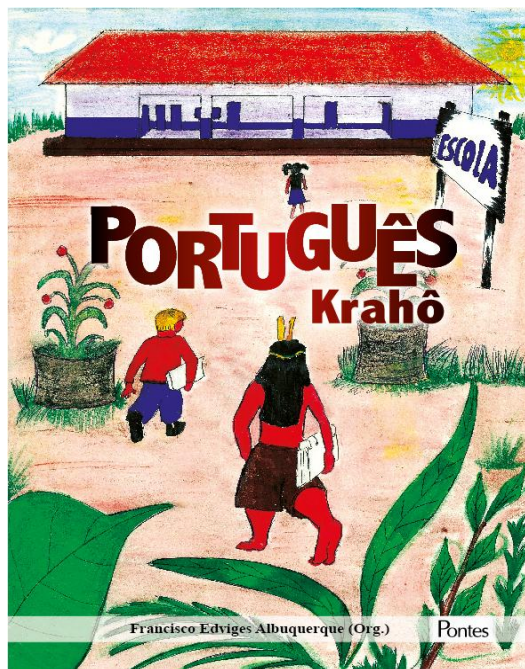
Figura 10 - Livro de geografia Krahô



Fonte: LALI (2016).

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. Escritos de modo claro e preciso, os textos que compõem o livro possuem um teor pedagógico muito sistemático.

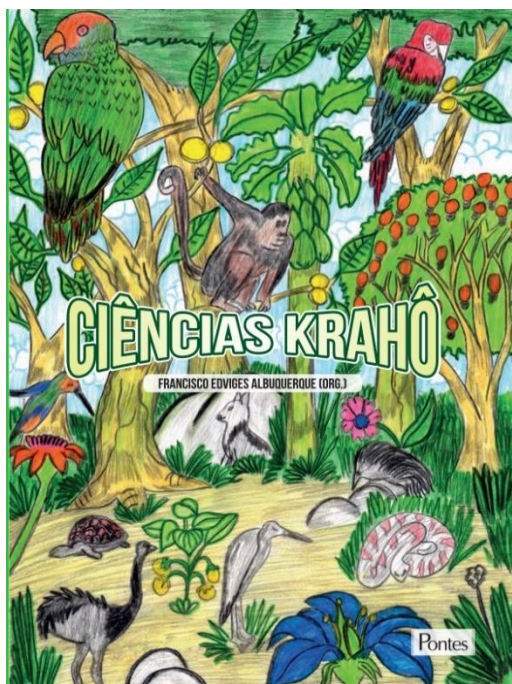
Figura 11 - Livro de português Krahô



Fonte: LALI (2016).

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.

Figura 12 - Livro ciências Krahô



Fonte: LALI (2016).

Nesse sentido, colaborar para a descrição, a documentação e a análise dos aspectos linguísticos do Krahô, configura-se como uma tarefa importante, dado o caráter contributivo tanto no que diz respeito ao fortalecimento linguístico-cultural desse povo e para dar continuidade à produção de material no contexto educacional indígena.

A construção da escrita para comunidades indígenas brasileiras tem enfrentado, historicamente, diversas indefinições e disputas. No entanto, no caso do povo Krahô, observa-se um processo mais consolidado. A escrita em Krahô é efetivamente utilizada nas escolas indígenas, o que evidencia um fortalecimento interno a partir de uma ortografia estabilizada e amplamente aceita pelos próprios usuários. Esse processo favorece não apenas o ensino da língua, mas também sua valorização como instrumento identitário e político.

No entanto, a crescente intensificação das interações comunicativas com a sociedade não indígena, impulsionada por necessidades cotidianas, como o acesso ao comércio, à saúde e a serviços públicos, gera novas demandas linguísticas. Esse contato constante pode, por vezes,

comprometer a vitalidade da língua indígena, exigindo novas estratégias de resistência e afirmação cultural.

Compreender essas transformações implica reconhecer que as variações linguísticas e as interferências que emergem nesses contextos não ocorrem ao acaso. Como explica 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. Assim, em fala bilíngue como os Krahô, tais variações são condicionadas por fatores sociais, culturais e situacionais, cabendo ao linguista identificar as influências envolvidas nas alterações que ocorrem nas práticas linguísticas cotidianas.

Ao refletir sobre a história e a organização sociocultural do povo Krahô, bem como sobre a situação de sua língua, percebemos a urgência e a relevância de ações que contribuam para o fortalecimento de sua identidade linguística e cultural. O uso da língua Krahô nos mais diversos domínios sociais demonstra sua vitalidade, mas também evidencia os desafios impostos pelas relações de contato com o português. Nesse cenário, a proposta de elaboração de um vocabulário bilíngue Krahô/Português surge como uma resposta a essas demandas, articulando-se com práticas de educação escolar indígena e políticas de valorização da diversidade linguística. A partir desse pano de fundo, o próximo capítulo discute os fundamentos teóricos e conceituais que embasam esta proposta, com ênfase na lexicografia bilíngue, na educação intercultural e nas ciências do léxico.

2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E CONCEITUAIS

Este capítulo tem por objetivo apresentar os principais fundamentos teóricos e conceituais que sustentam a proposta de elaboração do vocabulário bilíngue Krahô-Português. Para tanto, discute-se a educação escolar indígena, bilíngue e intercultural como espaço de resistência, fortalecimento linguístico e afirmação identitária. Em seguida, são abordadas as políticas públicas voltadas à valorização das línguas indígenas no Brasil, destacando o papel do Estado e das próprias comunidades no reconhecimento e na proteção de seus direitos linguísticos. O capítulo também se debruça sobre os aportes da lexicografia e das ciências do léxico, estabelecendo conexões entre teoria e prática na organização de obras lexicográficas voltadas para línguas indígenas. Por fim, apresenta-se uma breve discussão sobre os tipos de dicionários e suas classificações, situando a proposta desta pesquisa dentro do campo da lexicografia bilíngue.

Destacamos a importância da lexicografia como ferramenta para fortalecer a educação escolar indígena, fornecendo recursos linguísticos e culturais essenciais que apoiam o ensino e aprendizagem das línguas maternas nas escolas indígenas. A lexicografia é uma disciplina fundamental para o estudo e a compreensão das línguas, pois implica em ferramentas que apoiam a comunicação, a preservação cultural e o desenvolvimento linguístico das comunidades ao redor do mundo. É o ramo da linguística dedicado ao estudo e à produção de dicionários e de outros recursos lexicais. A lexicografia envolve a compilação, organização e a descrição do léxico de uma língua ou conjunto de línguas, com o objetivo de fornecer informações sobre o significado, o uso e a estrutura das palavras. Assim, discutimos os aspectos da educação escolar indígena Krahô, bilíngue e intercultural, levando em consideração os saberes e os conhecimentos próprios do povo.

De acordo com Albuquerque (2007), os diferentes grupos étnicos que compõem o conjunto Timbira falam uma só língua, denominada Timbira, pertencente à Família Jê. Embora, cada povo fale uma variedade própria, essas variações são consideradas dialetos⁸ da mesma língua, apresentando alto grau de semelhança estrutural. Entre eles, o dialeto dos Apinayé é o mais divergente, a ponto de, por vezes, ser classificado como outra língua. Ainda assim, os outros timbira não parecem ter dificuldade em entendê-lo.

⁸ Neste contexto, “dialeto” refere-se a uma variedade linguística falada por um grupo específico dentro de uma mesma língua. Os dialetos dos povos Timbira compartilham uma base estrutural comum, apesar das variedades lexicais, fonológicas ou gramaticais entre eles, permitindo intercompreensão entre seus falantes.

Nimuendaju (1971) dividiu os Timbira em dois grandes grupos separados pelo Rio Tocantins: Os Timbira Ocidentais e os Timbira Orientais. Conforme Melatti (1972, p. 3), —os Timbira Orientais localizam-se em pontos esparsos de uma vasta região à margem direita do Rio Tocantins, os Ocidentais ficam à esquerda desse Rio, sendo os Apinayé os únicos que ficam nessa margem. Ainda para Melatti (1972), a divisão entre Oriental e Ocidental não é genuinamente geográfica, mas de caráter linguístico e cultural.

Cada um desses povos tem uma organização social e política inerente ao seu processo de crescimento demográfico e do controle natural que mantêm suas relações interculturais estabelecidas com o não indígena, fatores que contribuem para a valorização e para a manutenção de sua cultura e tradição, constituindo para a humanidade um patrimônio de diversidade cultural e linguística. Desse modo, segundo Araújo e Albuquerque (2014), é necessário que a civilização da era moderna conscientize-se da importância de entender a cultura nativa em seus mais variados campos, não sendo possível, no entanto, falar em pluralidade e diversidade sociocultural, suprimindo a questão indígena.

Por conseguinte, essa diversidade sociocultural considerada como uma questão imprescindível para entender com mais profundidade a natureza da vida, dos sentimentos e das manifestações sociais, leva-nos a um enfoque plural para a questão indígena, visando não a busca pela igualdade, mas o respeito pelas diferenças e superação do monoculturalismo predominante e opressivo instituído pelos não indígenas.

Para Sousa (2006), em cada domínio os indivíduos assumem papéis sociais diferentes e, conseqüentemente, uma competência comunicativa adequada que permite a interação (ou não) com o outro em determinada situação. Segundo Sousa (2006, p. 26), —a competência comunicativa permite ao sujeito circular em diferentes situações de comunicação, sabendo o que falar, como falar com qualquer interlocutor.

Na concepção de Hymes (1972), a competência comunicativa deve ser apreendida como um conjunto de habilidades e conhecimentos imprescindíveis para que os falantes de uma comunidade linguística possam se entender, consistindo na nossa capacidade de interpretar e usar, de maneira adequada, o significado social das variedades linguísticas, em quaisquer ocorrências. Já Fishman (1970) define competência comunicativa como todo ato comunicativo entre duas ou mais pessoas em situação dialogal, sendo regido por regras de interação social. Conforme Fishman (1970, p. 2), as regras são a identificação de "quem fala a quem (interlocutores), que língua (variedade regional, variedade de idade, sexo ou classe social), onde (cenário), quando (tempo), sobre o quê (tópico), com que intenções (propósito) e conseqüências (resultados)".

Partindo dessas concepções, é fundamental entendermos o conceito de evento de fala proposto por Hymes (1971) como a atividade ou os aspectos da atividade que estão diretamente governados pelas regras ou pelas normas para o uso da fala. Dessa maneira, no nível dos eventos de fala estão implicadas as formas linguísticas e as normas sociais estabelecidas em cada situação.

Nesse sentido, para adentrarmos, especificamente ao nosso objeto de estudo, apresentaremos em seguida questões da língua indígena Krahô, destacando a importância da lexicografia como ferramenta fundamental para fortalecer a educação escolar indígena e fornecer recursos linguísticos e culturais essenciais que apoiam o ensino e aprendizagem das línguas maternas nas escolas indígenas. Além disso, ao considerar a competência comunicativa e os eventos de fala, conforme conceituados por Hymes (1971) e Fishman (1970), a produção de um vocabulário bilíngue Krahô/Português possibilita o uso da língua em diferentes contextos comunicativos.

2.1 A educação escolar indígena, intercultural e bilíngue Krahô

A educação escolar para indígena surge inicialmente como educação catequizante 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. Com a expulsão dos jesuítas, a educação escolar indígena passou a ser utilizada como uma forma de integrar os povos indígenas à sociedade brasileira. No entanto, essa educação “civilizadora” muitas vezes ignorava a diversidade cultural e linguística desses povos, impondo a cultura e os valores da sociedade dominante.

Ao longo dos anos, foram surgindo questionamentos sobre essa abordagem, e hoje existem políticas públicas que buscam promover uma educação escolar indígena diferenciada⁹, que respeite a diversidade cultural e a língua materna dos povos indígenas.

⁹ A expressão “diferenciada” refere-se a uma concepção de ensino construída a partir dos saberes, valores, línguas, práticas culturais e cosmovisões próprias dos povos indígenas. Trata-se de um modelo educativo que respeita e reconhece as especificidades étnicas e culturais dos povos indígenas, diferenciando-se da educação hegemônica por considerar o protagonismo dos povos originários na elaboração dos currículos, na gestão das escolas e na definição das metodologias. Assim, a educação diferenciada é parte fundamental da educação escolar indígena, sendo garantida como direito pela Constituição Federal de 1988 e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (BRASIL, 1998).

Nesse sentido, é importante destacar que a educação escolar indígena não se resume apenas à educação formal oferecida em escolas indígenas. Ela abrange também formas de conhecimento e aprendizagem tradicionais, transmitidas pelos mais velhos e pelos líderes de cada comunidade. Ao valorizar e promover essas formas de conhecimento, é possível construir uma educação escolar indígena mais inclusiva e respeitosa com a diversidade cultural e linguística dos povos indígenas, contribuindo para sua autonomia e valorização como grupos étnicos.

A última década do século XX marcou a incorporação da obrigatoriedade da FUNAI em conjunto com o Ministério da Educação (MEC) em defesa de um ensino que considerasse as culturas, os saberes e as línguas específicas de cada povo. Desse modo, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394 prevê em seus dispositivos que o Sistema Básico se fundamenta na Educação Bilíngue e Intercultural ancorado nos seguintes termos:

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os 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, art. 78).

O primeiro objetivo destaca a importância da recuperação da memória histórica dos povos indígenas, a reafirmação de suas identidades étnicas, e a valorização de suas línguas e ciências. Isso significa que a Educação Bilíngue e Intercultural deve ser pensada não apenas como uma forma de inclusão dos povos indígenas na sociedade brasileira, mas também como uma forma de respeitar sua diversidade cultural e reforçar sua autoestima e identidade.

O segundo objetivo destaca a garantia do acesso dos povos indígenas às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional, bem como das demais sociedades indígenas e não-índias. Isso implica em garantir que a Educação Bilíngue e Intercultural seja capaz de dialogar com outras culturas e conhecimentos de forma crítica e reflexiva, promovendo a ampliação dos horizontes dos alunos indígenas e a valorização de suas próprias culturas, línguas e ciências.

É importante destacar, também, que a Educação Bilíngue e Intercultural deve ser pensada como um processo que vai além do ensino de línguas, devendo abranger a valorização dos saberes e das práticas culturais dos povos indígenas. Isso significa que os currículos escolares devem ser pensados de forma a contemplar as particularidades culturais e linguísticas dos povos indígenas, valorizando seus conhecimentos tradicionais e suas formas de organização social, política e econômica.

Para a concretização desses objetivos, é necessário que os órgãos responsáveis pela educação escolar indígena apresentem ações e políticas linguístico-educacionais que tenham como base as concepções, as dinâmicas e os mecanismos próprios dos povos indígenas. A Educação Escolar Indígena, portanto, se configura como uma educação diferenciada, que busca garantir o acesso dos povos indígenas ao conhecimento escolar sem perder de vista suas particularidades culturais e linguísticas. Dessa forma, é importante destacar que a Educação Escolar Indígena não deve ser vista como uma adaptação do modelo educacional ocidental às culturas indígenas, mas sim como uma abordagem que tem como base as particularidades e as demandas específicas das comunidades indígenas.

Esse modelo educacional diferenciado não significa, porém, o afastamento da sociedade brasileira e do conhecimento da língua oficial do país. Pelo contrário, a Educação Escolar Indígena propõe o acesso aos meios e aos bens sociais e políticos da sociedade brasileira como forma de garantir a inclusão e a cidadania dos povos indígenas. O desafio, portanto, não se resume a garantir uma educação escolar indígena que respeite as particularidades culturais e linguísticas dos povos indígenas, nem apenas a prepará-los para um mundo globalizado e em constante transformação. Trata-se, sobretudo, de promover uma educação que possibilite o enfrentamento das múltiplas formas de opressão historicamente vividas por esses povos, especialmente o racismo estrutural e a negação de seus saberes.

A Educação Escolar Indígena, nesse sentido, configura-se também como espaço de resistência e de afirmação identitária, onde o conhecimento tradicional, a língua indígena e os modos próprios de aprender e ensinar têm papel central. Isso implica em um diálogo intercultural e pautado no protagonismo dos próprios povos indígenas na definição de suas práticas pedagógicas.

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, em grande parte das escolas indígenas do estado do Tocantins

são ensinados conteúdos de acordo com livro didático entregue pela Secretaria Estadual de Educação a 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 o Estado. Portanto:

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, 2012, p. 18)

Assim, Albuquerque (2012) destaca a importância de reconhecer e valorizar as concepções indígenas do mundo e da vida na construção de uma escola mais inclusiva e respeitosa com a diversidade cultural. Isso significa levar em consideração as formas de organização social, política, econômica, cultural e religiosa dos povos indígenas e não impor uma visão ocidental eurocêntrica sobre eles.

As culturas e línguas indígenas são frutos da herança de gerações anteriores, mas estão sempre em constante construção, reelaboração, criação e desenvolvimento. Assim, elas não são estáticas e imutáveis, mas sim dinâmicas e adaptáveis às mudanças e transformações do mundo contemporâneo.

Nesse sentido, uma escola que valorize as concepções indígenas do mundo deve ser capaz de dialogar com essas culturas sem perder de vista as demandas e necessidades sociais contemporâneas, como questões relacionadas à sustentabilidade, às tecnologias e à globalização.

Além disso, a educação indígena deve ser realizada de forma consistente com as visões de mundo dos povos indígenas, respeitando suas línguas, suas culturas, seus valores e suas formas de conhecimento. Isso implica em reformular o currículo escolar para incluir as perspectivas indígenas em todas as áreas de ensino, desde a linguagem e as artes até às ciências naturais e sociais. A escola deve ser capaz de promover uma formação cidadã consciente e crítica, que possa preparar os indivíduos tanto para a vida em suas comunidades indígenas como para a vida em sociedade em geral.

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

Para que entendamos a educação escolar indígena em suas múltiplas faces, é imprescindível considerar a diversidade cultural dos vários povos existentes no território nacional, levando-se em conta as suas particularidades. Guimarães (2012) afirma que a escola tem um papel fundamental na manutenção da língua e da cultura de um povo, uma vez que eles lutam por uma educação que contemple a sua realidade de vida na aldeia, sua ancestralidade e cultura.

Nos anos iniciais do ensino fundamental, a Secretaria de Educação do Tocantins (SEDUC-TO, 2018) normatiza que sejam ministradas aulas das disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Indígena, Arte e Educação Física, Matemática, Ciências, História, Geografia, Produção Textual, Ensino Religioso ou Aprofundamento de Leitura e Escrita (ALE), Saberes Indígenas e o conteúdo relacionado à redação é ofertado nas disciplinas de Língua Portuguesa e Língua Indígena, além de serem ministradas aulas das demais disciplinas dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Observa-se ainda que durante a primeira etapa do Ensino Fundamental as aulas são ministradas em língua materna e por professor indígena, preferencialmente, pertencente ao mesmo povo, dessa forma há um fortalecimento da língua indígena uma vez que, a criança até 10 anos de idade, exercita no ambiente escolar a sua língua. Somente na segunda etapa do Ensino Fundamental que o português é ofertado e as aulas passam a ser ministradas em Língua Portuguesa por professores indígenas do próprio povo e professores não indígenas.

No Ensino Médio indígena, conforme a estrutura curricular apontada pela SEDUC-TO (2018), constam as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Indígena, Arte, Educação Física, Matemática, Física, Química, Biologia, História, Geografia, Filosofia, Sociologia, História e Saberes Indígenas, Língua Estrangeira Moderna – Inglês e ALE.

Os povos originários, no contexto da educação indígena, continuam a repassar oralmente seus saberes tradicionais, adquiridos ao longo dos tempos, para as crianças e os jovens, como forma de manter vivas suas línguas e suas culturas tradicionais e fortalecer a ancestralidade. Contudo, as escolas indígenas enfrentam uma série de dificuldades no desenvolvimento de suas atividades, os quais vão desde os conflitos linguísticos e culturais provenientes do processo de contato com a sociedade não indígena, até a falta de material didático específico, em língua materna e, também, bilíngue, produzido dentro de critérios interculturais o que, segundo Yahé Krahô (2016), parece ser a maior dificuldade da educação escolar indígena, além de dificuldades quanto aos seus próprios calendários acadêmicos, tendo

em vista que, muitas vezes, os calendários escolares precisam respeitar as atividades do dia-a-dia da comunidade.

Desta forma, é comum que em algumas escolas indígenas não ocorra aulas em determinados períodos como, por exemplo, durante a época dos plantios ou das colheitas em que todos os membros das aldeias se envolvem com o trabalho e as crianças acompanham seus pais nessas atividades que são específicas da educação indígena e não da educação escolar indígena (Yahé Krahô, 2016).

Diante disso, torna-se necessário compreender a diferença entre educação indígena e educação escolar indígena. A educação indígena é aquela que acontece naturalmente no cotidiano das comunidades, fundamentada nos saberes tradicionais, nas práticas culturais e espirituais, no convívio com os mais velhos e nas experiências coletivas como o plantio, a caça, os rituais e as narrativas orais. Ela é conduzida pelos próprios membros da comunidade e não se limita ao espaço da escola. Já a educação escolar indígena refere-se à modalidade formal de ensino oferecida dentro da escola, mediada por políticas públicas e orientações curriculares. Apesar de ser um direito garantido constitucionalmente, ela ainda enfrenta o desafio de se construir em diálogo com a educação indígena, respeitando os tempos, os modos de vida e os conhecimentos próprios de cada povo. Portanto, mais do que adaptar conteúdos, a escola deve reconhecer e integrar os sistemas educativos indígenas como parte legítima de seus processos formativos.

O corpo docente das escolas indígenas tem unido esforços no sentido de realizar práticas pedagógicas que valorizem e respeitem os modos de vida dos povos indígenas, os conhecimentos tradicionais e a cultura indígenas. Nesse sentido, de acordo com o Referencial Curricular Nacional das Escolas Indígenas (RCNEI), a educação escolar indígena é bilíngue/multilíngue, porque “a reprodução sociocultural das sociedades indígenas é, na maioria dos casos, manifestada através do uso de mais de uma língua” (RCNEI, 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”.

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. Dessa forma, o uso da

língua materna, seja na forma oral ou escrita, é essencial para o processo educacional de povos indígenas, como os Krahô. Segundo Santos (2014), a forte tradição oral dos Krahô não deve excluir a escrita, que deve ser vista como uma ferramenta complementar para a construção do conhecimento.

No entanto, é importante destacar que a prática da oralidade é fundamental para os Krahô e deve ser valorizada e respeitada no contexto comunicacional desses povos. Como destaca Sousa (2006), o processo interacional/oralidade dos Krahô é organizado em enquadres, ou seja, formas como os discursos se realizam na interação e nos gêneros discursivos da oralidade. Para entender as características constitutivas do contexto comunicacional dos Krahô, é necessário valorizar esses enquadres e gêneros discursivos específicos da oralidade. Por exemplo, a arte narrativa, as histórias e mitos transmitidos oralmente são fundamentais para a construção da identidade cultural e do conhecimento dos Krahô.

Além disso, é importante destacar que a interação oral não se limita apenas à transmissão de informações. Ela também pode ser usada para a resolução de conflitos, a tomada de decisões coletivas e a expressão de emoções e de sentimentos. Dessa forma, o contexto comunicacional Krahô é mais amplo e abrangente do que simplesmente a transmissão de conhecimento.

De acordo com nossas observações, os professores não indígenas ministram suas aulas alternando entre a língua portuguesa e a língua Krahô. Embora não dominem plenamente a língua, procuram incorporar termos e expressões básicas adquiridos por meio do convívio com a comunidade. Assim, visam uma interação mais significativa na sala de aula bilíngue, reforçando o compromisso com práticas pedagógicas que respeitem as especificidades desse povo.

Ademais, 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 LALI e Observatório da Educação da UFT¹⁰ 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, conforme descrito no item 1.2.

¹⁰ Atualmente, Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT).

Abreu (2012) salienta que o quadro de professores nas escolas indígenas é composto por docentes indígenas e não indígenas, sendo que a maioria é formada por indígenas em processo de formação no Curso de Magistério Indígena. Esse cenário se mantém, embora com avanços significativos na formação superior.

A Universidade Federal de Goiás (UFG), por exemplo, mantém o curso de Licenciatura em Educação Intercultural, voltado à formação específica de professores indígenas. O edital mais recente, publicado em janeiro de 2025, ofereceu 40 vagas para professores indígenas em exercício e para indígenas com ensino médio completo (UFG, 2025). No plano nacional, políticas como a Ação Saberes Indígenas na Escola, promovida pelo Ministério da Educação, ganharam novas diretrizes em abril de 2025, reafirmando o compromisso com a formação continuada de professores indígenas e com a valorização das línguas e culturas dos povos originários.

Além da UFG, outras instituições têm desempenhado um papel significativo na formação de professores indígenas. A Universidade Federal do Tocantins (UFT), por meio do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), oferece desde 2006 o curso de Licenciatura Intercultural Indígena, atendendo aos povos indígenas da região do Tocantins-Araguaia (Ensino Superior Indígena, 2010). Em 2024, a UFT ampliou suas ações com a oferta de 40 vagas para esse curso, destinadas exclusivamente a professores indígenas da rede pública de educação básica do Tocantins, como parte do Parfor Equidade (CONSED, 2024).

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”.

Assim, é crucial a consideração dos processos de avaliação próprios das comunidades indígenas, que podem diferir das práticas avaliativas mais comuns nas escolas ocidentais tradicionais. A avaliação deve ser vista como um processo contínuo e não apenas uma medida pontual de desempenho, levando em conta as particularidades culturais e os conhecimentos dos povos indígenas. A inclusão dos métodos próprios de aprendizagem dos povos indígenas no

currículo escolar não se trata de uma adaptação ou concessão, mas sim de uma valorização dos conhecimentos e práticas culturais desses povos.

Portanto, a Lei Estadual nº 2.139/09 é uma importante iniciativa que promove a valorização dos saberes indígenas e a inclusão das comunidades indígenas no sistema educacional. Porém, é necessário que a implementação da lei seja acompanhada de políticas públicas e recursos adequados para garantir sua efetividade, e que haja uma mudança de mentalidade e perspectiva por parte da sociedade em geral para valorizar e respeitar a diversidade cultural das comunidades indígenas. A implementação dessa lei pode enfrentar desafios, como a falta de recursos materiais e humanos para a adequação do currículo e a resistência de alguns setores da sociedade que ainda têm dificuldades em reconhecer e valorizar a diversidade cultural.

Consoante Abreu (2012), os saberes e conhecimentos próprios do povo Krahô são repassados tanto na modalidade oral quanto escrita, como parte de uma política linguística voltada ao fortalecimento da língua e da cultura indígena Krahô. Observando o cotidiano escolar nas aldeias, especialmente após a promulgação da Constituição Federal de 1988 e da homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (BRASIL, 1998), nota-se a incorporação de práticas pedagógicas que valorizam a tradição cultural.

Na aldeia Krahô, algumas atividades de ensino são realizadas fora da sala de aula, em espaços abertos, à sombra de árvores, em contato direto com a natureza. Em aulas de ciências, por exemplo, os professores levam os estudantes até o rio ou exploram a terra e as árvores ao redor da aldeia, utilizando o ambiente como recurso didático para explicar conceitos relacionados ao meio ambiente, aos ciclos naturais e aos conhecimentos tradicionais. O uso de exemplos práticos e a interação direta com a natureza possibilitam uma aprendizagem contextualizada, reforçando a ligação dos estudantes com seus territórios e saberes ancestrais.

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, 2007, p.22)

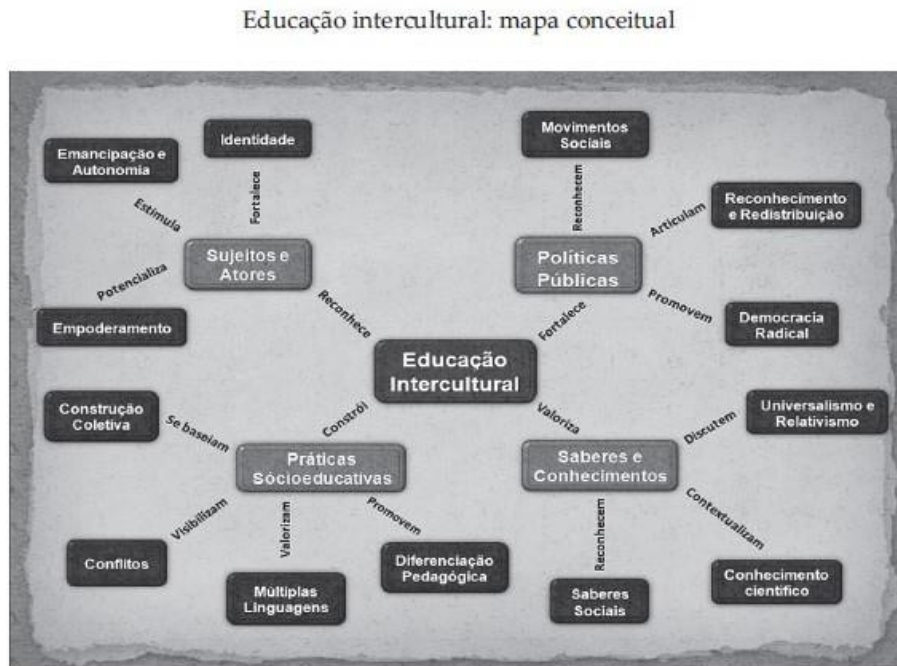
A Interculturalidade Crítica proposta por Vera Candau (2009) traz à tona a importância de analisar as relações de poder entre diferentes grupos socioculturais. Isso implica em reconhecer que algumas culturas são privilegiadas em detrimento de outras e, portanto, é importante empoderar os grupos subalternizados, ou seja, aqueles que ocupam uma posição inferior na estrutura social.

Além disso, Candau (2009) afirma que a diferença é inerente à democracia, o que significa que é necessário considerar a diversidade cultural em todos os aspectos da vida social, incluindo áreas como a educação, a saúde, o meio ambiente, a economia e a política. Para tanto, é preciso uma abordagem epistemológica, ética e política que valorize a diversidade cultural e promova a igualdade entre os diferentes grupos socioculturais. Nesse sentido, a Interculturalidade Crítica reconhece a importância dos grupos decoloniais, que lutam por uma maior valorização de suas culturas e tradições.

No campo educativo, essa interculturalidade promove a transformação curricular, questionando a cultura comum considerada "universal" e valorizando a diversidade cultural. A educação intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza, promovendo o diálogo entre diferentes saberes e práticas na perspectiva da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e do fortalecimento da democracia.

No entanto, é importante considerar que a Interculturalidade Crítica não pode ser vista como uma abordagem ingênua ou idealista, que busca apenas o diálogo e a valorização da diversidade cultural. Ela também precisa levar em consideração a existência de conflitos de interesses entre diferentes grupos socioculturais e os obstáculos estruturais para a valorização da diversidade cultural, especialmente no contexto de sociedades marcadas pela desigualdade e exclusão social. Em suma, é uma abordagem importante para promover a valorização da diversidade cultural e a igualdade entre diferentes grupos socioculturais.

Figura 13 - Mapa conceitual da educação intercultural



Fonte: Candau, 2009.

A figura acima apresenta um mapa conceitual que sintetiza os principais eixos da Educação Intercultural, evidenciando as múltiplas dimensões envolvidas no contexto de comprometimento com a diversidade, o diálogo e a justiça social. No centro do diagrama está a Educação Intercultural, conectada a quatro pilares: Sujeitos e Atores, Políticas Públicas, Conhecimentos e Práticas Socioeducativas.

Conforme Candau (2009), seção Sujeitos e Atores destaca o papel da identidade e da emancipação dos indivíduos, valorizando a autonomia, o empoderamento e os processos de fortalecimento cultural. No campo das Políticas Públicas, o enfoque recai sobre a importância de medidas que reconheçam os movimentos sociais e promovam redistribuição, reconhecimento e democracia radical, ou seja, elementos fundamentais para a inclusão dos povos indígenas no sistema educacional.

Quanto aos Conhecimentos, Candau (2009) ressalta a coexistência de saberes sociais e científicos, observando o debate entre universalismo e relativismo e a valorização da pluralidade epistêmica. Por fim, nas Práticas Socioeducativas, estão contempladas a construção coletiva, a mediação de conflitos, a valorização das múltiplas linguagens e a diferenciação

pedagógica como princípios fundamentais para uma educação intercultural significativa e contextualizada.

No caso da educação escolar indígena Krahô, esse mapa ajuda a visualizar como a proposta bilíngue e intercultural se organiza não apenas como uma política linguística, mas como uma prática que considera os sujeitos em sua integralidade, seus saberes, seus modos de vida e sua inserção ativa na escola e na comunidade.

No entanto, os saberes indígenas ainda são, muitas vezes, colocados em posição de subalternidade frente ao conhecimento científico ocidental. Essa hierarquização epistemológica, ao privilegiar modelos eurocentrados de ensino e aprendizagem, compromete o diálogo entre os sistemas de conhecimento e afasta os estudantes indígenas de seus próprios repertórios culturais e linguísticos. Para enfrentar esse desafio, é necessário repensar as formas de produzir e legitimar o conhecimento na escola, acolhendo a pluralidade de saberes e rompendo com o paradigma da superioridade do saber disciplinar.

É nesse contexto que se insere a perspectiva da transdisciplinaridade, como uma abordagem que se propõe a integrar os diferentes saberes, promovendo o diálogo entre culturas e conhecimentos. Em uma perspectiva complementar à disciplinaridade, a transdisciplinaridade coopera significativamente na integração dos conhecimentos científicos com os saberes 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 reducionistas” (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) 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. (Nicolescu, 1999, p. 53)

Considerando o diálogo entre os diversos 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).

Portanto, 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. Nesse sentido:

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).

Assim, percebemos a transdisciplinaridade como uma abordagem que questiona as premissas da objetividade, formalismo excessivo e rigidez das definições. Ela promove uma perspectiva mais ampla e inclusiva, que reconhece e valoriza a diversidade cultural. A transdisciplinaridade amplia a percepção da realidade, permitindo uma revisão dos rumos da humanidade e dos sistemas sociais em prol de uma sociedade mais justa, igualitária, emancipadora e solidária.

Suanno (2015) enfatiza a necessidade de uma consciência planetária, que permita aos cidadãos compreenderem e valorizarem a diversidade cultural e os desafios globais que

enfrentamos como humanidade, superando as divisões políticas, culturais e ideológicas do mundo contemporâneo. Em uma sociedade marcada por desafios globais, como mudanças climáticas, desigualdades sociais e conflitos armados, a transdisciplinaridade se mostra cada vez mais relevante para a promoção de uma abordagem multidimensional e integradora para a compreensão dos problemas sociais. Nesse sentido, a transdisciplinaridade se configura como uma ferramenta crítica e essencial para uma transformação social.

Em suma, 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 e transdisciplinar, 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.

Cabe ressaltar, no entanto, que a educação indígena tradicional já contempla, em sua essência, abordagens inter e transdisciplinares, ao integrar saberes diversos por meio da oralidade, das práticas comunitárias e dos rituais cotidianos. Ao observarmos aulas ministradas por professores indígenas, é possível identificar o que, em contextos escolares ocidentais, chamaríamos de metodologias ativas ou abordagens integradas, uma vez que os conteúdos são vivenciados a partir do território, da cultura e das experiências coletivas. O desafio, portanto, é que a educação escolar indígena reconheça e valorize essas práticas ancestrais, em vez de tentar enquadrá-las nos moldes disciplinarizados da escola tradicional.

2.2 Educação bilíngue e valorização das línguas indígenas

A educação bilíngue indígena se insere no campo das políticas linguísticas, ao atuar diretamente na preservação e valorização das línguas minoritárias. No contexto dos povos indígenas, o ensino da língua materna aliado ao português é um movimento político e cultural

que busca garantir direitos linguísticos, promover justiça social e combater processos históricos de apagamento. Neste tópico, discutimos o bilinguismo sob diferentes perspectivas teóricas e práticas, incluindo seus reflexos na organização da escola indígena, nos materiais didáticos e na formação identitária dos estudantes indígenas.

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, de maneira geral, que bilinguismo é a capacidade de fazer uso de duas línguas. Para Butler e Hakuta (2004) 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:

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 conteúdo. 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) destaca três diferentes programas de educação bilíngue: programa compensatório, programa de enriquecimento e programa de preservação e aprimoramento da língua e cultura das crianças pertencentes ao grupo minoritário. Cada um desses programas tem suas próprias características e objetivos. No entanto, é importante destacar que a escolha do programa de educação bilíngue deve levar em consideração as necessidades e contextos específicos de cada grupo linguístico e cultural. Não há um modelo único ou universalmente aplicável.

O programa compensatório pode ser visto como uma abordagem paternalista, que visa "compensar" a suposta "dificuldade" da criança em aprender na língua majoritária, sem

valorizar a importância e o potencial da língua e cultura minoritárias. Já o programa de enriquecimento, que valoriza o desenvolvimento de ambas as línguas desde a infância, pode ser mais adequado para os casos em que as duas línguas têm uma relevância social e cultural igualmente importantes para o grupo minoritário em questão.

Por fim, o programa de preservação e aprimoramento da língua e cultura das crianças pertencentes ao grupo minoritário é uma abordagem que busca garantir a continuidade da língua e cultura minoritárias, valorizando sua importância e relevância para a identidade, memória e patrimônio do grupo. É importante que a escolha do programa de educação bilíngue leve em consideração a diversidade e especificidades do contexto linguístico e cultural em questão, valorizando a importância e potencial das línguas minoritárias e promovendo a inclusão e valorização das diversas culturas existentes.

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).

Diante disso, ressaltamos a importância da educação bilíngue para a promoção da igualdade e da autonomia dos falantes de línguas minoritárias em relação à língua majoritária. A educação bilíngue não é apenas um direito, mas uma obrigação das sociedades democráticas que desejam promover a inclusão social e combater a discriminação linguística. A educação

bilíngue não está apenas ligada às condições sociais de preservação e manutenção cultural, mas também se configura como um movimento político que busca autonomia linguística. Isso porque o confronto entre as línguas pode gerar um ambiente de embate e domínio, onde a língua majoritária é considerada a dominante, excluindo e silenciando as minoritárias.

Assim, a educação bilíngue se constitui como um meio para a promoção da igualdade de oportunidades, da justiça linguística e da diversidade cultural. Essa abordagem bilíngue valoriza ambos os idiomas envolvidos e reconhece a riqueza cultural e linguística dos povos minoritários. Por isso, é importante que a educação bilíngue seja implementada na prática, com políticas públicas que valorizem e incentivem o ensino de línguas minoritárias, garantindo acesso igualitário aos recursos educacionais e alicerçando o processo de desenvolvimento social. A educação bilíngue se configura, portanto, como um importante movimento político para promoção da justiça linguística e da diversidade cultural, que demanda autonomia linguística.

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. Contudo, também há casos de povos indígenas cujos membros mais jovens passaram a ser quase monolíngues em português, resultado de um processo de substituição linguística que se intensificou nas últimas décadas. Essa perda da língua originária é geralmente associada à falta de políticas públicas efetivas, à ausência da língua indígena nas escolas e à valorização exclusiva da língua portuguesa em contextos oficiais e urbanos. De acordo com Ferreira (2022), entre os povos indígenas, observa-se um continuum que vai desde aqueles que perderam sua língua nativa e são monolíngues em português até aqueles que preservam seu modo de vida, cultura e língua.

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. Diante desse contexto, 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.

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.

Yahé Krahô (2017) 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 o autor, 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 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 porque 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.

Nesse sentido, nossa proposta de vocabulário se torna ainda mais relevante 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 manutenção 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. 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.

2.3 O papel da lexicografia na preservação linguística e cultural

Esta seção apresenta algumas definições e abordagens sobre a lexicografia, bem como o método lexicográfico, para o melhor entendimento acerca do trabalho. Para tanto, foram acionados autores que são referências na área da ciência do léxico tais como Isquendo & Finnato (2010), Krieger (2006), Welker (2004), Biderman (1998), e Zavaglia (2012). A lexicografia é peça norteadora deste trabalho. É por meio desses embasamentos que estruturamos a proposta de vocabulário, sendo a produção lexicográfica, o produto da lexicografia.

2.3.1 Fundamentos da ciência do léxico

As ciências do léxico compreendem a Lexicologia, a Lexicografia e a Terminologia. De acordo com Isquendo e Finnato (2010), os estudos de lexicologia abordam a formação das palavras, a neologia, a toponímia, entre outros temas. Essa área busca descrever e compreender os mistérios dos vocabulários em suas múltiplas interfaces com a língua, tanto no plano da gramatical quanto no discursivo, estando associada à lexicografia prática e teórica.

Ainda que a lexicologia e a lexicografia enfoquem o léxico sob perspectivas distintas, muitos linguistas as considerem complementares. 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.

A lexicologia dedica-se ao estudo do léxico, ou seja, das palavras e dos vocabulários de uma língua. Ela investiga a origem, a formação, a evolução e a categorização das palavras, buscando compreender a natureza e a estrutura do léxico de uma língua. Já a lexicografia é uma disciplina aplicada, voltada para o registro e a descrição prática do léxico por meio da elaboração de dicionários, glossários e vocabulários especializados. Zavaglia (2012) define a lexicografia como a arte de inventar palavras: escrever sobre elas, descrevê-las, classificá-las e organizá-las em verbetes.

Ferreira (2005) corrobora 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. Além disso, a lexicografia se apoia em outras disciplinas, como a semântica, a lexicologia, a gramática e a estilística. A semântica, por exemplo, é de grande importância para a lexicografia, pois estuda o significado das palavras e expressões, auxiliando no estabelecimento de relações e de

hierarquias entre os sentidos de um termo e na diferenciação de significados considerados polissêmicos ou homônimos.

Além disso, a gramática e a estilística são importantes para que a lexicografia possa apresentar informações precisas sobre o uso correto das palavras em diferentes contextos linguísticos. A gramática oferece conhecimentos sobre a estrutura e sobre o funcionamento da língua, incluindo regras de concordância, regência, pontuação, entre outras, enquanto a estilística se ocupa do estudo da linguagem nos diferentes gêneros literários e discursivos.

Assim, podemos definir lexicografia como a ciência, a técnica, a prática ou mesmo arte de elaborar dicionários.

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)

Desse modo, a lexicografia é a área de maior tradição dentre as ciências do léxico, o que está diretamente relacionado ao fato de ser uma área aplicada, dedicada à produção de dicionários e de outras obras lexicográficas. Consoante Biderman (1984), a prática de ordenar alfabeticamente as palavras e reunir informações sobre seu uso e significado remonta a culturas antigas do oriente, como a Babilônica, que já possuía uma lista de palavras organizadas com a finalidade de auxiliar no ensino de sua língua. Ao longo dos séculos, essa prática evoluiu e se tornou mais próxima da forma como conhecemos os dicionários modernos. Isquerdo 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)

Assim, Isquerdo e Finatto (2010) destacam a importância da lexicografia tanto na descrição dos vocabulários e gramáticas de uma língua quanto na preservação da cultura dicionarística de um país ou comunidade cultural. De fato, o dicionário é muito mais do que um simples conjunto de definições de palavras. Ele é uma obra que reflete a história, a cultura e os valores de uma sociedade, representando um patrimônio cultural. Ao longo dos anos, os dicionários foram se modernizando e se adaptando aos novos usos e costumes da sociedade. No

entanto, eles continuam sendo uma importante fonte de informação sobre a língua e a cultura de um povo.

Mesmo com diferenças culturais e organizacionais, todos os dicionários têm em comum o objetivo de fornecer informações e orientações aos usuários sobre o uso adequado das palavras em uma determinada língua. E essa é uma função que se manteve relevante ao longo do tempo, mesmo com o advento das tecnologias digitais, que oferecem formas alternativas e mais dinâmicas de pesquisa e informação.

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. Segundo Cabré (2010), tesauros, manuais e glossários são exemplos de produtos terminológicos essenciais à representação e circulação do saber técnico. Sem a terminologia, os especialistas não conseguiriam se comunicar, repassar seus conhecimentos, nem tampouco representar esse conhecimento de forma organizada.

Portanto, lexicologia, lexicografia e terminologia formam um campo interdisciplinar que estuda o léxico em seus diversos aspectos. Em conjunto, contribuem para o registro, a preservação e a divulgação da língua como manifestação viva da cultura e da história de um povo.

2.3.2 Dicionários bilíngues e línguas indígenas

Considerando que muitas línguas indígenas estão ameaçadas de extinção, a produção de dicionários bilíngues surge como uma estratégia vital para a documentação e a preservação dessas línguas e dessas culturas. Esse processo, Além de servir como registro linguístico, contribui significativamente para a valorização dos conhecimentos ancestrais de das formas de expressão cultural dos povos indígenas.

Nesse contexto, é importante ressaltar que a produção de dicionários indígenas deve ter como premissa a valorização das comunidades e das suas práticas culturais. Mais do que um simples registro linguístico, essa produção deve possibilitar a participação ativa dessas comunidades no processo de documentação e preservação de suas línguas. A elaboração de dicionários indígenas, portanto, não apenas preserva, mas também reafirma a identidade desses

povos, possibilitando que as línguas indígenas continuem a existir e a ser transmitidas entre as gerações.

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”. 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. De acordo com a autora, os falantes de um idioma não são capazes de dominar completamente o léxico de sua língua materna, pois sua principal característica – a mutabilidade – impõe barreiras a esse domínio.

Nesse sentido, 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 significativo nas sociedades contemporâneas, “exercendo funções normativas e informativas na sociedade”. Por sua vez, Orsi (2012) defende que 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 produção de dicionários indígenas bilíngues é fundamentada em uma variedade de teorias e conceitos provenientes de campos como a Linguística, a Lexicografia, a Antropologia e os estudos culturais. A importância da lexicografia reside na sua capacidade de fornecer aos falantes de uma língua ferramentas essenciais para a comunicação e compreensão linguística. Os dicionários e outros recursos lexicais elaborados pela lexicografia são utilizados em uma variedade de contextos, incluindo educação, tradução, redação, pesquisa linguística e comunicação cotidiana. Além de servir como ferramentas práticas para os usuários da língua, a lexicografia desempenha um papel crucial na preservação e documentação das línguas e culturas. Por meio da produção de dicionários e outros recursos lexicais, a lexicografia contribui para a conservação do patrimônio linguístico e cultural de uma comunidade, fornecendo um registro permanente das palavras e das expressões utilizadas em uma determinada língua.

A prática da lexicografia é ainda mais significativa para a manutenção e a perpetuação das línguas indígenas, frequentemente ameaçadas pelos processos de colonização, discriminação e exclusão social. Ao possibilitar que as próprias comunidades indígenas participem da elaboração dos dicionários, esses recursos tornam-se mais adequados às

necessidades locais, configurando-se, portanto, mais eficazes na promoção da valorização das línguas e das culturas indígenas.

Outra compreensão teórica importante para a elaboração 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. Sob esse contexto, nosso trabalho se volta para a manutenção e para a revitalização da língua materna Krahô. Partindo desses pressupostos, nosso trabalho busca apoiar uma escola indígena contextualizada, que fortaleça a língua reafirme a identidade e a cultura dos Krahô.

O termo “revitalização linguística” é utilizado em contextos sociopolíticos e acadêmicos para designar ações que visam reativar o uso de uma língua em risco ou em processo de extinção, principalmente entre as novas gerações. Essas ações envolvem o ensino da língua nas escolas, a produção de materiais didáticos e lexicográficos, bem como o fortalecimento do uso da língua em contextos cotidianos, comunitários e cerimoniais (Reis; Ferreira, 2023, p.11).

A lexicografia também desempenha um papel importante na promoção da alfabetização e fluência linguística, fornecendo materiais de referência que ajudam os falantes a expandir seu vocabulário, melhorar sua compreensão da língua e desenvolver suas habilidades de comunicação. A importância da lexicografia reside na sua capacidade de fornecer aos falantes de uma língua ferramentas essenciais para a comunicação e para a compreensão linguística.

No Brasil, a produção de dicionários indígenas tem ganhado destaque nas últimas décadas, especialmente no contexto da revitalização de línguas ameaçadas. Dicionários como o Parkatêjê-Português (Araújo, 2016), o dicionário Kaiwá-Português (Barros, 2014) e o dicionário Kaingang-Português (Wiesemann, 2001) são exemplos importantes de como a lexicografia indígena tem sido aplicada para registrar e preservar línguas ameaçadas de extinção.

Esses dicionários são elaborados com a colaboração das próprias comunidades indígenas, garantindo que o registro linguístico seja fiel às práticas culturais e ao uso cotidiano da língua. A participação das comunidades é um fator crucial, pois assegura que os dicionários atendam às necessidades linguísticas específicas dos falantes e respeitem a diversidade cultural e linguística dos povos indígenas. Como afirma Lima-Padovani (2018), “os dicionários indígenas não são apenas obras linguísticas, mas também instrumentos de resistência e afirmação das culturas indígenas”.

Diante disso, os dicionários e vocabulários não se limitam a ser registros lexicais, mas desempenham funções educativas essenciais, como na formação de materiais de ensino e no suporte à educação bilíngue. O Dicionário Kaiowá-Português, por exemplo, foi fundamental para a alfabetização de falantes de Kaiowá nas escolas da região, promovendo a inclusão da língua materna no currículo escolar e reforçando o vínculo das novas gerações com sua identidade cultural e linguística.

A produção de dicionários indígenas é, sem dúvida, uma das estratégias mais eficazes na preservação e revitalização das línguas e culturas indígenas. Além disso, desempenham um papel crucial na documentação e na transmissão do léxico de uma língua, os dicionários bilíngues promovem a participação das comunidades indígenas, garantindo que suas línguas e culturas sejam reconhecidas, respeitadas e transmitidas às futuras gerações.

2.3.3 Tipos de dicionários e suas classificações

Há uma diversidade de dicionários monolíngues, como 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, dentre outros.

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. Percebe-se 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.

Barbosa (1995) exemplifica a dualidade do termo “vocabulário”, que pode se referir tanto a um conjunto de vocábulos de um universo de discurso quanto a um tipo de dicionário, em que essas palavras são tratadas lexicograficamente. A autora destaca a importância das relações entre dicionários de língua e sistema linguístico, vocabulários técnico-científicos e especializados, normas linguísticas e discursos manifestados.

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. (Barbosa 1995, p.2)

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. (Nuvens, 2006, p. 52)

Consoante 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”.

A lexicografia, seja ela prática ou teórica, é uma atividade de grande importância para essas perspectivas, sendo um campo que se relaciona diretamente com outras áreas do conhecimento, como a Linguística, a Sociolinguística, a Antropologia, entre outras. Bevilacqua e Finatto (2006) afirmam que 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.

Nesse sentido, O dicionário é uma obra de grande importância no ensino da língua e tem como principal característica a descrição sistemática das palavras de uma língua. Ele organiza essas palavras de maneira alfabética e apresenta informações detalhadas sobre seus significados, etimologia, fonologia, morfologia, sintaxe e, em muitos casos, exemplos de uso.

Barbosa (1995) descreve o dicionário como uma obra de referência, com a função de estabilizar o uso de palavras, oferecendo a definição legítima e especializada.

O vocabulário pode ser entendido de forma mais ampla, como o conjunto de palavras de uma língua (o léxico), ou de forma mais restrita, referindo-se ao conjunto de palavras que um falante conhece e utiliza, podendo ser individual ou especializado. No caso dos vocabulários especializados, Barbosa (1995) destaca que esses conjuntos de palavras pertencem a áreas específicas do conhecimento, como medicina, direito ou física, e são fundamentais para a comunicação eficaz nessas áreas.

O glossário, por sua vez, é uma lista de termos com suas definições, geralmente inserida no final de um livro ou artigo. Ele é mais restrito e focado na explicação de termos técnicos ou pouco usuais em um texto. Como explica Barbosa (1995), o glossário tem a função de esclarecer palavras para o leitor, facilitando o entendimento de termos que podem ser difíceis ou especializados, sem a necessidade de consultar um dicionário completo.

Ferreira (2005) assegura que os dicionários podem ser diferenciados por três categorias: a) variedades, b) perspectivas; c) apresentação. Desse modo, 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”.

Outro aspecto da variedade é o número de línguas envolvidas no trabalho lexicográfico 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 ela 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 bilingue. Um dos problemas cruciais para um lexicógrafo é decidir o objetivo do dicionário bilingue.

De acordo com Ferreira (2005), o objetivo do dicionário bilingue 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.

Ferreira (2005) destaca também que 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 *corpus* 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, p.56)

Na construção da obra lexicográfica bilíngue, o tamanho e o formato do dicionário são mais bem 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 14 - Classificação baseada nos destinatários

1	
Usuários com certa competência idiomática (falantes nativos adultos)	
DICIONÁRIOS GERAIS, MANUAIS OU DE USO	
2	
Usuários que se encontram em período de aprendizagem da língua.	
Como 1ª língua (materna)	DICIONÁRIO ESCOLAR INICIAL (4-8) DICIONÁRIO ESCOLAR PRIMÁRIO (8-12) DICIONÁRIO ESCOLAR SECUNDÁRIO (12-16)
Como 2ª língua (estrangeira)	DICIONÁRIO BILÍNGUE DICIONÁRIO SEMIBILÍNGUE DICIONÁRIO MONOLÍNGUE
3	
Dicionários que não se destinam a um grupo especial de usuários	
DICIONÁRIOS ETIMOLÓGICOS	
DICIONÁRIOS DE DÚVIDAS	
DICIONÁRIOS DE SINÔNIMO	

Fonte: Nuvens (2006, p.56)

A Figura 14, retirada de Nuvens (2006), ilustra com clareza a classificação dos dicionários a partir do perfil dos destinatários. Essa categorização distingue três grandes grupos de usuários: (1) os falantes nativos adultos ou bilíngues, que já possuem certa competência idiomática; (2) os aprendizes da língua, seja ela materna ou estrangeira; e (3) os dicionários destinados a usuários em geral, sem segmentação específica por faixa etária ou proficiência

Segundo Nuvens (2006), para o primeiro grupo, indicam-se os dicionários gerais e manuais de uso, pois pressupõem domínio consolidado da língua. O segundo grupo é subdividido em dois: usuários que aprendem a língua como L1 (materna), com idades entre 4 e 16 anos, e aqueles que aprendem como L2 (segunda língua), para os quais são mais indicados os dicionários bilíngues, semibilíngues ou monolíngues com suporte didático. Já o terceiro grupo refere-se a dicionários voltados ao público em geral, como os etimológicos, de dúvidas, de sinônimos e antônimos, que não exigem uma segmentação de faixa etária ou de nível de proficiência.

Essa classificação reforça a importância de considerar o perfil do usuário e a função do dicionário no momento de sua elaboração. No caso de dicionários bilíngues de línguas indígenas, como o proposto neste trabalho, é fundamental reconhecer que eles podem atender simultaneamente falantes nativos da língua indígena, estudantes da língua portuguesa como

segunda língua e, ainda, falantes de português interessados em aprender ou pesquisar a língua indígena. Dessa forma, o dicionário se configura como uma ferramenta de mediação entre línguas e culturas, e não apenas como um repositório lexical.

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.

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 dicionário pode ser considerado um instrumento didático imprescindível no estudo de línguas estrangeiras, como uma referência cultural da civilização moderna. Nesse sentido, a linguística, no âmbito da Lexicografia, se volta para a elaboração lexicográfica que atenda às necessidades dos consulentes, motivo pelo qual julgamos pertinente a consideração de seus pressupostos neste trabalho. Assim:

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 dicionário bilíngue é a discriminação de equivalentes, não de significados. Esse tipo de dicionário 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 15 - 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)¹¹

A Figura 15, adaptada de Valença (2015), sintetiza as principais diferenças e semelhanças entre os dicionários monolíngues e bilíngues, destacando que, embora ambos compartilhem algumas características, suas finalidades são distintas. Enquanto o dicionário monolíngue tem como foco a definição e explicação detalhada dos significados de uma palavra dentro da própria língua, o dicionário bilíngue busca apresentar os equivalentes lexicais em uma segunda língua, substituindo as definições por traduções correspondentes às acepções do termo.

Além disso, os dicionários monolíngues costumam trazer informações adicionais como sinônimos, antônimos e relações paradigmáticas, enquanto os bilíngues priorizam a correspondência pragmática com a língua de chegada. Essa diferenciação justifica a complexidade da elaboração de dicionários bilíngues, especialmente em contextos interculturais e multilíngues, como no caso das línguas indígenas, em que as nuances semânticas nem sempre possuem paralelos exatos na língua portuguesa.

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 dicionário é

¹¹ <http://slideplayer.com.br/slide/2840053/> Acesso em: 25/09/2024.

tarefa coletiva que exige conhecimento especializado, tempo para a produção da obra dicionarística.

Welker (2005, p.193) aponta que, “a literatura relativa à 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 16 - 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)¹²

A Figura acima complementa a discussão ao destacar as diferentes finalidades entre os dicionários monolíngues e bilíngues, conforme Valença (2015). Enquanto o dicionário monolíngue utiliza a própria língua como instrumento metalinguístico para definir seus termos, o dicionário bilíngue opera com base em duas línguas distintas: uma de partida (língua de entrada) e uma de chegada (língua meta), com função primordialmente tradutiva. Essa distinção

¹² Idem.

de funções reflete também nas expectativas de uso: o monolíngue visa informar o usuário sobre o léxico de sua própria língua, enquanto o bilíngue busca oferecer equivalências que auxiliem na compreensão e na comunicação entre línguas. Assim, reforça-se a importância da clareza na definição do público-alvo e da situação de uso do dicionário bilíngue, especialmente em contextos interculturais e educacionais como o das línguas indígenas, em que a mediação entre saberes locais e a língua portuguesa exige sensibilidade e adequação metodológica.

Tosque (2002) 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.

Um dicionário 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;

Desse modo, 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 à 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 dicionários bilíngues são subdivididos em macro e microestrutura. Assim, 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. Portanto, 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. Nesse contexto, a macroestrutura do dicionário que propomos é composta basicamente de lexemas relacionados, nos primeiros resultados, a nomes de animais e alimentos, coletados por meio de bibliográfica e etnográfica.

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. Desse modo o dicionário se mostra 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.

A partir da revisão teórica realizada neste capítulo, foi possível compreender que a elaboração de dicionários bilíngues em línguas indígenas exige uma abordagem sensível às questões culturais, educacionais e políticas que permeiam o uso dessas línguas. A lexicografia, enquanto ciência e prática, mostra-se uma ferramenta potente para a documentação e

valorização linguística, especialmente quando associada à educação escolar indígena e à participação ativa das comunidades. Os conceitos discutidos aqui, tais como léxico, verbete, equivalência, interculturalidade e políticas linguísticas, servirão de base para a metodologia adotada e para a construção da proposta lexicográfica apresentada nos capítulos seguintes. Assim, a discussão teórica delineada neste capítulo fundamenta e orienta os caminhos da pesquisa, conectando os saberes acadêmicos às demandas reais das comunidades indígenas.

3 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Este capítulo apresenta a abordagem metodológica adotada na construção da proposta do dicionário bilíngue Krahô-Português, com base em princípios da pesquisa qualitativa, descritiva e etnográfica. O aporte metodológico partiu da escuta e da participação ativa dos interlocutores indígenas, respeitando os modos próprios de produção de conhecimento do povo Krahô. São detalhados os procedimentos de coleta e organização dos dados lexicais, desde a seleção e adaptação das primeiras listas de palavras até a validação das entradas por meio de interações em campo e trocas constantes com os professores indígenas da Aldeia Manoel Alves Pequeno. Apresenta-se também a metodologia lexicográfica bilíngue adotada, considerando os critérios para a elaboração dos verbetes, as ferramentas utilizadas na sistematização do *corpus* e os desafios enfrentados ao longo do processo.

A pesquisa descritiva é uma metodologia que visa descrever, interpretar e analisar os fenômenos em sua totalidade e em seus contextos naturais. Para Flick (2012), “o objetivo da pesquisa descritiva é produzir uma base de dados rigorosa para a interpretação posterior.” (Flick, 2012 p. 51). Nesse sentido, tal método pode ser utilizado para descrever o vocabulário de uma língua ou de um conjunto de textos em termos de suas unidades lexicais, suas funções e suas relações. Considerando o objetivo de nossa pesquisa, a produção lexicográfica é um exemplo de pesquisa descritiva, porque seu foco é na descrição das características e fenômenos observáveis do objeto de estudo. As técnicas de produção de dados frequentemente incluem estudos de *corpus* (conjuntos de textos selecionados para a análise lexicográfica) e pesquisa bibliográfica (análise de outras obras lexicográficas e estudos anteriores relevantes). A análise dos dados envolve o uso de técnicas descritivas e ferramentas especializadas de análise de dados lexicais.

Portanto, a produção de um vocabulário indígena pode ser considerada um dos objetivos de uma pesquisa descritiva, uma vez que ambas as atividades estão ligadas à compreensão e registro detalhado de uma língua e cultura específicas. Para Lakatos e Marconi (2017), a pesquisa descritiva aborda quatro aspectos: descrição, registro, análise e interpretação de fenômenos atuais objetivando seu funcionamento no presente. Nesse sentido, para produzir um vocabulário indígena, é necessário realizar uma pesquisa descritiva cuidadosa, que permita coletar e interpretar dados sobre a língua em questão.

No caso específico do vocabulário bilíngue Krahô-Português, é essencial realizar uma pesquisa descritiva qualitativa que permita estabelecer um diálogo constante com a como povo Krahô, integrada com os seus saberes e a sua visão de mundo. A pesquisa descritiva gerará dados relevantes que serão utilizados no vocabulário indígena de forma a permitir o registro e a preservação de aspectos culturais e linguísticos específicos da comunidade Krahô, garantindo, assim, a valorização de seu patrimônio cultural e a perpetuação da herança linguística dessa comunidade.

A pesquisa descritiva é também uma abordagem qualitativa, que se caracteriza por uma análise aprofundada e detalhada dos dados produzidos durante a pesquisa. Segundo Oliveira (2012, p. 59), ela parte da observação e descrição sistemática de um fenômeno, buscando compreendê-lo em todos os seus aspectos

Nesta pesquisa a abordagem qualitativa é escolhida por permitir a produção de um conhecimento mais aprofundado sobre as experiências e perspectivas dos fenômenos em estudo, além de permitir compreender o contexto em que estes estão inseridos, “o social é visto como um mundo de significados passíveis de investigação e a linguagem dos atores sociais e suas práticas as matérias-primas dessa abordagem” (Teixeira, 2005, p. 140). Desse modo, é possível explorar detalhadamente todas as etapas envolvidas na produção de um vocabulário indígena bilíngue, desde a produção de dados até a revisão e validação da obra resultante da pesquisa.

A escolha da abordagem qualitativa é especialmente importante na produção de vocabulários indígenas bilíngues, uma vez que esses recursos são extremamente relevantes para a preservação e revitalização das línguas indígenas, não apenas como ferramentas de ensino e aprendizagem, mas também como fontes de conhecimento cultural e histórico.

Conforme Oliveira (2012), por meio de uma abordagem qualitativa, os pesquisadores podem se envolver profundamente com a comunidade indígena envolvida na produção do vocabulário, estabelecendo uma relação de confiança e colaboração que é fundamental para o sucesso de projetos como esses. Além disso, a abordagem qualitativa permite que os pesquisadores adaptem sua pesquisa e sua metodologia de acordo com as necessidades e expectativas dos participantes, garantindo que a produção do vocabulário seja culturalmente apropriada e relevante para as comunidades envolvidas.

Por fim, a abordagem qualitativa oferece uma grande flexibilidade em relação aos métodos e técnicas de produção de dados, permitindo que os pesquisadores se adaptem às

circunstâncias específicas de cada contexto (como a disponibilidade de recursos e materiais linguísticos) e às preferências dos participantes envolvidos. Nesse viés, o conjunto de informações obtido a partir da realização de estudos etnográficos permite que os pesquisadores produzam resultados mais ricos e contextualizados em relação à produção de vocabulários indígenas bilíngues, contribuindo para a compreensão desta temática por meio de uma abordagem mais ampla.

A pesquisa etnográfica é um tipo de investigação qualitativa que busca entender a cultura e o comportamento humano a partir da observação e da análise de um grupo social específico. A etnografia é um método que visa produzir uma descrição densa e detalhada da cultura de uma comunidade, levando em conta as suas crenças, valores, tradições e práticas cotidianas. Para Mattos e Castro (2011):

A etnografia estuda preponderantemente os padrões mais previsíveis das percepções e comportamento manifestos em sua rotina diárias dos sujeitos estudados. Estuda ainda os fatos e eventos menos previsíveis ou manifestados particularmente em determinado contexto interativo entre as pessoas ou grupos [...] holisticamente, observa-se os modos como esses grupos sociais ou pessoas conduzem suas vidas com o objetivo de revelar o significado cotidiano, nos quais as pessoas agem. O objetivo é documentar, monitorar, encontrar o significado da ação. (Mattos e Castro, 2011, p.51).

A produção de um vocabulário bilíngue indígena, embora não seja um objetivo tradicional da pesquisa etnográfica, pode se beneficiar diretamente dessa abordagem, sobretudo quando se busca compreender a língua em sua relação com o modo de vida, os saberes e a visão de mundo do povo que a fala. Para Almeida (2015, p. 54), “o objeto da etnografia é o conjunto de significantes em função dos quais os eventos, fatos, ações e contextos são produzidos, percebidos e interpretados, e sem os quais não existe como categoria cultural”. Assim, uma etnografia ao possibilitar uma imersão nos contextos de uso da língua, fornece subsídios fundamentais para a elaboração de um vocabulário que não se limite a traduções literais.

No caso do vocabulário bilíngue Krahô/Português, a adoção de uma perspectiva etnográfica foi essencial para garantir que o processo de coleta e organização lexical ocorresse em constante diálogo com os Krahô. Portanto, a pesquisa etnográfica e a produção de vocabulário indígena estão profundamente relacionadas, pois ambas buscam um entendimento detalhado e autêntico da cultura e língua de uma comunidade. Para Mattos e Castro (2011, p. 54), a descrição etnográfica depende das qualidades de observação, de sensibilidade ao outro, do conhecimento sobre o contexto estudado[...] A pesquisa etnográfica é uma abordagem qualitativa que oferece *insights* enriquecedores a respeito da cultura e comportamento humano,

enquanto a produção de um vocabulário indígena permite a preservação e documentação de aspectos culturais e linguísticos exclusivos das comunidades indígenas.

3.1 Participantes da Pesquisa

A Educação Escolar Indígena Krahô apresenta uma realidade complexa e interativa, que exige um estudo do processo educativo em seu contexto social e histórico, incluindo aspectos como crenças, valores e significados que não são facilmente observados e, portanto, são difíceis de investigar. Para obter dados precisos, foram adotados procedimentos metodológicos e um conjunto de ferramentas selecionados. No início da pesquisa, as atividades foram acompanhadas sem o uso de instrumentos formais de produção de dados.

Considerando que nossa pesquisa é qualitativa de orientação etnográfica, adotamos o princípio descrito por Bogdan e Biklen (1994), segundo o qual:

esse tipo de pesquisa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo. Os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas. (Bogdan e Biklen, 1994, p. 59).

Os participantes da pesquisa são membros da comunidade indígena envolvida na produção do vocabulário bilíngue, falantes nativos da língua Krahô e professores da Escola Estadual Indígena 19 de Abril, situada na aldeia Manoel Alves Pequeno. A seleção desses interlocutores foi realizada por meio de amostragem intencional, com base no conhecimento e na experiência dos indivíduos em relação ao tema em estudo. A pesquisa contou ainda, com a orientação do professor doutor Francisco Edviges Albuquerque, especialista linguístico e estudioso das línguas indígenas.

Devido à reduzida quantidade de participantes, não foi adotada uma abordagem estruturada na entrevista realizada. Optou-se, em vez disso, por uma estratégia etnográfica flexível, sem a utilização de roteiros pré-estabelecidos. A condução das conversas partiu de perguntas iniciais relacionadas diretamente aos campos lexicais em investigação. De forma espontânea e respeitosa, o contato com os interlocutores começava com uma saudação e, em seguida, uma pergunta como: “Na língua Krahô, existem muitas palavras para [animais / partes do corpo / alimentos]?” ou “Como vocês chamam [tal elemento] em Krahô?” A partir dessas questões, os interlocutores iniciavam suas respostas, frequentemente ampliando a explicação

com exemplos, variações de uso ou comentários culturais associados aos termos. Esse formato favoreceu a fluidez do diálogo e permitiu que os dados linguísticos fossem gerados de forma contextualizada e em conformidade com a dinâmica comunicativa da comunidade.

Desde o início do contato com os Krahô e durante toda a atuação em campo, o uso dos instrumentos éticos da pesquisa foi uma prioridade. No apêndice deste trabalho, é possível encontrar os ofícios de apresentação do pesquisador à FUNAI, ao cacique da aldeia e aos professores da escola, bem como o Registro de Consentimento Livre e Esclarecido (RCLE).¹³ O uso desses instrumentos foi facilitado pelo convívio prévio com a comunidade indígena, que ajudou no manuseio e aplicação dos procedimentos adotados durante o estudo, contribuindo para um ambiente de confiança e colaboração mútua durante o processo de geração de dados.

As imagens a seguir ilustram aspectos importantes do processo de geração de dados no campo. A **Foto 4** retrata a fachada da Escola Estadual Indígena 19 de Abril, espaço central para as ações pedagógicas da comunidade e também para o desenvolvimento desta pesquisa, visto que foi nesse ambiente escolar que se estabeleceram as interlocuções com os professores Krahô participantes. A **Foto 5** registra um momento de esclarecimento linguístico conduzido pelo professor Renato Yahê Krahô, durante o qual se discutia o uso das partículas “re” e “ti”, fundamentais para compreender os traços morfológicos da língua, como diminutivo e aumentativo. Já a **Foto 6** evidencia a etapa de revisão de termos ligados ao campo lexical do parentesco, realizada com o professor Dodanin Piquen Krahô, em um ambiente informal que reflete a dinâmica colaborativa e culturalmente situada da pesquisa. Tais registros visuais não apenas documentam os procedimentos metodológicos, mas também reforçam o caráter participativo e etnográfico deste trabalho, em que o conhecimento é construído de forma dialógica com os próprios sujeitos da pesquisa.

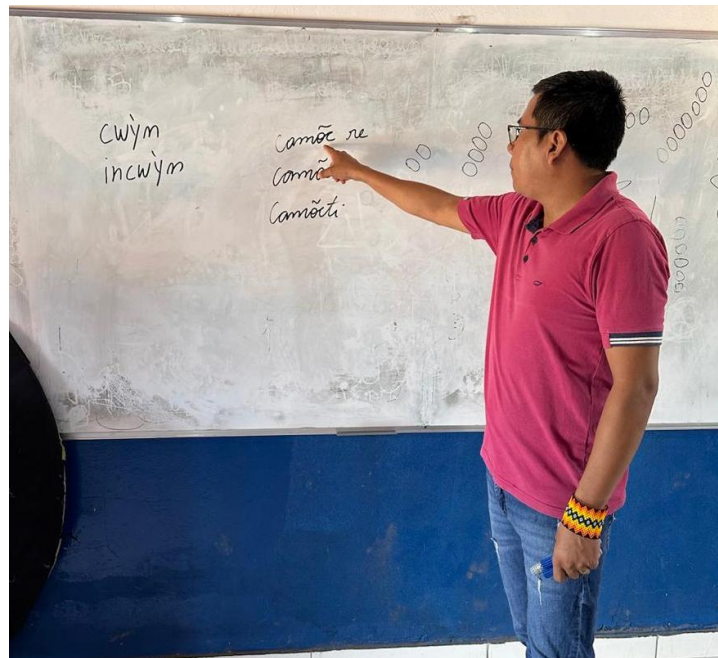
Foto 4 - Escola Estadual Indígena 19 de Abril

¹³ Ressaltamos que, inicialmente, o documento em questão ainda era apresentado como Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).



Fonte: Arquivo pessoal, (2023).

Foto 5 - Elucidação de dúvida sobre o uso das partículas “re” e “ti” - professor Renato Yahé Krahô



Fonte: Arquivo pessoal (2024)¹⁴

Foto 6 - Revisão de termos de graus de parentesco com o Professor Dodanin Piquen Krahô



Fonte: Arquivo pessoal (2024)

Desse modo, os participantes desta pesquisa assumem papel central não apenas como fontes de dados, mas como coautores do conhecimento construído ao longo do processo investigativo. Sua atuação ativa e reflexiva garantiu que o resultado da investigação apresentado neste estudo fosse sensível às especificidades linguísticas e culturais do povo Krahô. A interação contínua com os professores indígenas possibilitou um aprofundamento nas nuances da língua, permitindo que as escolhas lexicográficas refletissem tanto a diversidade interna da comunidade quanto os contextos reais de uso. Assim, o envolvimento dos interlocutores não se limitou à validação dos dados, mas contribuiu para a legitimação de uma proposta de

¹⁴ Na língua Krahô, as partículas nominalizadoras “re” e “ti” atuam na flexão de grau. “re” costuma indicar diminutivo ou forma pequena, como em “tep re” (peixinho, de tep = peixe). Já o “ti” pode expressar aumentativo ou intensificação, como em “rop ti” (onça, a partir de rop = cachorro).

vocabulário que respeita e valoriza os saberes locais, fortalecendo o protagonismo indígena na preservação e reivindicação de sua própria língua.

3.2 Procedimentos de geração de dados

Os dados que subsidiaram o desenvolvimento deste trabalho foram gerados a partir de um processo de natureza etnográfica, durante visita técnica à Aldeia Manoel Alves Pequeno, com observação, conversas com membros da comunidade e, principalmente, interações com professores indígenas da Escola Estadual Indígena 19 de Abril. A geração de dados se deu de forma planejada, com procedimentos metodológicos definidos previamente, tais como a elicitação de listas lexicais. Nesse sentido, consideramos a coleta como um processo formal, uma vez que envolveu a aplicação de instrumentos sistematizados, como listas de palavras previamente elaboradas, cujos significados foram registrados e discutidos em colaboração com os interlocutores

Ainda ancorada em procedimentos formais, é importante destacar que grande parte dessas interações ocorreram em contextos informais, característicos de uma abordagem etnográfica. As conversas com os professores, por exemplo, muitas vezes aconteciam de forma espontânea e descontraída, fora do ambiente de sala de aula, o que favoreceu a construção de vínculos e a obtenção de dados mais ricos e situados. A combinação entre procedimentos formais de coleta e contextos informais de interação permitiu uma aproximação mais sensível à realidade da comunidade Krahô, respeitando seus tempos, modos de fala e formas de compartilhamento de saberes.

Em relação à elicitação, essa ferramenta de coleta de dados foi bastante útil tanto na observação de questões estritamente linguísticas, como, por exemplo, formação de um dado item lexical, quanto na documentação de elementos referentes a plantas, a animais, a partes do corpo, a elementos da natureza, etc. que revelaram aspectos socioculturais e linguísticos importantes do povo Krahô. Esse método, segundo Mithun (2011), é eficaz para se coletar lista de palavras. A coleta destas listas de palavras seguiu um protocolo em que se buscou realizar o levantamento lexical observando, por exemplo, (i) a estrutura fonética e morfológicas das palavras, (ii) as variantes fonológicas, (iii) os usos e funções dos itens lexicais na sociedade Krahô, (iv) bem como a parte/substância desses elementos que era utilizada.

A elicitação de listas lexicais consistiu na aplicação de um instrumento previamente organizado com base em campos lexicais específicos, como partes do corpo, animais, plantas,

alimentos, utensílios, entre outros. Durante a visita técnica à aldeia, esse instrumento foi apresentado aos professores indígenas da Escola Estadual Indígena 19 de Abril, com os quais foram realizadas sessões de levantamento lexical. Nesses encontros, sentávamos juntos com o material impresso ou anotado, e eu mencionava os termos em português, solicitando aos interlocutores a tradução/equivalente para a língua Krahô, bem como explicações sobre o uso, pronúncia, variações e contexto cultural de cada item.

Foto 7 - O professor Leonardo Tupén Krahô revisando as entradas do campo lexical Fauna



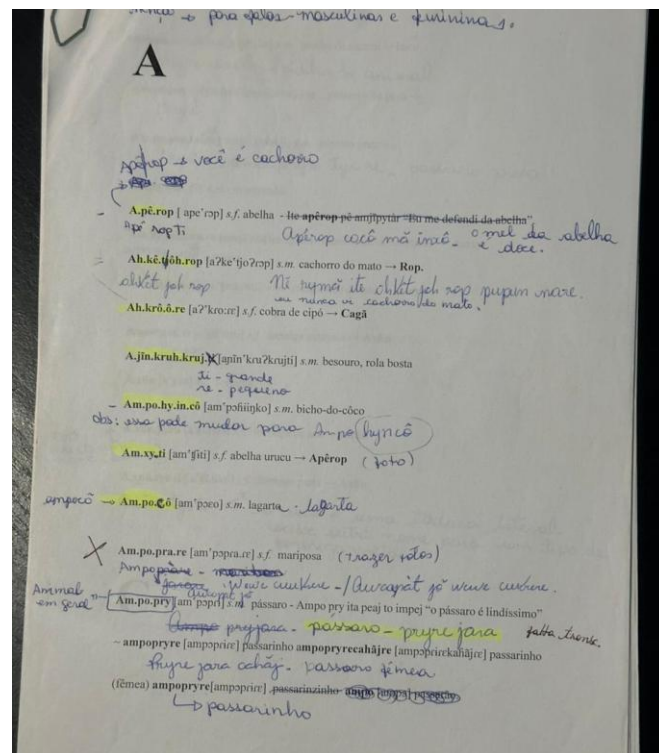
Fonte: Arquivo pessoal (2024)

No primeiro momento da pesquisa em campo, utilizei como base uma lista lexical preliminar produzida pelo LALI, na qual constavam termos em português seguidos de suas respectivas traduções para o Krahô, formando um glossário inicial. Contudo, ao levar essa lista à aldeia, percebi que muitas dessas entradas¹⁵ não eram reconhecidas pelos participantes da pesquisa, especialmente por não corresponderem, na prática, ao léxico de uso comum entre os

¹⁵ No presente trabalho, optamos por utilizar o termo “entrada” para nos referirmos aos vocábulos que iniciam cada verbete do vocabulário. Embora, do ponto de vista técnico, o termo mais preciso seja “lema” — entendido como a forma canônica de uma unidade lexical —, a escolha pela forma “entrada” se justifica por sua maior familiaridade junto ao público-alvo do vocabulário, bem como por seu uso corrente em vocabulários. Assim, “entrada” e “lema” são aqui utilizados como sinônimos no âmbito da organização dos verbetes.

falantes locais. Essa constatação levou à reformulação da estratégia de elicitación. Em um segundo momento, a coleta passou a focar em itens lexicais discutidos e validados previamente pelos professores indígenas da Escola Estadual Indígena 19 de Abril. Para facilitar a identificação e garantir precisão nas traduções, passamos a utilizar também imagens fotográficas, especialmente no campo lexical dos animais. A apresentação de fotografias auxiliava na verificação mútua de entendimento — se, de fato, estávamos falando do mesmo animal —, evitando ruídos de tradução ou ambiguidades culturais. A figura abaixo exemplifica essa atenção ao contexto, durante nosso trabalho em campo. Um caso curioso é o da primeira palavra destacada na imagem abaixo: *Apêrop* (abelha), que, se grafada *Apê rop* (você é cachorro) passa a ter um significado diferente.

Figura 17 - Primeira elicitación de lista lexical em campo com falantes Krahô



Fonte: Acervo da autora (2023)¹⁶

¹⁶ Página pertencente ao caderno de campo utilizado na primeira fase da pesquisa, contendo anotações manuais, correções linguísticas e contexto de uso.

As sessões de elicitación passaram a ocorrer em grupo, criando um espaço de discussão entre os professores, que debatiam entre si o equivalente mais apropriado em Krahô para o item apresentado. Somente após chegarem a um consenso, compartilhavam comigo a tradução considerada correta. Esse processo colaborativo, que respeitou o tempo e os modos de organização social do grupo, garantiu maior fidedignidade à equivalência lexical e fortaleceu o protagonismo dos participantes no desenvolvimento do vocabulário. As definições e os exemplos que compõem os verbetes foram construídos com base nessas conversas, frequentemente enriquecidas com descrições situadas — como no caso do termo “libélula”, definido como *“aquele bichinho que voa sobre o rio”* — ou com explicações mais detalhadas, muitas vezes enviadas posteriormente por áudio via WhatsApp.

Figura 18 - Print de conversa via WhatsApp com Professor Krahô sobre o contexto de uso de panaxô



Fonte: Acervo da autora (2024)¹⁷

Um exemplo significativo foi a palavra *panaxô* (banana), cuja definição foi enviada por um dos professores participantes:

Panaxô é uma fruta que o Krahô consome madura, e também ela pode ser consumida verde de forma fritado ou ela pode ser consumida também de forma que ela amadurece, eles põem no sol e eles consomem ela sequinha assim, mas isso que eu

¹⁷ A transcrição foi feita a partir de áudio recebido no contexto da pesquisa. O print é uma ilustração da continuidade da interlocução mesmo fora da aldeia.

falei que eles põem no sol, isso tá acontecendo raramente. (Professor Krahô, comunicação pessoal, 2025)

Essa relação de confiança e proximidade, construída ao longo do processo de pesquisa, foi essencial não apenas para a coleta dos dados em campo, mas também para a validação e revisão dos dados já sistematizados no software FLEEx. Mesmo após o retorno da aldeia, essa interlocução permaneceu ativa e foi fundamental para esclarecer dúvidas, aprofundar descrições e confirmar escolhas lexicais.

Apesar das situações de coleta ocorrerem em ambientes informais e com uma dinâmica conversacional espontânea, o procedimento em si seguiu um protocolo sistemático, característico da elicitación como método linguístico de coleta de dados. Essa abordagem, conforme Mithun (2011), é especialmente eficaz para documentar aspectos estruturais e funcionais de uma língua, principalmente quando associada à escuta atenta e ao diálogo com os falantes nativos.

Todos os dados obtidos inicialmente estão armazenados no banco de dados digital do LALI. Esse banco de dados consiste em duas bases de dados: uma lista lexical que já possui atualmente mais de 5.000 mil entradas de palavras em Krahô, cada uma com anotações sobre a equivalência em língua portuguesa; e a outra base constituída de textos dos livros publicados em língua materna, entre eles, o livro de gramática Krahô, particularmente importante como base de descrição dessa língua.

Figura 19 - Lista de palavras (português-krahô)

Lista de palavras Krahô	
A caça - awia hê	Abelha-uruçu-amarela - Amxy ti
A carne - waje	Abelha-uruçu-preta -
A casa - ikre	Abrir a porta - harkwa pro mē
A escolha de arroz - Arýjhy capi	Abóbora - cuhkôm cahác
A fim de que - ampo kām amji kāmpa	Abobrinha - cuhkôn cahác re
A fim de vc - wa akām amji kāmpa	Abandonar - (casa, aldeia)
A fumaça - ihkūm	Aborrecido -
A lagartixa - wetkäh tycre	Aborrecido/cansado -
A mulher - mē cahāj	Abra - lhpro mē
A onça - ropti	Abraçar - apý
A palha - rōpejhô	Abrir - ihē mē
A procura de alguém (atrás) - amji Kôt jūm japê	Abrir a boca - ajarcjéc
À tarde - pyt	Abrir a estrada - pry jahkjê
Abacaxi - nana	Abrir a garrafa - caral pro mē
Abaixar - git kôt	Abrir a porta - harkwa pro mē
Abaixo - ihkraci	Abrir a porta do carro - car jarkewa pro mē
Abaixo de - ata kraci	Abrir os olhos - ampra
Abalar	Abundante -
Abanar - ihcaypê	Abundantemente -
Abanar o fogo - cuhy mē ihcaypê	Abusar - to xwý
Abandonar - ihca ca / cumā hikra	Acaba -
Abano - cōhpi	Acabar - hamrē
Abater	Acabar de comer - hopân to hamrē
Abdômem - hom cāc	Acabar/finalizar - hamrē
Abelha - apē rop	Acabar-se
Abelha arapua - cuhkřā	Açafrão - jūip
Abelha asa branca - cōjpôr	Açaí - tērti
Abelha borá	Açaizinho - tērére
Abelha chupé - cuhkřāhti	Acalmar - kēt
Abelha jataí - penre	Acalmar -
Abelha tüba - hikutti	Acanhado/envergonhado - ihpahām
Abelha uruçu - amxy ti	Acari -
Abelha-arapua vermelha - xooti	Acauã -
Abelha-boca-de-barro - perti	Acetatar -
Abelha-manuel-de-abreu - Cucāj	Acetatar - tahnā amji xō
Abelha-tataira - Cacār	Acelerar - to ihtýj
Abelha-tubi-brava -	Acenar -
Abelha-tubi-mansa -	Acende fogo - cuhj to ihpóc
	Acendedor/aquele que ascende

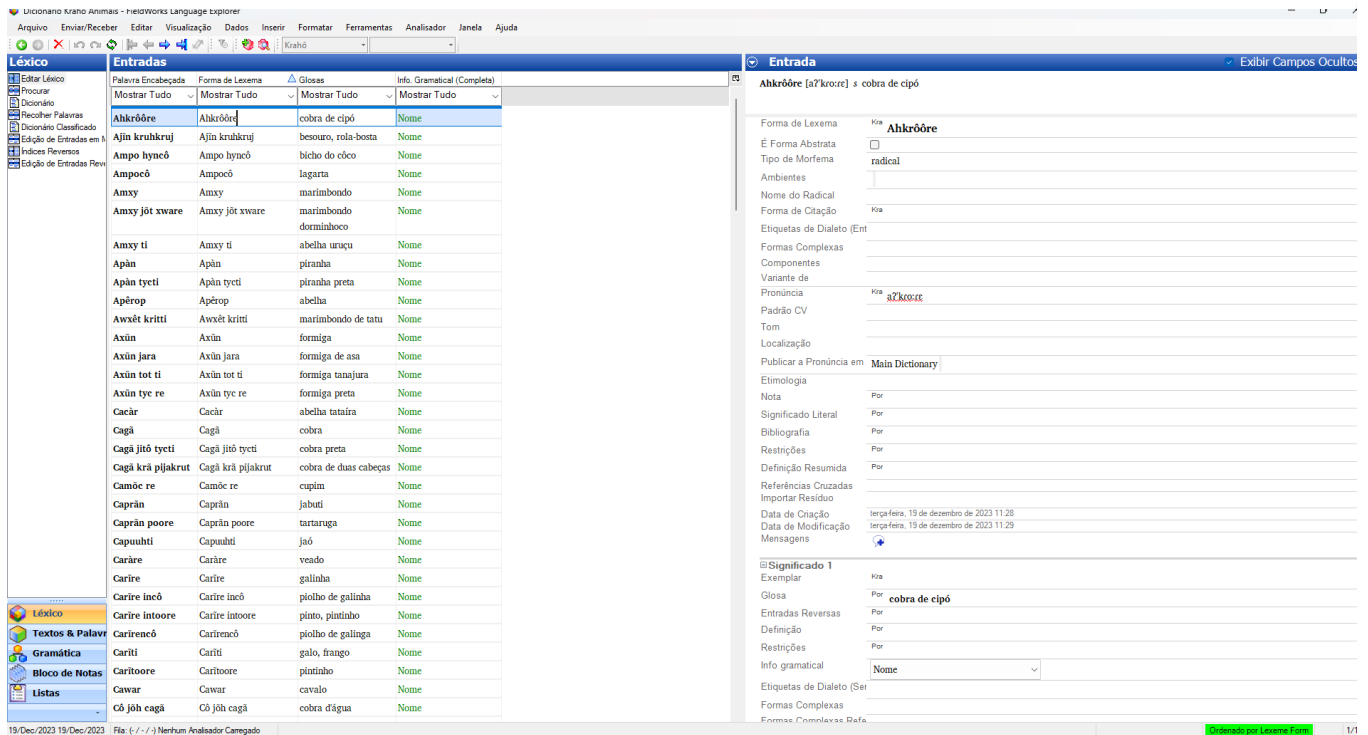
Fonte: LALI (2016)

Para o armazenamento dos resultados de nossa pesquisa, foi utilizado o programa computacional *Fildworks Language Explore* (FLEx). Esse programa é uma ferramenta que permite a compilação de dados linguísticos e culturais, com suporte para *scripts* complexos. De acordo com Lima-Padovani (2018):

o programa oferece, fundamentalmente, duas áreas de trabalho: (i) uma para registro de dados lexicais que apresenta um conjunto de campos; (ii) e outra que oferece a possibilidade de interlinearizar textos. Além disso, há também dentro desta interface uma área para entradas de informações gramaticais a serem usadas na análise automática dos morfemas. (Lima-Padovani, 2018, p.10)

Portanto, o programa FLEx é uma ferramenta eficiente para o armazenamento de dados linguísticos e culturais, com uma série de recursos que possibilitam a compilação e análise das informações de forma mais precisa e organizada. Lima-Padovani (2018) reforça que o programa possui duas áreas de trabalho, uma para dados lexicais e outra para interlinearizar textos, além de uma área para informações gramaticais, o que demonstra a versatilidade do software. Desse modo, a autora destaca a importância de uma ferramenta eficiente para o armazenamento de dados de pesquisa e evidencia a utilidade do FLEx para esse propósito.

Figura 20 - Interface gráfica de edição do programa FLEx



Fonte: Dados da pesquisa (2024)

Assim, os procedimentos de geração de dados adotados nesta pesquisa combinaram rigor técnico com sensibilidade etnográfica, resultando em uma coleta lexical enraizada no contexto cultural e linguístico do povo Krahô. O uso de estratégias de elicitação adaptadas, a mediação colaborativa com professores indígenas e o suporte de ferramentas digitais como o FLEx permitiram construir um repertório lexical representativo, validado e significativo, que reflete não apenas uma descrição linguística, mas um gesto político de escuta e valorização dos saberes originários.

3.3 Metodologia Lexicográfica Bilíngue

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 a animais e a alimentos. A nossa proposta é que, em trabalho futuro, venha a integrar um dicionário geral dividido por campos lexicais. Nesse sentido, Crow e Quilhe (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. Aprendizes 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.

Assim, os autores apontam 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 para a aprendizagem do léxico de uma segunda língua. Os falantes nativos têm a capacidade natural de acessar mentalmente esses campos e fazer escolhas lexicais baseadas nas relações entre itens lexicais.

De acordo com Cunha (2017), o que é peculiar 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. Portanto, com base nessa teoria, estabelecemos uma listagem dos lemas e, em nossa pesquisa, organizamos os lexemas distribuídos em campos lexicais que compõem a obra resultante deste estudo e que constarão no dicionário.

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 300 palavras entradas da proposta lexicográfica que compõe o capítulo final desse trabalho.

Para os verbetes de L1, são fornecidos equivalentes em L2 acrescidos de informações imprescindíveis, como a informação gramatical e os equivalentes¹⁸. Nosso trabalho buscou ater grande cuidado no tratamento de aspectos fonéticos, na indicação da classe de palavras e no

¹⁸ Especialmente em lexemas da fauna não são apresentados o nome da família e o ano de quem o identificou primeiramente, uma vez que, essa nomenclatura (nomes de animais) passa por constantes revisões e pode não existir um consenso.

tratamento das variações de gênero, número, grau, acepções e contexto de uso, escolhas que poderão auxiliar na produção de vocabulários de outras línguas da família Jê, por exemplo.

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) ¹⁹, 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.

Nesse 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 que 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:

1. A sequência das entradas em ordem alfabética, buscando atender ao critério de fácil manuseio pelos consulentes;
2. Cada entrada segue a grafia da língua Krahô de acordo com a gramática Krahô elaborada por Albuquerque e Yahé Krahô (2016);
3. A fonte e o *corpus* são compostos pelo levantamento de obras fornecidas pelo LALI e pelo trabalho de campo;
4. A proposta apresentada no capítulo IV desse trabalho é constituída por lexemas distribuídos por campos lexicais;

¹⁹ CARVALHO, O. L. de S. Lexicografia bilíngue português/alemão: teoria e aplicação à categoria das preposições. Brasília: Thesaurus, 2001.

5. As palavras entradas foram registradas apenas com uma forma;
6. As palavras homônimas e polissêmicas possuem entradas distintas apresentando, quando necessário, remissão;
7. Os empréstimos são marcados entre parênteses logo após a transcrição fonética, representados pelo símbolo “(Do Port)”;

Desse modo, essas informações 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 e sequenciada em ordem alfabética (**Ampopry**)
- 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** [amˈpɔpɾi]);
- 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** [amˈpɔpɾi] *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.);
- Remissivas, quando necessário, remetendo o usuário de uma entrada a outra, de forma a demonstrar relação entre os lexemas.
- Contexto de uso e seu equivalente em L2

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 esse trabalho de modo a apresentar e descrever todos os processos utilizados na organização de nossa proposta.

3.4 Revisão e Validação

O vocabulário indígena bilíngue deve passar por um processo rigoroso de revisão e validação por parte de membros da comunidade indígena e especialistas linguísticos. De acordo com Nuvens (2005), isso inclui a verificação da precisão das traduções/equivalências, a correção de erros e o feedback sobre a utilidade e relevância do dicionário para os consulentes. A revisão e validação contínuas são essenciais para garantir a qualidade e a confiabilidade do recurso lexicográfico produzido.

A revisão e validação são etapas fundamentais no processo de produção de um vocabulário indígena bilíngue confiável e preciso. Essas etapas ocorrem após a finalização da primeira versão do vocabulário e antes de sua publicação ou distribuição. Na obra resultante desta pesquisa, a revisão foi realizada por professores da comunidade indígena Krahô e pelo professor orientador, que verificaram a precisão das traduções, a correção de erros e probabilidade de uso. Esses revisores têm conhecimento profundo das línguas envolvidas e estão familiarizados com as culturas e as demais aldeias que utilizam essa língua.

Durante o processo de revisão, pudemos identificar palavras e expressões que precisam de correção ou adição de informações, além da revisão de algumas definições previamente listadas. Essa validação envolveu o *feedback* dos professores, pois pretendem utilizar o vocabulário para suas necessidades específicas. Consideramos também, além dos usuários membros da Aldeia Manoel Alves, pessoas que desejam conhecer mais sobre a língua Krahô, com fins profissionais ou pessoais.

O feedback permitiu que pudéssemos avaliar o nível de utilidade e relevância dos recursos lexicográficos produzidos. A partir dessa avaliação, foi necessário realizar ajustes que constarão em versões futuras do vocabulário para garantir que elas atendam às necessidades e expectativas dos consulentes.

Desse modo, revisão e validação contínuas são essenciais para garantir que o vocabulário indígena bilíngue seja um recurso confiável e preciso para a comunidade indígena Krahô e outros usuários. De acordo com Almeida (2006), essas etapas também ajudam a

garantir que o vocabulário reflita a cultura e a identidade da comunidade, além de manter sua relevância ao longo do tempo.

Em resumo, a revisão e validação são etapas fundamentais no processo de produção de um vocabulário indígena bilíngue confiável e preciso. A revisão é geralmente realizada por membros da comunidade indígena e especialistas linguísticos, enquanto a validação envolve o feedback. Essas etapas são essenciais para garantir a qualidade e a relevância do vocabulário ao longo do tempo.

A metodologia adotada nesta pesquisa revelou-se fundamental para garantir a legitimidade e a representatividade do vocabulário bilíngue Krahô-Português. A escuta atenta, o diálogo intercultural e a participação coletiva permitiram que os dados fossem construídos de forma colaborativa, respeitando os saberes locais e o contexto sociolinguístico dos Krahô. Ao integrar princípios etnográficos à prática lexicográfica, a pesquisa não apenas documentou unidades lexicais, mas também promoveu um espaço de troca, reflexão e valorização da língua materna. Os procedimentos descritos aqui pavimentam o caminho para a proposta lexicográfica que será apresentada no próximo capítulo, evidenciando a importância de uma metodologia comprometida com a escuta, o respeito e o reconhecimento dos povos originários como protagonistas do processo.

4. PROPOSTA E ORGANIZAÇÃO DA MICROESTRUTURA E DA MACROESTRUTURA

Neste capítulo, apresenta-se a proposta do vocabulário bilíngue Krahô/Português, com foco na descrição dos princípios lexicográficos que orientaram sua construção. Inicialmente, são apresentados aspectos gramaticais da língua Krahô que influenciaram diretamente a organização do material, como fonologia, morfologia e sintaxe. Em seguida, detalham-se as etapas do processo de elaboração do vocabulário, com ênfase na estrutura adotada, nos critérios de inclusão das palavras e nas decisões tomadas em diálogo com o povo indígena Krahô. O capítulo também descreve, de forma sistematizada, os elementos que compõem a macroestrutura e a microestrutura da obra resultante da pesquisa, como a ordem alfabética, os campos lexicais, a transcrição fonética, as equivalências em português e os contextos de uso. O objetivo é tornar explícitos os fundamentos teóricos e práticos que sustentam a proposta apresentada, evidenciando seu compromisso com a documentação linguística e com a valorização cultural do povo Krahô.

4.1 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), por se tratar da principal fonte sistematizada com informações gramaticais dessa língua. Essa gramática foi construída com a participação direta do povo Krahô, sendo resultado de um trabalho colaborativo entre pesquisadores e professores indígenas. Atualmente, é utilizada como material didático na escola indígena da aldeia Manoel Alves Pequeno, local onde foi realizada a presente pesquisa. Desse modo, apresentamos, a seguir, aspectos fonológicos, morfológicos e sintáticos da língua Krahô, com foco nos dados relevantes para a composição do vocabulário lexical proposto neste estudo.

a) Fonologia

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, Ë, Ê, I, Ï, O, Ô, Õ, U, Ü, Y, Y, Ý.

Minúsculas: a, ã, à, e, ë, ê, i, ï, o, ô, õ, u, ü, y, ÿ, 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/, /ɤ/, /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/, /ĩ̃/, /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: /ɨ/, /ĩ̃/ produzidas com os lábios estendidos.

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

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

Pela altura da língua na articulação dos segmentos vocálicos:

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

Vogais médias-altas: /e/, /o/, /ɤ/, /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/, /ɤ/, /ẽ/, /õ/.

Quadro 1 - 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				ɤ	o
	Aberta	ɛ				ʌ	ɔ
Baixa				a			

Fonte: Albuquerque e Yahé Krahô (2016)

Quadro 2 - 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.

Quadro 3 - 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. 'krɛ]

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 pode 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	[kaĩrɛ]	“galinha”
Tutre	[tutrɛ]	“rolinha”

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

xoore	[tʃo:rɛ]	“raposa”
krýjre	[kʰrɿrɛ]	“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: **kên** (pedra), **tep** (peixe), **cô** (água).

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

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

d) Polissílabos: vocábulos formados por mais de três sílabas: **incrinaare** (bastante), **ihpeacre** (fraco), **intuwajê** (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), **krâmpej** (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).

b) Morfologia

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 pananxô – 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), ãhã (sim), hipêr (mais), catea (grande), incire (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), catuttri (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

c) Sintaxe

A sintaxe da língua Krahô apresenta uma ordem básica do tipo SOV (sujeito-objeto-verbo), embora haja flexibilidade, especialmente quando se busca destacar um elemento da oração. Essa flexibilidade é possível devido à presença de marcadores de caso e posposições que indicam as relações gramaticais entre os termos.

A natureza da organização sintática, associada à riqueza morfológica da língua, sustenta estruturas complexas, sendo essencial para compreender o funcionamento das unidades lexicais em contexto.

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 tópico, 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. A seguir, passamos à descrição do processo de organização da proposta lexicográfica

4.2 Descrição do processo de organização e descrição da proposta lexicográfica

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

Neste trabalho compilamos *corpora* comparáveis em ambas as línguas, a partir do campo lexical 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 por meio 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 é utilizado principalmente pelas crianças e pelos jovens das aldeias desse povo.

Durante o desenvolvimento desta pesquisa, a realização do levantamento dos lexemas em língua Krahô resultou em um banco de dados que conta aproximadamente com 5.090 itens lexicais da língua materna desse povo, dos quais cerca de 300 estão contemplados nesta tese.

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 uma lista de palavras em Krahô, resultado 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, pois, todo o material em língua Krahô foi revisado por falantes da língua materna.

Nesta etapa do trabalho, no levantamento dos lexemas, 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 este trabalho procura contemplar a compreensão do funcionamento da língua Krahô tanto na escrita quanto na oralidade.

O *corpus* do nosso trabalho foi dividido em campos lexicais. Esse recorte foi feito por se tratar de um trabalho muito extenso e para que houvesse tempo desta proposta de vocabulário integrar o capítulo final desta tese. Todavia, o produto desta pesquisa pretende-se parte de um dicionário geral da língua Krahô em trabalho futuro. Os dados coletados em nossa pesquisa resultarão na estruturação, então, do vocabulário bilíngue Krahô-Português contendo parte do acervo linguístico Krahô: além dos lexemas, sua tradução, classificação, aceção 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.

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, 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.

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.

Diante do exposto, a produção de uma microestrutura bilíngue Krahô-Português auxiliará não só como um registro da língua do povo Krahô, mas também como um objeto valioso para uma aprendizagem do vocabulário e, consequentemente, para a manutenção da língua materna. Esperamos que nosso trabalho contribua significativamente para os estudos voltados para o léxico da língua indígena e desperte o interesse de estudiosos na produção de obras lexicográficas bilíngues direcionadas ao povo Krahô.

Durante o processo de desenvolvimento, foi elaborada a microestrutura e a macroestrutura, incluindo a organização das entradas lexicais, a ordem alfabética, o tipo de vocabulário, o público-alvo e a formatação do texto. A estrutura da proposta lexicográfica foi projetada de forma a facilitar a consulta e a compreensão por parte dos usuários, garantindo uma experiência de uso intuitiva e eficaz.

Após a conclusão da elaboração do instrumento elaborado, uma revisão foi realizada para garantir a consistência e qualidade da proposta de microestrutura. Foram feitas correções de erros, ajustes de formatação e refinamentos finais, com base no feedback recebido durante

as etapas anteriores descritas na metodologia. Em seguida, o material desenvolvido foi preparado, por meio do programa FLEEx, para integrar esta tese, incluindo a conversão para formatos de impressão e digitalização. Ao final, haverá devolução desta pesquisa para as comunidades Krahô e outras instituições interessadas.

4.3 Estrutura da proposta lexicográfica

O modelo adotado para a descrição dos dados segue as bases teóricas dos autores, citados anteriormente, como Biderman (1998), Welker (2004), Zavaglia (2012) e Carvalho (2001). 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 as entradas. A seleção dos lexemas que compõem as palavras-entradas se baseou nos campos lexicais: Animais, Alimentos, Corpo humano, Casa, Utensílios, Plantas, Família e graus de parentesco.

Com base nos dados coletados, foram realizadas análises linguísticas, morfológicas e sintáticas para identificar e categorizar as unidades lexicais em Krahô. Cada entrada do vocabulário foi elaborada com informações detalhadas, incluindo a palavra em Krahô, sua tradução para o português, definição, informações gramaticais, entre outras informações relevantes. O programa FLEEx foi utilizado como principal ferramenta para a análise e compilação lexicográfica, aproveitando suas funcionalidades avançadas e capacidades de integração com outros recursos linguísticos.

As entradas lexicais da proposta de vocabulário foram organizadas com base em campos lexicais, que agrupam palavras pertencentes a um mesmo contexto temático ou semântico, como animais, plantas, alimentos, utensílios, entre outros. Embora em alguns campos fosse possível identificar subcategorias mais específicas, como animais terrestres e aquáticos, por exemplo, optou-se por não realizar essa divisão em subcampos lexicais. Em vez disso, a apresentação dos verbetes segue ordem alfabética, visando facilitar a consulta e manter uma estrutura coerente com os princípios da lexicografia prática voltada ao público-alvo do vocabulário.

Há, portanto uma breve explicação sobre a organização do vocabulário por campos lexicais; instruções sobre como usar o vocabulário; lista de campos lexicais; entradas por campo

lexical. Essa composição permite que o usuário encontre facilmente as palavras relacionadas a um determinado campo semântico e obtenha informações relevantes sobre essas palavras de forma organizada e acessível.

Conforme Reis e Ferreira (2023), a elaboração de vocabulários bilíngues, sobretudo em contextos de línguas em risco, exige não apenas o registro dos itens lexicais, mas uma organização sistemática que atenda à comunidade usuária e preserve o valor cultural e linguístico da língua. Nesse sentido, a estrutura do vocabulário Krahô/Português foi concebida a partir de dois níveis fundamentais:

A **macroestrutura**, que corresponde ao conjunto de todas as entradas lexicais do vocabulário e à forma como elas estão organizadas;

A **microestrutura**, que reúne as informações internas de cada verbete, como forma, pronúncia, classe gramatical, tradução/equivalência e outros dados relevantes.

Quadro 4 - Estrutura do vocabulário

Componente	Descrição	Exemplo
Macroestrutura	Conjunto de todas as palavras – entradas (lemas), organizadas por ordem alfabética e por campos lexicais.	Campo lexical: animais – cachorro, gato, pássaro...
Microestrutura	Informações detalhadas de cada verbete: entrada, transcrição fonética, classe gramatical, equivalente, acepção, contexto.	Axũn [aˈʃũ] s formiga (pequeno inseto que vive em colônias) <i>Ex: Axũn catia.</i> - Tem muitas formigas.

Fonte: Elaboração própria (2025)

A seguir detalhamos cada um desses componentes com base nos princípios da lexicografia bilingue e nas experiências do trabalho de campo junto ao povo Krahô.

4.3.1 Macroestrutura

A macroestrutura pode ser considerada, em linhas gerais, a estrutura que 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 dicionário.

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. Em nossos resultados iniciais há um recorte em que utilizamos, nesse primeiro momento, apenas palavras-entradas com nomes, pretendendo em trabalho futuro integrar parte de um dicionário geral da língua Krahô.

Quadro 5 - Resumo da macroestrutura

Aspecto	Descrição
Organização dos verbetes	Ordem alfabética em Krahô
Tipo de vocabulário	Bilíngue (Krahô-Português)
Campos lexicais	Alimentos; animais
Consulente	Professores e estudantes Krahô; pesquisadores em linguística/educação
Critérios de inclusão das palavras-entradas	Relevância cultural e frequência de uso observada em interações na comunidade.

Fonte: Elaboração própria (2025)

a) 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 anteriormente em 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 da proposta do vocabulário.

Na organização da macroestrutura, as sequências dos verbetes do vocabulário seguem a ordem alfabética Krahô. Segundo Reis e Ferreira (2023), essa organização serve para direcionar o uso do material no momento da consulta pelos Krahô. Esse padrão de uso de vocabulários facilita o acesso da obra ao público interessado, como professores de escolas indígenas, não indígenas, pesquisadores de línguas indígenas e de diversas áreas

b) Tipo de vocabulário

O tipo de vocabulário é fundamental na definição do escopo e da estrutura do trabalho. O vocabulário Krahô/Português é bilíngue, ou seja, apresenta as palavras da língua Krahô e suas traduções e explicações em português. A escolha por um vocabulário bilíngue se deve à necessidade de proporcionar uma ferramenta de acesso às palavras e conceitos da língua Krahô para falantes de português, ao mesmo tempo em que visa apoiar o fortalecimento e a preservação da língua Krahô na comunidade. O vocabulário bilíngue também facilita o ensino e o aprendizado da língua, permitindo que os usuários compreendam melhor os significados e os usos das palavras em ambos os idiomas.

c) Campos lexicais

Os campos lexicais referem-se às áreas de significados e contextos que as palavras do vocabulário englobam. No vocabulário Krahô/Português, a organização dos campos lexicais será realizada de acordo com a relevância cultural e a frequência de uso das palavras na comunidade Krahô. Isso significa que palavras associadas a práticas culturais, sociais e ambientais da comunidade terão destaque. A organização dos campos lexicais tem como objetivo refletir os aspectos mais significativos da vida dos falantes, incluindo a interação com a natureza, a estrutura social, as crenças e as práticas cotidianas.

Consoante Reis e Ferreira (2023), o recorte por campos lexicais pode revelar dados importantes como a metodologia de organização da macro e microestrutura do trabalho, que aponta quando precisa ser readequada para registrar aspectos socioculturais ligados aos linguísticos, bem como relações semânticas e lexicais.

d) Consulente

O público-alvo do vocabulário Krahô/Português inclui professores e estudantes da comunidade Krahô, bem como pesquisadores nas áreas de linguística e educação. O vocabulário serve como uma ferramenta essencial para os educadores e alunos, auxiliando no processo de ensino e aprendizado da língua Krahô, especialmente no contexto da educação bilíngue. Além disso, pesquisadores em linguística, antropologia e áreas correlatas podem utilizá-lo como fonte de dados para estudos sobre a língua e cultura Krahô, sendo também útil aos estudiosos da preservação de línguas indígenas e suas aplicações educacionais.

Considerando os princípios da lexicografia contemporânea, que preconiza uma teoria do vocabulário centrada no usuário, segundo Xatara (2009), a identificação do consulente é fundamental para orientar decisões sobre a seleção do léxico, a organização dos verbetes e o tipo de informação apresentada. Como apontam Isquierdo e Abbade (2020), o conhecimento do perfil do usuário impacta diretamente a macro e a microestrutura da obra, influenciando desde o grau de especialização até a forma de exposição dos dados. Assim, ao antecipar as necessidades dos consulentes, sejam eles aprendizes, educadores ou pesquisadores, o lexicógrafo assume o papel de mediador, buscando construir um instrumento funcional, acessível e coerente com as demandas reais de uso.

e) Critérios de inclusão das palavras-entradas

Os critérios de inclusão das palavras-entradas no vocabulário Krahô/Português são baseados na relevância cultural e na frequência de uso observada nas interações da comunidade Krahô. As palavras selecionadas são aquelas que possuem um papel significativo nas práticas cotidianas, religiosas, sociais e culturais da comunidade, bem como aquelas mais utilizadas nas interações linguísticas.

Segundo Biderman (1998), o léxico de uma língua natural pode ser identificado como o patrimônio vocabular de uma dada comunidade linguística ao longo de sua história, e, portanto, deve refletir a cultura e o modo de vida de seu povo. Complementarmente, conforme apontam Isquerdo e Abbade (2020), a lexicografia moderna valoriza critérios como a exaustividade, a representatividade e a especificidade na definição da nomenclatura, o que assegura que o vocabulário não seja uma mera lista aleatória, mas um retrato sistemático e significativo do vocabulário em uso. Além disso, a inclusão de palavras com base em sua frequência de uso, prática comum em obras lexicográficas contemporâneas, contribui para tornar o vocabulário funcional e acessível, atendendo às necessidades reais dos consulentes.

4.3.2 Microestrutura

A microestrutura é a unidade mais minuciosa do dicionário. Segundo Zavaglia (2012, p.253), ela integra “o conjunto das informações ordenadas de cada verbete após a entrada”. A definição da microestrutura é de fundamental importância para a compilação de um dicionário, 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”. Assim, a microestrutura é o grupo de informações subjacentes aos verbetes, individualmente.

Em geral, a microestrutura contém as seguintes informações: lema (em Krahô), transcrição fonética, classe gramatical, tradução ou equivalente em português, acepção²⁰ (definição explicativa), exemplo contextualizado em Krahô²¹ e sua respectiva tradução em português. Essa estrutura não apenas contribui para a compreensão linguística, como também garante a preservação do contexto cultural em que o lexema é utilizado.

²⁰ A acepção é entendida aqui como o significado atribuído ao vocábulo em um dado contexto de uso, distinguindo-se de sua simples tradução.

²¹ o contexto de uso é a frase ou expressão real em que a palavra é empregada, coletada diretamente das interações durante o trabalho de campo, como nas conversas, áudios e observações com os professores indígenas.

Os símbolos e abreviações da microestrutura, seguem uma padronização conforme mostraremos a seguir com base no 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

Quadro 6 - Exemplo da microestrutura

Elemento	Exemplo (substantivo “Ahkrôôre”)
Entrada	Ahkrôôre
Transcrição fonética	[aʔˈkro:ɾɛ]
Classe gramatical	s (substantivo)
Tradução/equivalente (Português)	cobra de cipó
Acepção (português)	cobra fina e comprida que vive em galhos
Exemplo em krahô	Wa ahkrôôre pupun.
Exemplo em português	Eu vi uma cobra de cipó.

Fonte: Elaboração própria (2025)

a) Entrada lexical

Estamos considerando entrada lexical “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.

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

A entrada está destacada, em negrito, em fonte Doulos SIL²², tamanho 12, pois, muitos dos caracteres da língua Krahô possuem grafia distinta da língua portuguesa e só podem ser digitados com o auxílio de alfabeto internacional. Para o restante foi utilizada mesma fonte também no tamanho 12 não negritada. O verbete tem a seguinte estrutura:

Apêrop [ape'ɾɔp] s abelha (inseto que voa e faz mel) *Ex: Apêrop pen to ihkãm.* / A abelha está fazendo mel.

No intuito de assegurar um tratamento sistemático dos termos em nossa proposta, 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 lexemas do vocabulário.

b) 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.

Cagã [kaŋã] s cobra (nome geral para todas as cobras) *Ex: Cagã ma tẽ* / A cobra está indo embora

A escolha da fonte e da transcrição fonética é fundamental na criação de um vocabulário indígena bilíngue. A fonte deve ser clara e legível, garantindo que as palavras e expressões sejam apresentadas com a melhor qualidade possível. Além disso, a transcrição fonética deve ser precisa e consistentemente aplicada em todo o vocabulário para garantir que as palavras e expressões sejam apresentadas de maneira uniforme.

²² A SIL (Summer Institute of Linguistics ou Instituto Lingüístico de Verano (ILV), é uma organização científica de inspiração cristã evangélica sem fins lucrativos cujo objetivo primário é o estudo, o desenvolvimento e a documentação de línguas menos conhecidas a fim de traduzir a Bíblia.

A transcrição fonética é necessária para indicar a pronúncia correta de palavras e expressões na língua, especialmente para línguas com sons diferentes dos do inglês. A transcrição fonética é apresentada entre colchetes logo após a palavra entrada, com marcação da sílaba tônica pelo uso do ' (apóstrofo).

A transcrição fonética utilizada é a padronizada pelo Alfabeto Fonético Internacional, com base na fonte Doulos SIL. Isso garante a precisão e a consistência na transcrição das palavras e expressões, facilitando a compreensão e o uso correto da língua.

A proposta de grafia utilizada no vocabulário é uma referência à Gramática Krahô organizada por Albuquerque e Yahé Krahô (2016), que foi devidamente revisada e aprovada pela comunidade local. Isso garante que a transcrição fonética respeite a língua e a cultura da comunidade indígena e reflita a pronúncia correta das palavras e expressões na língua.

Em resumo, a fonte e a transcrição fonética são escolhas fundamentais no processo de criação de um vocabulário indígena bilíngue. A fonte deve ser clara e legível, enquanto a transcrição fonética deve ser precisa e consistente em todo o vocabulário. A transcrição fonética é usada para indicar a pronúncia correta das palavras e expressões na língua, e a proposta de grafia deve ser aprovada pela comunidade local.

c) 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. 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.

Essa abordagem da classificação gramatical se deve ao fato de que o foco principal de nosso trabalho era na criação de uma base de dados contendo noções básicas da língua indígena Krahô, visando o fornecimento de informações lexicográficas para possíveis aprofundamentos nas próximas etapas de produção do vocabulário. Dessa forma, os substantivos foram os primeiros lemas desenvolvidos neste protótipo.

d) 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.

É fato que, em Lexicografia Bilíngue, o uso do termo equivalente é frequente e o conceito de equivalência é empregado de maneira diferente da abordagem sugerida pelas teorias de tradução contemporâneas. [...] O escopo da Lexicografia Bilíngue é aquele de procurar dirimir as barreiras interlinguísticas, sendo considerado equivalente um item lexical que contenha a maior quantidade possível de traços semânticos em comum com a unidade lexical de outra língua em contexto. (Zavaglia, 2010, p. 255)

Assim, 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.

Em nossa proposta, para cada lexema em Krahô, buscamos oferecer um equivalente em português, conforme o exemplo a seguir.

Cukôj ['kukoi] s **macaco** (Animal que vive nas árvores da mata.) *Ex:* Cukôj pĩ kãm api / O macaco sobe na árvore.

Em resumo, a obtenção da equivalência é uma questão complexa na lexicografia bilíngue, especialmente quando se trabalha com línguas e culturas diferentes. No nosso registro linguístico construído, buscamos oferecer um equivalente em português para cada lexema em Krahô, mas é importante considerar que em alguns casos pode haver mais de um equivalente em ambas as línguas e, em outros casos, nem sempre é possível obter uma equivalência. Por isso, oferecemos explicações e definições que auxiliam a compreensão pelo usuário do vocabulário.

e) Acepção

A acepção corresponde ao(s) significado(s) atribuído(s) a uma entrada lexical. Em um vocabulário bilíngue, como o Krahô/Português, a definição da acepção deve levar em conta tanto o significado da palavra em sua língua de origem quanto a equivalência funcional mais próxima na língua de chegada. Nesse processo, é necessário considerar o contexto cultural em que o termo é utilizado pelos falantes nativos, respeitando as variações de sentido que podem não ter paralelos exatos no português.

De acordo com Rios e Xatara (2009), é praticamente impossível ao lexicógrafo enumerar, para cada unidade léxica, todas as possibilidades de tradução, de acordo com cada contexto, a fim de descrever com detalhes as divergências e semelhanças entre línguas diferentes. Além disso, a definição da acepção pode incluir breves explicações que auxiliem o consulente, indígena ou não, a compreender como o termo é utilizado dentro do universo cultural Krahô. A elaboração cuidadosa das acepções é uma etapa essencial para garantir que o vocabulário atenda aos seus propósitos pedagógicos, documentais e de valorização linguística.

f) Contexto de uso

O contexto de uso é o elemento da microestrutura responsável por apresentar exemplos reais ou construídos que ilustrem como a entrada lexical é empregada em situações concretas de comunicação. Em vocabulários voltados para línguas indígenas, esse recurso é particularmente importante, pois permite que os usuários compreendam a palavra em seu ambiente discursivo natural, considerando aspectos socioculturais e pragmáticos.

Nos dicionários, a contextualização da palavra-entrada pode ser feita por abonações ou por exemplos. Abonação é um fragmento de texto ou uma frase copiada de textos [...] que servem para demonstrar pela exatidão o significado de entradas dos dicionários. Exemplo é frase criada pelo enunciador para confirmar uma regra ou demonstrar uma verdade. (FAULSTICH; ROCHA, 1997, p. 28)

No vocabulário Krahô/Português, os contextos de uso foram extraídos de interações reais com os falantes e de relatos orais registrados durante o trabalho de campo, além de exemplos construídos em colaboração com os professores indígenas. Esses trechos funcionam como um guia para o uso adequado da palavra em diferentes situações cotidianas, contribuindo para o aprendizado da língua.

4.3.3 Empréstimos

Os empréstimos, que são legados inevitáveis 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 observar 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.

De acordo com Santos (2014), as unidades lexicais remetem às coisas, ao mundo extralinguístico, estabelecem vínculos entre a língua e a realidade. Para Bloomfield (1935), existem três tipos de empréstimos: os íntimos, os culturais e os dialetais. Os primeiros são resultantes do contato cultural, social, político entre as sociedades envolvidas; os segundos são originados das variantes regionais, dos jargões especializados, dentre outros; os últimos são concebidos por intermédio da convivência geográfica entre as línguas em contato. Esses empréstimos são de natureza lexical. Para Albuquerque (2009), os sistemas lexicais são mais abertos à mudança favorecendo a renovação vocabular do léxico receptor.

Exemplos:

Krahô	Português
[ʒa'nerɔ]	‘janeiro’
[a'briw]	‘abril’
[ʔʒuʌʊ]	‘julho’
[de'zẽbro]	‘dezembro’
‘ <i>ampo karõ pupun xá</i> ’ ‘televisão’ (port.)	
[ãpɔ karõ pupũn ʔʃʌ]	
(trad. lit.: coisa + foto/alma + ver+ instrumental através de/meio)	

Nesse processo, o sistema linguístico de L1 sofre uma reorganização, uma transferência de sentido dos termos da língua indígena para nomear um único item lexical de L2, sendo que a palavra original perde ou modifica seu sentido original, em consonância com Santos (2014). São os **empréstimos semânticos**.

Exemplos:

Krahô**Português**

‘mẽ carĩc xà jũrkwa’
 [mẽ karĩk ʧʌ jũrˈkʰwa]
 (trad. lit.: saúde+lugar+casa [lugar – casa + de + curar doente])

‘posto de saúde’

cawar cahacre
 [kavar kafiaˈkrɛ]
 (trad. lit.: cavalo+comum/simples/que anda)

‘bicicleta’

Para Albuquerque (2009), os empréstimos envolvendo fonemas oriundos da língua portuguesa denominam-se de “empréstimos não-lexicais”. Diante desta premissa, Santos (2014) corrobora que os fonemas e os morfemas gramaticais não se expandem face às inovações com a mesma facilidade que as unidades lexicais.

Exemplos:

Krahô**Português**

rãj - [rãj]
 rap - [rap ø]
 is → ø/

‘laranja’
 ‘lápiz’

Nesse tipo de processo, o significado é emprestado e somente parte da forma é incorporada ao léxico da língua receptora. Carvalho (1989) denomina esse processo de *empréstimo linguístico por ‘loan blends’*. De acordo com Santos (2014) esse fenômeno denomina-se *hibridismo* e é caracterizado pela mistura de morfemas nativos e estrangeiros para expressar o termo estrangeiro. Os *empréstimos por ‘loan blends’* são definidos, em Krahô, pelos termos compostos que possuem um nome emprestado do português e outro elemento linguístico pertencente à língua Krahô. Observamos que ocorre adaptação morfológica (união nomes em português sufixos nominais em Krahô) e fonológica (fonemas e grafemas não existentes em L1 são substituídos por aqueles cujo ponto e modo de articulação sejam semelhantes ou aproximados aos de L2). Cabe-nos também observar a frequente justaposição do termo em português que passa a ter sua dimensão semântica modificada pelos sufixos nominais ‘intensivo’ ou ‘atenuativo’ em Krahô, respectivamente *-ti* e *-rɛ*.

Exemplo:

wapo re - [wapɔ 'rɛ]
faca - QUANT
'faca pequena'

wapo ti - [wapɔ rti]
faca - QUANT
'faca grande'

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.

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, neste caso, do português (*Do port.*).

Cawar ['kavar] (*Do Port.*) s cavalo (animal grande usado para montar) Ex: Cawar apu tẽ / O cavalo está andando

Esse processo dos empréstimos evidencia a postura de resistência dos Krahô frente às influências não indígenas. Após mais de um século de contato com não indígenas, ainda mantém traços culturais originários, preservando seu contexto sociolinguístico vivo e em atividade. No entanto, mesmo com a preservação da cultura Krahô, é importante que as políticas locais e nacionais reconheçam a história, vivência e memórias dos Krahô como importantes contribuintes para a diversidade etnolinguística do Tocantins e do Brasil.

Em nosso estudo, destacamos que a língua portuguesa é adquirida também por meio de filmes e documentários, músicas e demais entretenimentos, como redes sociais, acessados por meio de celulares e computadores. As interações intergrupais contribuem para a entrada de elementos culturais externos, assim como para a inserção de empréstimos linguísticos de L2 em L1.

A proposta lexicográfica aqui descrita reflete uma escolha metodológica cuidadosa, orientada por princípios de colaboração, respeito e escuta ativa. A organização da macroestrutura, baseada em campos lexicais, e da microestrutura, com foco na clareza e na representatividade cultural e linguística, busca atender tanto às demandas da comunidade escolar Krahô quanto às exigências acadêmicas da documentação linguística. O processo de elaboração do vocabulário revelou-se uma prática intercultural potente, capaz de promover não apenas o registro lexical, mas também o fortalecimento da identidade e da autonomia linguística dos Krahô. Assim, o vocabulário proposto configura-se como instrumento de resistência, ensino e preservação da língua, reafirmando seu valor simbólico e prático no contexto da educação escolar indígena e da luta pelos direitos linguísticos dos povos originários.

4.4 Primeiros resultados

Nesta seção apresentamos os resultados de nossa pesquisa: o protótipo do vocabulário bilíngue 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 vocabulários 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. Acepção
- vi. Contexto de uso (Kra/Port)
- vii. Variações;
- viii. Remissivas (quando houver).

O protótipo do vocabulário bilíngue indígena Krahô/Português apresenta a estrutura básica de um dicionário: entrada lexical, transcrição fonética, classificação gramatical, tradução/ equivalência em língua portuguesa, variações e remissivas (quando houver). Essa obra é resultado de uma pesquisa que buscou a construção de uma obra lexicográfica rigorosa e de qualidade, considerando os processos necessários para o registro das línguas indígenas. Essa é uma área de estudo relativamente nova e ainda pouco conhecida no Brasil, mas que vem crescendo em razão da importância do papel dos dicionários na aprendizagem de línguas.

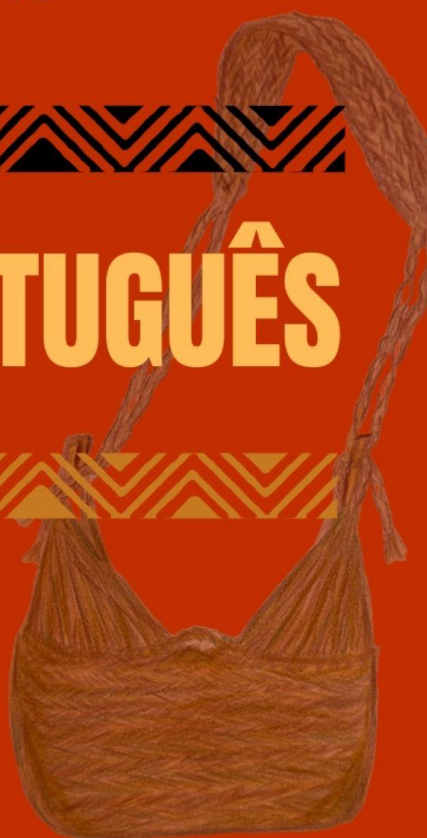
Um dos princípios básicos que norteou a produção desse vocabulário foi a busca da adequação do vocabulário e do seu uso produtivo para diferentes fins, como aprendizagem da língua, registro e fonte de pesquisa para interessados. É importante destacar que o vocabulário é uma obra com suas próprias regras de organização e capaz de sistematizar informações de caráter cultural e linguístico. Em resumo, a proposta do vocabulário bilíngue indígena Krahô/Português segue a estrutura básica de um dicionário, buscando a produção de uma obra lexicográfica rigorosa e adequada para diferentes fins.

A construção do vocabulário bilíngue Krahô/Português reflete não apenas um exercício lexicográfico, mas sobretudo um compromisso ético com a valorização dos saberes indígenas e com a preservação ativa da língua materna. A escolha pela organização por campos lexicais buscou respeitar a lógica interna da língua Krahô e o modo como o conhecimento está estruturado no cotidiano da comunidade. Ao descrever os elementos da microestrutura e da macroestrutura, evidenciamos os critérios linguísticos, pedagógicos e culturais que fundamentaram a elaboração do vocabulário, priorizando a clareza, a utilidade e o respeito às particularidades da língua indígena.

Conforme demonstrado ao longo deste capítulo, o vocabulário não é um produto fechado, mas sim uma proposta dinâmica, que poderá ser aprimorada com o tempo e com o uso nas escolas indígenas. Além de sua função pedagógica, ele representa uma forma de resistência e reafirmação da identidade Krahô, sendo um instrumento de acesso ao conhecimento e de fortalecimento linguístico.

DICIONÁRIO

KRAHÔ-PORTUGUÊS



Pryre/Animais



A

Ahkrôôre [aʔ'kro:ɾɛ] s cobra de cipó (cobra fina e comprida que vive em galhos)

Ex: Wa ahkrôôre pupun. / Eu vi uma cobra de cipó.

Ajĩn kruhkruj [ajĩn'kruʔkruj] s besouro, rola-bosta (inseto que faz bolinhas com esterco) *Ex: Ajĩn kruhkruj ita jôr.* / Este besouro está morto.

Ampo hyncô [am'pɔ ɸiŋko] s bicho do côco (verme que vive dentro do coco)

Ex: Ampo hyncô cô kam ihkrĩ. / O bicho do coco vive dentro do coco.

Ampocô [am'pɔco] s lagarta (verme que se transforma em borboleta) *Ex: Ampocô pâr kãm apu mõi.* / A lagarta está andando na árvore.

Amxy [am'tʃi] s marimbondo (inseto que voa e tem ferão) *Ex: Amxy krĩ kÿj ri.* / O marimbondo fez ninho alto.

Amxy jôt xware [amtʃi 'jõtʃ ware] s marimbondo dorminhoco (marimbondo que fica parado por muito tempo) *Ex: Amxy jôt xware pâr na ihkrĩ.* / O marimbondo dorminhoco está parado no galho.

Amxy ti [am'tʃi ti] s abelha urucu (abelha grande que produz mel) *Ex: Amxy ti pen catê.* / A abelha urucu faz mel.

Apàn [apʌn] (var. dial. Apàn tycti) s piranha (peixe carnívoro com dentes afiados) *Ex: Cô kam apàn catia.* / Tem muitas piranhas no rio.

Apàn tycti [a'pʌn tikti] var. dial. de Apàn (outro nome para piranha) *Ex: Apàn tycti cô kam apu mõi.* / A piranha está nadando no rio.

Apêrop [ape'rɔp] s abelha (inseto que voa e faz mel) *Ex: Apêrop pen to ihkãm.* / A abelha está fazendo mel.

Awxêt kritti [aw'tʃet krit ti] s marimbondo de tatu (marimbondo que faz ninho no chão) *Ex: Awxêt kritti pjê kam ihkrĩ.* / O marimbondo de tatu vive no chão.

Axũn [a'tʃũ] s formiga (pequeno inseto que ferroa) *Ex: Axũn catia.* / Tem muitas formigas.

Axũn jara [a'ʃũjarə] s formiga de asa (formiga que pode voar) *Ex: Axũn jara apu htor.* / A formiga de asa está voando.

Axũn tot ti [a'ʃũ'tot ti] s formiga tanajura (formiga rainha grande) *Ex: Axũn tot ti jôkãm mõi.* / A formiga tanajura está saindo do ninho.

Axũn tyc re [a'ʃũ tik rɛ] s formiga preta (formiga de cor escura) *Ex: Axũn tyc re krĩ kãm apu mõi.* / A formiga preta está andando no ninho.

C

Cacàr [ka'kʌɾ] s abelha tataíra (abelha pequena e amarela que faz mel usado como remédio) *Ex: Cacàr te rop kãm* / A abelha tataíra está na mata

Cagã [ka'ŋã] s cobra (nome geral para todas as cobras) *Ex: Cagã ma tẽ* / A cobra está indo embora

Cagã jitô tycti [ka'ŋã jito tikti] s cobra preta

Cagã krã pijakrut [ka'ŋã krã pija'krut] s cobra de duas cabeças

Camõc re [ka'mõk rɛ] s cupim (inseto que vive em grupo e faz casa de barro) *Ex: Camõc re kãm amcrà* / O cupim está na árvore seca

Caprãn [ka'prãn] s jabuti (tipo de tartaruga que vive na terra) *Ex: Caprãn pĩ krac ri jýt* / O jabuti está dormindo debaixo da árvore

Caprãn poore [ka'prãpɔ:rɛ] s tartaruga

Capuuhti [ka'pu;ʔti] s jaó

Caràre [ka'rʌrɛ] s veado

Carĩre [ka'rĩrɛ] s galinha (ave criada em casa para comer) *Ex: Carĩre apu krẽr* / A galinha está comendo

Carĩre incô [ka'rĩrɛ iŋko] (var. ort. Carĩrencô) s piolho de galinha

Carĩre intoore [ka'ĩrẽ ɨʃɔ:rẽ] s pinto, pintinho (var. ort. Carĩtoore)

Carĩrencô [ka'ĩrẽŋko] var. ort. de Carĩre incô **Carĩti** [karĩti] s galo, frango

Carĩtoore [karĩɔ:rẽ] var. ort. de Carĩre intoore pinto, pintinho

Cawar ['kavar] (Do Port.) s cavalo (animal grande usado para montar) Ex: Cawar apu tẽ / O cavalo está andando

Cô jõh cagã [ko 'jõ kapã] s cobra d'água (cobra que vive na água) Ex: Cô jõh cagã cô kãm / A cobra d'água está no rio

Cô jõh cuxujre [ko'jõh kutʃujrẽ] s marreco

cô jõh pajre [ko'jõ pajrẽ] s caranguejo do rio

Cõjpôr ['kõjpor] s abelha de asa branca **cõnxõtijõh pajre** [kontʃotijnjõʔ pajrẽ] var. livre de Pajre

Côhtut [kohtut] (var. dial. Hakôt jõh) s calango, lagarto (réptil pequeno que toma sol) Ex: Côhtut pyt kãm / O calango está no sol.

Cra [kra] s paca (animal noturno caçado para comer) Ex: Cra cô mã mõi / A paca vai para o rio

Crààre [krɔ:ˈrẽ] (var. dial. Crààreh tycrẽ) s cará peixe

Crààreh tycrẽ [krɔ:rẽ tikrẽ] var. dial. de Crààre

Cràre [krɔˈrẽ] s peixe-sabão

Crô [kro] s porco (animal criado em casa para comer) Ex: Crô apu krẽr / O porco está comendo

Crôôre ['kro:rẽ] s caititu

Cugõnti [kupõnti] s marimbondo da areia

Cuhkrã [kuʔˈkrã] s abelha arapuá (Abelha pequena e preta que faz mel.) Ex: Cuhkrã te ampo kĩn / A abelha arapuá gosta de doce

Cukôj ['kukoi] s macaco (Animal que vive nas árvores da mata.) *Ex:* Cukôj pĩ kãm api / O macaco sobe na árvore

Cũmtũm ['kũmtũm] s capivara (Animal grande que vive perto da água e come plantas.) *Ex:* Cũmtũm cô mã mõi / A capivara vai para a água

Cũmtũm Kritre [kũmtũmkritɾɛ] s paquinha (Inseto pequeno que faz túneis na terra.) *Ex:* Cũmtũm Kritre pjê kãm apu / A paquinha vive na terra

Cupytti [kupiti] s macaco guariba (Macaco grande que tem canto forte e alto.) *Ex:* Cupytti caprĩre kãm amcro / O guariba canta ao amanhecer

Cuucrohti [ku:ˈkrɔʔti] s marimbondo de chapéu (Tipo de marimbondo que faz casa parecida com chapéu.) *Ex:* Cuucrohti ikre hõr / O marimbondo faz sua casa

Cuutõti [kuˈtõti] s minhoca (Animal comprido que vive dentro da terra.) *Ex:* Cuutõti pjê kãm ipa / A minhoca vive na terra

H

Hàcti [hʌkti] s gavião (ave caçadora com bico curvo e garras fortes). *Ex:* Hàcti cator apu hýre nã amji to. / O gavião voa alto procurando o que caçar.

Hàcti jàpy jakati [hʌkti jʌpi jʌkati] s gavião de rabo branco (gavião que tem a cauda branca, visto em campos abertos). *Ex:* Hàcti jàpy jakati na ampo pê caxwỳr jakare / É fácil ver quando é um gavião de rabo branco por causa de sua cauda branca.

Hàka [hʌkə] s jiboia (cobra grande que não tem veneno). *Ex:* Hàka pê pàr kãm api / A jiboia gosta de ficar enrolada nos galhos.

Hakôt jõh [hakot jõʔ] outro nome para Cõhtut (outro jeito de dizer calango). *Ex:* Pyka kãm mẽ hõmpu Hakôt jõh / O povo chama o calango de hakôt jõh.

Hàrẽ jẽ miũti [ɦʌɾẽɲẽmiũti] s jacaré do brejo (jacaré que vive em lugares alagados). Ex: Hàrẽ jẽ miũti mã cô kãm pyt kãm api / O jacaré do brejo gosta de tomar sol na beira da água.

Hàrê jõ hêêti [ɦʌɾɛɲõɦe:ti] s aranha-do-brejo (aranha que vive perto da água). Ex: Hàrê jõ hêêti te cô cahê kãm amji ton / A aranha-do-brejo faz teia entre as plantas perto da água.

Hàre jô kôp re [ɦʌɾɛjokop rɛ] s mosca varejeira (mosca grande de cor azul ou verde). Ex: Hàre jô kôp re cute ampo kro pupun / A varejeira aparece quando tem comida estragada.

haxyh ti [ɦatʃi? ti] s ~ Patti

Hêca nũhnũj [ɦekanũ?nũj] s louva-a-deus (inseto verde que caça outros insetos). Ex: Hêca nũhnũj apu amji jamãr / O louva-a-deus fica parado esperando sua comida passar.

Hêê tycti [ɦe:tikti] s caranguejeira (aranha grande e peluda). Ex: Hêê tycti te pyka kãm amji jaxàr / A caranguejeira faz buraco na terra para morar."

Hêêre caprêc re [ɦe:rɛ caprek rɛ] s aranha vermelha (tipo de aranha com cor vermelha). Ex: Cu Hêêre caprêc re pupu ihcaprêc xà / Dá para ver que é a aranha vermelha por causa da sua cor.

Hêêti [ɦe:ti] s aranha (animal que faz teia). Ex: Hêêti te pàr kãm hĩ ton / A aranha faz teia entre os galhos.

Hikutti [ɦikutti] s abelha tiúba (tipo de abelha que não ferroa). Ex: Hikutti pen ita impej / O mel da abelha tiúba é muito gostoso.

Ihkēju wahexà [iʔkēju waʔɛʃʌ] s piranha preta (Peixe perigoso que vive nos rios, conhecido por seus dentes afiados.) Ex: Ihkēju wahexà kām cō to amji kō. / A piranha preta nada na água.

Ihkra [iʔkra] s filhote (Animal pequeno que ainda não cresceu.) Ex: Pryre ihkra nō. / O filhote do pássaro está dormindo.

Ihtehire hūmre [iʔtehire hūmre] s libélula, cambito (Inseto com asas transparentes que voa sobre o rio.) Ex: Ihtehire hūmre cō cahã mã mō. / A libélula voa sobre a água.

Ihturih kwýrxà [iʔturiʔ kwýrtʃʌ] s barbeiro (Inseto que suga sangue e vive nas paredes das casas.) Ex: Ihturih kwýrxà ikre kām. / O barbeiro está na casa.

Imputxôcjĩ [imputʃokɲĩ] s cupim-de-gado (Inseto pequeno que faz casa no chão e come madeira.) Ex: Imputxôcjĩ pĩ ku. / O cupim come madeira.

Incô [inko] s piolho (Inseto pequeno que vive no cabelo.) Ex: Incô ikrã kam. / O piolho está na minha cabeça.

J

Jujure [jujuire] s mosquito (Inseto que voa e pica pessoas.) Ex: Jujure ita kām xà. / O mosquito está picando.

Junre [junre] s beija-flor (Passarinho pequeno que bebe o mel das flores.) Ex: Junre pàr kām mō. / O beija-flor voa entre as flores.

Jüntaptap re [ɲūtatap re] s beija-flor amarelo (Beija-flor de cor amarela.) Ex: Jüntaptap re pàr py. / O beija-flor amarelo busca néctar.

Jüntycti [ɲüntikti] s beija-flor preto (Beija-flor de cor preta.) Ex: Jüntycti pàr kām api. / O beija-flor preto sobe na flor.

K

Kêt re [ket rɛ] s periquito (pássaro verde pequeno). Ex: Kêt re jũkrĩ pê amji kôt mō. / Os periquitos voavam juntos nas árvores.

Kêt re krāhkà [ketɾɛˈkrãʔkʌ] s periquito-coroa (periquito com penas na cabeça). Ex: Kêt re krāhkà kĩ ihkrā kà impej. / O periquito-coroa tem penas bonitas na cabeça.

Kêtre pê caxêre [keˈtɾɛpekʌʃɛɾɛ] s periquito-estrela (periquito com manchas como estrelas). Ex: Kêtre pê caxêre kĩ caxêre pê. / O periquito-estrela tem manchas diferentes no corpo.

Kõcti [ˈkõk ti] s camaleão (lagarto que muda de cor). Ex: Kõcti te amji to pàrti pyrãc. / O camaleão ficou verde igual à folha.

Kohkot [ˈkɔʔkɔt] s cigarra (inseto que faz barulho). Ex: Kỳj kam kohkot increr. / As cigarras cantavam no calor.

Kôpcatê [kopkaˈtê] s mosca (inseto que voa). Ex: Kôpcatê mã pàr tuw kĩn. / As moscas gostam de frutas maduras.

Krāhtuc [ˈkrãʔtuk] s maribondo-surrão (tipo de maribondo grande). Ex: Krāhtuc te pàr kô kam ikre ton. / O maribondo fez casa no galho.

Krẽẽre [ˈkrê:rɛ] s periquitinho (periquito bem pequeno). Ex: Krẽẽre pàr kre kam apu ihkrĩ. / Os periquitinhos moravam nos buracos das árvores.

krẽpejti [krẽpejti] s curica (papagaio pequeno). Ex: Krẽpejti mẽ hõkrepôj xà na. A curica repete o que as pessoas falam.

Krore [ˈkrɔɾɛ] s gambá (animal que sai de noite). Ex: Awcapàt kãm krore apu hõ japrɔr. / O gambá procura comida à noite.

Krore cati [krɔɾɛ ˈkati] var. livre de Krore incirre (outro nome para mucura pequena). Ex: Krore cati mã ihnõ japrỳ jàhtôj. / O krore cati tem vários outros nomes.

Krore incrive [krɔrɛ in'krirɛ] (var. livre Krore cati) s mucura pequena (gambá pequeno). Ex: Krore incrive ku pàr tũm me amcro. / A mucura come frutas e insetos.

Krÿjre ['krɿjɾɛ] s papagaio (pássaro que imita sons). Ex: Krÿjre te hõkrepôj par. / O papagaio aprendeu a falar.

Krÿjrepej ['krɿjɾɛpej] s papagaio verdadeiro (papagaio da região). Ex: Mẽ mã krÿjrepej kĩn. Ex: As pessoas gostam muito do papagaio verdadeiro.

M

Mããti ['mã:ti] s ema (pássaro grande que não voa). Ex: Mããti hàprê catia. / A ema corre muito rápido.

Mĩĩti ['mĩ:ti] s jacaré (animal que vive na água). Ex: Mĩĩti cô jakàr kãm pyt ku. / O jacaré tomava sol perto do rio.

P

Pããre ['pã:rɛ] s coruja (ave que caça à noite). Ex: Pããre cô pê amcro pê ihcator. / A coruja sai para caçar quando escurece.

Pajre ['pajɾɛ] (var. livre cõnxôtijõh pajre) s camarão, caranguejo (animais que vivem na água). Ex: Pajre côj kãm apu mõi. / O camarão nada no rio.

Pajre hopêncatê [pajɾɛho'penkate] s caranguejeira (aranha grande com pelos). Ex: Pajre hopêncatê pĩ kãm apu ihkrĩ. Ex: A caranguejeira vive na mata.

Pàn [pʌn] s arara (pássaro grande e colorido). Ex: Pàn caxuw mã ihtor. / A arara gosta de voar alto.

Pàn caprêc [pʌn kapɾɛk] s arara vermelha (arara de cor vermelha). Ex: Pàn caprêc impej. / A arara vermelha é muito bonita.

Pàn tycti [pʌn tɪkti] s arara preta (arara de cor preta). Ex: Pàn tycti pupun nare. / É difícil ver a arara preta.

Pànrãhti [pʌnrãʔti] s arara azul (arara de cor azul). Ex: Pànrãhti pĩ impej kãm ihkrĩ. / A arara azul faz casa em árvores altas.

Pànrãjre [pʌnˈrãire] s canário (pássaro pequeno que canta bonito). Ex: Pànrãjre amcro nã ihcakôc. / O canário canta cedo.

Pàr ti [pʌr ti] s anum preto (pássaro preto). Ex: Pàr ti cuprôn nã mõi. / O anum anda em grupo.

Parpup [parˈpup] s jararaca (cobra perigosa). Ex: Ca ha parpup pĩ kãm amji jamã. / Cuidado com a jararaca no mato.

Parpup jokre tep [parˈpup jɔkre tep] s jaracuçu (cobra grande e venenosa que vive na mata). Ex: Parpup jokre tep pĩ kãm apu mõi. / A jaracuçu está andando na mata.

Pàt càc re [pʌtˈkʌk rɛ] s bicho preguiça (animal que vive nas árvores e se move devagar). Ex: Pàt càc re pĩ kre nã amji to api. / O bicho preguiça está subindo na árvore.

Patti [ˈpatti] (var. livre haxyh ti) s cascavel (cobra venenosa com chocalho na ponta do rabo). Ex: Patti kre pĩ kôt mõi. / A cascavel anda pelo mato.

Pẽ incô [ˈpẽ kʏt inkɔ] s bicho-de-pau (inseto que parece um galho de árvore). Ex: Pẽ incô pĩ kãm ihkrĩ. / O bicho-de-pau está na árvore.

Pen re [ˈpenrɛ] s abelha jataí (abelha pequena que faz mel e não tem ferrão). Ex: Pen re ihpen impej. / O mel da jataí é bom.

Pêp hààcti [ˈpɛp hʌ ti] s formigão (formiga grande que vive no chão e tem veneno). Ex: Pêp hààcti pjê kãm ihkrĩ. / O formigão vive no chão.

Per ti [ˈpɛr ti] s abelha-boca-de-barro (abelha que vive sozinha e faz casa de barro). Ex: Per ti kre nã ihkrĩ. / A abelha-boca-de-barro vive em buracos.

Pĩ kãm rôrôt re [ˈpĩ kãm rorot rɛ] s cupim de madeira (inseto que vive em grupo e come madeira). / Pĩ kãm rôrôt re pĩ ku. Ex: O cupim come a madeira.

Pĩ nã rôrôt re [pĩ ˈnã rorot rɛ] s cupim da árvore (cupim que faz casa nas árvores). Ex: Pĩ nã rôrôt re ihkrĩ pĩ nã. / O cupim faz casa na árvore.

Pihpire [piʔˈpire] s coruja buraqueira (ave que caça à noite e vive em buracos no chão). Ex: Pihpire awcapàt kãm cator. / A coruja sai à noite.

Pjê kãm rôrôt re [pjeˈkãm rorot rɛ] s cupim de terra (cupim que faz morrinho de terra). Ex: Pjê kãm rôrôt re pjê to amji jakrex. / O cupim faz morrinho de terra.

Pjêc pej [ˈpiek pej] s anum (pássaro preto que vive junto com outros). Ex: Pjêc pej cuprôn nã mō. / O anum anda em grupo.

Põõhyh ti [põ: ˈfiʔ ti] s caninana (cobra não venenosa que se move rápido e sai durante o dia). Ex: Põõhyh ti amcro nã cator. / A caninana sai durante o dia.

Prãmre caprêc re [ˈprãmre kaprêk rɛ] s formiga de fogo (formiga pequena e vermelha que causa dor quando pica). Ex: Prãmre caprêc re ijôt. / A formiga de fogo me picou.

Prykàc cahãj [pri kɔk kaˈhãj] s vaca (fêmea do boi, criada para produção de leite e carne). Ex: Prykàc cahãj cà krê. / A vaca está comendo capim.

Prykàc kra [ˈpri kɔk kra] s bezerro (filhote de vaca, bovino jovem). Ex: Prykàc kra cô to. / O bezerro está bebendo água.

Prykàc xũmti [pri kɔk ˈʃũmti] s boi (bovino macho adulto). Ex: Prykàc xũmti pjê kam xa. / O boi está em pé no campo.

Pryre incô [priɾe inko] s piolho de animal (inseto que vive no pelo dos animais). Ex: Pryre incô krôc kam ihkrĩ. / O piolho vive no pelo.

Pryre jara [priɾe jara] s pássaro (animal com penas que voa). Ex: Pryre jara pĩ nã xa. / O pássaro está na árvore.

Puuti [pw:ˈti] s lobo (cachorro selvagem que caça em grupo). Ex: Puuti apu pryre japror. / O lobo está caçando.

Py tĩ [piˈtĩ] s mosca-de-berne (mosca que coloca vermes sob a pele dos animais). Ex: Py tĩ prykàc kãm apu mõi. / A mosca-de-berne está no gado.

Pycaxyre [pikaˈtʃiɾe] s coral (cobra venenosa com anéis coloridos). Ex: Pycaxyre pĩ krat kãm apu nõi. / A cobra coral está deitada entre os paus.

Pỳp [pɤp] s peixe-elétrico (peixe capaz de dar choques elétricos). Ex: Pỳp cõ kam mõi. / O peixe-elétrico está nadando na água.

R

Rãrãjre [ˈrãrãjɾe] s bem-te-vi Pássaro pequeno com peito amarelo, comum em todo Brasil. Ex: I hõpun Rãrãjre kãm amcrà / Vi um bem-te-vi no verão)

Rohti [ˈrõʔti] s sucuri Cobra grande que vive na água. Ex: Rohti cõ kam ÿr /A sucuri está na água.

Rõhti [ˈrõʔti] s tucano Ave com bico grande e colorido. Ex: Rõhti pĩ kãm xa / O tucano está na árvore.

Rop [rõp] s cachorro Animal que vive com as pessoas. Ex: Ijõ rop / Meu cachorro

Rop caprêc [rõp kaˈprek] s onça pintada Animal com manchas na pele, maior gato das Américas. Ex: Rop caprêc pur kãm mõi /A onça pintada anda na roça.

Rop krór [rõpˈkrõɾ] s onça parda Onça de cor marrom. Ex: Rop krór apu pryre jaka /A onça parda está caçando pássaros.

Rop pruprur [rõp pruˈprurɐ] s gato do mato Gato selvagem pequeno. Ex: Rop pruprur amcro kam nõi / O gato do mato dorme durante o dia.

Rop ti [rõpˈti] s onça Nome geral para onças grandes. Ex: Wa rop ti pupun / Eu vi uma onça.

Rop tyc ti [rɔpˈtɪk ti] s onça preta Onça de cor preta. Ex: Rop tyc ti cahkã / A onça preta é forte.

Rõr prÿhti [rɔrˈprɿhti] s piabanha Peixe dos rios do Brasil. Ex: Wa rõr prÿhti krẽ /Eu como piabanha.

Rõr pryre [rɔrˈprɪrɛ] s piabinha Peixe pequeno. Ex: Rõr pryre cô kam mõi /A piabinha nada na água.

Rôrôtре jara [rɔrɔˈtrɛ jara] s cupim-de-asa Cupim que voa em certas épocas. Ex: Rôrôtре jara ta cato / O cupim-de-asa está saindo.

T

Tep [tɛp] s peixe (animal que vive na água e nada) Ex: Wa tep pupu cô kãm /Eu vejo peixe na água.

Tep jacot [tɛp jakɔt] s pacu (peixe redondo e prateado) Ex: Tep jacot cô kãm mõi /O pacu nada na água

Tep jacot jakare [tɛp jakɔt jakarɛ] s pacu branco (pacu de cor clara) Ex: Tep jacot jakare pâr / O pacu branco é claro.

Tep jacot japy tepre [tɛp jakɔt japi tɛprɛ] s pacu do rabo vermelho (pacu com rabo vermelho) Ex: Tep jacot japy tepre catia / O pacu do rabo vermelho é bonito)

Tep jacot tepre [tɛp jakɔt tɛprɛ] s pacu vermelho (pacu de cor avermelhada) Ex: Wa tep jacot tepre to xa / Eu peguei um pacu vermelho.

Tep jacot twÿmre [tɛpˈjakɔt twɿmrɛ] s pacu manteiga (pacu de carne macia) Ex: Tep jacot twÿmre impej / O pacu manteiga é bom

Tep pê prykàc [tɛp peˈprɪkɐs] s peixe boi (animal grande que come plantas na água) Ex: Tep pê prykàc cô kam api / O peixe-boi come na água.

Tep rãre [tepˈrãɾɛ] s piaba (peixe pequeno usado para pescar) Ex: Wa tep rãre na krẽ /Eu uso piaba para pescar.

Tep xwa japjê [tepˈʃwajapje] s cachorra (peixe que come outros peixes) Ex: Tep xwa japjê tep krẽ nare /A cachorra não come peixe.

Têtti [tetˈti] s ariranha (animal que nada e vive em grupo) Ex: Têtti cô kam mẽ akuprõ / As ariranhas se reúnem na água.

Tôn [ton] s tatu (animal com casco duro) Ex: Tôn pjê kam amji kên / O tatu cava a terra.

Tôn kreryre [ton kreɾɛ] s lacraia (bichinho comprido com muitas pernas) Ex: Tôn kreryre pra pê / A lacraia tem muitas pernas.

Twyn [twɤn] s caracol (animal com casca em espiral) Ex: Twyn mã pra /O caracol anda devagar.

Tyrcaprẽre [tɿr kaˈprẽɾɛ] s marimbondo vaqueiro (vespa que fica perto do gado) Ex: Tyrcaprẽre pryre jaka / O marimbondo vaqueiro está perto do gado.

W

Wajê tortot [wajeˈtortɔt] s libélula (inseto voador de corpo alongado e asas transparentes) Ex: *Wajê tortot mẽ cô na api* /A libélula voa sobre a água.

Wetkàh tycre [vetkʌʔˈtikɾɛ] s lagartixa (pequeno réptil que habita paredes e muros) Ex: *Wetkàh tycre ikre kam api* /A lagartixa come na casa.

Wewe [vɛˈvɛ] s borboleta (inseto com asas coloridas e voo delicado) Ex: *Wewe mẽ pàr kam mã pra* / A borboleta voa no jardim.

Wewe cajwêwti [vɛˈvɛ kajwewti] s borboleta colorida (espécie com diversos padrões e cores nas asas) Ex: *Wewe cajwêwti pĩ kam mã pra* / A borboleta colorida voa entre as flores.

Wewe catti [vɛ'vɛ katti] s borboleta verde (espécie com predominância da cor verde) *Ex: Wewe catti pâr kãm jât / A borboleta verde pousa na folha.*

Wewe jakaati [vɛ'vɛ jaka:ti] s borboleta branca (espécie de coloração branca, comum em jardins) *Ex: Wewe jakaati pĩ na krẽ / A borboleta branca se alimenta na flor.*

Wewe krór ti [vɛ'vɛ krór ti] s borboleta pintada (espécie com padrões manchados nas asas) *Ex: Wewe krór ti mẽ pâr kam api / A borboleta pintada voa no jardim*

Wewe taptap re [vɛ'vɛ taptap rɛ] s borboleta amarela (espécie de cor amarela brilhante) *Ex: Wewe taptap re pĩ kam jât / A borboleta amarela pousa na flor*

Wewe tep re [vɛ'vɛ tep rɛ] s borboleta vermelha (espécie com tons avermelhados nas asas) *Ex: Wewe tep re mã pra / A borboleta vermelha está voando*

Wewe to jara [vɛ'vɛ to jara] s borboleta de olho na asa, borboleta coruja (espécie com padrões que imitam olhos nas asas) *Ex: Wewe to jara pĩ kam xa / A borboleta coruja está na árvore*

Wewe tycre [vɛvɛ 'tikrɛ] s borboleta preta (espécie de coloração escura ou preta) *Ex: Wewe tycre amcro kam cator / A borboleta preta aparece de manhã*

X

Xàhxàt re [ʃʌʔ'tʃʌtrɛ] s pica-pau-do-campo (ave que vive em lugares abertos) *Ex: Xàhxàt re pĩ tycti kam amji to ihkrã / O pica-pau faz seu ninho em árvores secas.*

Xàj [ʃʌj] s pica-pau (ave que bate nas árvores para achar comida) *Ex: Xàj pĩ kam ihkop to / O pica-pau faz buracos na madeira com seu bico.*

Xàj krãn tepti [ʃʌj 'krãn tɛpti] s pica-pau da cabeça vermelha (pica-pau com a cabeça vermelha) *Ex: Xàj krãn tepti impej na / É fácil ver este pica-pau por causa de sua cabeça vermelha.*

Xãn re [ˈʃãmre] s gato (animal doméstico) Ex: Xãn re awcapàt kam ihkre / O gato gosta de caçar à noite.

Xêpti [ˈʃepti] s morcego (animal que voa à noite) Ex: Xêpti awcapàt kam mã pra / Os morcegos voam no escuro sem bater em nada.

Xêwxê re [ʃewˈtʃetre] s arraia (peixe chato) Ex: Xêwxê re cô krac ri / As arraias vivem no fundo dos rios.

Xônti [tʃonˈti] s urubu (ave preta que come carniça) Ex: Xônti pjê impej to / O urubu ajuda a limpar a natureza.

Xoore [ˈtʃo:re] s raposa (animal selvagem parecido com cachorro) Ex: Xoore ihkrã kên nare / A raposa é muito esperta

Xooti [tʃo:ti] s abelha-arapuá vermelha (tipo de abelha que faz mel) Ex: Xooti pĩ kre kam api / Esta abelha vive dentro de árvores ocas.

Xumên re [ˈtʃumên re] s jumento (animal usado para carregar coisas) Ex: Xumên re hõ kãm apê / O jumento é forte e ajuda no trabalho.

Xycxyc ti [tʃikˈtʃikti] s gafanhoto (inseto que pula) Ex: Xycxyc ti caxuw na xa / O gafanhoto pula muito alto

Mẽ pa jopóm xà / Alimentos



Amture [amturɛ] s andu (semente que é alimento) Ex: Amture pê wa apà / eu comi andu.

Arỳjh [arìjʔ] s arroz (grão usado na alimentação) Ex: Arỳjh ita impej / Este arroz está gostoso.

Cacôhtyc re [kakoʔtik rɛ] s café (semente que é torrada e serve como bebida) Ex: Cacôhtyc re ikõ hotkêt nã / Eu bebo café de manhã (cedo).

Cahy [kaʔi] s amendoim (semente que serve para alimentação) Ex: Cahy pĩ re / Este amendoim é grande

Crerô [krero] s nhamê (raiz comestível) Ex: Crerô ca ita paner / O nhamê está na panela

Cuhkõn cahàc [kuʔkõ kaʔʌk] s abóbora (legume que pode ser consumido verde ou maduro) Ex: Cuhkõn cahàc pĩ rekra krac / Esta abóbora cresce no campo

Incre [ĩkre] s ovo (alimento que vem da galinha) Ex: Incre ita Carĩre jõ / Este ovo é de galinha

Jàt [jʌt] s batata (raiz comestível) Ex: Jàt ca tepti krow / A batata é fácil de plantar.

Kwỳr [kwɣr] s mandioca, macaxeira, aipim (raiz comestível, principal alimento Krahô) Ex: Kwỳr pi cahu krow / A mandioca cresce na terra.

Kwyrupu [kwɣrkupw] s paparuto (alimento tradicional Krahô, feito de mandioca) Ex: Kwyrupu ita impej / Este paparuto está bom.

Mamaw [mamaw] (Do Port.) s mamão (fruta) Ex: Mamaw pĩ krã krac / Este mamão está maduro.

Marcujã [marakwɲã] (Do Port.) s maracujá (fruta azeda) Ex: Marcujã pĩ cuxwa (Este maracujá é gostoso)

Naná [nana] s abacaxi (fruta com coroa) Ex: Naná ihtỳjampo xô /Este abacaxi é muito doce.

Panãxô [panãʃo] s banana. (fruta que pode ser consumida madura ou verde, frita ou seca ao sol) Ex: Cucôj mã pananxô ku. / O macaco come banana.

Pãnkryt [pankʁt] s fava. (semente, tipo de feijão branco) Ex: Pãnkryt pi krow kame. Ex: A fava cresce bem.

Pàtjutojre [pʌtjutoiɾɛ] s feijão. (semente, alimento que pode ser consumido misturado a outros alimentos ou verde) Ex: Pàtjutojre pi ita paner nare. / O feijão não está na panela.

Põõhy [põ:fi] s milho. (grão, alimento que pode ser consumido assado, cozido ou como paparuto) Ex: Põõhy pĩ krac cyk. Ex: Este milho está muito doce.

Praxi [pratʃi] s melancia. (fruta) Ex: Praxi pĩ krã krac. Ex: Esta melancia está madura.

Rãj [rãj] (Do Port) s laranja. (fruta, tem sua festividade na cultura Krahô quando há colheita de grande quantidade) Ex: Rãj pĩ ka khô. Ex: Esta laranja está doce.

Wajĩ [waɲĩ] s carne. (alimento, pode originar de diferentes animais) Ex: Wajĩ pi ca tepti krow. Ex: A carne é fácil de caçar.

Xixirĩ [ʃiʃirĩ] s gergelim. (semente) Ex: Xixirĩ ca cahu krow. Ex: O gergelim cresce no mato.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho nasce da confluência entre a inquietação acadêmica e um compromisso afetivo, social e ético firmado com o povo Krahô. Trata-se de uma pesquisa que extrapola os limites da academia, pois se constrói também na escuta, no diálogo e na partilha de saberes com uma comunidade que, há gerações, transmite seus conhecimentos de forma viva, pulsante e resistente. Desde os primeiros contatos, ainda na graduação, no âmbito do Programa Institucional de Monitoria Indígena (PIMI), até a realização deste doutorado, minha trajetória se entrelaça à dos Krahô, em um percurso marcado por aprendizagens profundas e encontros que transbordam as fronteiras da pesquisa.

A proposta aqui desenvolvida tem como objetivo central a elaboração de um vocabulário bilíngue Krahô–Português, organizado por campos lexicais, como uma estratégia de valorização, fortalecimento e documentação da língua Krahô. Este vocabulário não se constitui apenas como um produto acadêmico, mas como um instrumento que visa atender às demandas da comunidade, sobretudo no campo da Educação Escolar Indígena, além de funcionar como um registro linguístico e cultural, capaz de dialogar tanto com os falantes da língua quanto com pesquisadores e professores não indígenas.

O caminho metodológico trilhado foi construído com base em uma perspectiva etnográfica, participativa e colaborativa, alinhada aos pressupostos da Lexicografia bilíngue. Mais do que coletar palavras, o processo se configurou como um espaço de construção conjunta de conhecimentos, no qual cada termo registrado carrega não apenas um significado linguístico, mas uma carga simbólica, cultural e identitária profundamente enraizada no modo de ser e viver Krahô.

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.

Assim, 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.

Os resultados obtidos não se limitam à sistematização de unidades lexicais, mas se materializam também em um fortalecimento das práticas de documentação da língua, na construção de um material pedagógico que poderá ser utilizado nas escolas indígenas e, sobretudo, no fortalecimento dos laços de pertencimento linguístico-cultural por parte da comunidade. A construção do vocabulário se revelou, portanto, uma ferramenta de resistência, de reivindicação identitária e de manutenção de saberes ancestrais.

Ao longo do percurso, muitos foram os desafios enfrentados, especialmente no que se refere às questões relacionadas à equivalência linguística e cultural. Elaborar um vocabulário bilíngue exige, antes de tudo, compreender que nem sempre há correspondências exatas entre os sistemas linguísticos e culturais envolvidos. Isso se evidencia, por exemplo, na tradução de termos profundamente enraizados no contexto sociocultural Krahô, cujos sentidos muitas vezes escapam às categorias da língua portuguesa. Da mesma forma, a própria seleção dos itens lexicais, a definição dos campos e subcampos semânticos e a construção da microestrutura do verbete demandaram escolhas metodológicas rigorosas, sempre mediadas pelo diálogo com os professores indígenas e pelo respeito aos modos próprios de organização do conhecimento do povo Krahô.

É importante ressaltar que, no contexto da educação escolar indígena, esses desafios são ainda mais sensíveis, uma vez que ela se constitui como uma educação diferenciada, que carrega em sua essência a interculturalidade, a valorização dos saberes tradicionais e a centralidade da língua materna. Nesse sentido, é possível afirmar que, enquanto a educação indígena, por sua própria natureza, já se estrutura de forma interdisciplinar, holística e contextualizada, a educação escolar indígena enfrenta o desafio constante de romper com modelos escolares hegemônicos, que muitas vezes não dialogam com os modos próprios de aprender e ensinar dos povos indígenas. Assim, o vocabulário aqui proposto se insere como uma ferramenta que busca colaborar nesse processo de afirmação de uma educação que, além de escolar, seja também indígena, bilíngue e intercultural.

Esta tese, portanto, não representa um ponto de chegada, mas um convite para que novas ações sejam desenvolvidas. Que venham outras pesquisas, outros materiais, outras formas de registro, de fortalecimento e de ensino da língua Krahô. O vocabulário aqui apresentado poderá, certamente, ser ampliado, revisado, atualizado e servir de base para outros projetos — seja no campo da educação, da linguística, da documentação de saberes ou da produção de materiais didáticos.

Por fim, é fundamental compreender que um vocabulário, especialmente no contexto das línguas indígenas, não é um mero repositório de palavras. Ele é, antes de tudo, um território

simbólico. Cada entrada lexical é uma trilha que conduz à memória coletiva, aos saberes ancestrais, às práticas culturais e às formas de existência do povo Krahô. Que este trabalho possa, portanto, ser mais do que um documento acadêmico. Que ele seja uma semente de resistência, de continuidade e de esperança — um gesto de reconhecimento, de respeito e de reafirmação de que a língua é, sim, território, é cultura, é memória e é vida.

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.
- ALBUQUERQUE, Francisco Edviges (Org.) **Dicionário Escolar Apinayé**. Belo Horizonte: FALE/UFMG: Núcleo Transdisciplinar de Pesquisas Literaterras, 2012.
- ALMEIDA, Severina Alves de. **Etnossociolinguística e letramentos: contribuições para um currículo bilíngue e intercultural indígena apinajé**. Universidade de Brasília, 2015.
- ANDRADE, Karylleila dos Santos. **Atlas toponímico de origem indígena do estado do Tocantins**: Atito. Goiânia: Ed. da PUC de Goiás, 2010.
- ARAUJO, Marcilene de Assis Alves. **Eventos de interação nos rituais Krahô (JE): contribuições para o ensino bilíngue na Aldeia Manoel Alves Pequeno**. Tese de Doutorado orientada pelo Prof. Dr. Francisco Edviges Albuquerque apresentada ao Programa de Pós--Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura da Universidade Federal do Tocantins - UFT *Campus* Araguaína, 2015.
- BARBOSA, Maria Aparecida. Contribuição ao estudo de aspectos da tipologia de obras lexicográficas *in*: **Ciência da Informação** - Vol 24, número 3, 1995 – Artigos.
- BEVILACQUA, C. R., FINATTO, M. J. B. **Lexicografia e Terminografia: Alguns contrapontos fundamentais**. São Paulo: Alfa, 2006.
- BIDERMAN, M.T.C. — **A ciência da Lexicografia**. Alfa, São Paulo, 28(supl.):1-26, 1984.
- 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.

CABRÉ, Maria Teresa. **La terminologia: teoria, metodologia, aplicaciones**. Barcelona: EditorialAntàrdita/Wempúries, 1993.

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.

CONSED. **Inscrições abertas para cursos de Licenciatura em Educação Escolar Quilombola, Intercultural Indígena e Bilíngue de Surdos na UFT**. 2024. Disponível em: <https://consed.org.br/noticia/inscricoes-abertas-para-cursos-de-licenciatura-em-educacao-escolar-quilombola-intercultural-indigena-e-bilingue-de-surdos-na-uft>. Acesso em: 16 abr. 2025.

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

CROW, JohnT.; QUIGLEY, JuneR. **A semantic field approach to passive vocabulary acquisition for reading comprehension**. *Tesol Quarterly*, v.19, n.3, 1985.

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, J. C. **Análise sociolinguística da variação na concordância nominal de número em comunidades indígenas brasileiras**. *Revista de Estudos da Linguagem*, v. 28, n. 1, p. 45-68, 2022. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7831418.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2025.

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.

FISHMAN, Joshua. **Sociolinguistics: A brief introduction**. University of Michigan: Newbury House language series, 1970.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Editora Artmed, 2012.

FROMM, Guilherme. **O uso de corpora na análise linguística**. [S.L.: s.n.]. Disponível em: <https://www.ileel.ufu.br/guifromm/upload/ousodecorporanaproducaolinguistica.pdf>. Acesso em: 05 de novembro de 2024.

FROMM, Guilherme. **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.

HYMES, Dell. **Foundations in sociolinguistics: an ethnographic approach**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972b.

ISQUERDO, M. A. e ABBAD, C. M. S. (Org.) **As ciências do léxico : volume IX : lexicologia, lexicografia, terminologia – Campo Grande, MS : Ed. UFMS, 2020**.

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.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica** – 8. ed. – São Paulo: Atlas, 2017.

LIMA-PADOVANI, Bruna Fernanda S. de. **A Construção de um Dicionário Bilingue para a Língua Apurinã (Aruák):** Primeiros Passos. REVISTA SENTIDOS DA CULTURA , v. 5, p. 4-15, 2018.

LOCATELLI, R.; ALMEIDA, S. A. de; ALBUQUERQUE, F. E. A alfabetização bilingue 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.

LOPEZ-HURTADO QUIROZ, L.E. Trece claves para entender la interculturalidad en la educación latinoamericana. In: PRATS, E. (Coord.). **Multiculturalismo y educación para la equidad**. Barcelona: Octaedro-OEI, 2007.

MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de. CASTRO Paula Almeida de. (orgs). **Etnografia e educação: conceitos e usos**. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

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.

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

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

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.

MITHUN, M. Who shapes the record: the speak and the linguist. In: NEWMAN, P.; RATLIFF, M. (eds.). **Linguistic Fieldwork**. Cambridge: Cambridge University Press, 2011, p.34-54

- NIMUENDAJU, Curt. **The Eastern Timbira**: University of California Publication in American Archaeology and Ethnology. Berkeley and Los Angeles, University of America Press, 1971.
- NUVENS, Marta Adalgisa. **Elementos para um glossário dos termos da cultura, Industrialização e comercialização da cana-de-açúcar**. Universidade Estadual do Ceará: 2006.
- OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- 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.
- PORTO DAPENA, José-Álvar. **Manual de técnica lexicográfica**. Madrid: Arco/Libros 2002.
- REIS, FERREIRA. **Desafios para a dicionarização de uma língua em obsolescência na Amazônia**. GTLex – Uberlândia. Vol. 9 e0906, 2023/24.
- REY-DEBOVE, J. **Léxico e dicionário**. Alfa, São Paulo, 1984.
- RODRIGUES, Aryon. **Línguas brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas**. São Paulo, Loyola. 1986.
- RODRIGUES, Aryon. 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].
- SANTOS, Midian Araújo. **Contato de línguas: atitudes dos Krahô em relação ao bilinguismo e os empréstimos linguísticos do português** / Midian Araújo Santos; Francisco Edviges Albuquerque (orientador) – 2014.
- SARDINHA, B. **Linguística 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 Tyrkrẽ**. 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.

TEIXEIRA, Anísio Spinola. **Educação e a crise brasileira**. NUNES, Clarice (Org.). Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.

UFG. Universidade Federal de Goiás. Edital nº 1/2025 – **Licenciatura em Educação Intercultural**. Goiânia: Instituto Verbena, 2025. Disponível em: https://sistemas.institutoverbena.ufg.br/2025/psintercultural/sistema/arquivos/EDITAL_INTERCULTURAL_ABERTURA_FINAL_13_01.pdf. Acesso em: 16 abr. 2025.

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

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

ZAVAGLIA, C. **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?

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.

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr. (a) _____, para participar da Pesquisa: “Proposta de Dicionário Bilíngue Krahô-Português”, sob a responsabilidade da pesquisadora professora Me. Francisca Martim Cavalcante, que tem como objetivo: Produzir um dicionário 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, como forma de registro da língua indígena e fonte de pesquisa para demais interessados.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de diálogos com Professores, Alunos, Líderes Anciões, na aldeia indígena: Manoel Alves. As conversas poderão ser gravadas para posterior análise junto com os registros de foto e/ou vídeo. Caso esse procedimento possa gerar algum tipo de constrangimento você não precisa realizá-lo. Será feito registro escrito das palavras em língua indígena. Serão realizadas oficinas com as comunidades acadêmica e geral. Se o (a) Sr. (a) aceitar participar, estará contribuindo para uma Educação escolar Indígena Bilíngue e Intercultural.

Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa praticamente inexistem, uma vez que será definido pelos diretores das escolas e líderes das comunidades, os dias e horários para receber a pesquisadora sem interferir negativamente em seu cotidiano. Em qualquer momento, se o (a) Sr. (a) sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa terá direito à indenização. Ainda, em caso de sentir-se constrangido(a), ameaçado(a) acuado(a) ou qualquer outro risco contra sua integridade psíquica, financeira ou de Direito, receberá todo apoio da pesquisadora, ou mesmo da Universidade Federal do Norte do Tocantins UFNT, para melhor atendê-lo(a).

Como parte de acesso aos resultados da pesquisa será feita uma devolução direta para todos e todas que participaram direta ou indiretamente da pesquisa. Em dia e horário previamente agendado, será feita uma reunião na comunidade indígena Krahô para essa devolução e acesso detalhado aos resultados da pesquisa.

O acompanhamento do processo de desenvolvimento da pesquisa será incentivado junto a todos e todas indígenas Krahô da respectiva aldeia, sendo assegurada assistência técnica pela pesquisadora para acesso, compreensão reflexão sobre os trabalhos alcançados.

A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. Se depois de consentir em sua participação o Sr. (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independentemente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O (a) Sr. (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para obtenção de qualquer tipo de informação sobre os seus dados, esclarecimentos, ou críticas, em qualquer fase do estudo, o (a) Sr. (a) poderá entrar em contato com o pesquisador responsável no endereço UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS DO NORTE DO TOCANTINS CAMPUS DE ARAGUAÍNA, SITUADA Av. Paraguai, Bairro Cimba, CEP 77.824-838.

Em caso de dúvidas quanto aos aspectos éticos da pesquisa o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - CEP/UFT.

Este documento é emitido em duas vias que serão assinadas pela Pesquisadora Francisca Martim Cavalcante.

Eu, _____, fui informado sobre o que o (a) pesquisador(a) quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não receberei nenhum tipo de compensação financeira pela minha participação neste estudo e que posso sair quando quiser.

_____, _____ de _____ de 2022

Assinatura do Participante da Pesquisa

Francisca Martim Cavalcante – CPF 948.419.772-87

APÊNDICE B

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DO UNITPAC (CEP/UNITPAC)

Requerimento e Termo de Anuência da Instituição

Requerimento de Anuência

De: Francisca Martim Cavalcante

Para: Indiarrury Can Krahô, Coordenação Técnica Local da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) – Itacajá-TO.

Assunto: solicitação de anuência para realização da pesquisa cujo projeto segue anexo

Eu, Francisca Martim Cavalcante, pesquisadora responsável pelo estudo de doutorado cujo projeto que segue anexo a este Requerimento e é intitulado “Proposta de Dicionário Bilíngue Krahô-Português”, solicito respeitosamente sua **anuência** para, no âmbito desta Instituição, executar a coleta de dados e procedimentos nele descritos.

Na expectativa de um pronunciamento favorável, antecipadamente agradeço, em meu nome e em nome de minha equipe.

Atenciosamente.

Francisca Martim Cavalcante

Termo de Anuência

Eu, Indiarrury Can Krahô, coordenador local da FUNAI, tendo em vista o Requerimento acima e após analisar o projeto de pesquisa intitulado “Proposta de Dicionário Bilíngue Krahô-Português”, autorizo a execução da coleta de dados e demais procedimentos nele estabelecidos conforme requerido, e, ciente das exigências contidas na Resolução CNS pertinente, referente à Ética em pesquisa, afirmo que esta Instituição apoia o referido estudo, que deve ser conduzido com respeito à ética e com resguardo da segurança e do bem estar dos participantes da pesquisa, para o que contribui disponibilizando as instalações necessárias para a efetivação das garantias citadas.

-----, --- de ----- de 2023.

Assinatura do Responsável pela Instituição

(CARIMBO COM IDENTIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO E DO CARGO)

APÊNDICE C**ANUÊNCIA DA LIDERANÇA INDÍGENA**

Itacajá -TO, 15 de março de 2024

De: Francisca Martim Cavalcante

Para:

Cacique da Aldeia Manoel Alves Pequeno

Assunto: Solicitação de Anuência

Senhor Cacique,

Eu, Francisca Martim Cavalcante, pesquisadora responsável pelo projeto de tese de doutorado intitulado “**PROPOSTA DE DICIONÁRIO BILÍNGUE KRAHÔ-PORTUGUÊS**”, que possui como objetivo produzir registro escrito da língua Krahô e, por fim, apresentar uma proposta de dicionário indígena, venho muito respeitosamente à presença de Vossa Senhoria **solicitar** ANUÊNCIA para executar a coleta de dados para minha pesquisa, na Aldeia Manoel Alves Pequeno, sob seu cacicado e liderança.

Na expectativa de um pronunciamento favorável, antecipadamente agradeço.

Atenciosamente,

Francisca Martim Cavalcante

Termo de Anuência

Considerando que esta instituição possui condições de atender à solicitação do pesquisador, minha manifestação é pelo DEFERIMENTO.

Itacajá -TO, 15 de março de 2024

Assinatura da Liderança Indígena

Francisca Martim Cavalcante

Assinatura da Pesquisadora

APÊNDICE D**ANUÊNCIA DA DIREÇÃO DA ESCOLA INDÍGENA**

Itacajá -TO, 15 de março de 2024

De : Francisca Martim Cavalcante

Para:

Diretor(a) da Escola Estadual Indígena 19 de abril

Assunto: Solicitação de Anuência

Senhor Diretor,

Eu, Francisca Martim Cavalcante, pesquisadora responsável pelo projeto de tese intitulado **“PROPOSTA DE DICIONÁRIO BILÍNGUE KRAHÔ”** cujo objetivo deste estudo é produzir registro escrito da língua Krahô e, por fim, apresentar uma proposta de dicionário indígena, venho muito respeitosamente à presença de Vossa Senhoria Solicitar ANUÊNCIA para executar a coleta de dados para minha pesquisa, junto a esta instituição, sob sua gestão.

Na expectativa de um pronunciamento favorável, antecipadamente agradeço.

Atenciosamente,

Francisca Martim Cavalcante

Termo de Anuência

Considerando que esta instituição possui condições de atender à solicitação do pesquisador, minha manifestação é pelo DEFERIMENTO.

Itacajá -TO, 15 de março de 2024

Assinatura do(a) Diretor(a) da Escola Indígena

Francisca Martim Cavalcante

Assinatura da Pesquisadora