

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
DOUTORADO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS
CENTRO DE ESTUDOS GERAIS
INSTITUTO DE LETRAS

FRANCISCO EDVIGES ALBUQUERQUE

**CONTRIBUIÇÃO DA FONOLOGIA AO PROCESSO DE
EDUCAÇÃO INDÍGENA APINAYÉ**

NITERÓI
2007

FRANCISCO EDVIGES ALBUQUERQUE

**CONTRIBUIÇÃO DA FONOLOGIA AO PROCESSO DE
EDUCAÇÃO INDÍGENA APINAYÉ**

Tese apresentada à Coordenação dos Programas de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Estudos Lingüísticos. Área de Concentração: Estudos da Linguagem. Subárea: Estudos Lingüísticos.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª. Maria Jussara Abraçado de Almeida

Co-Orientador: Prof. Dr. Armando M. Barros

Niterói
2007

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do Gragoatá

A345 Albuquerque, Francisco Edviges.
Contribuição da fonologia ao processo de educação indígena
apinayé / Francisco Edviges Albuquerque. – 2007.
255 f.
Orientador: Maria Jussara Abraçado de Almeida.
Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense,
Instituto de Letras, 2007.
Bibliografia: f. 175-186.

1. Língua apinayé. **2.** Oralidade. **3.** Escrita. **4.** Fonologia. **I.**
Almeida, Maria Jussara Abraçado de. **II.** Universidade Federal
Fluminense. Instituto de Letras. **III.** Título.

CDD 498.5

FRANCISCO EDVIGES ALBUQUERQUE

**CONTRIBUIÇÃO DA FONOLOGIA AO PROCESSO DE
EDUCAÇÃO INDÍGENA APINAYÉ**

Tese apresentada à Coordenação dos Programas de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Estudos Lingüísticos. Área de Concentração: Estudos da Linguagem. Subárea: Estudos Lingüísticos.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Maria Jussara Abraçado de Almeida – Orientadora
Universidade Federal Fluminense

Prof. Dr. Armando M. Barros – Co-Orientador
Universidade Federal Fluminense

Prof. Dr. Marcus Antônio Rezende Maia
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof. Dr. João Antônio de Moraes
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Ricardo Cavaliere
Universidade Federal Fluminense

Prof^ª. Dr^ª. Sigrid Gavazzi
Universidade Federal Fluminense

Prof^ª. Dr^ª. Vanda Cardozo de Menezes - Suplente
Universidade Federal Fluminense

Prof^ª. Dr^ª. Leticia Rebollo Couto - Suplente
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Niterói
2007

À Davanita, Maria Tereza e Mariana

A meus pais

A meus irmãos

AGRADECIMENTOS

A meus pais e a meus irmãos, por todo apoio e compreensão.

À Davanita, minha esposa, pelo companheirismo, pelo incentivo e principalmente, por jamais queixar-se das horas que me dediquei ao estudo e à pesquisa.

A todas as comunidades Apinayé, por me permitirem os mais agradáveis momentos de descontração durante minhas estadas em suas aldeias, considerando-me como membro de suas famílias e me repassando conhecimentos valiosos de sua cultura e de seu povo.

A todos os professores Apinayé, pelo apoio e compreensão.

Aos funcionários da Administração Regional da FUNAI de Araguaína, Marcos Vinícius A. E Silva e Maria de Jesus Sousa Freitas, pelo apoio.

À Chefe do Setor de Educação da FUNAI de Araguaína, Corina Maria Rodrigues da Silva, pelo apoio e pelas informações pertinentes para os dados de minha pesquisa.

Ao Administrador Regional da FUNAI de Araguaína, João Batista Santos Filho, pelo apoio e incentivo à minha pesquisa junto às aldeias Apinayé.

À Coordenadora Geral de Educação, da FUNAI de Brasília, Maria Helena de Sousa Silva Fialho, pelo apoio e pela contribuição bibliográfica que me foi repassada.

Aos chefes de Postos da FUNAI, das aldeias São José e Mariazinha, Raimundo Alves Garcês e José Raimundo Aquino Fontenele Junior, pelo apoio, compreensão e acolhidas nas residências dos Postos, durante minhas estadas nas aldeias Apinayé.

Ao Supervisor Pedagógico Indígena da Diretoria de Ensino de Tocantinópolis, João Joviano Medeiros Neto, pelas informações e apoio à minha pesquisa.

Aos meus informantes Josué Dias Apinayé, Rogério, Apinayé, Júlio Kamêr, Emílio Dias Apinayé, José Eduardo, Maria dos Reis, Wanderlei Sotero Apinayé, Pardin Apinayé e especialmente, os velhos Peti e Romão Sotero Apinayé, pelo apoio, compreensão e dedicação às minhas horas de pesquisa.

Ao Coordenador do Colegiado de Letras, José Manoel Sanches da Cruz e aos demais professores, pelo apoio e compreensão.

Ao Diretor do Campus de Araguaína, José Expedito Cavalcante da Silva, pelo apoio à minha pesquisa.

À Secretária da Pós-Graduação da UFF, Tânia Maria de Oliveira, pela grande colaboração.

Ao amigo Sinval Martins de Sousa Filho, por todas as discussões e valiosas contribuições, durante os Encontros de Educação Indígena do Estado do Tocantins, nas cidades de Tocantínia e Paraíso.

À Maria da Conceição Ranke (Ceíça), pela dedicação e carinho no trabalho de assessoria e formatação técnica da parte escrita deste trabalho.

À CAPES, pelo incentivo através da bolsa-auxílio, bolsa de doutorado da Universidade Federal do Tocantins

E, principalmente, a Deus por ter-me proporcionado oportunidade e sabedoria para realização deste trabalho.

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

À minha orientadora Prof^a. Dr^a. Maria Jussara Abraçado de Almeida, por ter-me proporcionado, através de sua competência, uma orientação firme e segura, sobretudo pelo incentivo e confiança em mim depositada, ao longo dos anos de convivência, durante a minha orientação.

Ao Prof. Dr. Marcus Antônio Rezende Maia, pelas sugestões pertinentes e pela forma humana e hábil de saber solucionar os problemas de análise lingüística, respeitando minhas limitações, valorizando-me e estimulando-me à pesquisa.

“A humanidade esbarra nas fronteiras da tribo, das aldeias ou do grupo lingüístico, de tal modo que, uma grande parte da população dita primitiva se autodenomina com um nome que significa homens (bons ou excelentes), pressupondo, desta forma, que outras tribos, grupos ou aldeias não participem das virtudes ou até mesmo da natureza humana”.

LEVI-STRAUSS

RESUMO

Neste trabalho, desenvolvemos um estudo sobre o inventário fonológico da língua Apinayé, considerando, entretanto, aspectos externos e internos atuantes no permanente conflito lingüístico e cultural que se estabelece ao longo dos anos de contato dos índios Apinayé com a sociedade majoritária. Assim sendo, discorremos sobre as funções e uso das línguas materna e portuguesa pelos Apinayé, aspectos históricos e atuais da educação escolar dos Apinayé, e a realidade sociocultural e lingüística das comunidades em estudo, representadas em nosso trabalho, pelas aldeias São José e Mariazinha, as mais populosas aldeias Apinayé. No estudo sobre o inventário fonológico da língua Apinayé, chegamos a resultados que diferem, em vários pontos, dos trabalhos publicados por Ham, até fins da década de 70, dentre os quais, está o fato de não constarem em nossa descrição a nasal média baixa posterior não-arredondada / $\tilde{\lambda}$ / e as vogais nasais médias abertas / $\tilde{\epsilon}$ / e / \tilde{o} /, por não figurarem nos dados coletados e analisados e, também, por não serem reconhecidos por nossos informantes como fonemas de sua língua. Com base nos aspectos teóricos e metodológicos da lingüística descritiva, propusemos, então, um quadro atualizado de fonemas da língua Apinayé e, com base nele, fornecemos subsídios para uma revisão da ortografia Apinayé, o que vem ao encontro dos anseios das comunidades Apinayé, principalmente dos professores indígenas.

Palavras-chave: Língua Apinayé. Fonologia. Oralidade e Escrita.

ABSTRACT

In this project, we developed a research on the phonologic inventory of the Apinayé language, considering, therefore, the external and internal working aspects in the permanent linguistic and cultural conflict that have been established during the long years of contact of the Apinayé Indians with the majority society. Likewise, we discourse on the functions and the use of the native languages and Portuguese by the Apinayé, historical and current aspects in the school education of the Apinayé, and the social cultural and linguistic reality of the communities in research, represented in our project, by the São José and Mariazinha Indian villages, the most populous Apinayé villages. In the study on the phonologic inventory of the Apinayé language, we reached different results in several areas, in the works published by Ham, up to the end of the 70's, among which, is the fact that they do not have our description the of average posterior nasal decrease not-rounded off / $\tilde{\lambda}$ / and the average open nasal vowels / $\tilde{\epsilon}$ / and / \tilde{o} /, for not appearing in the data collected and analyzed, and also, for not being recognized by our informers as phonemes of their language. Based on the theoretical and methodological aspects of the descriptive linguistics, we proposed an updated view of phonemes of the Apinayé language, and, based on it, we supply subsidies for a revision of the Apinayé orthography, which goes to the meetings of the requirements of the Apinayé communities, mainly of the Indian teachers.

Keywords: Apinayé Language. Phonology. Oral and written.

SUMÁRIO

CAPÍTULO I, p. 15

1. CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS, p. 15

1.1 JUSTIFICATIVA, p. 17

1.2 OBJETIVOS, p. 18

1.3 ESTRUTURA DA TESE, p. 19

CAPÍTULO II, p. 21

2. OS APINAYÉ: INFORMAÇÕES SÓCIO-HISTÓRICAS E LINGÜÍSTICAS, p. 21

2.1 NOME, p. 25

2.2 TERRITÓRIO, p. 25

2.3 OCUPAÇÃO DAS TERRAS APINAYÉ, p. 25

2.4 SITUAÇÃO ATUAL, p. 27

2.5 TRAJETÓRIA HISTÓRICA DAS ALDEIAS APINAYÉ, p. 28

2.6 GRUPOS SOCIAIS APINAYÉ, p. 36

2.7 GRUPO FAMILIAR APINAYÉ, p. 37

2.8 O DUALISMO APINAYÉ: METADES KOLTI E KOLRE, p. 39

2.9 SITUAÇÃO LINGÜÍSTICA DAS ALDEIAS SÃO JOSÉ E MARIAZINHA: UM RESUMO, p. 41

CAPÍTULO III, p. 44

3. BASES METODOLÓGICAS, p. 44

3.1 OS INFORMANTES, p. 46

3.2 O CORPUS, p. 48

3.2.1 Observações com registros em diário de campo, p. 52

CAPÍTULO IV, p. 53

4. ASPECTOS DO PROCESSO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR BILÍNGÜE DOS APINAYÉ, p. 53

4.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA, p. 55

4.2 A SITUAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO ESTADO DO TOCANTINS, p. 67

4.2.1 Material didático utilizado nas escolas indígenas do Tocantins, p. 71

4.2.2 Uma visão preliminar do projeto de educação indígena para o Estado do Tocantins, p. 77

4.2.3 Um breve histórico do curso de formação de professores indígenas do Tocantins, p. 79

4.3 A EDUCAÇÃO ESCOLAR BILÍNGÜE ENTRE OS APINAYÉ, p. 82

4.3.1 Projeto de apoio pedagógico à educação indígena Apinayé, p. 86

4.3.2 Trajetórias escolares, escrita e uso das duas línguas nas aldeias de São José e Mariazinha, p. 90

4.3.3 Elaboração do material didático pelos professores Apinayé, p. 94

CAPÍTULO V, p. 99

5. A FONOLOGIA DA LÍNGUA APINAYÉ, p. 99

5.1 OPOSIÇÃO E VARIAÇÃO, p. 104

5.2 CONTEXTO OU AMBIENTE FONOLÓGICO, p. 107

5.3 SONS FONETICAMENTE SEMELHANTES, p. 109

5.3.1 Pares análogos, p. 110

5.3.2 Distribuição complementar, p. 111

- 5.3.3 **Variação livre**, p. 112
- 5.4 **CONSIDERAÇÕES SOBRE A FONOLOGIA APINAYÉ**, p. 112
 - 5.4.1 **As consoantes**, p. 114
 - 5.4.2 **Fonemas consonantais Apinayé**, p. 118
 - 5.4.3 **Não-obstruintes Apinayé**, p. 120
 - 5.4.4 **Aproximantes**, p. 121
 - 5.4.5 **Os fonemas vocálicos**, p. 123
- 5.5 **AS VOGAIS APINAYÉ**, p. 124
 - 5.5.1 **Exemplos de vogais orais Apinayé**, p. 124
 - 5.5.2 **Exemplos de vogais nasais Apinayé**, p. 125
 - 5.5.3 **Distribuição alofônica dos segmentos vocálicos em variação livre**, p. 128
- 5.6 **O PADRÃO SILÁBICO APINAYÉ**, p. 130
- 5.7 **O ACENTO EM APINAYÉ**, p. 135

CAPÍTULO VI, p. 138

6. REFLEXÕES PRELIMINARES SOBRE A AQUISIÇÃO DA ESCRITA ALFABÉTICA APINAYÉ, p. 138

- 6.1 **EDUCAÇÃO INDÍGENA: A ORALIDADE E A ESCRITA**, p. 140
 - 6.1.1 **Algumas reflexões sobre o desenvolvimento da linguagem oral**, p. 141
 - 6.1.2 **Algumas reflexões sobre o desenvolvimento da linguagem escrita pelos Apinayé**, p. 145
 - 6.1.3 **Algumas reflexões sobre a escrita alfabética Apinayé**, p. 149
- 6.2 **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE ASPECTOS TÉCNICOS NA REVISÃO DA ORTOGRAFIA DA LÍNGUA APINAYÉ**, p. 155
 - 6.2.1 **Princípios técnico-científicos**, p. 156
 - 6.2.2 **Fatores lingüísticos**, p. 156
 - 6.2.3 **Fatores pedagógicos**, p. 156
 - 6.2.4 **Fatores psicolingüísticos**, p. 157
 - 6.2.5 **Fatores práticos**, p. 158
 - 6.2.6 **Variáveis não-lingüísticas**, p. 158
 - 6.2.7 **Variação dialetal**, p. 158
- 6.3 **O TRATAMENTO DOS EMPRÉSTIMOS NA LÍNGUA APINAYÉ**, p. 161
- 6.4 **DISCUSSÃO DA REVISÃO DA ESCRITA ORTOGRÁFICA PARA A LÍNGUA APINAYÉ**, p. 167
 - 6.4.1 **A representação gráfica do fonema consonantal /r/**, p. 168
 - 6.4.2 **A representação gráfica do fonema /s/**, p. 169
 - 6.4.3 **A representação gráfica do fonema /m/**, p. 169
 - 6.4.4 **A Representação gráfica do fonema /p/**, p. 170
 - 6.4.5 **A representação gráfica do fonema /n/**, p. 170
 - 6.4.6 **A representação gráfica do fonema /f/**, p. 170
 - 6.4.7 **A representação gráfica do fonema /v/**, p. 171

7. REFLEXÕES FINAIS, p. 173

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS, p. 175

ANEXOS, p. 187

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEEI	– Conselho Estadual de Educação Indígena
CIMI	– Conselho Indigenista Missionário
CNE	– Conselho Nacional de Educação
CTI	– Centro de Trabalhos Indigenistas
DPNI	– Diretrizes para Política Nacional de Educação Escolar Indígena
EJA	– Educação de Jovens e adultos
FIETO	– Federação das Indústrias do Estado do Tocantins
FUNAI	– Fundação Nacional do Índio
FUNASA	– Fundação Nacional de Saúde
INEP	– Sistema de Informações, Pesquisas e Estatísticas Educacionais
IPA	– Alfabeto Fonético Internacional
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	– Ministério da Educação e Cultura
OIT	– Organização Internacional do trabalho
PCNI	– Parâmetros Curriculares Nacionais Indígenas
PNE	– Plano Nacional de Educação
RCNEI	– Referencial Curricular Nacional para a Educação Indígena
SEDUC	– Secretaria de Estado da Educação e Cultura
SEED	– Secretaria de Estado da Educação e Desporto
SEF	– Secretaria de Educação Fundamental
SIL	– Summer Institute of Linguistics
SPI	– Serviço de Proteção ao Índio
UFG	– Universidade Federal de Goiás
UFT	– Universidade Federal do Tocantins
UNICAMP	– Universidade de Campinas
UNITINS	– Universidade do Tocantins

LISTA DE QUADROS

- QUADRO 1 – Aldeias Apinayé: 1996 – 1997, f. 34
- QUADRO 2 – Aldeias Apinayé: 1999, f. 35
- QUADRO 3 – Aldeias Apinayé: 2007, f. 35
- QUADRO 4 – Metades Kolti e Kolre, f. 40
- QUADRO 5 – Informantes, f. 47
- QUADRO 6 – Pares suspeitos, envolvendo consoantes, f. 110
- QUADRO 7 – Pares suspeitos, envolvendo vogais, f. 110
- QUADRO 8 – Quadro fonêmico das consoantes Apinayé, f. 114
- QUADRO 9 – Quadro fonético das consoantes Apinayé, f. 117
- QUADRO 10 – Fonemas nasais da língua Apinayé e seus alofones, f. 120
- QUADRO 11 – Não-obstruinte /r/ e seus alofones, f. 121
- QUADRO 12 – Aproximantes /w/ e /v/, f. 121
- QUADRO 13 – Aproximante /j/ e seus alofones, f. 122
- QUADRO 14 – Quadro fonêmico das vogais Apinayé, f. 123
- QUADRO 15 – Quadro fonético das vogais Apinayé, f. 124
- QUADRO 16 – As consoantes Apinayé e suas variantes fonológicas, f. 152
- QUADRO 17 – Correspondência entre fonemas e grafemas da Língua Apinayé, f. 154
- QUADRO 18 – Correspondência entre fonemas da língua portuguesa e os da língua Apinayé, f. 164

CAPÍTULO I

1. CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

Nossa pesquisa tem como objetivo a análise e descrição de alguns aspectos fonéticos e fonológicos da língua Apinayé, língua indígena pertencente ao Tronco Macro-Jê, falada por aproximadamente 1.597 pessoas, residentes em 15 aldeias, localizadas no extremo norte do Estado do Tocantins. Fundamentando-se nas bases teóricas da fonologia moderna, constitui uma abordagem que considera os fatos não-lingüísticos que possam contribuir para uma descrição mais sólida dos aspectos fonológicos da língua Apinayé.

Rodrigues (1993) observou que, para as línguas indígenas brasileiras, descrições lingüísticas completas e detalhadas são muito raras, devido à falta de interesse para o estudo das culturas e línguas indígenas, contrastando claramente com a diversidade lingüística e cultural encontrada no Brasil. Ainda segundo o autor (1986), há 180 línguas indígenas faladas no Brasil. Essas línguas diferem entre si e se distinguem das línguas européias e das demais línguas do mundo, no conjunto de sons de que se servem (fonética) e nas regras pelas quais combinam esses sons fonologicamente, bem como nas regras morfológicas, sintáticas e semânticas.

Assim sendo, nossa pesquisa visa a contribuir, preenchendo uma das tantas lacunas existentes nessa área dos estudos lingüísticos. Para tanto, desenvolve-se pautada em dados que se aproximem ao máximo das interações no dia-a-dia dos povos Apinayé, para que possa constituir-se uma análise baseada na observação da língua em uso.

Adicionalmente, nossa pesquisa tem por finalidade apresentar uma proposta de revisão ortográfica da língua Apinayé, fundamentando-se em uma análise dos aspectos de natureza fonético-fonológico, sócio-histórico e cultural que atuam na fala dos Apinayé.

De acordo com Hamel (1988), há nas comunidades indígenas uma forte pressão de ordem econômica, histórica, política, lingüística e cultural que leva os falantes de língua indígena a desenvolverem um domínio suficiente para a comunicação na língua da sociedade majoritária. Segundo o autor (ibid., p. 16), o importante são as atitudes que os indígenas têm em relação às suas línguas e aos membros das comunidades minoritárias, bem como as políticas lingüísticas que serão adotadas pelas comunidades como um todo. Algumas comunidades reagem de forma positiva ao multilingüismo, ao passo que outras, por razões extralingüísticas, reagem de forma negativa.

Para Braggio (1997, p. 2), nem todos os estudos têm se detido nas características específicas do falar/escrever bilíngüe no que se refere aos processos de “codeswitching” e empréstimos que culminam nas diversas variedades étnicas provenientes de uma língua indígena específica em contato com a língua portuguesa. Para a autora, os estudos nesta área estão inseridos no quadro sociolingüístico de cada comunidade e buscam apontar os diferentes estados diglóticos gerados pela situação sociocultural, econômica, política e pelas atitudes subjetivas dos indígenas relativamente à sua própria língua. Tal quadro tem relação direta com a educação escolar indígena.

Segundo Albuquerque (1999), como todas as sociedades indígenas dispõem de seus próprios processos de socialização e de formação das pessoas, mobilizando agentes para fins educacionais, as escolas indígenas Apinayé, nos últimos anos, vêm adotando o modelo pluralista de educação escolar indígena, com suas concepções próprias sobre o que deve ser ensinado. Deste modo, a escola não é vista apenas como único lugar de aprendizado, uma vez que se considera a sabedoria de cada comunidade, ou seja, os valores e mecanismos da educação tradicional dos povos indígenas ocupam lugar de destaque no processo de ensino/aprendizagem. Essas formas de educação vêm contribuindo na formação de práticas educacionais que atendem aos anseios, interesses e necessidades dos povos Apinayé, viabilizando uma educação escolar específica, diferenciada, bilíngüe e intercultural que não só reconhece e valoriza as culturas e línguas indígenas, mas, principalmente, contribui para a afirmação da identidade e autonomia dos povos Apinayé.

Visando a uma abordagem dos aspectos socioculturais e lingüísticos, voltados para o objeto de investigação, esta pesquisa tem como meta principal analisar e descrever alguns aspectos fonético-fonológicos da língua Apinayé, bem como destacar a atuação de fatores de natureza interna e externa que vêm exercendo influência na língua dessas comunidades.

1.1 JUSTIFICATIVA

Este trabalho faz parte de um projeto que vem sendo desenvolvido nas comunidades Apinayé desde 1996. Tem como objetivo analisar e descrever os fatores internos e externos que vêm contribuindo significativamente para um deslocamento lingüístico nas falas dos povos Apinayé.

Portanto, a realização deste trabalho tem por propósito trazer uma significativa contribuição para os professores Apinayé, que fazem parte do Projeto de Apoio Pedagógico à Educação Indígena Apinayé e para os professores não-índios da rede estadual de ensino, que atuam nas escolas indígenas do Estado do Tocantins.

Como afirma Martinet (1978), a todo momento a língua está evoluindo e tudo pode mudar numa língua¹: a forma, o valor dos monemas, isto é, a morfologia e o léxico, a ordem dos monemas no enunciado, bem como as condições de emprego das unidades distintivas, ou seja, a fonologia. Aparecem novos fonemas, novas palavras, novas construções, enquanto que outras unidades diminuem de freqüência e caem no esquecimento.

Para Langacker (1975, p. 187), uma das maneiras pelas quais as línguas mudam é por influência do contato com outras línguas. Uma pequena mostra deste tipo de mudança lingüística é o que ocorre, por exemplo, quando uma palavra que não fazia parte do léxico de uma dada língua, passa a fazê-lo, por influência de outra língua. Como o empréstimo é um fenômeno lingüístico muito comum, nenhuma língua cujos falantes tenham tido contato com qualquer outra língua está completamente livre de formas emprestadas. A língua Apinayé, por exemplo, possuía as palavras antigas “*pĩgupurɛ*” [pĩgupurɛ] para jumento e “*pàr prõt*” [pɔr prõt] para caminhão. Atualmente, as formas usadas são de empréstimos do português: “*jumẽnɾɛ* e *kamjãwdi*”, respectivamente.

Considerando o exposto, a relevância desta pesquisa está no fato de buscar compreender os fenômenos de mudanças na língua Apinayé falada e propor uma revisão ortográfica que esteja de acordo com os anseios desses povos.

¹ Martinet (1978, p.77) afirma que a evolução da língua, numa dada comunidade monolíngüe, ocorre de tal forma que as diferenças nela encontradas correspondem aos sucessivos estágios no decorrer de seu uso, em geral os falantes não percebem essa mudança e acabam falando a língua abstraída do contato nos diversos domínios sociais.

1.2 OBJETIVOS

Analisar e descrever alguns aspectos fonéticos e fonológicos de língua Apinayé, buscando:

- a) destacar a atuação dos fatores internos e externos que vêm influenciando as mudanças lingüísticas na fala das comunidades Apinayé;
- b) identificar as comunidades em que há maior predominância de mudanças lingüísticas, bem como examinar os fatores que contribuem para essas mudanças, numa tentativa de contribuir para a revitalização e a manutenção da língua Apinayé;
- c) contribuir, através dos resultados da pesquisa, para novos estudos, no campo das línguas indígenas, que venham a se desenvolver na região norte do país, sobretudo, no Tocantins;
- d) contribuir com os projetos de Educação Indígena, de forma que as políticas de educação indígena, pautadas no ensino bilíngüe, sejam implementadas no Estado do Tocantins, contribuindo para uma prática pedagógica que realmente leve em consideração os aspectos socioculturais e lingüísticos das comunidades indígenas.

Durante a pesquisa, em nossas observações assistemáticas, percebemos que os Apinayé, ao longo dos anos de contato com a sociedade majoritária, embora venham tentando manter viva a sua língua e sua cultura, estão em permanente conflito lingüístico com a sociedade envolvente, pois a língua portuguesa nos últimos anos vem ocupando espaços e domínios sociais que antes eram apenas da língua Apinayé. Segundo Albuquerque (1999), esse fato se justifica pelo número elevado de casamentos mistos existentes nas aldeias que fazem parte do Posto Indígena de Mariazinha.

De acordo com RCNEI (1998, p. 117), as populações indígenas convivem com várias situações de multilingüismo. Portanto, não é raro encontrar, numa mesma aldeia, falantes monolíngües em língua indígena, monolíngües em língua portuguesa, bilíngües/multilíngües

ativos ou receptivos. Assim, esses fatores, somados aos de ordem interna, vêm contribuindo gradativamente para as mudanças lingüísticas, nas comunidades indígenas.

Com base nos aspectos teóricos e metodológicos da lingüística descritiva, julgamos que esta pesquisa poderá trazer benefícios para as comunidades Apinayé, pois além de contribuir para a compreensão de fenômenos fonético-fonológicos que ocorrem nessas comunidades, fornecerá subsídios significativos para uma reavaliação da escrita Apinayé, uma vez que esses índios vêm lutando ao longo dos anos por uma revisão ortográfica na sua língua.

1.3 ESTRUTURA DA TESE

Além deste capítulo introdutório, o trabalho está organizado em cinco capítulos, conforme descrevemos a seguir:

No Capítulo II – Os Apinayé: informações sócio-históricas e lingüísticas – apresentamos os povos Apinayé e contamos um pouco a respeito do processo histórico do contato desses índios com a sociedade envolvente, do nome da tribo, do território, da trajetória histórica das aldeias Apinayé, dos grupos sociais, do grupo familiar, do dualismo (as metades Kolti e Kolre) e da situação lingüística das aldeias Mariazinha e São José. Para isso, baseamo-nos nos trabalhos de Da Matta (1976); Nimuendaju (1983); Rodrigues (1986); Melatti (1993); Albuquerque (1999) entre outros.

No capítulo III – Bases metodológicas – enfocamos os procedimentos metodológicos utilizados para compreendermos e analisarmos os aspectos fonéticos e fonológicos da língua Apinayé de Mariazinha e São José. Relatamos o caminho por nós percorrido durante este trabalho e apresentamos os critérios utilizados na coleta, descrição e análise dos dados. Discorremos ainda sobre a aplicação dos testes e questionários e sobre as observações registradas em diários de campo, específicos para cada uma das aldeias, para que os dados coletados pudessem se aproximar das situações reais de fala da sociedade Apinayé.

No Capítulo IV – Aspectos do processo de educação escolar bilíngüe entre os Apinayé – dedicamo-nos a um breve histórico da educação escolar indígena no Brasil, (desde o período da República), focalizando a quantidade de alunos e de escolas indígenas, (de acordo com o senso do MEC de 1999); a educação Escolar indígena no Estado do Tocantins, (desde sua implantação até os dias atuais), o Curso de Formação de Professores Indígenas, o Conselho Estadual de Educação Escolar indígena do Tocantins, o material didático utilizado nas escolas

indígenas do Tocantins. Abordamos também a questão relacionada à educação escolar bilíngüe entre os Apinayé (desde a década de 1958 até os dias atuais) e apresentamos o Projeto de Apoio Pedagógico à Educação Indígena Apinayé, apontando seus objetivos, suas ações, a elaboração das cartilhas pedagógicas e sua metodologia de implantação. Para os dados apresentados neste capítulo, baseamo-nos nos trabalhos de Vale (1995); Ghiraldelli Jr (2001); Melatti (1977); Silva e Azevedo (1995); Azevedo (1997); Teixeira (1991, 1997); Braggio (1989, 1992b, 1995, 1997); Maia (2003); Monserrat (2001); Mori (1997, 2001a, 2001b); D'Angelis (2001); Albuquerque (1999, 2001); Meliá (1979) e também nos PCN (2002); RCNEI (1998); Censo MEC (1999) e nos Relatórios da FUNAI (2006, 2007).

No Capítulo V – A fonologia da língua Apinayé – focalizamos aspectos fonéticos e fonológicos da língua Apinayé, tomando por base, sobretudo, os autores voltados especificamente para o estudo das línguas indígenas, como os trabalhos de Oliveira (2005); Rodrigues (1986, 1998, 2001); Salanova (2001); Albuquerque (1999, 2001); Seky (1993, 2000); Wetzels (1995) e Ham (1961, 1967, 1979). Para descrição e análise dos dados, utilizamos abordagem fonológica adotada por Cagliari (2002), considerando também os trabalhos de Chomsky e Halle (1968); Hjelmislev (1975); Jakobson (1972) e Pike (1947).

No Capítulo VI – Reflexões preliminares sobre a aquisição da escrita pelos Apinayé – fazemos considerações sobre o desenvolvimento da linguagem oral e escrita, algumas reflexões sobre a escrita alfabética e sobre os aspectos técnicos referentes à revisão da ortografia Apinayé, que vem sendo discutida pelos professores indígenas desde a implantação do projeto de Apoio Pedagógico à Educação Indígena Apinayé. Para uma análise mais acurada, apoiamo-nos nos estudos Ham (1979); Antunes (2004); Higounet (2003); Labov (1974); Grosjean (1982); Câmara Jr. (1979); Bloomfield (1933); Pike (1947); Abaurre (1993); Neves (2004), Rodrigues (1999); Coulmas (1990); Sapir (1980); Romaine (1995); Langaker (1975); Carvalho (1989); Fialho (1998); Mori (1993, 1997); Braggio (1992a, 1999) e Albuquerque (1999).

CAPÍTULO II

2. OS APINAYÉ: INFORMAÇÕES SÓCIO-HISTÓRICAS E LINGÜÍSTICAS

Os Apinayé consideram a sua comunidade uma ramificação dos Timbira do Leste do Rio Tocantins, especialmente dos Krikati, chamados por eles Makráya, que viviam nas margens do rio Pindaré. Para Nimuendaju (1983, p. 1), se essa tradição realmente corresponde aos fatos históricos, a separação das duas comunidades deve datar de muitos séculos, uma vez que os Apinayé se distinguem tanto lingüística como culturalmente daqueles que consideram seus parentes, ao Leste, aproximando-se mais dos Kaypó Setentrionais.

O local de ocupação da comunidade Apinayé era o pontal entre o Rio Tocantins e o Baixo Araguaia (Anexos 1 e 2). A trajetória histórica dos Apinayé não informa se essa região por eles ocupada teve, anteriormente, outros habitantes. Os Apinayé afirmam que, em alguns lugares perto da antiga aldeia (denominada Gato Preto), encontravam-se muitos fragmentos de louças, alguns com ornamentos plásticos, à superfície da terra. Isto leva a crer que, mesmo que por pouco tempo, essas terras tenham sido habitadas por índios de outras culturas.

Segundo Nimuendaju (1983, p. 1), os primeiros civilizados a alcançar tais terras foram os jesuítas Pe. Antônio Vieira, Francisco Velloso, Antônio Ribeiro e Pe. Manoel Nunes, por volta de 1633 e 1658, empreendendo quatro entradas, Tocantins acima, com a finalidade de descender os índios para as aldeias do Pará. A primeira das entradas, realizada no ano de 1658, pelo Pe. Manoel com 450 índios e 45 soldados, chegou até as terras Apinayé.

O Rio Araguaia foi navegado, em 1719, por Domingos Pinto de Gaya, que depois subiu para o Rio Tocantins até as confluências do Paranã, próximo à boca do Araguaia. Em 1721, o Rio Tocantins foi também navegado pelo jesuíta Pe. Manoel Motta. Em todo o seu

curso contudo, o Tocantins foi navegado pela primeira vez em 1732 por três homens fugitivos das minas de Goiás.

O primeiro contato, historicamente comprovado, entre os Apinayé e os civilizados, aconteceu em 1774, quando Antônio Luiz Tavares empreendeu uma viagem de Goiás ao Pará, Tocantins abaixo, e, na Cachoeira das Três Barras, viu-se rodeado por um grande número de índios que disparavam flechas. Em virtude dos ataques indígenas, a colonização avançou vagarosamente pelo Rio Tocantins.

Os Apinayé apareceram pela primeira vez sob esse nome, em fins do século XVIII, segundo Villa Real² (apud Nimuendaju, 1983, p. 3) datam de 1793, as primeiras notícias sobre os “Pinagé” ou “Pinaré”, índios muito fortes e mais trabalhadores que os “Karayá”; dedicavam-se à lavoura e tinham grandes plantações de mandioca. Consta que, naquela época, os Apinayé viviam às margens do Araguaia, embora suas habitações não tenham sido localizadas nas praias desse Rio. Consta também que, durante o primeiro contato com os não-índios, os Apinayé possuíam embarcações próprias, estando familiarizados com as navegações dos Rios Araguaia e Tocantins.

As embarcações dos Apinayé eram do tipo “ubá”, como as dos Karajá e Guajajara, construídas de troncos de árvores escavados. Nimuendaju (1983, p. 3) relata que os Apinayé eram a única tribo Timbira a fabricar tais embarcações. Para ele, provavelmente, os Apinayé aprenderam a arte de navegar dos Xambioá-Karajá. Sendo que, mais tarde, com a colonização desses grandes Rios, os Apinayé teriam recuado para as matas ciliares, abandonando a navegação.

O final do século XVIII, mais precisamente a partir de 1797, marca, de acordo com Nimuendaju (1983, p. 4), o período de contato permanente dos Apinayé com a sociedade não-indígena, conforme apontam os dados que se seguem:

- a) em 1797, o governo do Pará funda, nas margens do Araguaia, o posto militar de São João do Araguaia, deflagrando uma luta sangrenta entre os Apinayé e os soldados da guarnição do posto. Os índios mataram quase todos os soldados;
- b) em 1816, foi fundado, no território Apinayé, o povoado de Santo Antônio, abaixo da Cachoeira das Três Barras; nesse local, em 1824, já moravam 150 índios e 81

² VILLA REAL, THOMAS DE Sousa. *Viagem pelos rios Tocantins, Araguaia e Vermelho*. Rev. Insti. de Hist. XI. V. suplementar. Rio de Janeiro, 1793.

não-índios. Tal povoado, em 1831, foi incorporado a São Pedro de Alcântara, recebendo, posteriormente, o nome de Carolina;

- c) em 1817, os Apinayé foram vítimas de uma epidemia de varíola, proveniente de Caxias do Maranhão e espalhada pelo sertão afora pelos Canela;
- d) em 1818, os Apinayé fizeram as pazes com Plácido de Carvalho, fundador de São Pedro de Alcântara, com quem haviam rompido devido a contendas locais; viviam em três aldeias, eram tidos como pacíficos e auxiliavam os viajantes na travessia das Cachoeiras. Nessa mesma época, existia uma forte rixa entre duas figuras importantes na região, Antônio Moreira e seu rival José Maria Belém; este recebia auxílio do Pará, enquanto aquele era apoiado pelo governo de Goiás. As intrigas entre esses dois mandões só terminariam em 1827;
- e) em 1822, foi feita a declaração de independência do Brasil, mas, no território maranhense, as forças portuguesas conseguiram se manter até 1823. No Rio Tocantins, nessa época, o major Francisco de Paula Ribeiro se encontrava com 76 homens. Contra eles se dirigiram 470 não-índios de Pastos Bons, sob comando de José Dias de Mattos a quem os Apinayé ofereceram uma força auxiliar de 250 guerreiros. Na ilha da Botica, às margens do Rio Tocantins, a pequena força portuguesa foi obrigada a lutar.

Apesar da guerra e da varíola, os Apinayé formavam, na ocasião, uma das comunidades indígenas mais numerosas da região, totalizando 4.200 integrantes. Em 1859, uma das três aldeias das então existentes foi visitada por Vicente Ferreira Gomes, que calculou o número total de índios entre 1.800 a 2.000. Em 35 anos, entretanto, esse total diminuiu para menos da metade. Em 1897, somavam apenas 400 habitantes. Sendo que, em 1828, os índios Apinayé totalizavam apenas 150 pessoas.

Os Apinayé se encontravam, então, em total decadência econômica e social. Para Da Matta (1976, p. 36), ao lado da progressiva ocupação e controle dos Rios Tocantins e Araguaia por elementos da sociedade regional, os Apinayé foram também pressionados pela fronteira pastoril que avançou do litoral para oeste, tendo como base a cidade de Caxias do Maranhão.

De modo geral, como vem acontecendo ao longo dos anos com as comunidades indígenas no Brasil, os Apinayé também enfrentaram vários tipos de problemas, a começar pela invasão de suas terras, seja por fazendeiros, posseiros ou pelos meeiros (aqueles que usam as terras indígenas para plantar à metade).

Segundo a Administração Regional da FUNAI de Araguaína, atualmente, a alternativa encontrada pelos Apinayé tem sido a de se aliarem à FUNAI, criando os postos de vigilância do Pontal e Veredão, como estratégia nas divisas da reserva, para que sejam evitadas novas invasões por parte dos fazendeiros da região.

Como era de se esperar, o contato sócio-histórico dos Apinayé com a sociedade envolvente deixou de ser um evento, para ser visto apenas por um ângulo (o do interesse dominante), para se tornar uma verdadeira situação conflitante, isto é, uma realidade sociológica dotada de complexidade, uma vez que nela se implicam muitas instituições sociais, forças e interesses.

Da Matta (1976, p. 202), discorrendo sobre tais questões, diz que, numa mesma fronteira de expansão, podem-se encontrar agências que estão em franco desacordo entre si, como é o caso das igrejas, dos fazendeiros e das indústrias de babaçu, no caso Apinayé, e da própria FUNAI e FUNASA.

Ao comparar o caso dos Gavião com o do Apinayé, (ambos pertencem ao mesmo tronco lingüístico e compartilham uma série de instituições sociais semelhantes), Da Matta (1976, p. 208) aponta várias agências em atuação, cada uma delas com sua imagem do índio; imagem essa determinada socialmente por interesses econômicos, sociais, religiosos e políticos. Da Matta demonstra serem as estruturas econômicas e regionais as mais agressivas e discriminatórias.

A história do contato dos Apinayé com a sociedade envolvente e a atuação de várias agências é ilustrada no anexo 3, com base em informações da FUNAI e em outras obtidas “*in loco*”.

Nesta seção dedicamos-nos à descrição concisa dos aspectos sócio-históricos dos povos Apinayé, no que se refere ao contato com a sociedade majoritária. Podemos acrescentar, com base em informações obtidas “*in loco*”, que essas agências vêm ao longo dos anos interferindo direta ou indiretamente no processo cultural, religioso, social e político das comunidades Apinayé. Da Matta (1976, p. 228) confirma essa interferência ao relatar que, em casos de mudança na chefia das aldeias Apinayé, geralmente um grupo indígena procura por um representante do governo ou um agente da FUNAI, para legitimar o novo chefe da comunidade.

2.1 NOME

De acordo com a literatura Apinayé, o nome da comunidade foi citado pela primeira vez, na forma de *pinarés* e *pinagés*, passando, posteriormente, para Apinayé. Nimuendaju (1983, p. 3) afirma não ter nenhuma explicação para esse nome. Segundo o autor, o sufixo pessoal *-yé*, das línguas Timbira orientais, soa no próprio Apinayé como *ya*. Há uma hipótese de que o nome tenha sido dado pelos Timbira, não sendo, portanto, uma autodenominação primitiva dessa tribo. Além do nome tribal Apinayé, existem outros - tanto na própria comunidade como entre os Timbira Orientais - derivados da palavra que significa “Canto” ou “Pontal”. Apinayé: “ôd”, “ôdo”; Timbira oriental: “hot”, “hôtô”, referindo-se à sede no pontal formado pelos Rios Araguaia e Tocantins. Os próprios Apinayé usam a forma “ôti” para Pontal Grande; os outros Timbira usam “hôti Ahôtiyé”. Os Kayapó Setentrionais, porém, referem-se aos Apinayé, usando o termo “Ken-tug”, que significa *pedra preta* ou *serra negra*.

2.2 TERRITÓRIO

As terras Apinayé quase não possuem colinas, são cobertas de campo, numerosas árvores, arbustos, sem formação de cerrado, sendo os ribeirões cobertos por matas ciliares. Nas margens do Rio Tocantins, em alguns locais, a faixa de mata alcança a extensão de uns oito quilômetros. Em alguns lugares da reserva, a mata ainda é preservada; típica da Amazônia, com uma variedade de plantas como buriti, bacaba, juçara e babaçu. Esta última é muito importante para os Apinayé, porque suas amêndoas são utilizadas para a extração de óleo e suas palhas são usadas na construção de casas, confecção de esteiras e cofos.

Segundo Nimuendaju (1983), no divisor das águas entre os Rios Tocantins e Araguaia, na reserva Apinayé, não há nenhuma serra; há apenas um cordão de colinas insignificantes. O autor afirma que, da antiga área Apinayé, hoje, quase nada resta.

2.3 OCUPAÇÃO DAS TERRAS APINAYÉ

Conforme relatado em Nimuendaju (1983), a existência dos índios Apinayé no extremo norte do Tocantins é conhecida desde o século XVIII, quando os Rios Araguaia e Tocantins começaram a ser navegados por jesuítas e bandeirantes. O território tradicional dos Apinayé ia desde o pontal entre os rios Tocantins e Araguaia até a bacia do rio Mumbuco

(afluente do Tocantins) e na Cachoeira dos Martírios (Rio Araguaia). A ocupação da área indígena envolveu os Apinayé na economia, costumes e também nas intrigas com os “civilizados”.

Na região do Araguaia, os índios habitavam as duas margens, desde São João até a aldeia Cocal Grande. Porém, as lutas com os “civilizados” fizeram com que os Apinayé se concentrassem às margens do Tocantins. Na medida em que a área indígena era invadida por fazendeiros e povoados, os índios migravam das aldeias, muitas vezes para trabalharem para os fazendeiros, outras tantas, porque estes se aproximavam tanto das aldeias que os Apinayé não tinham como sobreviver com o que sobrava das terras que lhes eram retiradas. Apesar disso, os Apinayé resistiram às invasões, cada vez maiores, apegando-se à sua cultura e ao seu território, procurando ajuda junto às autoridades, como o Presidente da República, e ao Serviço de Proteção ao Índio (SPI). Entretanto, de acordo com Villa Real (apud Nimuendaju, 1983, p. 9), o abandono das aldeias e a diminuição da população no início do século XX deram margem para que os fazendeiros se considerassem os verdadeiros donos das terras indígenas.

De acordo com o Boletim nº 22/82 da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), em 1926, os Apinayé tiveram o primeiro contato oficial com o SPI, e em 1944, fundou-se o Posto Indígena Apinayé, mas continuando a área indígena sem demarcação.

Da Matta (1976, p. 36-37) diz que o território Apinayé começou a ser ocupado por uma fronteira de expansão pastoril cuja população era bastante rarefeita. Assim, a ocupação deve ter deixado abertos alguns bolsões onde a população indígena conseguiu sobreviver. Isso deve ter facilitado a não destruição da vegetação da área, pois, segundo o autor, no século XIX, o babaçu começou a ser explorado mais intensamente, enquanto que o gado e a lavoura passaram para um plano complementar.

Na região, além da expansão pastoril, outro fator que atraía a cobiça dos regionais eram os babaçuais indígenas. A industrialização da amêndoa do babaçu em Tocantinópolis passou a requerer uma grande quantidade de matéria-prima para extração do óleo e fabricação de sabão, e os índios só colhiam o suficiente para comprarem os produtos de consumo nas aldeias para subsistência do grupo.

Segundo o Boletim supracitado, o processo de ocupação da área por fazendeiros da região se intensificou com a implantação do projeto de desenvolvimento na região e de grandes rodovias como a Belém-Brasília e a Transamazônica, esta somente a um quilômetro da aldeia São José. Portanto, a não-demarcação da reserva indígena facilitou e estimulou a ocupação da área por parte dos fazendeiros e posseiros.

De acordo com o Relatório Geral do Conselho Indigenista Missionário (CIMI), a demarcação da área indígena Apinayé teve início em 1979, e só terminou em 1985, através do Decreto nº 90960 de 14/02/85, da Presidência da República. Consta no relatório que a área reconhecida pelo Decreto é de 141.904 ha. Na época da demarcação, a área estava ocupada por 641 famílias de não-indígenas (fazendeiros).

Conforme Parecer Técnico de nº 001 de 28/04/97 – Fundação Nacional do Índio (FUNAI), a área demarcada não corresponde, de fato, às terras tradicionalmente ocupadas pelos Apinayé, segundo suas reivindicações, formas de uso e ocupações (Anexo 4).

2.4 SITUAÇÃO ATUAL

Conforme já assinalamos, os índios Apinayé começaram a ser integrados à história do Brasil com a ocupação do sertão nordestino e com a intensificação da navegação do rio Tocantins. A ocupação do sertão do Maranhão, da Bahia e do Piauí é consequência da criação extensiva de gado que, no período Colonial, servia para alimentar as populações dos engenhos litorâneos. Esse gado, porém, avançou pelos sertões até chegar ao sertão goiano, atual Tocantins, na região onde se achavam os índios. A frente pastoril, como salienta Melatti (1993, p. 185), caracteriza-se pela criação de gado que avança pelos territórios indígenas, a fim de tomar suas terras para usá-las na expansão do rebanho.

A história dos Apinayé, desta forma, é a história da ocupação do norte de Goiás por representantes de uma frente pastoril e de outra que utilizou o rio Tocantins e que, certamente, era constituída de remanescentes das zonas de mineração do sul de Goiás.

Segundo Nimuendaju (1983, p. 18), apesar de manter um contato prolongado com a sociedade brasileira, os Apinayé se distinguem dos regionais por alguns traços que tendem a desaparecer. No caso masculino são os cabelos (maiores que os usados no sertão), os furos dos lóbulos das orelhas (somente encontrados nos homens mais velhos da comunidade) e, no caso das mulheres, a vestimenta que deixa o busto nu, exceto quando vão a Tocantinópolis e as outras cidades vizinhas.

Atualmente, as terras indígenas Apinayé sofrem a interferência direta de rodovias: TO 126 que liga os municípios de Tocantinópolis e Maurilândia, seccionando toda a reserva no sentido norte-sul; a TO 134, trecho Angico entroncamento BR 230; e a Transamazônica, que ao longo de seu eixo, estão localizadas nove aldeias: São José, Patizal, Cocalinho, Buriti Comprido, Palmeiras, Prata, Serrinha, Cocal Grande e Boi Morto. Já ao longo da BR 126,

estão localizadas as outras seis aldeias: Mariazinha, Riachinho, Bonito, Brejão, Girassol e Botica.

Antes da demarcação da área Apinayé, os índios eram distribuídos apenas em duas aldeias, São José e Mariazinha. Porém, após a demarcação, os Apinayé se distribuíam pelo território, formando novas aldeias e, deste modo, passando a ter um maior controle sobre a reserva.

Atualmente, os Apinayé vivem em aldeias situadas no extremo norte do Estado do Tocantins. Localizam-se na região compreendida pela confluência dos Rios Tocantins e Araguaia.

De acordo com relatório técnico da Fundação Nacional de Saúde (FUNASA, 2007) a população Apinayé atual é de aproximadamente 1.597 índios, distribuídos em quinze (15) aldeias.

Nesta seção fizemos uma breve descrição do território Apinayé e da situação de contato. A seguir, focalizaremos a trajetória histórica das aldeias, segundo a literatura desses povos.

2.5 TRAJETÓRIA HISTÓRICA DAS ALDEIAS APINAYÉ

De modo geral, as comunidades indígenas brasileiras recebem a denominação de tribos. Essas tribos são definidas por uma série de características comuns. Segundo Melatti (1993, p. 71), trata-se de um grupo de pessoas cujas aldeias ocupam uma área contígua, falam a mesma língua e possuem os mesmos costumes. Os atuais índios brasileiros não possuem aldeias cercadas e as tribos diferem entre si quanto ao modo de construí-las: diferem no tamanho, na forma e na disposição das casas.

A maioria das tribos atuais constrói aldeias em forma de círculo (ibid., p. 73), como é o caso dos Borôro, os índios do Alto Xingu, os Yanoâma da Bacia do Rio Negro e os Timbira, dos quais os Apinayé fazem parte, e muitos outros. Os Borôro têm no centro da aldeia uma casa destinada aos rapazes: a casa dos homens. Por outro lado, a casa dos homens já não existe mais nas aldeias Timbira. Os índios do Alto Xingu têm no centro a gaiola do gavião real. Há também índios que não constroem as aldeias em forma de círculo, como é o caso dos Xerente e dos Karajá-Xambioá.

Mellati (1993, p. 74) afirma que, no caso dos índios brasileiros, as aldeias formam uma unidade politicamente independente, uma vez que parece não haver chefes ou conselheiros que dirijam mais de uma aldeia.

Deste modo, quando os Apinayé se referem à própria sociedade, sempre destacam a aldeia como uma unidade fundamental. Segundo Da Matta (1976, p. 61), diferentemente de outros grupos tribais, que ao falar de sua vida social tomam como referência algum grupo, os Apinayé sempre, e invariavelmente, focalizam a comunidade da aldeia.

Da Matta (ibid., p. 41) confirma que, a julgar pelos dados demográficos, a ocupação do território Apinayé, embora acontecido de modo lento, não deixou de causar efeitos drásticos na população da tribo que, em menos de meio século, foi bastante reduzida. Mas o fato de estarem numa área de pouco valor econômico salvou os Apinayé de um processo maciço de interação com a sociedade regional, dando-lhes tempo para se recuperarem dos efeitos da despovoação. Para comprovar tais fatos, apresentamos os dados apontados por Nimuendaju (1983) e Da Matta (1976):

- Em 1928, a comunidade Apinayé era composta de quatro aldeias: Mariazinha, Cocal, Gato Preto e Bacaba;
- **Mariazinha** era a aldeia mais próxima do Rio Tocantins, a cinco quilômetros da cachoeira das Três Barras. Em 1824, havia um total de 1000 índios. Em 1928, havia apenas 14 habitantes residentes em duas casas. Em 1837, esse número cai para cinco habitantes. Em 1962, observa-se uma elevação no número de habitantes: 57 habitantes em nove casas. Em 1967, já somam 92 habitantes em 16 casas. Por duas vezes esta aldeia esteve a ponto de desaparecer, conforme mencionado por Nimuendaju (1983) e confirmado pelos próprios índios mais velhos;
- **Cocal** situava-se entre Boa Vista e São Vicente, nas proximidades do Araguaia. Em 1842, contava com 1400. Em 1828, existiam apenas três casas e 25 habitantes. Em 1937, ainda existiam as casas, mas se encontravam quase desabitadas, servindo aos vizinhos não-índios.
- **Gato Preto** localizava-se às margens do Ribeirão Botica. Em 1928, possuía sete casas e sessenta e um moradores. Em 1937, a população tinha aumentado para oitenta habitantes. Nimuendaju (1983, p.12), ao se referir a esta aldeia, deixa claro

o problema do alcoolismo, quando afirma que as condições da aldeia poderiam ser melhores se o cacique, Pedro Corredor, cuidasse de conter o alcoolismo. Em 1923, Gato Preto foi saqueada por 400 índios Krahô que habitavam nas aldeias próximas ao Rio Manoel Alves Pequeno, a Leste do Rio Tocantins. Segundo consta, os Krahô saquearam a aldeia, mataram os animais domésticos e destruíram as plantações. Depois tentaram roubar a aldeia Bacaba. Porém, o chefe de Bacaba, José Dias Matúk, apesar de possuir um número reduzido de guerreiros, enfrentou-os, obrigando os Krahô a se retirarem.

- **Bacaba:** situava-se na confluência dos Ribeirões São José e Bacaba a 18 km de Boa Vista (Tocantinópolis). Nimuendaju (1983, p. 17) relata que essa aldeia, em 1844, possuía 850 habitantes, residentes em 21 casas. Nimuendaju diz haver nessa aldeia, em 1895, 600 índios, morando entre 30 e 40 casas. Já em 1928, havia apenas 50 índios nessas mesmas casas. Em 1937, a população aumentou para 80 pessoas, em sete casas. Porém, em 1962, existiam 150 índios, distribuídos em 20 casas. Com o passar do tempo, a população dessa aldeia apresentou um crescimento populacional bastante significativo, pois em 1967, havia 161 índios, habitando 20 casas.

Apesar do número muito reduzido de índios, em 1931, os Apinayé festejaram várias cerimônias no estilo antigo, por iniciativa dos próprios índios. Em 1937, celebraram, pela primeira vez, a iniciação dos novos guerreiros. A principal dificuldade para o cumprimento dos usos e costumes antigos entre o Apinayé era o número diminuto de habitantes. Não se podia mais contar com os pequenos grupos de Cocal e Mariazinha. Bacaba e Gato Preto somavam apenas cento e cinquenta índios, sendo a distância entre uma e outra de cerca de vinte quilômetros, o que também dificultava o contato entre essas aldeias.

Os Apinayé tinham por costume localizarem suas aldeias em campos abertos, muito próximas dos ribeirões perenes, nunca em matas fechadas. A tradição Apinayé aponta para a construção de casas regulares, feitas de barro batido ou de palha, com cumeeira e cobertas de palhas de palmeiras da região. Às vezes, encontram-se casas com paredes internas de esteiras de palha de babaçu. Os Apinayé dormem em jiraus ou esteiras de buriti, uma para cada casal. Todas as aldeias possuem pátio onde são feitas as reuniões e ruas onde à noite os mais velhos se sentam nas esteiras, para contar aos mais novos suas histórias e repassarem os conhecimentos de sua tribo.

Desta forma, segundo Nimuendaju (1983, p. 26), duas personalidades ainda têm papel importante nas aldeias Apinayé que conservam a organização social antiga: o chefe (paiti), hoje, o cacique, e o conselheiro (Kapél-txwúdn) ou orador.

O chefe da comunidade é sempre um membro da metade Kolti. Assim determinou o deus do sol (mbud-ti), quando juntamente com o deus da lua (mbuduvri-re) levantou a primeira aldeia (falaremos sobre o dualismo Apinayé mais adiante).

Da Matta (1976, p. 46) explica que, apesar de os dados demográficos indicarem que a população Apinayé está crescendo, a história da tribo revela uma tendência no sentido da redução, entendendo-se o termo *redução* referindo-se não somente ao decréscimo da população, mas também ao número de aldeias e à própria diversidade cultural que, no passado, existia entre os índios e não-índios. Tal diversidade foi abalada devido à proximidade física da cidade de Tocantinópolis e às excelentes vias de comunicação, que passaram a favorecer os contatos entre os índios e não-índios, colocando os índios como produtores regionais de babaçu, uma vez que o coco babaçu serve como elemento básico de integração dos Apinayé na estrutura regional.

As alterações que sofreram as formas das casas das aldeias, observadas a partir da proximidade com os não-índios, para Da Matta (1976), são mais profundas do que podem parecer, pois refletem ou provocam modificações na organização do grupo que as habita.

A seguir, apresentaremos uma descrição sucinta das aldeias Apinayé, segundo dados do *Summer Institute of Linguistics* (SIL), relativos à década de 50, da FUNAI, relativos aos anos 70, do CIMI (Conselho Indigenista Missionário), relativos aos anos 90, e de pesquisa que realizamos (relativos ao período de 1998 a 2006).

De acordo com os dados gerais do SIL, em 1958, havia apenas duas aldeias nas comunidades Apinayé: Mariazinha e São José, habitadas por aproximadamente 360 índios, que estavam em contato constante com a sociedade regional. Nesse mesmo ano, esta última já contava com um chefe de Posto do Serviço de Proteção ao Índio (SPI).

Em 1992, conforme relatório geral da FUNAI (1992), os índios Apinayé estavam distribuídos em 6 aldeias, conforme descrevemos a seguir.

a) Aldeia São José

- Esta aldeia passou por quatro mudanças, porque os índios tinham divergências políticas entre suas facções. A antiga São Josezinha possuía apenas três casas e tinha como líder José Dias Roxo, que ao se reunir com um outro índio, de nome José Grossinho, tentou reunir os Apinayé em apenas um grupo, pois os

índios eram poucos e estavam muito divididos. Fundaram, então, a Aldeia Velha. Porém, as divergências continuaram e, com isso, Grossinho juntou-se a Romão Sotero Apinayé que, em 1983, fundou a atual aldeia São José, sendo cacique durante muitos anos. Romão Sotero Apinayé continuou sendo uma das maiores lideranças dessa aldeia, que ainda está situada às margens do ribeirão grande, a 1000 metros da Transamazônica. A Aldeia São José, naquela época, era composta por 22 famílias, com uma população aproximada de 250 índios, tendo como cacique Camilo Apinayé. Esta aldeia continua pertencendo à sede do PIN (Posto Indígena) São José.

b) Mariazinha

- Fundada em 1980, por Alexandre Apinayé, localiza-se na TO 126 que liga Itaguatins a Tocantinópolis, próxima ao Rio Tocantins. É formada por vinte casas, em forma retangular, e não possui pátio. Possui apenas uma casa denominada de Redondo, local onde são feitas as reuniões da comunidade. Conta com uma população aproximada de 120 índios, tendo como cacique José Ribeiro Apinayé (Zé da Doca). É sede do PIN (posto indígena) Mariazinha.

c) Cocalinho

- Fundada em 1986 pela Índia Maria Barbosa, a única mulher Apinayé que teve grande liderança junto a esses índios. Posteriormente, foi liderada pelos irmãos Sebastião Apinayé e Domingos Apinayé. Localiza-se no extremo Norte do Tocantins, entre os ribeirões São Bento e dos Caboclos. É composta por 10 famílias que saíram da aldeia São José. Conta com uma população de 72 índios, tendo como cacique Domingos Apinayé.

d) Patizal

- Localizada nas proximidades da cabeceira do Ribeirão Grande, é formada por 10 casas, com uma população de 76 índios. É fruto de divisão da Aldeia São José, liderada pelo ex-cacique da São José, José Grossinho, em 1986.

e) Barreiro

- Atualmente Bonito, resultante de divisão da aldeia Mariazinha, em 1988. Está situada às margens do Ribeirão Botica possui apenas 7 casas e uma população aproximada de 50 pessoas; tendo como líder o índio Cristino Apinayé.

f) Riachinho

- Surgiu a partir da divisão da aldeia Mariazinha em 1988. É composta apenas pela família do cacique Júlio Apinayé. Está localizada a 4 quilômetros da aldeia Mariazinha.

Segundo o relatório geral da FUNAI (1992), no início do século XX, os Apinayé estavam divididos em três subgrupos que ocupavam áreas bem definidas dentro do território tradicional, conforme demonstraremos a seguir.

Ao norte, estava o povo do Cocal, que dominava anteriormente a região compreendida entre o Rio Araguaia e os Ribeirões São Bento e São Martinho. A nordeste, na região entre o Ribeirão Carreira de Pedra até o Ribeirão Grande, afluentes da margem esquerda do Rio Tocantins, os Cômôjoré dominavam e formaram a aldeia Mariazinha, liderados desde os anos 20 pelo chefe Penkôb (Pedro Corredor). Já a Sudeste, entre o Ribeirão Grande e o Curicaca, dominavam os chamados Krijôbrêjrê que, no início do século, eram chefiados por Wôy, Pedro Roxo. Este subgrupo compõe a atual aldeia São José.

Nimuendaju (1983, p. 12) afirma que, na região do Cocal, chamada pelos Apinayé de Cocalinho, existiam, no início deste século, as aldeias de São Paulo e São Martinho. A aldeia conhecida como São Vicente não existia mais, dando origem ao povoado que, posteriormente, foi denominado Araguatins. Já a aldeia São Paulo, nas margens do Rio Araguaia, conforme relato dos índios mais velhos, era muito grande. Contudo, os Apinayé não estavam sossegados com medo de ataque dos índios Kaiapó, uma vez que o contato desses índios com os Kaiapó era muito grande no início do século XX. Viviam entre os grupos Apinayé do Cocal alguns Kaiapó da aldeia das Arraias, em Conceição do Araguaia.

No início do século XX, os Apinayé abandonaram as margens do Rio Araguaia, juntando-se aos índios da aldeia de São Martinho. Formaram, então, nova aldeia às margens do ribeirão São Benedito. Esta aldeia, segundo Da Matta, (1976, p. 45), permaneceu até 1943, quando a febre praticamente dizimou a população, que tinha Pedro Laranja como líder. Numa

tentativa de salvar os que não foram vitimados pela epidemia, José Dias Mătyk, chefe da aldeia São José (Krijōbrêiré) foi buscar os índios sobreviventes.

Os Cōcōjōiré, subgrupo da Mariazinha, conforme relatório geral da FUNAI (1976), possuíam no início do século apenas uma grande aldeia, denominada Bonita. Em consequência de uma briga entre dois irmãos, dividiu-se em dois grupos, indo um para as margens do Ribeirão Pecôb e, outro, para o Ribeirão Botica (antiga aldeia Gato Preto). Na década de 20, a aldeia do Pecôb foi abandonada, uma vez que seus moradores deslocaram-se para as margens do Ribeirão Grande. Já a Aldeia Gato Preto permaneceu na região de Botica até 1950, quando os índios a abandonaram e foram para Mariazinha.

De acordo com o relatório citado, os Krijōbrêjré constituíam, no início do século XX, uma só aldeia, denominada Alegria, situada às margens do Ribeirão Piraí, que era mais próximo de Boa Vista, atual Tocantinópolis. Assim, na década de 20, com a população muito reduzida, os Apinayé abandonaram a aldeia Alegria, procurando a região dos Ribeirões, Bacaba e São José, afastando-se das margens do Tocantins e cedendo suas terras aos povoados da região. A partir dessa década, então, a história dos Apinayé passa a se integrar à história de Tocantinópolis.

Ao longo dos anos de contato com a sociedade envolvente, os povos Apinayé vêm tentando manter-se, enquanto comunidade minoritária, enfrentando conflitos tanto de ordem social quanto lingüística, religiosa e cultural. Mesmo diante de tal situação, os Apinayé têm aumentado suas aldeias e consequentemente a sua população. É o que podemos constatar nos dados apresentados pelo CIMI (Conselho Indigenista Missionário), nos anos de 96 e 97, em que é apontada uma população de 964 pessoas e 230 famílias distribuídas em sete aldeias, situadas nos municípios de Tocantinópolis, Maurilândia, Cachoeirinha e Lagoa do São Bento, todas no Estado do Tocantins, conforme demonstraremos no quadro abaixo:

QUADRO 1 – Aldeias Apinayé: 1996-1997

Aldeias	População 1996 – 1997
Cocalinho	60
São José	461
Patizal	87
Botica	63
Bonito	51
Riachinho	91
Mariazinha	151
Total	964

Fonte: CIMI-TO 1997

Em Albuquerque (1999), os dados coletados dão conta da existência de sete aldeias e 1.038 índios.

QUADRO 2 – Aldeias Apinayé: 1999

Aldeias	População 1999
Mariazinha	169
Riachinho	102
Bonito	95
Botica	61
São José	514
Cocalinho	52
Patizal	42
Total	1.038

Fonte: FUNAI ADR. Araguaína, 1999.

A população Apinayé atual é de aproximadamente 1.597 índios distribuídos em 15 aldeias, conforme exposto no quadro a seguir.

QUADRO 3 – Aldeias Apinayé: 2007

Aldeias	População 2007
Bonito	129
Riachinho	100
Mariazinha	207
Botica	128
São José	552
Cocal Grande	23
Palmeiras	64
Patizal	51
Prata	37
Cocalinho	45
Buriti Comprido	77
Serrinha	40
Brejão	24
Boi Morto	51
Girassol	69
Total	1.597

Fonte: FUNASA, 2007

Como podemos observar, ao longo dos anos, as aldeias Apinayé vêm se espalhando em toda extensão de seu território. Porém, esse processo, de certo modo, tem causado uma série de problemas no que se refere à saúde e à educação, uma vez que esse deslocamento provoca um distanciamento entre o PIN e as novas aldeias. Contudo, mesmo diante dessa situação, os Apinayé, segundo Da Matta (1976, p. 66), têm orgulho da forma de suas aldeias: embora elas não sejam mais fisicamente circulares, sua forma sociológica continua em formato de círculo, mesmo em Mariazinha, que é uma aldeia em forma de rua. Assim, a aldeia para esses índios é como um diagrama em que se imprimem e se descobrem as relações dos homens com a natureza e as relações dos homens com as categorias que os governam.

Nesta seção, focalizamos os processos de mudança pelos quais passaram as aldeias Apinayé, ao longo do contato com a sociedade envolvente. A seguir, apresentaremos os dados sobre os grupos sociais, grupo familiar e dualismo por eles designados.

2.6 GRUPOS SOCIAIS APINAYÉ

Os povos Apinayé sempre mencionam uma aldeia-modelo que é perfeitamente circular cujas casas devem ter sempre o mesmo tamanho e formato. Nessa aldeia, informa Da Matta (1976, p. 61), os Apinayé destacam três regiões ou domínios sociais muito importantes: o pátio (chamado por eles de **ingó** ou **me-ingó**), a região das casas (**ikré** ou periferia) e a região que fica fora dos limites da comunidade, mas está em sua volta (chamada de **atúk**, que significa *atrás*). Para os Apinayé, as aldeias são concebidas como estruturas concêntricas. Sendo que, além do plano concêntrico das casas, de acordo com Da Matta (1976), é preciso levar em conta também seu aspecto diametral. Assim, no plano concêntrico, os elementos fogo, pátio, casas, aldeias, roças, índios mansos, água, índios bravos, civilizados, terra, céu, aldeia dos mortos e, finalmente, o sol e a luz, se distribuem do centro para a periferia. Daí as oposições diametrais, homem/mulher, cru/cozido, água/fogo, dia/noite e sol/lua. É como se o dualismo concêntrico fosse destinado a permitir o estabelecimento de gradações, ao passo que o diametral tende a ser aplicado para dividir o mundo mais radical (Anexo 5).

Os Apinayé contrastam a forma de suas aldeias com a das cidades do interior que, para eles, têm seu efeito urbano baseado em linhas de casas que crescem paralelamente a uma estrada ou a um rio, como é, sem dúvida, o caso de Tocantinópolis e dos povoados próximos às aldeias. Da Matta (1976, p. 67) relata o fato de os Apinayé comentarem que,

Enquanto as aldeias dos índios têm problemas para aumentar ou diminuir, as cidades dos não-índigenas crescem facilmente, pois trata-se apenas de colocar no final das linhas mais uma casa. Suas possibilidades de extensão são, portanto, infinitas aos olhos dos Apinayé. A forma urbana brasileira é considerada aberta, em oposição ao padrão Apinayé que é considerado fechado.

Mais adiante, ao descrever a morfologia da sociedade Apinayé, Da Matta (ibid., p. 68) comenta:

Falar em sociedade Apinayé, implica para esses indígenas tomar a aldeia como ponto de referência e, posteriormente, fazer oposições entre grupos sociais e categorias, utilizando um eixo diametral ou eixo concêntrico. A ordem social é, pois, obtida pelas oposições e o dinamismo do sistema é dado pela passagem de uma a outra dimensão antitética.

Desse modo, falar sobre o grupo social Apinayé é de certa forma, estabelecer tais divisões e revelar o significado das passagens de um domínio a outro domínio do sistema. Nas palavras de Da Matta, “Um desses domínios é o da periferia da aldeia, apresentado pelas casas e grupos domésticos. O outro é o da praça, centro ou pátio central, representado pelos dois pares de metades cerimoniais, Kolti e Kolre” (ibid., p. 103).

A seguir, focalizaremos o grupo familiar Apinayé e suas metades Kolti e Kolre.

2.7 GRUPO FAMILIAR APINAYÉ

Para os Apinayé, os dois grupos melhor definidos na vida cotidiana são: (1) a família nuclear (composta por maridos, mulheres e filhos) e (2) a família extensa uxorilocal (composta por um casal, os maridos e os filhos de suas filhas).

Segundo Da Matta (1976, p. 68), embora haja casas sem famílias extensas, não há casa sem que haja pelo menos uma família nuclear. Conseqüentemente, homens e mulheres solteiros não têm o direito de construir casas para si próprios. A família nuclear é a unidade básica de reprodução e produção entre os Apinayé e, assim sendo, tem direito de usufruto sobre uma parte da terra, normalmente preparada e cultivada pelo marido e pela mulher, visando, sobretudo, aos seus filhos.

Nas comunidades Apinayé, a família extensa não pode ser definida por nenhum tipo de propriedade, material ou imaterial, que ela possua enquanto grupo social. Da Matta (1976,

p.68), explica que a família extensa Apinayé não tem uma estrutura de autoridade doméstica rigidamente bem definida, ela só se define por algumas atividades. São os membros de uma família extensa, por exemplo, que vão cercar as roças, derrubar a mata ou fazer uma caçada (nas tarefas em que o número de pessoas é importante, a família costuma lançar mão de todos os seus membros). A vantagem de ter uma estrutura doméstica aberta é que o grupo doméstico formado por uma família extensa conta com índios com diferentes personalidades e posições sociais. A desvantagem geralmente mencionada por esses índios é a possibilidade de injustiças, principalmente em situações de distribuição dos alimentos e caças.

Tanto em São José quanto em Mariazinha existem mais casas ocupadas por famílias extensas do que por famílias nucleares. Para Da Matta (ibid., p. 69), a base da composição da família extensa é a residência uxorilocal para os homens, que assim deixam seus lugares em seus grupos natais para os maridos de suas irmãs. Deste modo, enquanto a família nuclear é um grupo em que pai, mãe e filhos se ligam uns aos outros de modo simétrico e complementar, na família extensa, o lado feminino é básico, pois é em volta dos laços mãe-filha que o grupo se constitui.

Os Apinayé não possuem, para os dois grupos mencionados, nenhum conceito específico. Eles não falam em famílias extensas, como grupos de parentesco em potencial, nem falam em famílias nucleares, como unidades relevantes desses grupos. Cada casa “ikré” ou “nhõr-kwán” (morada, residência) possui uma família nuclear ou extensa, sendo concebida, em termos teórico ou formal, como uma unidade social independente, política e potencialmente (Da Matta, 1976, p. 74).

Por conseguinte, a casa, do mesmo modo que a aldeia é motivada em termos de um lado cotidiano e privado, o seu lado de trás, e de um lado cerimonial e público, os caminhos (**ngó prú**) que levam ao pátio. Levando em conta essas divisões, os Apinayé chamam a parte da casa que sai para o pátio de “ikré kapême” (frente da casa) e “ikré katúd-le” (parte dos fundos). Da Matta (ibid., p.75) explica que a parte da frente da casa pertence à aldeia e está ligada diretamente ao pátio central nos rituais; é a parte da frente da casa que é tomada como referência, sendo a parte de trás utilizada para as trocas diárias de comida e realização de trabalhos como, por exemplo, pilar arroz, descascar mandioca e extrair óleo do coco babaçu. Desta forma, enquanto a parte dos fundos da casa situa-se numa área marginal, nas fronteiras da sociedade Apinayé, a parte da frente está totalmente inserida no sistema social da comunidade Apinayé.

O sistema social Apinayé, segundo Da Matta (1976, p.95), é dividido em dois campos complementares: (1) o campo das relações domésticas (que unem os seus familiares) e (2) o

campo das relações sociais ou cerimoniais (obrigações rituais e políticas relacionadas à comunidade). Na vida cotidiana, esses dois campos se cortam, mas a concepção desses campos como domínios divididos e separados é fundamental para a interpretação do mundo social Apinayé.

Esta seção destinou-se a mostrar resumidamente a vida cotidiana Apinayé. A seguir, focalizaremos o dualismo Apinayé e suas metades Kolti e Kolre.

2.8 O DUALISMO APINAYÉ: METADES KOLTI E KOLRE

Pertencem a uma das metades Kolti e Kolre, que lhes são transmitidas com os nomes, todos os índios Apinayé, de ambos os sexos. Muitas vezes, em virtude do recebimento de dois grupos de nomes, um índio pode pertencer a duas metades ao mesmo tempo. Para Da Matta (1976, p.100), isso não acarreta nenhum problema de divisão de lealdade ou personalidade. Pelo contrário, eles tomam essa possibilidade de escolha como uma vantagem e, desde que o índio duplamente filiado escolha o seu grupo durante um ato cerimonial, ele tem todas as prerrogativas do grupo escolhido. Como esses grupos só entram em plena atividade durante as festas, a escolha não constitui um problema e a definição da filiação fica relegada a uma decisão contextual.

De acordo com Nimuendaju (1983, p. 18), esses grupos são chamados de metade, porque esta é a ideologia utilizada pelos índios para conceitualizar essas divisões. Os Apinayé, como todos os outros Jê, concebem o universo como uma totalidade fechada, onde todos os seus elementos são ordenados dois a dois, uns em oposição aos outros.

De fato, para os Apinayé, o Sol e a Lua são as duas entidades que criaram o universo e a humanidade, quando resolveram descer para a terra que estava imersa no caos. Entretanto, os Apinayé sempre se referem ao Sol como o principal elemento. Foi ele quem teve a iniciativa de vir para a terra e é ele quem, geralmente, tem a primazia nas ações do mito que relata a criação do universo.

Segundo Da Matta (1976, p. 102), quando se toma o mesmo mito de um ponto de vista mais geral, verifica-se que é inconcebível a existência do Sol sem a existência da Lua, do mesmo modo que na sociedade Apinayé é impossível se ter a metade Kolti (associado ao Sol e por ele criada) sem se ter o grupo Kolre (associado à lua e por ela criada). Para esse autor, quando se observam os modos de interação dessas entidades, nota-se que elas tendem a uma hierarquização, com a preeminência do Sol e, conseqüentemente, do grupo Kolti, que tem as

prioridades nos rituais. Mesmo assim ainda há complementaridade, pois a metade Kolti se caracteriza como o grupo líder e a Kolre como o grupo complementar dos seguidores (Anexo 6).

Pelo que podemos observar, essas metades remetem ao universo Apinayé uma série de oposições cosmológicas. O quadro 4 apresenta a hierarquização dessas metades.

QUADRO 4 - Metades Kolti e Kolre

Kolti (Sol)	Kolre (Lua)
Dia	Noite
Homem	Mulher
Fogo	Água
Verão	Inverno
Norte	Sul
Direita	Esquerda
Nascente	Poente
Campo	Mato
Vermelho	Preto
Seca	Chuva
Animais domésticos	Animais selvagens
Certo	Errado

Adaptado de Da Matta (1976)

Para Da Matta (1976, p.104), a divisão Kolti e Kolre, como consequência, realinha relações sociais em termos de princípios que atravessam toda a sociedade Apinayé e assim levam a orientação dos seus membros para as dimensões mais universais e coletivas do sistema. Segundo este autor, os Apinayé ritualizam as relações categóricas de sua sociedade em pares opostos. Isto ocorre com o sistema de metades, quando a divisão em Kolti e Kolre orienta as ações sociais da comunidade para categorias mais radicais e universais como a oposição entre sexo, idade e *status* marital.

Muitas vezes, as metades Kolti e Kolre aparecem como times destinados a trazer toras para a aldeia, num jogo que é característico de todos os Jê do Brasil Central. Segundo afirma Nimuendaju (1983, p. 106), as turmas competidoras são formadas pelos homens e moças das duas metades kolti e kolre. A corrida é feita da mesma maneira que é feita pelos Timbira Orientais e Xerente: do lugar da confecção das toras em direção à praça da aldeia. Os Apinayé, contudo, não usam, como os Xerente, uma tora para dois carregadores simultaneamente. Uma particularidade de certas corridas Apinayé é a de não depositarem o

par de toras no chão, quando se preparam para o início da corrida, mas sim sobre dois pares de forquilhas.

A corrida, assim, sempre começa de fora para dentro da aldeia. Os Apinayé também fazem, segundo este autor, corridas sem grande ostentação, quando grupos de homens voltam para a aldeia, depois de qualquer trabalho comum (Anexo 7).

Outra ocasião em que a divisão em metades Kolti e Kolre era fundamental, segundo Da Matta (1976, p. 105), era quando havia o período de iniciação entre os Apinayé (o que não ocorre mais hoje), durante as duas fases dos ritos de iniciação dos jovens Apinayé. Nessas ocasiões, não havia só a formação de times de corridas, mas também havia o uso de uma série de dimensões que distinguiam os dois grupos entre si, marcando as diferenças próprias de cada unidade. Logo que os jovens iniciados eram separados de suas casas maternas, na primeira fase das iniciações, essa divisão começava a ser imediatamente focalizada.

Nosso objetivo empreendido até aqui foi o de descrever a sociedade Apinayé de modo geral. A seguir focalizaremos a situação lingüística das aldeias São José e Mariazinha.

2.9 SITUAÇÃO LINGÜÍSTICA DAS ALDEIAS SÃO JOSÉ E MARIAZINHA: UM RESUMO

Nesta seção, faremos uma breve descrição da situação lingüística das aldeias São José e Mariazinha, as mais populosas das aldeias Apinayé. Nas duas aldeias em destaque, ficam as sedes dos Postos Indígenas (PIN), dos quais as demais aldeias fazem parte.

Aldeia São José

Situada às margens do Ribeirão Grande, a 1.000 metros da Transamazônica, possui uma população de 552 pessoas, pertencentes a 186 famílias formadas por pai e mãe Apinayé, uma vez que ainda não é permitido o casamento misto. Nessas famílias, todos falam a língua materna. Esta é a língua usada nas interações intragrupos e é a primeira língua adquirida pelas crianças nesse domínio. Nesta aldeia (Anexo 8), os índios vêm ao longo do contato com a sociedade envolvente, tentando manter viva sua cultura e sua língua. Muitos rituais ainda são praticados, tais como: a corrida da tora grande e da tora pequena, festa da batata e festa do milho, cantigas de pátio, corrida da flecha, pajelança, casamento, nomeação das crianças pelas madrinhas, rituais de pinturas, batizados, corte de cabelos, ritual do desengasgamento,

cerimônia aos mortos, dentre outros. Porém, conforme relatamos anteriormente. Atualmente, nas comunidades Apinayé não há mais casas para os homens, nem rituais de iniciação.

De acordo com Albuquerque (1999, p. 26), todas as crianças, com faixa etária entre 6 e 7 anos, são monolíngües em língua materna. Entendem muito pouco uma conversa em português. Em contraste, todos os homens adultos e a maioria das mulheres são bilíngües em língua materna e em português.

Por outro lado, como os Apinayé fazem parte do Tronco Macro-Jê e da família Lingüística Jê, assim como os Krahô e Krikati, entendem muito bem uma conversação nessas duas línguas. Estes índios têm um contato direto com a sociedade envolvente e com outros grupos indígenas, tanto nas aldeias como nos encontros promovidos pela FUNAI, FUNASA, CTI e SEDUC, através do Projeto de Formação para os Professores Indígenas do Estado do Tocantins.

Segundo Relatório da SEDUC-TO (2005), atualmente, a escola da aldeia São José conta com a administração da Secretaria de Educação do Estado do Tocantins, sendo atendida pelo projeto de Apoio Pedagógico à Educação Indígena Apinayé (Albuquerque, 2005), através de convênio firmado entre UFT/FUNAI e SEDUC. Ainda segundo o Relatório da SEDUC, a escola atende a um público de Ensino Fundamental, Médio e do EJA (Educação de Jovens e Adultos). Possui 15 professores, sendo 8 índios e 7 não-índios.

A Educação do pré-escolar à 3ª série é toda ministrada em língua materna por professores da mesma etnia. A escola vem empregando uma prática pedagógica que visa a atender aos anseios do povo, que é o de revitalizar a língua e a cultura da comunidade. Na proposta adotada, segundo Albuquerque (2005), a escola vem incorporando em seu currículo os saberes da comunidade apinayé, através dos professores, que têm incentivado os alunos a se envolverem na busca de explicações e conhecimentos, de modo a entender o mundo que os cerca, numa tentativa de viabilizar meios para a valorização e manutenção da língua e da cultura Apinayé (Anexo 9).

Aldeia Mariazinha

Localizada na TO - 126, que liga Maurilândia a Tocantinópolis, nas proximidades do Rio Tocantins, possui uma população aproximadamente de 207 índios, sendo 68 famílias formadas por pai e mãe Apinayé. Nessas famílias, todos falam apenas a língua materna nas interações do dia-a-dia. Esta continua sendo a língua mais usada para comunicação nesse domínio e, em geral, é a primeira língua adquirida pelas crianças. Nesta aldeia (Anexo 10), há

4 famílias formadas por pai apinayé e mãe Krikati. Como os Krikati entendem e falam a língua Apinayé e vice-versa, tanto os pais como as mães usam ambas as línguas na interação com seus pares. Os filhos adquirem tanto o Apinayé como o Krikati. As outras famílias são constituídas de pais não-indígenas e de mães Apinayé. Os filhos dessas famílias adquirem, simultaneamente, o Apinayé e o português nas interações com seus pais. Isso, de certa forma, está contribuindo para o enfraquecimento da língua materna, no domínio familiar e, conseqüentemente, favorecendo o uso da língua portuguesa oral no domínio social, que antes era de exclusividade da língua Apinayé.

Por permitir o casamento de índios com não-índios, e devido a sua proximidade das cidades de Tocantinópolis e Maurilândia, esta aldeia vem, ao longo dos anos de contato com a sociedade majoritária, perdendo seus aspectos socioculturais e lingüísticos, pois não pratica mais a corrida da tora, da flecha, as festas da batata, do milho, dentre outras. Apenas pratica o corte do cabelo, a festa do “paparuto” (bolo de massa de mandioca com carne vermelha) e a nomeação das crianças, que é de responsabilidade das madrinhas (ALBUQUERQUE, 1999).

Atualmente, a escola desta aldeia atende a uma clientela de Ensino Fundamental, Médio e EJA. Há apenas 5 professores índios e 4 não-índios atuando. A educação da pré-escola à 4ª série do ensino fundamental é ministrada em língua Apinayé pelos professores da mesma etnia. A escola está sob administração da Secretaria de Educação e cultura do Estado do Tocantins, bem como sendo também atendida pelo Projeto de Apoio Pedagógico à Educação Indígena Apinayé, FUNAI/UFT/SEDUC (ALBUQUERQUE, 2005).

Nesta seção, focalizamos os principais aspectos da situação lingüística das aldeias São José e Mariazinha, com o objetivo de apontar semelhanças e diferenças existentes no uso da língua materna pelos Apinayé nessas comunidades. Conforme pudemos constatar durante nosso trabalho, ao longo de nove anos de pesquisa nas comunidades Apinayé, um fator que diferencia as aldeias Apinayé, especialmente as de São José e Mariazinha, é a realidade sociocultural e lingüística de cada uma delas. Por essas razões e também por serem as aldeias Apinayé mais populosas, nossa análise e reflexões baseiam-se em informações e dados oriundos dessas duas aldeias.

No próximo capítulo, focalizaremos as bases metodológicas que norteiam nossa pesquisa.

CAPÍTULO III

3. BASES METODOLÓGICAS

Em muitas sociedades, os grupos minoritários são estigmatizados porque se encontram numa situação de desvantagem em relação aos majoritários. Geralmente são grupos carentes de oportunidades sócio-econômicas (moradia, escola, trabalho, saúde etc.) e que se sentem impotentes frente ao domínio dos grupos majoritários. A consequência imediata desse confronto entre “dominantes e dominados” é o afloramento de tensões, sentimentos e atitudes negativas, em relação aos povos minoritários, às suas línguas e culturas.

De acordo com Grosjean (1982, p. 117), numa comunidade onde coexistem grupos lingüísticos diferentes, as atitudes dos falantes em relação às línguas desempenham um papel importante na vida daqueles que usam essas línguas. Grosjean (*ibid.*, p. 118) afirma que sempre que há duas línguas em contato, provavelmente, encontraremos atitudes favoráveis e desfavoráveis em relação às línguas envolvidas.

Atualmente, segundo Rodrigues (1988, p. 106), cerca de 180 línguas indígenas são faladas regularmente no Brasil, além do português, por milhares de indivíduos bilíngües e multilíngües. Porém, em nosso país, esse bilingüismo não é levado em consideração pela maioria monolíngüe, nem mesmo chega a chamar atenção, uma vez que são línguas que não servem de instrumento para os grupos majoritários do país. De acordo com RCNEI (1998, p. 117), para compreender essa questão, é importante entender que, se os falantes de certa língua têm

poder econômico e político, esta língua é geralmente, respeitada e de prestígio. Sua gramática é estudada, seu vocabulário é documentado em dicionários, sua literatura é publicada. Ela é a língua do governo, das leis, da imprensa e, por isso, ela é chamada de língua dominante. Quando, por outro lado, os falantes de determinada língua não têm poder, sua língua é vista pelos que falam a língua dominante como se tivesse pouco ou nenhum valor. Línguas assim são chamadas de línguas dominadas ou estigmatizadas. Basta olhar para a posição ocupada pelas populações indígenas na história do Brasil para entender, então, por que as línguas indígenas brasileiras são desconhecidas ou têm sido ignoradas pela sociedade majoritária, como é o caso das comunidades Apinayé, inseridas nesse contexto.

É importante entender que é possível impedir que uma língua indígena desapareça. Para isso é preciso que, em primeiro lugar, seus falantes percebam as causas que estão colocando em risco a sobrevivência de sua língua; em segundo lugar, que assumam o compromisso de tentar impedir os avanços da língua dominante na sua comunidade.

Para obtermos sucesso em nosso propósito de contribuir para a prática de um modelo educativo que vise à afirmação lingüística e reflita as necessidades e anseios das comunidades apinayé, julgamos imperativo o conhecimento e análise da realidade sócio-cultural e lingüística das comunidades Apinayé, representadas, em nosso trabalho, pelas aldeias de São José e Mariazinha, as duas aldeias mais populosas. Além deste aspecto, a escolha destas aldeias se deve ao fato de haver diferenças sócio-culturais e lingüísticas marcantes entre uma e outra:

- a) a aldeia São José não permite casamento misto entre índio e não-índio; já em Mariazinha, essa prática é muito comum;
- b) na Aldeia São José, a presença de pastores evangélicos é menos ostensiva do que na Aldeia Mariazinha, onde já se observa a existência de alguns índios evangélicos;
- c) em função do contato permanente com não-índios, a influência do português na língua Apinayé é bem mais expressiva na aldeia Mariazinha, o que resulta num alto índice de empréstimos.

Assim sendo, pautamos nossa pesquisa em dados coletados na fala de informantes das duas aldeias mencionadas: São José e Mariazinha.

Os dados foram coletados a partir de conversas informais e entrevistas com os índios mais jovens, com os mais velhos e com os professores indígenas em situações de interação livre com membros da família (mãe, pai, avós etc.) e das comunidades. A maior parte das conversas foram filmadas e gravadas em fita cassete, para tornar mais fiéis os dados de nossa pesquisa, em termos de contexto e de qualidade das gravações. Nas Transcrições fonéticas e análise fonológica da língua Apinayé, utilizamos as fontes do IPA (SIL/IPA, 2004, 2006). A coleta de dados contou com a participação da orientadora deste trabalho, Prof^a. Dr^a. Maria Jussara Abraçado de Almeida, que entrevistou e gravou a fala de alguns informantes das aldeias em estudo. Conversou também com os índios mais velhos dessas aldeias, participou de interações informais com vários membros da comunidade, nos Postos da FUNAI e FUNASA/SEDUC que atuam nessas aldeias, participou de alguns rituais, manteve contato com as lideranças, visitou casas, cemitério, escolas, além observar os domínios sociais (o formato das aldeias, o pátio, as ruas etc.), quando esteve presente por duas vezes nas aldeias Apinayé, em novembro de 2003 e em maio de 2004 (Anexo 11).

As gravações, entrevistas e filmagens foram realizadas durante nossas várias estadas nas aldeias São José e Mariazinha que aconteceram, sobretudo, em ocasiões dos rituais da cultura Apinayé, na aldeia São José, uma vez que esta é a única aldeia que ainda pratica quase todos os rituais de sua cultura (Anexo 12). No caso particular das gravações de fala, privilegiamos locais livres de ruídos externos (casa, escolas, roça, cemitério etc.), interagindo com um informante de cada vez.

3.1 OS INFORMANTES

A coleta dos dados foi realizada no período de março de 2001 a outubro de 2006, nas aldeias de São José e Mariazinha, ambas no município de Tocantinópolis. As duas comunidades pesquisadas somam um total de 759 indígenas. Dessa população, 207 pessoas são de Mariazinha e 552 de São José, conforme dados fornecidos pela FUNAI de Araguaína (2006).

Nas duas comunidades foram contactadas pessoas adultas (de 25 a 40 anos e com mais de 60 anos de idade), de ambos os sexos e bilíngües (falantes do Apinayé e do português). A seleção dos informantes (Anexo 13) se deu em função de:

- a) bilingüismo: para facilitar o contato e favorecer a compreensão e descrição da língua Apinayé (como as crianças geralmente são monolíngües não foram selecionadas como informantes);
- b) atuar como professor nas escolas das aldeias: por dominarem a língua Apinayé nas modalidades oral e escrita e, em função disso, terem consciência das diferenças que se observam tanto na grafia quanto na fala dos membros das diferentes comunidades;
- c) faixas etárias: de 25 a 40 anos e com mais de 60 anos de idade. A primeira, de 25 a 40 anos, é composta basicamente pelos professores indígenas e alunos. A segunda, mais de 60 anos de idade, é constituída por índios mais velhos, conhecedores da cultura e das mudanças que a língua Apinayé vem sofrendo ao longo do contato com a sociedade majoritária.

Devido aos aspectos citados e às especificidades das sociedades indígenas (há menos mulheres escolarizadas que homens, por exemplo), contamos, no total, com um número menor de informantes do sexo feminino, conforme explicitado no quadro 5.

QUADRO 5 - Informantes

Informante	Aldeia	Faixas etárias		Gênero		Escolaridade	
		25-40	+60	Masc.	Fem.	Iletrado / Fundamental	Média/ superior.
1. Josué Dias Apinayé	São José	X		X			Médio
2. Josè Eduardo Apinayé	São José	X		X			Médio
3. Wanderlei Sotero Apinayé	São José	X		X			Superior
4. Maria dos Reis Apinayé	São José	X			X		Médio
5. Peti Apinayé	São José		X		X	iletrado	
6. José de Almeida Apinayé	São José	X		X		fundamental	
7. Romão Sotero Apinayé	São José		X	X		iletrado	
8. Waldeci Dias Apinayé	Mariazinha	X		X		fundamental	
9. Emílio Dias Apinayé	Mariazinha	X		X			Médio
10. Pardim Apinayé	Mariazinha	X		X		iletrado	
11. Júlio Kamêr Apinayé	Mariazinha	X		X			Médio
12. Wilsom Corredor Apinayé	Mariazinha	X		X			Médio
13. Maria Célia Apinayé	Mariazinha	X			X		Médio

Na análise dos dados, seguimos abordagem fonológica proposta por Cagliari (2002), buscando responder uma pergunta que, em função dos objetivos traçados, norteia este trabalho: o que mudou na língua Apinayé, desde a descrição feita por Patrícia Ham (1979)?

No decorrer do trabalho, os dados serão apresentados na ortografia oficial Apinayé, acompanhados da transcrição fonética correspondente.

3.2 O CORPUS

No primeiro momento de nossa estada nas aldeias em estudo, fizemos observações assistemáticas, para obtermos as informações úteis e necessárias à nossa pesquisa. Sempre conversamos com a comunidade em geral: com os caciques, com as lideranças, com os mais velhos, com os mais jovens, com as crianças (que falam português) e, especialmente, com os professores e agentes de saúde indígenas que atuam nessas aldeias. Em todos esses momentos, as situações de interação eram as mais espontâneas possíveis. Essas conversas aconteceram nas casas, nas escolas (com os professores índios e alunos), nos rios e córregos, nos Postos da FUNAI e FUNASA que funcionam nas aldeias, nos roçados, nos rituais praticados pelos Apinayé, como: cantiga de pátio, corrida de tora, rituais de desengasgamento, corte de cabelos, caçadas, pescarias e rituais fúnebres.

Após esse primeiro momento, fizemos a escolha (com base nas características já mencionadas) dos informantes da aldeia Mariazinha e da Aldeia São José; passamos, então, para o estágio de coleta de dados (filmagens e gravações de fala). Nas gravações de fala, foi solicitado aos informantes que relatassem algum ritual da comunidade e, preferencialmente, que discorressem sobre a influência da língua e da cultura dos não-índios na cultura Apinayé. Nesta parte da coleta, utilizamos como roteiro o seguinte questionário:

- 1) Quais os rituais que os povos Apinayé ainda praticam?
- 2) Esses rituais são praticados em todas as aldeias?
- 3) Quais as aldeias que praticam esses rituais?
- 4) Quais os rituais praticados na aldeia São José e quais os praticados na Mariazinha?
- 5) Por que as outras aldeias não praticam mais esses rituais?

- 6) Você acha que a presença de um número aproximadamente elevado de casamentos mistos nas aldeias que fazem parte de PIN Mariazinha está contribuindo para o desaparecimento desses rituais?
- 7) Você acha que a língua Apinayé falada hoje ainda é a língua falada pelos mais antigos?
- 8) Os velhos continuam usando a língua dos antigos?
- 9) E os mais novos também continuam usando a língua falada pelos velhos?
- 10) Quais as aldeias em que os Apinayé estão falando mais o português do que a Língua materna?
- 11) Quais os costumes dos não-índios que você acha que estão interferindo na língua e na cultura dos Apinayé?

Na formulação do nosso questionário, adotamos como modelos os questionários de vocabulários padrão para estudos comparativos preliminares nas línguas indígenas brasileiras, da divisão de antropologia do setor lingüístico do Museu Nacional, Rio de Janeiro, utilizado por Griffiths e Griffiths (1960) e o questionário do setor lingüístico do Museu Nacional, aplicado por Monserrat *et al.* (1980), tendo sido ambos adaptados por nós a fim de melhor catalogar os dados das aldeias Apinayé em estudo (Anexo 14).

A aplicação dos questionários teve como objetivo obter maiores informações sobre a língua Apinayé falada nas duas aldeias pesquisadas, o uso e a função desta língua de acordo com os domínios sociais, nas relações intragrupos e nas preferências lingüísticas.

Os questionários foram aplicados a todos informantes alfabetizados com faixas etárias entre 25 e 40 anos. Para os informantes com mais de 60 anos, iletrados, contamos com ajuda dos outros informantes, uma vez que esses tinham dificuldades em traduzir uma conversa para o português. A seguir apresentamos o questionário utilizado com os mais velhos:

Questionário sobre a língua falada pelos mais velhos:

- 1) Indique palavras ou expressões utilizadas pelos mais velhos.
- 2) Aponte palavras ou expressões usadas pelos mais novos.

- 3) Escreva palavras que somente os homens falam.
- 4) Aponte palavras ou expressões que somente as mulheres falam.
- 5) Indique palavras ou expressões utilizadas somente na Aldeia São José.
- 6) Aponte palavras ou expressões usadas somente na Aldeia Mariazinha.
- 7) Escreva os empréstimos mais utilizados na Aldeia São José.
- 8) Indique os empréstimos mais utilizados na Aldeia Mariazinha.

E, por último, aplicamos também um questionário aos professores índios, este voltado principalmente para questões relacionadas à escrita Apinayé e à proposta de uma revisão ortográfica de sua língua:

- 1) Indique palavras que podem ser escritas de formas diferentes, com uma ou outra letra, como no seguinte exemplo: pōy e pāy (milho).
- 2) Palavras ou expressões utilizadas tanto na São José quanto na Mariazinha.
- 3) Você acha que há diferenças entre a fala e escrita da Aldeia São José e da Aldeia Mariazinha? Por que há essa diferença? Cite exemplos de palavras com essa diferença.
- 4) Você acha importante estudar a língua portuguesa na escola Apinayé? Por quê?
- 5) Como você acha que a escola contribui para aquisição da escrita em língua Apinayé?
- 6) Qual sua opinião sobre a revisão ortográfica na escrita da língua Apinayé? Você acha que isso realmente deve ser feito? Quais as letras que deveriam permanecer? Quais as letras que deveriam se incluídas na língua Apinayé? Por quê?

Com base num levantamento que fizemos num estudo das vogais e consoantes Apinayé, classificadas por Ham (1979) e suas equivalências com o IPA, aplicamos vários testes com frases ou palavras descontextualizadas, de modo que pudéssemos comprovar a

variação na fala dos membros das duas comunidades estudadas. Para cada segmento suspeito, aplicamos um novo teste com uma série de novas palavras ou frases, a fim de obtermos uma análise mais esclarecedora dos dados obtidos.

Os testes foram os seguintes: teste da glotal /ʔ/, da vibrante alveolar /r/, do tepe alveolar /r/; da nasal alveolar /n/, da nasal labial /m/, da nasal palatal /ɲ/, da nasal velar /ŋ/; das aproximantes /w/ e /j/, da fricativa labiodental /v/; da africada alveopalatal /tʃ/, da oclusiva alveolar surda /t/; das oclusivas velares /k/ e /g/; e das vogais não-arredondadas /ʌ/, /ɤ/, /i/ e /ĩ/. Em cada um desses testes, buscamos observar os contextos em que se verificam as ocorrências do fonema em questão. Como são muitos os testes, apresentamos a seguir, para efeito de ilustração, o teste da glotal /ʔ/. Os demais testes encontram-se em anexo (Anexo 15).

1) teste da glotal /ʔ/

a) gô harot	<i>água fervendo</i>
b) pixô hô	<i>folha de bananeira</i>
c) pohê	<i>Bambu</i>
d) ahi	<i>Agulha</i>
e) nhô hto	<i>minha língua</i>
f) kahti rax	<i>cintura larga</i>
g) pohê par	<i>pé de bambu</i>
h) jarãhã	<i>Hoje</i>
i) kwỹhtã	<i>de manhã</i>
j) inhmã hipêx	<i>faça para mim</i>
k) inhmã kunhô	<i>descasque para mim</i>
l) tanhmã na htêm amã anê	<i>como você se chama?</i>
m) hihtỳx	<i>Forte</i>
n) nohkre	<i>Cego</i>
o) panhĩ na kuhpĩp kãm nõ	<i>O índio se deitou na esteira</i>
p) haxwỳ	<i>colocar algo no chão</i>

Em resumo, para analisarmos e descrevermos os dados obtidos em nossa pesquisa, contamos com as gravações, entrevistas, aplicação de questionários e testes. Elaboramos, então, uma tipologia aplicada à língua Apinayé, para dar conta dos resultados encontrados na pesquisa, com base nos dados apresentados pelos informantes.

3.2.1 Observações com registros em diário de campo

Desde o início de nossa pesquisa nestas aldeias, fizemos observações contínuas, aproveitando todos os momentos de interações livres e espontâneas entre os Apinayé de São José e Mariazinha: por ocasião dos encontros do Projeto de Apoio Pedagógico à Educação Apinayé, quando discutiam as questões relativas à língua falada por eles nas diferentes aldeias; nos momentos em que conversavam livremente (como, por exemplo, em viagens para outras aldeias no caminhão da FUNAI); e mesmo durante seus rituais.

Utilizamos o diário de campo por entendermos que, diante das características particulares das aldeias de São José e Mariazinha, bem como do objetivo do nosso trabalho, muitas informações relevantes voltadas para os eventos de fala poderiam ser reveladas, principalmente, no que diz respeito à forma como a língua materna vem sendo falada em todas as aldeias. Como amostra, podemos resumir nossas conversas com os índios mais velhos. Para eles, a língua Apinayé tem mudado muito, pois os mais novos não querem aprender a cultura dos mais antigos, só querem falar a língua dos brancos e se vestir como os não-índios, como se tivessem vergonha de ser índios. Os mais velhos acham que tudo o que está acontecendo nas aldeias é muito perigoso. Eles temem que a cultura e a língua de seu povo se acabem, mas, por outro lado, afirmam que enquanto estiverem vivos, vão lutar para permanecerem vivas a língua e a cultura Apinayé.

Em síntese, a análise e descrição dos dados de nossa pesquisa contaram com contínua observação resultante de nossa convivência com esses índios, quando desenvolvemos as atividades dos Projetos de Pesquisa e Extensão, atuando como professor e coordenador do Projeto, ao longo de nove anos. Nesse período, pudemos assistir a muitas festas e rituais. Presenciamos também muitos conflitos gerados pela invasão das terras Apinayé e por retiradas clandestinas de madeiras. Participamos também de discussões sobre o contato permanente com não-índios e sobre a presença das religiões não-indígenas nas aldeias. Enfim, observamos o dia-a-dia dos Apinayé e fizemos muitas anotações que se encontram diluídas nos diversos capítulos deste trabalho.

Neste capítulo apresentamos as bases metodológicas que nortearam nossa pesquisa e, a seguir, apresentaremos os aspectos do processo de educação bilíngüe entre os Apinayé.

CAPÍTULO IV

4. ASPECTOS DO PROCESSO DE EDUCAÇÃO ESCOLAR BILÍNGÜE DOS APINAYÉ

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. Pode-se afirmar que esta questão encontrou acolhida na legislação que trata da educação escolar indígena no Brasil, que apresenta, inclusive, um elevado grau de detalhamento sobre esse tema.

As Diretrizes para Política Nacional de Educação Escolar Indígena do MEC (1993), em consonância com a nova Constituição Brasileira, afirmam que Educação Escolar Indígena dever ser intercultural, bilíngüe e diferenciada; levando em consideração a situação sociolingüística, assim como o momento histórico e as atuais implicações de caráter psicolingüístico que fazem com que a educação escolar indígena seja necessariamente bilíngüe.

Esse mesmo documento (1993, p. 11) afirma que, levando em consideração a situação heterogênea das sociedades indígenas em relação ao uso da língua materna e do português, cada povo tem:

O direito constitucional de utilizar sua língua materna na escola, no uso oral e escrito de todos os conteúdos curriculares, bem como o desenvolvimento e a reelaboração dinâmica do conhecimento da língua materna; e adquirir, na escola, o português como segunda língua, em suas modalidades orais e escritas, nos registros formal e informal.

Apesar disso, de forma geral, a Educação Escolar Indígena em nosso país, ao longo do período de contato com a sociedade envolvente, ainda vem acontecendo de modo contrário aos anseios e interesses das comunidades indígenas, pregando uma prática pedagógica opressora como forma de domínio e submissão cultural dos povos indígenas, com ênfase tanto na religião como na economia.

De acordo com Monserrat (1994, p. 11), foi predominante até bem pouco tempo e ainda perdura, em muitos casos, a situação em que não-índios, ou índios de etnias distintas da dos alunos, atuam como professores de crianças em escolas de aldeias. Neste caso, a língua utilizada no ensino é o português, e os currículos e materiais empregados são os dos não-indígenas. Os resultados negativos sob qualquer ponto de vista, seja o psicológico, o cultural, ou o da deficiência do aprendizado são subjacentes e conhecidos das comunidades.

Há outros casos em que a educação escolar infantil nas aldeias vem sendo conduzida na língua materna do grupo, por professores da mesma etnia de seus alunos. Porém, muitos desses professores não têm formação específica para o magistério e não dispõem de materiais didático-pedagógicos adequados ou suficientes. Assim sendo, são obrigados a se restringirem, na maioria das vezes de forma precária, às primeiras etapas da alfabetização e aos rudimentos da aritmética (MONSERRAT, 1994, p. 11).

De modo geral, para Grupioni (2003, p. 14), os processos de formação têm por objetivo possibilitar aos professores indígenas o desenvolvimento de um conjunto de competências profissionais que lhes permita atuar, de forma responsável e crítica, nos contextos interculturais e sociolingüísticos nos quais as escolas indígenas estão inseridas. Em muitas situações, cabe ao professor indígena atuar como mediador e interlocutor de sua comunidade com os representantes do mundo de fora da aldeia e com a sistematização e organização de novos saberes e práticas.

Segundo os PCN (2005, p. 21), a atual LDB deixa bem claro que a educação escolar indígena deverá ter um tratamento diferenciado das demais escolas do sistema de ensino, o que é enfatizado pela prática do bilingüismo e da interculturalidade.

Isto se confirma com o texto da Lei nº 10.172, de 9/01/2001, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE). Esta Lei estabelece que a formação inicial e continuada dos professores indígenas deve ocorrer concomitante à sua própria escolarização. O referido texto afirma que:

A educação escolar bilíngüe, adequada às peculiaridades culturais dos diferentes grupos, é melhor atendida através de professores índios. É preciso reconhecer que a formação inicial e continuada dos próprios índios, enquanto professores de suas comunidades, deve ocorrer em serviço e concomitantemente à sua própria escolarização. A formação que se contempla deve capacitar os professores para elaboração de currículos e programas específicos para as escolas indígenas; o ensino bilíngüe, no que se refere à metodologia e ensino de segundas línguas e ao estabelecimento e uso de um sistema ortográfico das línguas maternas; a condição de pesquisas de caráter antropológicos visando à sistematização e incorporação dos conhecimentos e saberes tradicionais das sociedades indígenas e à elaboração de materiais didático-pedagógicos, bilíngües ou não, para uso nas escolas instaladas em suas comunidades. (PCN, 2005, p. 31)

Segundo o PNE, a meta de número 16, que trata da formação de professores e de profissionais indígenas, estabelece e assegura a qualidade de programas contínuos de formação sistemática de professores indígenas, especialmente no que diz respeito aos conhecimentos relativos aos processos escolares de ensino-aprendizagem à alfabetização, à construção coletiva do conhecimento na escola e à valorização do patrimônio cultural da população indígena atendida (PCN, 2005, p. 33).

4.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA

De acordo com Mattos (1958), a história da educação escolar no Brasil iniciou-se em 1549, com os jesuítas que aqui vieram com os propósitos de converter os índios à fé católica pela catequese e instrução. Segundo o autor, fato é que a política colonizadora de D. João III tinha como atividade prioritária a aculturação dos nativos através de educação escolar. Após a instalação na Bahia, em 1549, da primeira escola de ler e escrever destinada às crianças, a ação educativa dos jesuítas se multiplicou através da abertura dessas escolas nas Capitâneas de São Vicente, Espírito Santo, Pernambuco, outras na Bahia e pela fundação de colégios e seminários.

Assim, conforme nos informa Ghiraldelli Jr. (2001, p. 2), a educação de cunho religioso-católico reproduzia, ainda, em muitos aspectos, os preceitos educacionais dos jesuítas, que foram os responsáveis pelo ensino no Brasil por mais de duzentos anos. Assim, as diretrizes educacionais dos jesuítas, continuaram a influenciar os educadores brasileiros mesmo após a expulsão da Companhia de Jesuítas no Brasil, em 1759.

Para Mattos (1958), a catequese e a instrução dos indígenas, que inicialmente constituíam os objetivos dos jesuítas, foram paulatinamente substituídas pela educação da

elite. Isso pode ser explicado pelo caráter instrumental da catequese e da instrução, pela formação e concepção filosófica dos primeiros educadores e também pela estrutura econômica e social vigente, que se fundamentava na monocultura latifundiária cujo modo de produção baseava-se na exploração do trabalho escravo em favor do ócio dos donos da terra; um ensino baseado na cultura européia, desligado da realidade da colônia e, portanto, bem próprio e próximo das classes dominantes. A expulsão dos jesuítas em 1759, quando então se consolidava a colonização no Brasil, afeta menos a educação popular do que a educação de elite. Assim a expulsão dos jesuítas do país, culmina com as reformas compreendidas pelo Marquês de Pombal.

Segundo Melatti (1977), com o advento da República, surgiram vários documentos referentes às questões indígenas produzidos no período colonial. Dentre tais documentos, estavam “diretórios dos índios e apontamentos para a Civilização dos Índios Bravos do Brasil”. O primeiro documento, datado do século XVIII, da época do Marquês de Pombal, que, segundo Mellati (1977), já afirmava que cada aldeamento possuía duas escolas para meninos e meninas separadamente, com objetivo de ensino da língua portuguesa.

Já o segundo, de acordo com Vale (1995), de autoria de José Bonifácio de Andrade e Silva, foi apresentado à Assembléia Constituinte, mas não aparece na constituição outorgada pelo Imperador. Entre as solicitações que constavam no documento, estavam as recomendações dos missionários relativas à língua e aos costumes dos índios para evitar os erros anteriormente cometidos.

Melatti (1977) afirma que, com o advento da República, após a separação da igreja do estado, o governo não se preocupou em dar continuidade ao trabalho dos missionários junto às comunidades indígenas, porém não impediu as ações deles nas aldeias. Assim, não só os católicos como os evangélicos expandiram seus trabalhos nos grupos indígenas, atingindo quase todos os pontos do Brasil. As missões evangélicas passaram a desenvolver uma ação missionária mais agressiva nas diversas comunidades indígenas na tentativa da conversão religiosa.

Silva e Azevedo (1995, p. 150) afirmam que até o fim do período colonial, a educação indígena permaneceu:

A cargo de missionários católicos de diversas ordens, por delegação tácita ou explícita da Coroa Portuguesa. Com o advento do Império, ficou tudo como antes: no Projeto Constitucional de 1823, em seu título XIII, art. 254, foi proposta a criação de estabelecimentos para a catequese dos índios. Como a Constituição de 1824 foi omissa sobre esse ponto, o Ato Adicional de 1834,

art. 11, parágrafo 5, procurou corrigir a lacuna e atribuiu competência às Assembléias Legislativas das Províncias para promover cumulativamente com as Assembléias de Governos Gerais (a catequese e a civilização do indígena e o estabelecimento de colônias).

Segundo Melatti (1977), com a criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), sob direção do Marechal Cândido Rondon, um novo tipo de política indigenista foi estabelecido no Brasil. Ficou vedado o desmembramento da família indígena, mesmo para fins de educação e catequese de seus filhos. A escola, quando havia, funcionava no posto indígena, mas a educação escolar era ministrada em língua portuguesa.

Assim, durante o período do SPI, de 1910 a 1967, e posteriormente com a criação da FUNAI, a educação escolar indígena era ministrada em língua portuguesa, por missionários ou professores da FUNAI. Somente em 1966, com o Decreto Presidencial nº 58.824 de 14 de julho, medidas legais foram criadas para adoção da língua indígena na sala de aula.

A chegada do *Summer Institute of Linguistics* (SIL), ao Brasil nesse período (em 1956) de acordo com Silva e Azevedo (1995, p. 152), transformou o quadro apenas em seus aspectos superficiais, uma vez que não se tratava mais de negar às populações indígenas o direito de se expressarem em suas próprias línguas, mas de impor-lhes o dever de adotar normas e sistemas ortográficos gerados “*in vitro*”. Em tais circunstâncias, as línguas indígenas passaram a representar meios de “educação” desses povos a partir de valores e conceitos “civilizados”. Além disso, ao invés de abolir as línguas e as culturas indígenas, a nova ordem passou a ser a de documentação desses fenômenos em caráter de urgência, sob a alegação dos “riscos iminentes de desaparecimento das línguas”.

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

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

Naquela época, segundo Vale (1995), o programa desenvolvido pelos professores indígenas abrangia as seguintes disciplinas: pré-escrita, pré-leitura, matemática, estudos sociais, português oral, língua Karajá e atividade diversificada (de acordo com os padrões da

cultura Karajá). Já os conteúdos referentes à língua portuguesa escrita eram de responsabilidade dos professores não-índios.

Conforme explica a mesma autora, tal currículo perdurou por muitos anos entre os Karajá, ou seja, de 1972 a 1987. Em 1988, ocorreu a promulgação da Constituição Brasileira que assegurou aos povos indígenas o direito a uma educação específica e diferenciada, conforme está no Capítulo III, artigos 210 e 215 dessa Lei.

Vale (1995) afirma que antes da tramitação no Congresso Nacional da Constituição de 1988, a FUNAI-Brasília definiu em 1987, uma política de atendimento à educação escolar para os povos indígenas. Em cumprimento à política fixada, a Administração Regional de Goiânia, Superintendência Executiva Regional, elaborou e implantou um programa voltado para educação escolar, com ênfase na preparação e atualização dos professores atuantes nas escolas Karajá, Xerente, Krahô e Apinayé, dando especial atenção ao professor indígena.

No Estado do Tocantins, medidas legais para a adoção do ensino da língua materna relativa à educação dos povos indígenas foram tomadas a partir de 1998, através da Lei Estadual nº 1.038 de 22/12/98, que dispõe sobre o sistema estadual de educação para o Estado do Tocantins, na Seção VII, da Educação para as comunidades indígenas, que prescreve a educação bilíngüe nos seguintes termos:

Art. 42 – É prioritária, no Sistema Estadual de Educação, a educação escolar das sociedades indígenas.

Parágrafo Único – Os programas educacionais deverão ser formulados com a participação das comunidades indígenas, de suas organizações e entidades representativas.

Conforme já relatamos, durante o período do SPI (1910-1967) e depois com a criação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), a educação escolar sempre foi promovida em língua portuguesa. Medidas legais para a adoção da língua materna no ensino e de outros aspectos relativos à educação desses povos só foram tomadas em 1966, com o decreto do Presidente da República, nº 58.824, de 14 de julho, que promulga a Convenção 107 sobre a proteção e integração das populações indígenas e outras populações tribais e semi-tribais de países independentes. Esta convenção fora adotada em Genebra, em 1957, por ocasião da quadragésima sessão da Conferência Geral da Organização Internacional do Trabalho e anexada ao decreto presidencial que prescreve sua execução e cumprimento na íntegra.

Com base nas normas internacionais enunciadas na Convocação e na Recomendação sobre as populações indígenas e tribais (1957), apresentaremos os artigos da convenção nº

169 do OIT, ocorrido em 7 de julho em 1989, em sua septuagésima sexta sessão, referentes à educação:

Art. 26. Deverão ser adotadas medidas para garantir aos membros dos povos interessados a possibilidade de adquirirem educação em todos os níveis, pelo menos em condição de igualdade com o restante da comunidade nacional.

Art. 27-1. Os programas e os serviços de educação destinados aos povos interessados deverão ser devolvidos e aplicados em cooperação com eles a fim de restabelecer as suas necessidades particulares, e deverão abranger a sua historia, seus conhecimentos e técnicas, seus sistemas e valores e todas as suas demais apresentações sociais, econômicas e culturais.

2 – A autoridade competente deverá assegurar a formação de membros destes povos e a sua participação na formação e execução de programas e educação, com vistas a transferir progressivamente para esses povos a responsabilidade de realização desses programas, quando for adequado.

3 – Além disso, os governos deverão reconhecer o direito desses povos de criarem suas próprias instituições e meios de educação, desde que tais instituições satisfaçam as normas mínimas estabelecidas pela autoridade competente em consulta com esses povos. Deverão ser facilitados para eles recursos apropriados para essa finalidade.

Art. 28 – 1 Sempre que for viável, dever-se-á ensinar às crianças dos povos interessados a ler e escrever na sua própria língua indígena ou na língua mais comumente falada no grupo a que pertençam. Quando isso não for viável, as autoridades competentes deverão efetuar consultas com esses povos com vistas a se adotar medidas que permitam atingir este objetivo.

2 – Deverão ser adotadas medidas adequadas para assegurar que esses povos tenham a oportunidade de chegarem a dominar a língua nacional ou uma das línguas oficiais do país.

3 – Deverão ser adotadas disposições para se preservar as línguas indígenas dos povos interessados e promover o desenvolvimento e prática das mesmas.

Art. 29 – Um objetivo da educação das crianças dos povos interessados deverá ser o de lhes ministrar conhecimentos gerais e aptidões que lhes permitam participar plenamente e em condições de igualdade na vida de sua própria comunidade e na da comunidade nacional.

Art 30 – 1 Os governos deverão adotar medidas de acordo com as tradições e culturas dos povos interessados, a fim de lhes dar a conhecer seus direitos e obrigações especialmente no referente ao trabalho e às possibilidades econômicas, às questões de educação e saúde, aos serviços sociais e aos direitos derivados da presente Convenção.

2 – Para esse fim, dever-se-á recorrer, se for necessário, a traduções escritas e à utilização dos meios de comunicação de massa nas línguas desses povos.

Art. 31 – Deverão ser adotadas medidas de caráter educativo em todos os setores da comunidade nacional, e especialmente naqueles que estejam em contato mais direto com os povos interessados, com o objetivo de se eliminar os preconceitos que poderiam ter com relação a esses povos. Para esse fim, deverão ser realizados esforços para assegurar que os livros de História e demais materiais didáticos ofereçam uma descrição equitativa, exata e instrutiva das sociedades e culturas dos povos interessados.

Assim, a educação escolar indígena em nosso país começa a se efetivar a partir da década de setenta, quando iniciam os movimentos não só em prol da adoção da língua indígena materna na escola, mas também de garantir a escolarização desses povos. O Estatuto do Índio, Lei 6001/73, consubstancia medidas nesse sentido, preceituando no seu título V, que dispõe sobre educação, cultura e saúde, o seguinte:

Art. 48. Estende-se à população indígena, com as necessárias adaptações, o sistema de ensino em vigor no País.

Art. 49. A alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertençam, e em português, salvaguardando o uso da primeira.

Vale (1995) chama atenção para o fato de que, antes do Estatuto do Índio ser estabelecido, em 1973, a FUNAI, pela portaria 75n/72 prescreve a educação bilíngüe nos seguintes termos:

a) A educação dos grupos indígenas com problemas da barreira lingüística será bilíngüe.

b) Só será empregada a língua nacional aos grupos indígenas que a tenham como língua habitual, sem prejuízo de se proporcionar o conhecimento das línguas nativas como estruturação suplementar.

Com a promulgação da Constituição brasileira em 1988, a educação indígena passou a ser vista de forma positiva, assegurando, assim, aos povos indígenas, o direito à educação escolar diferenciada. Portanto, foi muito importante para esses povos o fato de a Constituição brasileira ter assegurado o direito das sociedades indígenas a uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural e bilíngüe. Esse direito vem sendo regulamentado gradativamente para assegurar não só a evidência física destes povos, mas também a manutenção da língua e da cultura indígena em suas comunidades, possibilitando o resgate de seus grupos étnicos e culturais.

Ainda de acordo com os PCN (2002, p. 19), as leis subseqüentes à Constituição que tratam da educação, como a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Plano Nacional de Educação têm abordado o direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada, pautada pelo uso das línguas indígenas, pela valorização dos conhecimentos e saberes milenares desses povos, e pela formação dos próprios índios para atuarem como docentes em suas comunidades. Em se comparando com algumas décadas anteriores, trata-se de uma verdadeira transformação em curso, que tem gerado novas práticas a partir do desenho de uma nova função social para a escola em terras indígenas.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação (RCNEI) (1998, p. 34), os princípios contidos na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) dão abertura para a construção de uma nova escola, que respeite o desejo dos povos indígenas por uma educação que valorize suas práticas culturais e lhes dê acesso aos conhecimentos e práticas de outros grupos e sociedades. Uma normalização excessiva ou muito detalhada pode, ao invés de abrir caminhos, inibir o surgimento de novas e importantes práticas pedagógicas e falhar no atendimento a demandas particulares colocadas por esses povos. A proposta da escola indígena diferenciada representa, sem dúvida alguma, uma grande novidade no sistema educacional do país, exigindo das instituições e órgãos responsáveis a definição de novas dinâmicas, concepções e mecanismos para que essas escolas sejam de fato incorporadas e beneficiadas por sua inclusão no sistema, quando representadas em suas particularidades.

Para o RCNEI (1998, p. 35), parecer nº 14/99 do Conselho Nacional de Educação, a implementação desses avanços na prática pedagógica específica é um processo em curso que exige vontade política e medidas concretas para sua efetivação. No plano governamental, ainda são temidas as iniciativas que garantam uma escola de qualidade que atenda aos interesses e direitos dos povos indígenas em sua especificidade frente aos não-índios e em sua diversidade interna (lingüística, cultural e histórica). Mas, de certa forma, há caminhos seguros que vêm sendo trilhados pela atuação conjunta dos grupos indígenas e assessores não-índios ligados à organização da sociedade civil e universidades. Essas experiências são vivenciadas tanto na forma de escolas com pedagogias, conteúdos e dinâmicas específicas, quanto na forma de encontros regionais e nacionais de professores indígenas.

Ainda segundo o referido parecer (nº 14/99, p. 44), ao observarmos a situação das escolas destinadas aos índios, seus vínculos empregatícios e suas orientações pedagógicas, constatamos uma pluralidade de situações que dificulta a implementação de uma política nacional que assegure a especificidade do modelo de educação intercultural e bilíngüe às comunidades indígenas. Embora não haja dados estatísticos sobre esta questão, reconhece-se

uma multiplicidade de tipos de escolas que, via de regra, não se adaptam aos novos preceitos constitucionais e legais que deveriam nortear a oferta de programas educacionais aos povos indígenas. Grande parte das escolas indígenas foram criadas pela FUNAI e não contam com o reconhecimento oficial por parte dos órgãos competentes. Algumas passaram a ser administradas por secretários estaduais e municipais de educação que, nos últimos anos, também passaram a criar escolas em áreas indígenas. Há, ainda, escolas administradas pela iniciativa privada, seja por organizações não-governamentais ou confessionais. Algumas foram criadas por iniciativa das próprias comunidades indígenas.

De acordo com o PCN (2002, p. 14), além do reconhecimento do direito dos povos indígenas de manterem sua identidade cultural, a Constituição de 1988 garante a eles, no artigo 210, o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, cabendo ao Estado proteger as manifestações das culturas indígenas. Esses dispositivos abriram possibilidade para que a escola indígena se constitua num instrumento de valorização das línguas, dos saberes e das tradições indígenas, deixando de se restringir a um instrumento de impressão dos valores culturais da sociedade envolvente. Nesse processo, a cultura indígena deve ser a base para o conhecimento dos valores e das normas de outras culturas. Assim, a escola indígena poderá, então, desempenhar um importante e necessário papel no processo de autodeterminação desses povos. O texto constitucional no seu capítulo III da Educação – seção I assegura que:

Art 210 – 1 Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

2 – O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), aprovada em 17 de dezembro de 1996 e promulgada no dia 20 de dezembro do mesmo ano, são estabelecidas normas para todo o sistema educacional brasileiro, fixando diretrizes e bases da educação nacional desde a educação infantil até a educação superior. Esta lei está abaixo da Constituição e é de fundamental importância porque trata de toda a educação do País. Assim, a atual LDB substitui a Lei nº 5.692/71 e dispositivos da Lei nº 4.024/61, que tratavam da educação. Porém, no que se refere à Educação Escola Indígena, a antiga LDB nada contemplava.

Para os PCN (2002, p. 21), a educação escolar para os povos indígenas é citada em dois momentos. Ela aparece na parte do ensino fundamental, no artigo 32, estabelecendo que este seja ministrado em língua portuguesa, mas que será assegurado às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

A outra menção se dá nos artigos 78 e 79 dos “Dispositivos Gerais” da Constituição Federal, preconizam que:

É dever do Estado o oferecimento de uma educação escolar bilingüe e intercultural, que fortaleça as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena, e proporcione a oportunidade de recuperar suas memórias históricas e reafirmar suas identidades, dando-lhes, também acesso aos conhecimentos técnico-científicos da sociedade nacional.

De acordo com o RCNEI (1998, p. 36), a Declaração Americana sobre os Direitos dos Povos Indígenas afirma que os povos indígenas têm o direito de definir e aplicar seus próprios planos e programas educacionais, assim como currículos e materiais didáticos e a forma de capacitar seus docentes e administradores. Prevê, ainda, que quando os povos indígenas assim o desejarem, os programas educativos serão efetuados na língua materna, incorporando conteúdos próprios e assegurando os meios necessários para os domínios da língua oficial do país. Afirma que os Estados devem garantir que os sistemas educacionais indígenas sejam iguais em qualidade, eficiência e acessibilidade àquele que é oferecido ao restante da população e, ainda, que deverão prover assistência financeira para que possam se desenvolver adequadamente.

Atualmente, há escolas em várias comunidades indígenas como instituição integrada ao dia-a-dia desses povos, apesar de sua origem externa aos universos socioculturais indígenas e de seu uso histórico como agente de controle, evangelização e imposição forçada de mudança social e cultural.

A luta pela inclusão das escolas indígenas no sistema oficial de ensino no Brasil ainda é muito recente e ainda se encontra num lento processo de construção, enfrentando dificuldades e buscando soluções condizentes com o direito constitucional, que é de uma educação diferenciada, específica e de qualidade.

O RCNEI (1998, p. 39) apresenta alguns fatores responsáveis por este quadro de dificuldades:

- a) Em primeiro lugar, a persistência de uma política pública homogeneizada que não atinge somente a educação escolar indígena. Fomentar essa área exige

investimentos em capacitação dos técnicos dos órgãos públicos e tais iniciativas ainda não estão sendo tomadas de modo abrangente e com qualidade necessária.

- b) Apesar do crescente esforço de algumas Secretarias de Educação de criarem instâncias específicas incumbidas de definir prioridades e estratégias para promover uma educação escolar verdadeiramente específica e intercultural, em diálogo com as sociedades indígenas e entidades que as representam, as experiências não têm ainda tempo de maturação suficiente para apresentarem resultados de uma avaliação qualitativa. Da mesma forma, a dotação orçamentária específica para a educação escolar indígena, ainda que já exista, não cobre todas as demandas e carências escolares e de formação de professores e precisa ser progressivamente ampliada. Ainda são poucas as Secretarias, através dos seus Núcleos de Educação Indígena, que contemplam a participação significativa de professores e representantes das sociedades indígenas para assessorar as decisões relacionadas à política pública ali implantada.

Já para o aspecto administrativo das escolas indígenas, o RCNEI (1998, p. 39) ressalta a necessidade de que normas, regulamentações, exigências e requisitos das Secretarias de Educação sejam revistos a partir dos princípios da educação escolar indígena. Assim, são prioridades decorrentes das especificidades dessas escolas a formação de professores índios e a conseqüente construção de currículos diferenciados, a definição de calendários escolares contextualizados à realidade sociocultural de cada sociedade indígena, a produção de material pedagógico, a adoção de metodologias e sistemas de avaliação que apoiem e reforcem novas práticas pedagógicas indígenas.

No aspecto relacionado aos professores índios, vale ressaltar que grande parte não possui formação convencional de magistério. Enquanto isso, os professores não-índios que atuam nas escolas indígenas, mesmo quando têm o curso de magistério, não possuem conhecimento sobre os povos indígenas, provocando, portanto, distorção no processo ou impedindo o desenvolvimento de proposta de educação intercultural.

É importante ressaltar que só recentemente os sistemas de ensino iniciaram a elaboração de propostas para a formação específica dos professores índios e a de seu próprio pessoal técnico. Essa formação deve prepará-los, entre outras coisas, para o incentivo à pesquisa lingüística e antropológica e para produção de material didático.

Com relação ao vínculo empregatício dos professores, pode-se constatar uma situação bastante diversificada. Conforme o RCNEI (1998, p. 42), existem aqueles que são contratados

pelos sistemas de ensino municipais e estaduais, e aqueles que lecionam sem vínculo empregatício ou que são mantidos por missões religiosas. Em se tratando de percentual, os professores indígenas respondem por 76,5% do total dos professores, enquanto os não-índios correspondem a 23,5%. Há diferenças marcantes entre as regiões: assim, enquanto na região Norte, os professores indígenas respondem por 82,7% do total, na região Sul eles são menos da metade dos professores em sala de aula, correspondendo a 46,2%, como podemos observar no anexo 16.

As informações aqui apresentadas foram extraídas do Censo escolar MEC (1999). Segundo o PCN (2005, p. 91), o referido censo teve como objetivo coletar informações gerais sobre as escolas, os professores e os estudantes indígenas de todo o país. O MEC, por meio do INEPE da SEF, enviou um questionário específico para as secretarias estaduais de educação com a finalidade de coletar informações sobre o funcionamento das escolas indígenas. Este foi o primeiro levantamento específico já realizado para conhecer as características e o funcionamento das escolas indígenas no Brasil.

De acordo com os dados do Censo, em 1999, existiam 1.392 escolas em terras indígenas no Brasil. Com exceção dos estados do Piauí e Rio Grande do Norte, que não possuem população indígena. Ainda de acordo com o censo, em termos de dependência administrativa, há um ligeiro predomínio das escolas municipais, que respondem por 54,8% do total das escolas indígenas no país, enquanto 42,7% são estaduais.

Esse mesmo censo revela que os professores indígenas apresentam uma grande heterogeneidade nos níveis de formação: sendo que 28,2% ainda não concluíram o ensino fundamental; 24,8% possuem o ensino fundamental completo; 4,5% possuem ensino médio completo; 23,4% possuem ensino médio com magistério; 17,6% possuem ensino médio com magistério indígena e 1,5% têm ensino superior. Essas proporções variam de região para região e de Estado para Estado, mas revelam, no seu conjunto, a necessidade de implementação de políticas específicas que permitam que esses professores indígenas possam progredir em termos de seu nível de escolarização e formação profissional.

Nas últimas décadas, em todo o país, surgiram várias experiências de formação de professores indígenas. Para os PCN (2005, p. 103), algumas já contam com muitos anos, outras estão no início do processo: as mais antigas tiveram a origem fora do aparelho do Estado e hoje são reconhecidas como experiências que se tornaram referências para a política nacional de formação de professores indígenas. As experiências governamentais, por sua vez, são mais recentes, mas já apresentam resultados na qualificação e titulação do professorado indígena.

De acordo com os PCN (2005, p. 104), os percentuais de formação de professores indígenas vêm crescendo significativamente, refletindo nos resultados de políticas específicas de formação de professores indígenas desenvolvidas por secretarias estaduais e municipais de educação, bem como de programas desenvolvidos por organizações não-governamentais, que têm possibilitado que professores indígenas completem sua escolarização e recebam uma formação específica em magistério indígena, conforme dados quantitativos de professores índios e não-índios, por Estado da Federação.

O Censo Escolar Indígena do MEC de 1999 mostrou haver, nas 1.392 escolas recenseadas, 93.037 estudantes indígenas. A maioria destes estudantes, 80,6% do total, estão no ensino fundamental, sobretudo nas séries iniciais. No Ensino Médio apenas 1,0% e, na Educação de Jovens e Adultos, 3,2% (Anexos 17 e 18).

De acordo com os PCN (2002, p. 115), a concentração dos estudantes indígenas nas três primeiras séries do ensino fundamental tem várias explicações. Uma delas é que o ensino, em boa parte das escolas indígenas, está voltado para alfabetização e para o conhecimento da matemática, não estando organizado em termos de séries e ciclos. Em algumas escolas, os estudantes são divididos em iniciantes, alfabetizados e avançados. Em várias escolas, o ensino se dá de forma multisseriado. Uma outra explicação para a concentração de estudantes nas primeiras séries seria a baixa escolarização dos próprios professores, impedindo uma diversificação e aprofundamentos do nível do ensino nas escolas indígenas. A pouca formalização do ensino desenvolvido nessas escolas, a falta de materiais e de infra-estrutura também seria uma explicação para essa concentração, uma vez que muitas escolas indígenas só agora começam a ser regularizadas e, assim, ingressam nos sistemas de ensino.

Em conformidade com os PCN (2005, p. 115), uma maior formação para os professores indígenas, materiais didáticos, ensino na língua materna, calendários adaptados às atividades econômicas e preservação dos rituais das comunidades contribuirão de forma significativa para melhoria do ensino e da aprendizagem dos estudantes indígenas.

Nesta seção, focalizamos um breve histórico da Educação Escolar Indígena Brasileira. A seguir, apresentaremos uma visão geral acerca da Situação Escolar Indígena do Estado do Tocantins.

4.2 A SITUAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO ESTADO DO TOCANTINS

Existem povos indígenas em quase todos os estados da Federação brasileira, com exceção do Rio Grande do Norte e Piauí. Segundo os PCN (2002, p. 9), apesar dessa ampla distribuição, mais de 60% da população indígena brasileira está concentrada na região da Amazônia Legal, da qual faz parte o Estado do Tocantins.

De acordo com relatório da FUNAI-ADR-Araguaína (2005), hoje o Estado do Tocantins possui uma população indígena de 10.756 pessoas, distribuídas em 6 etnias assim denominadas: Karajá da Ilha do Bananal (2.004 indígenas), Javaé da Ilha (1.300 indígenas), Krahô (2.164 indígenas), Apinayé (1667 indígenas); Xerente (3.224 indígenas) e Karajá-Xambioá (397 indígenas).

As pesquisas mais recentes indicam que existem atualmente entre 280.000 e 329.000 índios em terras indígenas brasileiras, constituindo cerca de 218 grupos distintos e muitos deles preservam suas línguas e tradições; não há informações sobre os índios urbanizados (PCN, 2005, p. 9).

O tamanho reduzido da população indígena, sua dispersão e heterogeneidade dificultam a implementação de uma política educacional adequada, sendo de particular importância o fato de a Constituição Federal ter assegurado o direito das sociedades indígenas a uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngüe, o que vem sendo regulamentado em vários textos legais. Segundo PCN (2005, p. 45), só dessa forma se poderá assegurar, não apenas a sobrevivência física, mas também, étnica dos povos indígenas, resgatando a dívida social que o Brasil acumulou em relação aos habitantes originais do território.

Em 1989 foi feito um levantamento sociolinguístico dos diferentes povos indígenas do então Estado de Goiás. Braggio (1992b, p. 2), diz que a fim de verificar o estado linguístico das comunidades indígenas e, a partir dos dados obtidos, atuar nos seus programas educacionais, foram pesquisados os seguintes povos: Krahô, Apinayé, Karajá/Javaé, Xerente, Avá-Canoeiro e os autodenominados “Tapuia”, nas comunidades de Manoel Alves pequeno, Mariazinha, Santa Isabel do Morro, Canoanã, Porteira, Carretão e Cachoeira. A pesquisa foi realizada por Membros da Secretaria de Assuntos Indígenas, do Setor de Etnolinguística do Museu Antropológico e por duas educadores e uma antropóloga da FUNAI local.

De cada comunidade, foram selecionados proporcionalmente, segundo a autora supracitada, (1992a, p. 2), vinte por cento (20%) da população (com exceção dos Avá-Canoeiro cuja população total (9 membros, na época) foi contactada na aldeia dos Javaé. A

pesquisa contou com a participação de 431 informantes assim distribuídos: 113 Karajá, 79 Javaé, 89 Xerente, 68 Krahô, 48 Apinayé e 25 Tapuia.

Braggio (1992b, p.2) afirma que, em 1989, todos esses povos eram atendidos por 34 escolas. A população atendida era de 1.379 alunos, embora 1.947 estivessem em idade escolar, havendo um total de 77 professores. Com exceção dos Avá-canoeiro e dos Tapuias, todas já contavam com escolas bilíngües.

Os Karajá para Braggio (ibid., p.2) são os que mais possuem material escrito na própria língua e também são os que possuem escolas bilíngües há mais tempo. Os Krahô, por exemplo, têm utilizado uma cartilha feita para os Canela, do Maranhão, o que tem acarretado problemas na comunidade. Com poucas exceções, os materiais escritos foram elaborados pelos membros do *Summer Institute of Linguistics*. Naquela época a maioria das escolas atendia da alfabetização à 4ª série, embora fosse desejo das comunidades que se ampliasse o atendimento até a 8ª série do ensino fundamental (Anexos 19 e 20).

Nas palavras de Braggio (1992b, p. 6), para que os índios tenham uma educação que reflita os anseios e necessidades das suas comunidades, que esteja colocada no seu contexto cultural, lingüístico, social, político e econômico, e que sirva de instrumento de luta pela sua autodeterminação, torna-se necessário, entre muitos outros aspectos, o conhecimento e a análise da realidade sociolingüística das comunidades. Este conhecimento é de importância fundamental, pois fornecerá subsídios para que se possa realmente implementar ou repassar um programa educacional mais adequado a cada comunidade indígena do Estado do Tocantins.

Partindo dessa premissa, as atitudes dos povos indígenas pesquisados, segundo Braggio (1992b, p.6), são altamente favoráveis à educação e à educação bilíngüe em particular, havendo mesmo o desejo de revitalização da língua indígena. Portanto, dentro dessa perspectiva, o tipo de programa já implementado, ou a ser implementado, importa não somente no que se refere a suas características lingüísticas, as ideológicas são igualmente relevantes.

Braggio (1992b, p. 57) confirma seu ponto de vista, afirmando que não bastam programas bilíngües transicionais de dois anos. O ideal é que, ao lado da instrução por um período mínimo de quatro anos, seja implementado o uso funcional da linguagem escrita na comunidade, pois sem que isto ocorra, corre-se o risco de limitar a língua indígena escrita às quatro paredes da sala de aula. Ou seja, é necessário que a língua indígena tenha significado e função na sua forma escrita para a comunidade, aspectos estes ainda restritos no momento atual para as comunidades do Tocantins.

O levantamento sociolinguístico dos povos indígenas de Goiás e Tocantins, realizado por Braggio em 1989 teve fundamental importância para implantação do Projeto de Educação Indígena para o Estado do Tocantins, através do convênio tripartite, ocorrido em 1991, entre FUNAI/SEDUC-TO e UFG/GO.

A partir da implantação do Projeto, as políticas Governamentais do Estado do Tocantins, com relação aos povos indígenas, voltadas para os fatores educacionais, têm sido definitivas, não só em relação ao estado linguístico, mas também em relação à sobrevivência da língua e da cultura dos povos indígenas: visam a uma prática pedagógica que contemple os anseios e desejos dos povos indígenas, entre os quais está o de manutenção das escolas dentro de suas próprias comunidades, para assim garantir que essas escolas tenham professores de sua própria etnia.

Contudo, de acordo com relatório da FUNAI 2001/2002, a maioria das escolas indígenas do Tocantins está funcionando em situação precária. Há a necessidade de construção de mais escolas, além de reforma e de ampliação das já existentes.

Os relatórios da SEDUC/2004 informam que a maioria das aldeias indígenas do Tocantins possuem escolas de 1ª à 4ª série, com o corpo docente formado por professores índios e não-índios (os professores índios atuam nas quatro primeiras séries: alfabetização, 1ª, 2ª e 3ª séries escolares). Sendo que, nas turmas iniciais, o ensino de leitura e escrita é ministrado em língua materna. A Língua Portuguesa é introduzida a partir da 4ª série, na maioria dos casos, ministrada também por professores indígenas.

Ao longo da convivência com professores indígenas do Estado do Tocantins, pudemos constatar que a língua materna é dominante em todas as escolas. Os professores índios usam-na para se comunicarem com os alunos nas atividades de leitura e escrita desenvolvidas em sala de aula. Mesmo as atividades de leitura e escrita em português, em todas as séries, são explicadas em língua materna pelo professor índio. Os alunos indígenas preferem a língua materna para produzirem seus textos, inclusive, os alunos que cursam da 4ª série em diante (Anexo 21).

Deve-se ressaltar que, em atendimento aos dispositivos constitucionais, fazendo validar uma educação bilíngüe, pluralista e intelectual, o Estado do Tocantins tomou medidas legais para a adoção do ensino da língua materna relativa à educação dos povos indígenas a partir de 1998, através da Lei Estadual nº 1.038 de 22/12/98, que dispõe sobre o sistema Estadual de educação para o Estado do Tocantins, na Seção VII, que trata da educação para as comunidades indígenas, prescrevendo a educação bilíngüe nos seguintes termos:

Art. 42 – É prioritária, no Sistema Estadual de Educação, a educação escolar das sociedades indígenas;

Parágrafo Único – Os programas educacionais deverão ser formulados com a participação das comunidades indígenas, de suas organizações e entidades respectivas.

Art. 43 – O Sistema Estadual de Educação estenderá às comunidades indígenas o ensino bilíngüe escolar, em vista da diversidade sócio-cultural, como forma de:

I – afirmação das culturas e línguas indígenas, de acordo com o modelo pluralista em que as sociedades indígenas integram a nação brasileira de modo multiétnico e plurilíngüe.

II – preparação não só para a compreensão e reflexão crítica sobre sua realidade sócio-histórica e da sociedade envolvente, mas também como condição para sua autodeterminação;

III – possibilitar a condução pedagógica da educação escolar pelas próprias comunidades indígenas, através da formação de professores índios;

IV – viabilizar a elaboração de materiais escritos pelos próprios índios que retratem seu universo sócio-histórico e cultural.

Art. 44 – Deverá haver recursos específicos previstos nas dotações orçamentárias da Secretaria da Educação e Cultura, com os seguintes objetivos.

I – preservar e fortalecer a organização histórica, política e sócio-cultural, costumes línguas, crenças, tradições, práticas e formas de concepção e organização social das comunidades indígenas;

II – desenvolver metodologias específicas do processo de educação escolar das comunidades indígenas, especialmente no que respeita ao processo de aquisição da língua escrita e do português como segunda língua, sendo a primeira, como veículo dos conhecimentos de cada cultura, e, a segunda, como veículo dos conhecimentos universais;

III – manter programas de formação de recursos humanos especializados, destinados à educação escolar nas comunidades indígenas;

IV – manter, apoiar e reconhecer cursos e programas qualificados de formação de instrutores;

V – instituir assessorias especializadas de apoio técnico-científico;

VI – desenvolver currículos que levem em consideração os processos próprios de aprendizagem e da avaliação, e que utilizem material didático e atendam ao calendário escolar diferenciado e adequado às diversas comunidades indígenas;

VII – publicar material didático em línguas indígenas e material bilíngüe, específico de cada comunidade indígena, visando à integração dos vários conteúdos curriculares.

Art. 45 – O poder Público assegurará a formação permanente aos professores indígenas através de cursos de atualização e de acompanhamento regular do processo de educação escolar.

Parágrafo Único – Será obrigatória a isonomia salarial entre professores índios e não-índios.

Teixeira (1997, p. 142) afirma que, para assegurar a necessária autonomia pedagógica, o Estado do Tocantins tentou uma experiência, até então inédita no Brasil: criou um sistema específico de educação escolar indígena, dentro do sistema de educação do Estado, com concurso diferenciado e carreira de magistério específica e diferenciada. A legislação é fruto de uma lei aprovada pela Assembléia Legislativa e que garante aos índios a prerrogativa de serem professores em suas aldeias, além de garantir isonomia salarial.

O termo “diferenciado” empregado na lei, visaria a reconhecer que não é possível avaliar as habilidades cognitivas fora do contexto cultural, uma vez que além de conhecimentos tradicionais de sua cultura, os índios devem ter acesso, em decorrência do princípio da interculturalidade, aos conhecimentos próprios da cultura não-indígena (ibid., p. 143).

Nesta seção, apresentamos uma visão preliminar da Educação indígena no Estado do Tocantins. A seguir, faremos um breve relato do material didático utilizado nas escolas indígenas do Estado do Tocantins.

4.2.1 Material didático utilizado nas escolas indígenas do Tocantins

De modo geral, o que vem acontecendo nas escolas indígenas do Tocantins é o mesmo que acontece na maioria das escolas indígenas brasileiras: o uso freqüente de material escrito em língua indígena, que são as cartilhas pedagógicas e os livros de História, Estudos Sociais, Matemática, Ciências, dentre outros. As cartilhas, de uma forma geral, foram elaboradas há mais de trinta anos, porém, o maior agravante é o fato de as cartilhas não terem sido produzidas pelos professores índios e, por isso, não refletirem a realidade sociocultural e lingüística das comunidades, em vista de terem sido formuladas tomando como base apenas alguns informantes. Tais cartilhas contrariam a atual proposta de política pedagógica da Educação Indígena brasileira que, segundo o RCNEI (1998), é de uma alfabetização construtiva que leve em consideração a participação significativa de professores e

representantes das sociedades, a fim de assegurar uma educação que atenda aos anseios das comunidades indígenas.

Portanto, para que as escolas indígenas sejam respeitadas de fato e possam oferecer uma educação escolar verdadeiramente específica e intercultural, integradas ao dia-a-dia dos povos indígenas, conforme os PCN (2005, p. 46), torna-se necessária a criação da categoria de escola indígena nos sistemas de ensino do País. Mediante essa categoria, será possível assegurar às escolas indígenas autonomia, no que se refere ao projeto pedagógico e ao uso de recursos financeiros públicos para a manutenção do cotidiano escolar, garantindo plena participação de cada comunidade indígena nas decisões relativas ao funcionamento da escola.

Em conformidade com o princípio de reconhecimento da diversidade cultural, o PCN (2005, p. 46) preconiza que a lei n° 9.394/96, a LDB estabelece como um dos princípios norteadores do ensino nacional o pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, garantindo às escolas indígenas um processo educativo diferenciado e respeitoso de sua identidade cultural e bilíngüe. De acordo com o artigo 78, a educação escolar para os povos indígenas deve ser intercultural e bilíngüe, visando à reafirmação de sua identidade, à recuperação de suas memórias históricas, à valorização de suas línguas e ciências, além de possibilitar o acesso às informações e aos conhecimentos valorizados pela sociedade nacional.

O material didático em língua portuguesa, adotado nas escolas do Tocantins após os três primeiros anos, é completamente dissociado da realidade sociolingüística dos alunos indígenas. Muitos desses alunos ainda estão em fase do processo de aquisição da língua portuguesa oral, e, ao se defrontarem com esse tipo de material didático, ficam desmotivados e sem vontade de estudar, o que vem contribuindo para a evasão escolar, como acontece, por exemplo, em algumas escolas Apinayé.

Por outro lado, os materiais didáticos, em língua materna, utilizados nas escolas indígenas são os mesmos da década de 1958, produzidos pelo *Summer Institute of Linguistics*, que também não refletem os aspectos sociolingüísticos, históricos e culturais das comunidades indígenas do Estado do Tocantins, visto que é um material artificial, constituindo para as crianças um mero reconhecimento das letras, das sílabas ou de palavras em frases descontextualizadas.

De acordo com Vale (1995, p. 53), esses aspectos são observados nas referidas cartilhas, que apresentam uma linguagem artificial, somente vista em tais materiais. A autora afirma que a artificialidade pode ser facilmente comprovada nos exemplos a seguir, retiradas da Cartilha Karajá n° 1 – INY TYYRITI n°1.

Recorte da 2ª lição da Cartilha nº 1

- “Tarawe Were ririra” – (o perequito deixou Were)
 “Tarawe rara” – (o perequito foi embora)
 “Were rara” – (Were foi embora)

Recorte da 3ª lição da Cartilha nº 1

- “Tarawe rara” – (o perequito foi embora)
 “Were rareri” – (Were vem vindo)
 “Tii rareri” – (ele vem vindo).

A referida artificialidade também é comprovada nos recortes abaixo, retirados das Cartilhas Krahô nº 1, *Ihkàhhôc to hahkre xà* (FUNAI, 1975) e da Cartilha Xerente nº 2, *Dammê Sanãmrze* (MATTOS, 1983).

Recorte da 4ª lição da Cartilha Krahô nº 1

- “*Ita ite*” – (esta é minha canela)
 “*Ite cati*” – (minha canela é grande)
 “*Capi ita capa*” – (Capi está tirando isto)
 “*Ca ita capi*” – (experimente isto)
 “*Ita Capi pa*” – (este é o braço de Capi)
 “*Capi pa cati*” – (o braço de Capi é grande)

Recorte da 3ª lição da Cartilha Xerente nº 2

- “*Krêtitto teza Kmêsi*” – (você vai comer tanajura)
 “*Aka teza tewe are*” – (primeiro você vai experimentar e depois comer)
 “*Are krito teza dure kamêsi*” – (você vai comer também magaba)
 “*Toki za sikra, are kako kmêsi*” – (o pássaro preto vai descer e comer arroz)
 “*Ara waka za toki samã, are toki za tisusi*” – (mas waka vai enxotá-lo e ele vai fingir)
 “*Mã wê-ki, are maku dure wê-ri, are kuti wê – kôdi*” – (a ema é bonita; o pato tam é bonito, mas o sapo não é bonito)

Para Vale (1995, p. 54), esses recortes mostram um dos aspectos comuns nos textos das cartilhas em geral, como por exemplo, a falta de unidade textual, além de muita repetição de palavras. A leitura desse tipo de material constitui para a criança uma experiência de simples conhecimento de letras, sílabas, palavras ou frases vazias de sentido. O aluno, ao ler tais “textos”, não se envolve ativamente com a leitura, uma vez que são alheios aos seus interesses e não levam em consideração seu conhecimento anterior. Esses “textos” revelam a concepção de leitura de seu autor, ou seja, um processo de decodificação.

Albuquerque (1999, p. 59), aponta esse mesmo problema nas cartilhas do Apinayé, ilustrando com um recorte extraído da lição 30, da Cartilha Apinayé nº 1 – Pumë Kaga pumu.

Recorte da 30ª lição da Cartilha nº 1

<i>“Wakō ma na pa Umĩ ”</i>	– (assei o fígado do quati)
<i>“Akra na wakōja pĩ ”</i>	– (seu filho matou o quati)
<i>“Mĩ anhō wakō ma”</i>	– (leve o seu fígado de quati)
<i>“Ne pa kuka”</i>	– (tudo bem, vou assar)
<i>“na panhē kra akra kamē”</i>	– (o filho do índio jogou areia na sua filha)
<i>“pu mō krĩ anhō krĩ pumu”</i>	– (vou ver sua aldeia)
<i>“pu mō nē anhu”</i>	– (vamos esquentar-nos)

Enfim, para Albuquerque (1999, p. 59), são aspectos de uma prática pedagógica que não toma como ponto de referência o conhecimento anterior do aluno. Logo, não há sistematização do conhecimento sociocultural e histórico do aluno. Assim, o professor não precisa ter formação, já que seu papel limita-se ao de repassador do material didático previamente elaborado.

Portanto, entendemos que a criança indígena se alfabetiza e adquire sua língua oral e escrita em função de outros recursos utilizados pelos professores indígenas, bem como pelo seu desejo e interesse de aprender a ler e a escrever.

Segundo Monserrat (2001, p. 137), o Estado Brasileiro não tem realmente uma política lingüística específica para as sociedades indígenas. “Ele tem, sim, no nível de discurso, uma política de educação escolar indígena qualificada como ‘bilíngüe’, intercultural, específica e diferenciada” (adjetivação que provoca muitas dúvidas e desalento em grande parte dos envolvidos, especialmente os índios, por não se entender bem o que querem). Para a autora (2001, p. 137), é dentro desse contexto restrito que se trata das línguas indígenas, como

línguas a serem utilizadas basicamente na alfabetização “bilíngüe” e, sempre que possível, na elaboração de materiais “bilíngües” a serem utilizados na escola.

O projeto de Formação de Professores Indígenas para o Estado do Tocantins, segundo Braggio (1997, p. 35-37), prevê, na prática pedagógica, o material didático em permanente construção. Assim, a sistematização do conhecimento sócio-histórico e cultural do grupo é condição e conteúdo da prática pedagógica. A linguagem é natural; o texto é o material por excelência, dentro de seus mais diversos tipos, formas e origens. O sentido e a função precedem a forma, ou seja, adquire-se a forma através da construção do sentido.

A seguir, apresentamos um texto, escrito pelo professor Elly Mairu Karajá, na 9ª etapa do Curso de Formação, em dezembro de 2006, em Paraíso do Tocantins. Podemos observar, neste texto, que, mesmo escrito em português, a linguagem é contextualizada, tanto intra-texto como extra-texto.

Beija-Flor

“O passarinho beija-flor voa mais rápido do que outros passarinhos. Ele gosta de se alimentar do nectá de flores. Também ele faz seu ninho para poder criar família, ele é também parecido um pouco com a borboleta. Por isso lá na minha aldeia a gente não deixa matar beija-flor”.

Braggio (1997, p. 35) afirma que o Projeto de Capacitação de Professores Indígenas do Estado do Tocantins, implantado em 1998, pretende dar continuidade ao Projeto de Formação para os Professores Indígenas do Estado do Tocantins, tendo como objetivo principal a realização de cursos de formação que habilite o indígena dos diversos grupos do Tocantins (Karajá, Javaé, Xambioá, Apinayé, Krahô e Xerente) a ser professor da 1ª fase de Ensino Fundamental dentro de uma proposta diferenciada, bilíngüe, específica e intercultural.

Assim, para assegurar a necessária autonomia pedagógica, o Estado do Tocantins vem, ao longo dos anos de implantação do Projeto de Formação de Professores, implementando uma política de educação em que os professores índios estão comprometidos com uma prática pedagógica que almeja respeitar os aspectos socioculturais e preservar as tradições culturais dos povos indígenas, através da elaboração do material didático-pedagógico, levando em consideração a realidade sociohistórica e cultural de cada povo.

Atualmente, a Secretaria de Educação do Tocantins atende a 3.791 índios matriculados em 72 escolas, instaladas, nas aldeias Xerente, Karajá Xambioá, Javaé, Krahô e Apinayé, perfazendo um total de 189 professores, sendo 114 professores índios e 75 professores não-índios, conforme dados da SEDUC/2005, conforme (Anexo 22).

Os dados apresentados no quadro geral dos professores do curso de formação de professores indígenas evidenciam um crescimento significativo do número de professores índios que atuam nas Escolas Indígenas do Tocantins, bem como do número de professores que fazem parte do Curso de Formação de Professores, se levarmos em consideração os dados apresentados por Braggio (1997) (Anexo 23).

De certa forma, esse crescimento é em função da implementação da política pedagógica da SEDUC ao longo dos anos, bem como a consciência de que os índios têm direitos na sociedade nacional.

De acordo com os dados da FUNAI e da SEDUC, apenas os Krahô apresentam baixo nível de escolaridade, uma vez que apenas dois terminaram o Ensino Fundamental e Médio, através do EJA. Fatos como esses já foram apontados Braggio (1992b, p. 38), para quem, os Krahô estão abertos ao ensino, o que garante o sucesso de uma empreitada nesse sentido. Segundo essa autora, naquela época, grande parte da população Krahô, sendo 55% dos homens e 77% das mulheres, não sabiam ler e escrever em sua língua,

Os dados gerais das escolas indígenas do Tocantins apontam também um crescimento no número de alunos e escolas nas aldeias indígenas do Tocantins, levando em consideração o ano de implantação do Projeto de Formação. Entretanto, esses mesmos dados indicam um número muito pequeno de alunos matriculados no Ensino Médio. De 2.559 que se matriculam na 1ª fase do Ensino Fundamental, apenas 20 alunos chegam ao Ensino Médio (Anexo 24).

De acordo com relatórios da SEDUC/2005, das 72 escolas indígenas, apenas 5 possuem Ensino Médio, que são 1(um) centro de Ensino Médio, na Reserva Xerente; 1(uma) Escola na Aldeia Fontoura, nos Karajá da Ilha do Bananal; 1(uma) na Aldeia Karajá Xambioá, em Santa Fé do Araguaia; e 2(duas) na reserva Apinayé nas Aldeias São José e Mariazinha.

Ainda de acordo com os dados da SEDUC/2005, a maioria das aldeias indígenas do Tocantins possuem escolas, mas pudemos constatar “*in loco*” que muitas escolas estão funcionando de forma muito rudimentar e precária. Ou seja, há escolas que funcionam em casas indígenas, sem espaço, sem ventilação, enfim, sem as mínimas condições necessárias, como é o caso das escolas das aldeias Brejão e Serrinha, dentre outras (Anexo 25).

Nesta seção, focalizamos a situação escolar indígena do Tocantins. Na seção seguinte, apresentaremos uma visão preliminar do Projeto de Educação Indígena para o estado do Tocantins.

4.2.2 Uma visão preliminar do projeto de educação indígena para o Estado do Tocantins

De acordo com Braggio (1997, p. 3), o projeto de educação indígena para o Estado do Tocantins teve seu início bem antes da data de assinatura do convênio tripartite entre a Universidade Federal de Goiás, a Secretaria de Educação do Estado do Tocantins e a Fundação Nacional do Índio, em 19 de agosto de 1991.

Braggio (1997, p. 4) relata que, em 1989, elaborou e coordenou um projeto de pesquisa em parceria do Setor de Etnolingüística do Museu Antropológico da UFG com a Secretaria de Assuntos Indígenas do Estado de Goiás com objetivo de fazer um levantamento do estado sociolingüístico dos povos indígenas. Os dados coletados na pesquisa subsidiaram o Projeto de Educação Indígena para o Estado do Tocantins.

Para a coordenadora (ibid., p. 5-7), o projeto de concepção pluralista intercultural, garantia:

- o uso da língua materna como meio de intrusão e como primeira a ser adquirida pela criação em sua forma escrita.
- uma concepção de alfabetização que não se limita à primeira série de ensino básico, mas com gradual e de maior duração dependendo de cada aluno, em particular, nem às quatro paredes da sala de aula.
- o uso do português como segunda língua e não como língua estrangeira.
- o ensino através de professores indígenas.
- a elaboração dos materiais didáticos pelos próprios indígenas, retratando sua realidade sociocultural e histórica.

Em conformidade com Braggio (1997, p. 6-7), o primeiro curso de capacitação teve início em 20 de agosto de 1991, através de sua primeira etapa. Trinta e oito (38) professores indígenas, oriundos de trinta e sete (37) comunidades e por elas escolhidas, representando os grupos Karajá, Javaé, Xambioá, Xerente, Krahô e Apinayé, uma proporção de um índio por comunidade. Alguns já eram professores capacitados pelo SIL e outras instituições e, contratados pela FUNAI. Os demais foram contratados posteriormente pela Secretaria de Educação do Estado. À primeira etapa, seguiram-se mais seis etapas, totalizando 448 horas/aula e as disciplinas com suas hora/aula (Anexo 26).

De acordo com Braggio (1997), o curso foi finalizado no período de 7 a 10 de julho de 1993 com a 7ª etapa, quando os professores receberam seus diplomas. Além das quatro professoras da UFG, responsáveis pelo projeto, participaram como docentes e pertencentes ao referido projeto: Maria do Socorro S. do Vale, Haruê Yamanaka e Suzana Grillo (da FUNAI); Eduardo Sebastiani, Carlos Augusto e Adão José Cardoso (da UNICAMP) e Francisco Vieira (da UFF).

Braggio (ibid., p.11) afirma que, em 28 de fevereiro de 1994, teve início o segundo curso de capacitação com uma segunda turma de professores indígenas, também escolhidos por suas comunidades, totalizando 47 indígenas de comunidades dos mesmos grupos. Até aquele momento, foram realizadas seis etapas, com o total de 384 horas/aula (Anexo 27).

Em 19 de maio de 1997, teve, então, início a terceira turma de Capacitação de Professores, totalizando 19 indígenas dos mesmos grupos que já haviam cumprido duas etapas, com um total de 168 horas-aula (Anexo 28).

De acordo com os dados da Coordenação de Educação Escolar Indígena da Secretaria de Educação do Tocantins (1997), Braggio (1997, p. 25) apresenta o número de escolas, professores e alunos das comunidades indígenas do Tocantins, confirmando que, naquela época, havia em funcionamento 56 escolas estaduais, com um total de 90 professores atendendo a uma população de 2.078 crianças (Anexo 29).

Braggio (ibid., p. 30-33) destaca que o projeto de Educação Indígena para o Estado do Tocantins sempre procurou trabalhar os conteúdos curriculares de uma forma interdisciplinar, a partir de uma unidade temática, que possibilitasse aos professores compreendê-las como partes integrantes de um todo, que não podem ser tratadas isoladamente, sob pena de estar-se esvaziando aqueles conteúdos de sua carga histórica, sociocultural, ideológica.

A autora reitera que, no projeto de Formação, pretende-se ainda, analisar os conteúdos escolares tradicionais (de ciências, matemática, geografia etc.), avaliando a sua adequação às crianças e escolas indígenas. Assim, em vista desses aspectos e do caráter distinto que a escola indígena apresenta, o projeto propõe uma organização de conteúdos em disciplinas do núcleo comum e específico (Anexo 30).

Para Teixeira (1991, p. 3), todo o Projeto se baseia no princípio de que o índio, como todo e qualquer ser humano, é dotado de capacidades cognitivas complexas e que o desenvolvimento do conhecimento só se faz através da re-elaboração e da relação que se tem com os outros e com o mundo.

Porém, com o fim convênio tripartite entre UFG/FUNAI/SEDUC, no ano de 1997, a Secretaria de Educação do Estado do Tocantins, vem implementando políticas públicas, por intermédio da Gerência de Educação Indígena, através do MEC/FUNAI/SEDUC.

Nesta seção apresentamos o projeto que norteou e deu suporte para a educação indígena do Estado do Tocantins. A seguir apresentaremos um breve histórico do curso de formação de professores indígena para o Estado Tocantins.

4.2.3 Um breve histórico do curso de formação de professores indígenas do Tocantins

Os atuais cursos de formação de professores, em sua maioria, são freqüentados por professores indígenas jovens, embora participem também muitos professores idosos, com capacitação profissional e experiência como professor bilíngüe. Muitos deles estão envolvidos com movimentos políticos partidários, do governo ou de seu município, ou entidades educacionais, como Associação de Professores, Conselho de Educação Indígena, dentre outras.

Matos e Monte (2006, p. 87) discutem a importância das línguas indígenas no currículo da escola diferenciada e sua inter-relação com o uso e o estudo das línguas na formação de professores indígenas, afirmando que merecem uma maior atenção, visto que a escrita em diferentes línguas tornou-se um dos resultados dos projetos educacionais bem sucedidos. Destacam também que, infelizmente, as línguas utilizadas para a transmissão e construção dos conhecimentos curriculares durante os cursos de formação de professores indígenas não são as línguas indígenas faladas em suas sociedades, visto que há insuficiente conhecimento aplicado, domínio oral e escrito das línguas indígenas brasileiras pelas universidades e pelos profissionais engajados nos programas de formação.

Para Silva (2003, p. 108), nos cursos de formação indígena, as aulas são geralmente heterogêneas, no que se refere a quantos alunos dominam suas línguas maternas ou o português. Assim, uma das atividades mais difundidas nos cursos de capacitação indígenas é a elaboração de textos e livros que serão mais tarde utilizados como material didático específico nas escolas de aldeias freqüentadas por crianças e adolescentes.

De acordo com Relatórios da SEDUC (2005), a primeira etapa do Curso de Formação para professores indígenas iniciou-se de 01 a 16/07/98, do qual participaram 99 professores/cursistas de diferentes etnias, com um total de 140 horas-aula, distribuídas nas diferentes disciplinas. Portanto, o curso de formação para professores é específico para o

Magistério Indígena, com sua proposta diferenciada, com um total de 2.700 horas/aula, tendo como principal meta formar professores que possam assumir o projeto educacional em suas unidades escolares, na 1ª fase do ensino fundamental, que hoje contempla as 72 unidades escolares indígenas.

Neste mesmo Relatório (2005) é afirmado que, dadas as diretrizes da LDB, 9394/96, surge a necessidade de viabilizar o Curso de Formação de Professores Indígenas, uma vez que só as capacitações já não eram mais suficientes para a proficiência em educação.

Em 11/03/2005, uma turma de 19 alunos concluiu o curso de formação e recebeu seus diplomas em solenidade, nesse mesmo dia, no auditório do INSS, em Palmas.

Ainda segundo este Relatório (2005), foi concluída a 11ª etapa do curso em dezembro de 2005, com a participação de 137 professores indígenas e supervisores pedagógicos das Diretorias Regionais de Ensino, havendo previsão de conclusão de quatro turmas em dezembro de 2006; uma turma em julho de 2008 e uma em dezembro de 2008.

É importante ressaltar que, de acordo com Relatório SEDUC (2006), será realizado um levantamento da quantidade de alunos que estiverem cursando o 3º ano do ensino médio, podendo, a partir deste, ser criada uma outra turma de formandos que cursarão apenas as disciplinas específicas, se isto contribuir para limitação de tempo em disciplinas presenciais (Anexo 31).

O conteúdo curricular desses programas reflete as necessidades e interesses das comunidades, com uma visão de pensamento sobre o futuro das populações indígenas, como afirma Silva (2003, p.109):

esses programas também divulgam entre os índios a informação sobre seus direitos consagrados legalmente, promovendo o debate de seus problemas do momento, reiterando o valor de suas práticas e conceitos tradicionais e legitimando seu direito consagrado de empreender e conquistar autonomia.

Partindo desses pressupostos, o Projeto de Formação de Professores Indígenas do Estado do Tocantins tem como princípio básico a conquista da autonomia sócio-econômico-cultural de cada povo, na recuperação de sua memória histórica, na reafirmação de sua identidade étnica e no estudo e valorização da sua própria língua (SEDUC-TO, 2006).

A reafirmação dos princípios básicos deste Projeto se dá através das ações apresentadas pela Gerência de Educação Indígena da SEDUC nos anos de 2004/2006, abaixo discriminadas:

- I – Orientação e fornecimento de subsídios aos Supervisores Pedagógicos Indígenas no acompanhamento pedagógico aos professores indígenas, analisando o crescimento profissional do professor;
- II – Coordenação da realização da 11ª etapa do Curso de Formação de Professores Indígenas;
- III – Elaboração da proposta do Centro de Ensino Médio Indígena;
- IV – Discussão do Projeto Político Pedagógico do Centro de Ensino Médio Indígena – CEMI – Xerente;
- V – Transporte Escolar Apinayé/Xerente;
- VI – Transporte via fluvial Karajá/Karajá-Xambioá/Javaé;
- VII – Criação do Conselho de Educação Indígena, através do Decreto nº 2367 de 14 de março de 2005;
- VIII – Reunião com professores e lideranças das comunidades Indígenas;
- IX – Ampliação gradativa da 2ª fase do Ensino Fundamental nas aldeias: Cachoeira; Pedra Banca; Rio Vermelho; Manoel Alves; Aldeia Nova; Xambioá; Kuhere; Santa Cruz; São João; Santa Isabel; Canaonã; Fontoura; Txuri; Brejo Comprido e São José;
- X – Construção de novas Unidades Escolares Indígenas;
- XI – Reformas de Unidades Escolares Indígenas;
- XII – Criação de Associações de Professores Indígenas;
- XIII – Implantação do Ensino Médio em comunidades indígenas;
- XIV – Realização da Cerimônia de Formatura da 1ª turma do Curso de Formação de Professores Indígenas.

Com base na Legislação Estadual, Lei nº 1.038/98, seção VII da Educação para as Comunidades Indígenas, Artigo 52º a 55º, é criado o Conselho Estadual de Educação Indígena (CEEI-TO), através do Decreto nº 2.367 de 14 de março de 2005. De acordo com relatório da SEDUC (2005), compete ao CEEI-TO: a) deliberar sobre políticas, programas e ações referentes à promoção da educação escolar indígena; b) discutir e propor mecanismos das ações pedagógicas para as unidades escolares indígenas; c) acompanhar os programas de formação inicial e continuada dos docentes para educação escolar indígena; d) avaliar o desempenho pedagógico das unidades escolares indígenas, tendo como parâmetro os conteúdos curriculares da base nacional comum e aqueles referentes à cultura da própria etnia.

Ainda segundo o referido relatório, o Conselho de Educação Indígena do Estado do Tocantins é composto da seguinte forma: a) dois representantes de cada etnia (Apinayé, Xerente, Javaé, Karajá, Krahô, Xambioá, e Krahô Kanela); b) dois representantes do Conselho estadual de Educação; c) três representantes da Secretaria de Educação e Cultura; d) representantes da associação dos professores indígenas, FUNAI, FUNASA, UFT, MEC e CIMI (Anexo 32).

Nesta seção, abordamos uma visão histórica do Curso de Formação para os Professores índios do Estado do Tocantins, apresentando os dados que evidenciam o número de escolas e de alunos atendidos pelo referido Projeto, o número de professores cursistas, bem como a criação do CEEI-TO. A seguir apresentaremos a situação da educação escolar bilíngüe entre os Apinayé.

4.3 A EDUCAÇÃO ESCOLAR BILÍNGÜE ENTRE OS APINAYÉ

Conforme já relatamos, a educação escolar indígena nas comunidades indígenas brasileiras teve seu início em 1956, quando o Summer *Institute of linguistics* (SIL) inicia seu programa de estudo aqui no Brasil, em convênio com o Museu Nacional (1959), posteriormente com a Universidade de Brasília (1963) e com a FUNAI (1967). Segundo Leitão (1997, p. 59), esse Instituto desde então realiza trabalhos de análise e comparação das línguas indígenas brasileiras. Os estudos do SIL objetivavam criar para estas línguas um sistema de escrita e traduzir para elas materiais escritos de “educação moral e cívica e de caráter religioso”. Pretendia ainda, desenvolver “programas de educação e assistência social”, a fim de proporcionar aos indígenas melhores condições de vida.

De acordo com Cunha (1990, p. 87), a partir da década de 1970, o governo brasileiro, preocupado em estabelecer uma prática escolar indígena dentro das diretrizes das instituições internacionais, buscando melhorar sua imagem mediante a opinião pública mundial, incluiu a prática escolar indígena e o uso das línguas maternas no seu projeto de integração. A partir desta década, então, a FUNAI adota oficialmente a metodologia do ensino bilíngüe, além de iniciar uma reavaliação dos programas de educação escolar indígena anteriormente existentes.

Leitão (1997, p. 59) afirma que, até aquele momento, a educação escolar indígena brasileira baseava-se nas tentativas de alfabetização das crianças indígenas na língua portuguesa.

Cunha (1990, p. 95) informa que os técnicos do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), na década de 1970, chegaram a discutir a questão de escola indígena, no que se refere à sua necessidade de adequação às particularidades de cada grupo. Segundo o autor, a inviabilidade da implantação do ensino bilíngüe nas escolas indígenas era justificada pelos técnicos do SPI, com base na dificuldade de oferecimento de um tratamento lingüístico diferenciado a todos os grupos indígenas brasileiros, visto que seria necessário um grande número de especialistas que pudessem elaborar gramáticas nas línguas indígenas, bem como de professores preparados para trabalharem com material didático bilíngüe.

A mencionada dificuldade para aplicação de uma política escolar indígena que atendesse as prerrogativas de uma educação que realmente contemplasse todos os povos indígenas de nosso país levaram a FUNAI a firmar convênio com o SIL, visto que esta entidade dispunha de pessoal capacitado para realizar trabalhos lingüísticos e para formar professores monitores, para atuarem nas áreas indígenas, de acordo com os desejos e necessidades apresentadas pelas autoridades de cada país onde viesse atuar.

Surge daí a figura do monitor bilíngüe, alfabetizado em português e na língua materna e preparado pelos lingüistas do SIL, para atuar nas séries iniciais nas quais ensinavam leitura e escrita na língua indígena, daí surge também o “escritor bilíngüe” responsável pela produção de textos em língua materna.

De acordo com o Relatório da FUNAI, os primeiros povos indígenas a serem favorecidos pelo projeto oficial de educação escolar indígena bilíngüe foram os Kaingang (Rio Grande do Sul); os Guajarara (Maranhão); os Karajá (Goiás e Mato Grosso) e os Xavante (Goiás e Mato Grosso), em 1972.

A educação escolar indígena entre os Apinayé foi introduzida na década de 1960, nas aldeias de São José e Mariazinha, por Patrícia Ham, membro do SIL, no então Estado de Goiás. Naquela época, as políticas educacionais, voltadas para os Apinayé, não eram diferentes daquelas oferecidas aos demais grupos indígenas, que eram compatíveis às práticas pedagógicas desenvolvidas pelas escolas das comunidades rurais brasileiras.

Após alguns anos da implantação da educação indígena nas escolas das comunidades Apinayé, segundo o relatório da FUNAI, os primeiros materiais escritos nessa língua foram elaborados pelo SIL em 1962. De acordo com o referido relatório, à proporção que os estudos avançavam, novas cartilhas e novas versões das cartilhas, já existentes, eram elaboradas. Esta data marca a primeira edição da “Cartilha de História Apinayé”. Além deste volume, foram publicados outros cinco: *Livro de lendas 1*, *Livro de lendas 2*, *Leitura Suplementar das Cartilhas e Introdução à Leitura* e *Livro de caligrafia*. Após essas publicações, vieram outras

cinco cartilhas de alfabetização (PUME KAGÁ PUMU), *Livro de Canções Novas na Língua Apinayé* (livro de cunho religioso) e *Aspectos da Língua Apinayé*.

Muitos monitores Apinayé foram alfabetizados pelos linguistas do SIL, para produzirem novos materiais escritos, que foram publicados posteriormente. Esses livros foram utilizados nas escolas Apinayé pelos professores da FUNAI e pelos missionários que atuaram como professores nessas escolas até o ano de 2001, continuando a ser usados por muitos professores, especialmente, por aqueles ligados às religiões evangélicas.

Segundo Albuquerque (1999), a situação escolar Apinayé, ao longo dos anos de contato com a sociedade majoritária, vinha acontecendo de modo contrário aos anseios e interesses da comunidade. Esses indígenas têm vivido um processo de perda étnica, com seus valores culturais subjugados pela sociedade majoritária. Fatos como esses são apontados por Braggio (1989, p. 155), apoiada em Coelho dos Santos (1975, p. 43), quando aponta problemas com a educação escolar indígena (com algumas exceções) até por volta do fim dos anos 80:

Um dos mais contundentes problemas com relação à educação indígena é o de que o processo educacional utilizado nas comunidades indígenas é um dos principais vínculos de dominação de sociedade majoritária, já que está sujeita a um sistema educacional concebido e inspirado por aquela sociedade, portanto, carregado de seus valores ideológicos.

Desta forma, a escola ao invés de promover a autonomia desejada, vinha gerando conflito, fazendo com que muitas crianças desistissem da escola. Isto contribuía de modo significativo para que algumas séries deixassem de existir.

Albuquerque (1999), afirma que no ano de 1999, apenas a aldeia São José possuía a 4ª série. No seu total, esses povos eram atendidos por 7 escolas. A população atendida era de 350 alunos. Havia um total de 21 professores, sendo 12 índios e 9 não-índios.

No entanto, com a implementação de uma política pedagógica adotada pelo Estado do Tocantins, com o princípio básico da conquista da autonomia socioeconômica e cultural dos povos indígenas, e com a implantação do Projeto de Apoio Pedagógico à Educação Indígena Apinayé, este quadro tem mudado muito nos últimos anos, uma vez que o número de escolas tem aumentado e o número de evasão e reprovação vem diminuindo significativamente.

Atualmente, todos os estudantes Apinayé têm o privilégio de estudarem em escolas de suas próprias aldeias, uma vez que possuem duas escolas com Ensino Fundamental e Médio, funcionando nas aldeias de São José e de Mariazinha. Das quinze aldeias Apinayé, treze

possuem escolas bilíngües, embora ainda não estejam funcionando regularmente. As aldeias São José e Mariazinha são as que mais possuem material escrito em Apinayé e são as que possuem educação bilíngüe há mais tempo.

A partir de 2001, com a implantação das ações do Projeto de Apoio Pedagógico e Educação Indígena Apinayé, os próprios professores Apinayé passaram a elaborar o material didático em sua língua e em português. Esta realidade é mostrada em anexo, com as informações gerais sobre as escolas Apinayé, tais como, o nome das aldeias, o número de escolas de cada aldeia, o município a que elas pertencem, o número de professores índios e não-índios, e número de alunos matriculados nas escolas das aldeias Apinayé, por série e sexo (Anexos 33 e 34).

O Projeto de Apoio Pedagógico à Educação Apinayé vêm promovendo nas escolas Apinayé, no sentido de garantir aos professores, aos próprios alunos e membros da comunidade, ações que envolvem os conhecimentos sociohistóricos e culturais dessas comunidades. Em tais ocasiões os Apinayé discutem temas referentes à língua, à cultura e à história do seu povo. Isto acontece, especialmente, durante as atividades de elaboração do material didático a ser utilizado na escola como, por exemplo, na elaboração das cartilhas pedagógicas de alfabetização, narrativas, músicas e da cartilha sobre a medicina tradicional Apinayé, além dos livros de Matemática, Ciências, História e Geografia desses povos (Anexo 35).

As ações do projeto vêm acontecendo duas vezes por ano nas aldeias Mariazinha e São José, uma vez que as escolas dessas aldeias possuem uma estrutura física mais adequada para atender a todos os professores índios e não-índios envolvidos no referido projeto.

As ações do Projeto de Formação de professores Indígenas do Tocantins, com o suporte do Projeto de Apoio Pedagógico, frente ao número crescente das aldeias e à criação de novas escolas, vêm contribuindo para minimizar os problemas relativos à educação escolar Apinayé. Na seção seguinte, discorreremos sobre o Projeto de Apoio Pedagógico.

4.3.1 Projeto de apoio pedagógico à educação indígena Apinayé

Em 11/05/2000, houve uma reunião, no espaço Cultural em Palmas, com pesquisadores da UNITINS, comitê do PIBIC e representantes da FUNAI, Secretaria de Saúde do Estado, Secretaria de Cultura do Estado e Federação das Indústrias do Estado do Tocantins (FIETO), para elaboração de um documento que subsidiaria o diagnóstico da Região Norte para a pesquisa e pós-graduação. Ficaram definidas as seguintes áreas de pesquisa: Educação, Meio ambiente, Agronegócios e Saúde. Na área de educação, criou-se a subárea de Educação Indígena, voltada para os anseios das comunidades, ou seja, educação bilíngüe e intercultural, formação de professores bilíngües e apoio na educação diferenciada, tendo como suporte maior o Projeto de Educação Indígena para o Estado do Tocantins, gerenciado pela Secretaria Estadual de Educação (SEDUC), através da Secretária Estadual de Educação.

Com base em tais diretrizes, os professores Apinayé, os chefes de postos da FUNAI e as lideranças se reuniram na aldeia Mariazinha, para tratarem de elaborar um projeto que viesse dar suporte pedagógico e apoio logístico às escolas de suas aldeias, visto que apenas o Projeto de Formação de Professores para o Estado do Tocantins, na época, não estava atendendo aos anseios e reivindicações. Os professores Apinayé queriam apoio no sentido de produzirem seu material didático, para utilizarem nas escolas de sua aldeias, pois, segundo eles, as Cartilhas do SIL não respeitavam os aspectos culturais, sócio-históricos e lingüísticos dos povos Apinayé, visto que foram preparadas com ajuda de apenas três informantes idosos e iletrados. Para eles, a língua e a cultura de um povo não se resumem no falar de uma parte do grupo, conforme relatou, na época, o índio José da Doca.

Em atendimento às reivindicações das lideranças indígenas Apinayé, a Administradora Executiva Regional da FUNAI de Araguaína, naquela época, Maria Maviolene G. da Silva, no dia 16/05/2000, sob ofício nº 054 firmou convênio com o Campus Universitário de Araguaína, no tocante à Educação Indígena das comunidades que fazem parte da jurisdição da FUNAI-ADR de Araguaína, para dar suporte às ações da Educação escolar indígena das comunidades Apinayé. Foi então criado o Projeto de Apoio Pedagógico à Educação Indígena Apinayé.

As ações educativas do projeto tiveram início a partir de maio, do mesmo ano, nas comunidades Apinayé, primeiramente na aldeia Mariazinha e, posteriormente, na aldeia São José.

Em 2004, o Projeto foi revisado, mantendo, no entanto, convênio de parceria com a SEDUC, através da Secretaria Estadual de Educação/UFT/FUNAI e MEC a partir de março de 2005.

O Projeto de Apoio Pedagógico aos Professores Indígenas Apinayé tem como meta a realização de curso de aperfeiçoamento que habilite os professores indígenas a atuarem nas escolas de suas comunidades como professores do Ensino Fundamental (de 1º e 2º ciclos) e Médio, dentro de uma proposta diferenciada, específica, intercultural, que atenda aos anseios e interesses dessas comunidades, no sentido de favorecer:

- a) a revitalização e fortalecimento da língua e da cultura indígenas nas comunidades em que vivem;
- b) a continuidade das ações do Projeto de Educação para os Indígenas do Estado do Tocantins iniciado em 1991 e coordenado na época pela prof^a Sílvia Lúcia Braggio;
- c) as políticas pedagógicas do projeto de Formação de Professores do Estado do Tocantins, continuando com as ações voltadas para dar suporte e apoio didático-pedagógico aos professores e às escolas Apinayé e, assim, garantir que as escolas indígenas tenham professores da mesma etnia que suas crianças;
- d) a elaboração, pelos professores e alunos indígenas, de materiais didáticos e comunitários específicos para sua comunidade, em sua língua materna e em português;
- e) o uso da língua materna como meio de instrução, de acordo com a realidade sociolingüística da comunidade, e como primeira língua a ser adquirida pela criança em sua forma escrita;
- f) o uso do português como segunda língua, no sentido de tornar possível a sua aquisição significativa e funcional e não apenas a sua aprendizagem.

O referido Projeto tem como público alvo os professores indígenas Apinayé das aldeias São José, Patizal, Cocalinho, Buriti Comprido, Prata, Palmeiras, Serrinha, Mariazinha, Bonito, Riachinho, Brejão, Girassol e Botica. Os atendimentos são prestados pelo coordenador do projeto (Francisco Edviges Albuquerque) e por equipe de apoio pedagógico

da UFT (alunos dos cursos de Letras, História, Geografia e Matemática), do Campus/Araguaína e apoio financeiro da FUNAI/Araguaína (Anexos 36 e 37).

No decorrer de sua implantação, o Projeto realizou as seguintes ações:

- a) do ano de 2000 a 2004, quando então Universidade do Tocantins, (UNITINS) foram confeccionadas três cartilhas pedagógicas Apinayé e um vídeo documentário:
 - Revivendo a Cultura Apinayé;
 - Começa em A e termina em Z (começa em Jaó e termina em Raposa);
 - Revivendo novamente a Cultura Apinayé;
 - vídeo documentário: Os Povos Apinayé.

- b) Em 2005, foram confeccionadas duas cartilhas, (no prelo):
 - Cartilha de Medicina Tradicional apinayé;
 - Cartilha de Mitos e Músicas apinayé.

- c) Em 2007, com o financiamento do MEC, foram publicadas as seguintes cartilhas:
 - Cartilha de Matemática e Ciências Apinayé;
 - Cartilha de História e Geografia Apinayé.

O Projeto de Apoio Pedagógico à Educação Indígena Apinayé, ao longo de sua execução tem como meta contribuir de modo significativo e funcional com uma prática pedagógica que atenda aos anseios dos povos indígenas Apinayé: revitalização da Língua e da Cultura das comunidades Apinayé, e educação bilíngüe intercultural, que envolve toda a sociedade indígena.

Na prática pedagógica deste projeto, o material didático-pedagógico estará em permanente construção, levando em consideração a sistematização do conhecimento sócio-histórico e cultural das comunidades indígenas envolvidas no projeto.

Desse modo, a produção de textos escritos em língua indígena, acerca do saber tradicional dos povos indígenas, desperta na comunidade atitudes positivas em relação à sua língua e à sua cultura. Desta forma, a criança tem ampla liberdade para escrever de forma espontânea o que pensa e o que sente, mesmo que esta forma de expressão seja desenho, pinturas ou rabiscos.

Outros membros das comunidades também poderão participar na produção de textos sobre o saber tradicional, que são posteriormente utilizados como material didático nas

escolas. São utilizados textos dos Apinayé em sala de aula para incentivar os indígenas a adquirirem a língua materna e a usá-la de forma funcional no seu dia-a-dia, nas interações intragrupos.

Participam deste projeto, cuja duração mínima é de três anos, todos os professores índios e não-índios e agentes de saúde que atuam nas escolas e nos postos das referidas comunidades, bem como toda a comunidade Apinayé.

Todo o material produzido nas comunidades, durante as ações do Projeto, será utilizado posteriormente, pelos professores, como suporte didático-pedagógico nas escolas das comunidades em estudo, conforme cronograma de execução das ações do projeto (Anexo 38).

Além do apoio pedagógico na elaboração e produção do material didático, o Projeto abrange, juntamente com a equipe de assessoria, as seguintes disciplinas, seguidas de seu ementário:

- *Alfabetização*: conhecimento do alfabeto, pré-leitura e pré-escrita em língua materna;
- *Língua Portuguesa*: fonética/fonologia, morfologia, sintaxe e Sociolingüística;
- *Matemática*: diferentes matemáticas, matemática e cultura, geometria, espaço e forma;
- *Estudos sociais*: organização do espaço, local e regional, os povos indígenas, os povos da Antigüidade e as diferentes etnias do Brasil;
- *Ciências*: plantas nativas, fenômeno da natureza, corpo humano, doenças e ecossistema;
- *Produção de textos*: texto escrito em língua materna e em língua portuguesa;
- *Língua Indígena*: fonética/fonologia, morfologia, língua oral, língua escrita e aquisição da linguagem;
- *Literatura infanto-juvenil*: material de tradição oral, cantos, narrativas, receitas com ervas curativas e literatura dos conteúdos locais: plantas peixes e pássaros;
- *Fundamentos antropológicos*: cultura, interculturalismo, multiculturalismo, conflitos e políticas culturais.

Nesta seção, apresentamos o Projeto de Apoio Pedagógico e suas ações; a seguir apresentaremos a trajetória escolar das aldeias de São José e Mariazinha.

4.3.2 Trajetórias escolares, escrita e uso das duas línguas nas aldeias de São José e Mariazinha

De acordo com nossa pesquisa ao longo de nove anos de trabalho junto às comunidades Apinayé, podemos afirmar que, mesmo diante de conflitos de ordem sócio-histórica, cultural e econômica, as comunidades Apinayé vêm resistindo a tudo isto, numa tentativa de manter vivas sua língua e sua cultura. E a escola tem sido um domínio social muito importante, onde essas comunidades vêm discutindo os seus problemas e tentando, através dos processos de leitura e escrita, resgatar seus processos culturais, com a escrita do material didático realizada pelos próprios professores índios, com a participação efetiva dos alunos e da comunidade, em especial, dos índios mais velhos, contando seus mitos e suas histórias (Anexo 39).

Situação escolar de São José

A escola da aldeia São José foi recentemente construída. É uma escola de arquitetura moderna (Anexo 40), com espaço apropriado para as aulas, boa iluminação, ventilação adequada, com salas de aulas espaçosas, biblioteca, sala de professor, sala da coordenação, cozinha, alojamento masculino/feminino para professores e banheiros masculino/feminino para os alunos, além de uma sala de computação com seis computadores.

Atualmente, esta escola conta com um corpo docente de 15 professores, sendo 8 índios e 7 não-índios. Possui também em corpo administrativo formado por: 1(um) coordenador financeiro, 1(um) coordenador pedagógico, 1(um) secretário; todos não-índios. Possui ainda 2 (dois) vigias, 2(duas) merendeiras e 3(três) auxiliares de serviços gerais; todos índios. Atende ao maior número de alunos de todas as aldeias Apinayé, do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, perfazendo um total de 287 alunos.

Nesta escola, os professores índios atuam nas quatro primeiras séries iniciais, com o ensino de leitura e escrita em língua materna. A língua portuguesa escrita é vista a partir da 3ª série, que também está sob coordenação dos professores Apinayé.

Já os professores não-índios estão atuando a partir da 4ª série; ainda assim os professores Apinayé dão aulas de língua materna cinco vezes por semana, para explicar os conteúdos aos alunos, por causa da barreira lingüística.

O currículo desta escola, atualmente, é organizado da seguinte forma, conforme matriz curricular da SEDUC-TO.

O Ensino Fundamental da 1ª à 4ª série é composto das seguintes disciplinas:

- Língua portuguesa;
- Matemática;
- Ciências;
- História;
- Geografia;
- Língua materna.

Já o Ensino Fundamental de 5ª à 8ª série é regido pela matriz curricular Lei nº 9394/96, com o seguinte conteúdo:

- Língua indígena;
- Língua portuguesa;
- Matemática;
- Ciências físicas e biológicas;
- História;
- Arte e cultura indígena;
- Educação Física;
- Língua estrangeira moderna (inglês).

O currículo para o Ensino Médio é composto pelas seguintes disciplinas:

- Língua Portuguesa;
- História;
- Matemática;
- Língua inglesa;
- Biologia;
- Física;
- Química;
- Educação Física;
- Língua materna;
- Educação Ambiental;
- Arte e cultura Indígena.

Assim, de acordo com a Matriz Curricular 9394/96 (SEDUC, 1996), todas essas disciplinas estão voltadas para os aspectos sociohistóricos e cultural da língua indígena, segundo o próprio ementário da referida matriz curricular. A exceção é apenas para língua estrangeira moderna que será ofertada de acordo com o profissional habilitado (Inglês, Espanhol ou Francês).

Porém, verificamos ao longo de nossa pesquisa, que a escola Apinayé não tem respeitado a diversidade de ritmos, de processos de idade e de inserção do aluno em sala de aula. De acordo com o RCNEI (1998, p. 78), a categoria “aluno”, na verdade, muitas vezes é usada para homogeneizar e anular a rica diversidade presente em qualquer sala de aula. O regime seriado, que procura agrupar os alunos pelo conteúdo da série, tendo sua aprendizagem limitada ao tempo do ano letivo, de março a dezembro, também acaba por negar essa diversidade. Na lógica, uma criança de seis anos, um jovem de quinze ou um adulto de quarenta que não sabem ler estão todos na 1ª série, ou seja, começando seu processo de aprendizagem.

Segundo o RCNEI (1998, p. 42), para que a educação indígena seja realmente específica e diferenciada, é necessário que os profissionais que atuam nas escolas pertençam às sociedades envolvidas no processo escolar. É preciso, portanto, instituir e regulamentar, no âmbito das secretarias de Educação, a carreira do magistério indígena, que deverá garantir aos professores indígenas, além das condições adequadas de trabalho, remuneração compatível com as funções exercidas e isonomia salarial com os demais professores da rede pública.

Partindo desses pressupostos, os Apinayé vêm lutando para que a educação escolar, em suas aldeias, seja realmente diferenciada. Dentre as propostas apresentadas, por eles, está a proposta do calendário diferenciado (Anexo 41), que já foi levado para apreciação junto ao conselho de Educação Indígena do Estado do Tocantins e da Associação dos professores Indígenas do Tocantins.

Situação escolar de Mariazinha

A situação Escolar de Mariazinha, em termos estruturais, difere bastante da aldeia São José. A escola em Mariazinha atende a 208 alunos, da 1ª série ao primeiro ano do Ensino Médio. Possui um corpo docente composto por 9 professores, sendo 4 índios e 5 não-índios. Conta ainda com 1(um) coordenador pedagógico, 1(um) coordenador financeiro, 1(um) secretário, 1(um) auxiliar de serviços gerais, 1(uma) merendeira (índia).

Esta escola possui uma arquitetura antiga, apenas com duas salas de aulas, sem ventilação adequada. Possui turmas numa casa indígena e no redondo – local das reuniões da comunidade (Anexo 42).

Esta escola atende ainda aos alunos de 5ª série do Fundamental ao primeiro ano do Ensino Médio das aldeias Mariazinha, Riachinho, Brejão, Bonito, Botica e Girassol.

Os professores Apinayé usam a sua língua para se comunicarem com os alunos durante as atividades de leitura e escrita em sala de aula. Tanto as atividades de escrita em língua portuguesa quanto às atividades extra-classe relacionadas à cultura indígena são também explicadas para os alunos em Apinayé.

Segundo Albuquerque (1999, p. 57), nesta escola havia pouco material escrito em língua Apinayé: cartilhas de alfabetização, livros de lendas e bíblias. Estas cartilhas foram elaboradas há mais de trinta anos e não foram produzidas pelos próprios professores índios. Foram produzidas por membros do SIL.

Para Albuquerque (1999, p. 59) o material didático produzido pelo SIL apresenta uma linguagem artificial e fragmentada, visto que esse material não é produzido pelos próprios indígenas. O material didático, que é construído na língua da criança indígena, não reflete a verdadeira cultura e língua materna da sociedade Apinayé, pois não considera os aspectos sociolingüísticos desse grupo. A seguir, recorte extraído da lição 16 da cartilha Apinayé nº 1 – PUMÉ KAGÀ PUMU, ilustra muito bem essa prática pedagógica.

Recorte da 16ª lição da cartilha nº 1

<i>“Panhĩ nhĩnhuja pumu”</i>	– (olhe o nariz do índio)
<i>“Pa anhĩnhu pumu”</i>	– (veja seu nariz)
<i>“Panhĩnhu pumu”</i>	– (olhe nossos narizes)
<i>“Na pa anhu”</i>	– (eu me esquento)
<i>“Na ka anhu”</i>	– (você se esquentou)
<i>“Na wakõ anha”</i>	– (o quati te mordeu)
<i>“Na pa anhĩnhu pumu”</i>	– (veja seu nariz)
<i>“Na pa anha”</i>	– (eu te morde)

A referida artificialidade também é comprovada, a seguir, nos exemplos retirados da cartilha Apinayé nº 1 – PUMÉ KAGÀ PUMU Nº 1.

Recorte da 2ª lição da cartilha nº 1

- “*Põpõ na ja*” – (esta é uma garça)
 “*Põ na ja*” – (isto é capim)
 “*Pĩ na ja*” – (este é um pau)

Recorte da 3ª lição da cartilha nº 1

- “*Põpõ ja pumu*” – (olhe a garça)
 “*Põpõ nhĩ na ja*” – (olhe a garça)
 “*Põpõ nhĩ na pumu*” – (olhe a carne de garça)

Recorte da 4ª lição da cartilha nº 1

- “*Apa ja pumu*” – (olhe esta pá)
 “*Pa põpõ nhĩ ja pumu*” – (veja a carne de garça)
 “*Pa panhĩ pa ja pumu*” – (veja o barco do índio)
 “*Pa apa ja pumu*” – (veja o seu braço)
 “*Pa pĩ ja põ*” – (esfregue o pau)
 “*Pa põpõ ja pĩ*” – (matou a garça)

4.3.3 Elaboração do material didático pelos professores Apinayé

Nas escolas indígenas Apinayé, atualmente, vários recursos são utilizados, com o objetivo de favorecer a criação coletiva dos alunos, professores, agentes de saúde e comunidade para elaboração do material escolar de suas próprias autorias. Reunidos no Projeto de Apoio Pedagógico à Educação Indígena Apinayé, os professores, agentes de saúde, índios mais velhos e os cantadores vêm organizando oficinas de produção de materiais como Cartilhas Pedagógicas de alfabetização, matemática e ciências, geografia e história Apinayé; vídeos documentários; livros de narrativas e músicas Apinayé; livro de receitas caseiras; livro de aspectos culturais Apinayé; livros de receitas da medicina tradicional. Desta forma, está sendo produzida uma variedade de material didático ligado à geografia, história, ciências e matemática Apinayé, apresentando uma maior reflexão sobre o meio ambiente, sobre a fauna e flora da reserva desses povos; além desses, há também o material didático constituído das narrativas históricas voltadas para os mitos e músicas. Em relação ao aspecto musical, vale

destacar a realização de três festivais de músicas Apinayé, que contaram com a participação de cantadores velhos, jovens e adultos de todas as 15 aldeias.

Para o RCNEI (1998, p. 69), essas práticas se expandem para além do espaço da escola e da palavra escrita, dando lugar a outras linguagens, como por exemplo, os desenhos e dramatização:

a nova proposta de escola, cujo objetivo é fortalecer a luta pela autodeterminação dos povos indígenas e de outros povos, dentro dos princípios da pluralidade cultural, muda essa lógica de avaliação. Ela deixa de ser um instrumento de negação e exclusão para ser um instrumento positivo de apoio, incentivo e afirmação dos novos projetos educativos das diversas sociedades. Desta forma, busca-se melhor garantir os objetivos da escola naquele lugar, para aquelas pessoas, reintegrando as ações do ensino às de aprendizagem, evitando suas descontinuidades e rupturas (RCNEI, 1998, p. 70).

Com a atual implementação do Projeto de Apoio pedagógico à Educação Indígena Apinayé, o material didático é produzido pelos próprios professores índios, com ajuda da comunidade, dos alunos e agentes de saúde, e apresenta a língua de forma não-fragmentada e contextualizada, de forma que as crianças se apropriam do aspecto formal e convencional, bem como de estruturação de forma gradual e inteligente. Os textos partem da realidade sociocultural e lingüística de cada sociedade, permitindo o desenvolvimento pleno de personagens, temas, tramas, conflitos, apresentando textos subjacentes. Desta forma, a língua é vista como constitutiva da identidade do sujeito, do seu pensamento, da sua consciência. Segundo Bakhtin (1995, p. 16), “a consciência só adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais, e só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico)”.

A seguir, apresentaremos alguns textos escritos pelos professores índios Apinayé das escolas das diversas aldeias, tentando mostrar a forma como os indígenas adquirem a linguagem escrita, a partir do sentido, na inter-relação com os aspectos formais estruturais e funcionais. Os textos foram extraídos da cartilha Apinayé de A a Z (ALBUQUERQUE, 2004, p. 41), de Matemática e Ciências, História e Geografia (ALBUQUERQUE, 2007b, p. 41), e da cartilha de Medicina Tradicional (ALBUQUERQUE, 2007c).

Texto A

A casa

A história da casa do índio é a seguinte.

Ele escolhe o local para a construção da casa. Limpa e depois corta as madeiras, forquilhas, travessas e caibros.

Depois de tudo cortado, são cortadas as palhas de babaçu e carregadas para o local onde vai ser construída a casa em seguida a casa é feita. (Valdeci Apinayé)

Texto B

Borduna

A ponta da espada está mostrando o significado dos triângulos com três lados iguais que se chamam equiláteros. No telhado dos banheiros como aqueles da aldeia Mariazinha estão mostrando o significado dos triângulos com três lados diferentes que se chamam escaleno. (José Eduardo Apinayé)

Texto C

Calendário do Plantio de Cereais

Nós plantamos nossa roça de toco, porque nós dependemos da roça. E dela tiramos nosso sustento e da nossa família. Nós dependemos de nossa mata, da terra e da natureza, que nós tiramos os recursos naturais. Como plantar, fazer limpeza no local, onde vamos plantar. Depois que o local estiver limpo, plantamos as sementes, mandioca, fava, feijão e bata. Tudo isso é plantado na roça. (Carlos Te-Krut Apinayé)

Texto D

Receita da Batata Rainha

A bata rainha serve para dor de dente. Coloque na boca a água e depois jogue fora. Serve também para dor de cabeça. Você pega uma bata e amassa, depois põe fogo, quando ela fumaçar, você vai cheirar a fumaça e a dor vai passar. (Francisco Apinayé)

A produção de textos indígenas em língua portuguesa contribui também para que a sociedade envolvente conheça melhor as sociedades indígenas e, assim, se enriqueça culturalmente. Desta forma, os textos produzidos em língua portuguesa, nas escolas e comunidades indígenas, têm sido uma maneira privilegiada de divulgação dos conhecimentos tradicionais e de afirmação para as sociedades indígenas. Esses materiais fornecem dados

importantes sobre as diferenças culturais indígenas e suas tradições permitindo que, através deles, a diversidade cultural no país torne-se mais evidente e possa, assim, ser mais respeitada (Anexo 43).

Textos como estes também podem ser explorados por meio de desenho, pedindo-se aos alunos que desenhem sobre o que leram e, em seguida, escrevam sobre o que desenharam. Alunos iniciantes podem aprender a seqüenciar fatos, localizar eventos e organizar idéias. Portanto, uma discussão oral, seja em língua indígena, seja em língua portuguesa, deve sempre preceder o trabalho com leitura e produção de texto. Deste modo, os alunos, deverão, na escola, entrar em contato com a maior diversidade de textos possíveis em ambas as línguas para que possam aprender, tirando deles o melhor proveito para sua necessidade e interesse.

Exercícios desse tipo, além de despertar a vontade de aprender a ler e escrever, estimulam o aluno a observar melhor, a pensar, a tirar conclusões e a verificar se suas conclusões estavam corretas. Esses elementos são muito importantes para que, mais tarde, o aluno seja capaz de compreender textos mais complexos.

Como se pode constatar, as crianças Apinayé estão se alfabetizando em conseqüência de outros recursos didáticos usados pelos professores Apinayé. Os professores organizam suas aulas com uma variedade de materiais específicos, ligados à reflexão sobre o meio ambiente, as espécies da fauna e da flora da região, bem como às histórias (relatos da história de seu povo), cantigas, danças, os mitos e outras partes de sua tradição oral (Anexo 44).

Entretanto, os livros didáticos, (Português, Geografia, História e Ciências), adotados nas escolas Apinayé, após as séries iniciais (pré-leitura e alfabetização), estão totalmente afastados da realidade sócio-histórica, cultural e lingüística das crianças Apinayé. Como resultado, a maioria das crianças que ultrapassam os estágios iniciais de aprendizagem, ao se defrontarem com esses materiais, ficam completamente desestimuladas e abandonam a escola.

Em síntese, o sucesso ou fracasso da criança seja na escola, seja na aquisição de uma segunda língua, não está associada à origem social, mas ao contexto sócio-interacional no qual se processa a aquisição. O processo de aquisição, para Braggio (1992a, p. 62-63) pressupõe a aceitação das diferenças socioculturais e lingüísticas, tanto por parte do professor quanto do aluno na construção do conhecimento a partir das experiências anteriores, da interação entre professor e aluno, da funcionalidade da língua e da relação do aluno e o meio social.

Acreditamos que essas dificuldades somadas trazem para o aluno sentimentos de incapacidade, levando-o a desistir da escola, conforme veremos a seguir.

Pelo que pudemos constatar durante nossa pesquisa, o número de alunos matriculados de 1ª à 4ª série é bem maior do que nas séries seguintes. Isto se justifica porque, nas séries iniciais, o ensino é ministrado em língua indígena. Após esse período, o ensino passa a ser em língua portuguesa, e isso tem contribuído para a evasão escolar. O ideal é que se use a língua indígena como meio de instrução por um período mínimo de quatro anos e que seja implementado o uso funcional da linguagem escrita na comunidade, pois sem que isso ocorra, corre-se o risco de limitar a língua indígena escrita apenas à sala de aula. Ou seja, é necessário que a língua indígena tenha significado e função social na sua forma escrita para a comunidade.

Como se trata de sociedade minoritária, que não tem tradição de escrita, ou que tem uma tradição de escrita muito recente, perceber “por que” e “para que” a leitura e a escrita existem, é algo que acontecerá mais lentamente. Algo que acontecerá, especialmente, se essa escrita for em língua indígena, à proporção que as funções sociais importantes para leitura e escrita forem sendo criadas. Como na vida real nunca se lê ou se escreve palavras ou sentenças descontextualizadas, ou seja, fora de contextos específicos, os alunos das escolas indígenas poderão perceber mais facilmente que a língua escrita pode ser útil e pode se tornar importante para eles, se as atividades desenvolvidas nas escolas girarem em torno da leitura e escrita de textos. Segundo o RCNEI (1998, p. 34-135), independentemente de sua extensão, o texto deve ser entendido como:

uma unidade lingüística, oral ou escrita produzida em determinado contexto com um objetivo comunicativo. Para que a escrita faça sentido para os alunos, é preciso, pois, que eles se envolvam em atividades em que a linguagem escrita apareça contextualizada e sirva para comunicar alguma coisa, como: apresentar-se e apresentar outra pessoa, cumprimentar e despedir-se, dar, pedir e entender informações pessoais, convidar, aceitar ou recusar um convite, expressar verbalmente, sentimentos e sensações de alegrias, tristeza, dor, raiva etc.

Neste capítulo nos dedicamos à descrição do processo de educação escolar bilíngüe entre os Apinayé. No próximo capítulo, apresentaremos a análise fonológica da língua desse povo e algumas implicações da proposta de revisão ortográfica da língua Apinayé.

CAPÍTULO V

5. A FONOLOGIA DA LÍNGUA APINAYÉ

O português não é a única língua falada no Brasil. Em nosso país são faladas várias línguas, porque aqui convivem muitos povos e culturas diferentes. Segundo Teixeira (1995, p. 291), há pelo menos 200 outras línguas que são faladas por famílias brasileiras, de forma regular, como segunda língua que se fala em casa, ou, em alguns casos, como primeira língua, embora o português seja a língua oficial. Japonês, Alemão, Italiano, Sírio, Romeno Krahô, Waiôpi, Tikuna, Kaingang e Apinayé são alguns exemplos de línguas faladas no território brasileiro. As primeiras cinco línguas citadas foram trazidas para o Brasil depois que os portugueses já estavam aqui. As cinco últimas línguas já eram faladas no Brasil anteriormente. Segundo autora, antes da chegada dos portugueses, existiam no Brasil cerca de 1.300 línguas indígenas. Apesar do violento processo de destruição por que passaram, ainda hoje há grupos inteiros monolíngües em língua indígena. Inversamente, entretanto, há outros que só falam português.

De acordo com Lyons (1987, p. 25), são reconhecidas como línguas oficiais aquelas que são designadas pelo governo para uso oficial. Contudo, isso não quer dizer que a população desses países seja de fato monolíngüe ou plurilíngüe. Grosjean (1982, p. 5) afirma que muitos dos países chamados monolíngües possuem um grande percentual de falantes que usam mais de uma língua de forma regular, enquanto que, contrariamente, muitos países multilíngües possuem pouco mais de alguns bilíngües.

Ao observarmos as diversas línguas indígenas, constatamos, de fato, que elas diferem umas das outras em suas associações significante/significado; exceto, é claro, se forem

palavras emprestadas de uma língua para outra ou se forem cognatas da mesma família lingüística, como acontece entre Apinayé, Krahô e Krikati.

Uma língua se caracteriza por um conjunto de sons específicos, e todas as palavras dessa língua são compostas por uma seqüência de sons que fazem parte desse inventário. Portanto, o sistema fonológico de uma língua impõe restrições ao conjunto de sons que compõem as palavras.

Para Langacker (1975, p. 37), em todas as línguas naturais, há limitações quanto às possibilidades de combinações de sons em palavras, assim também como há restrições quanto às possibilidades de se combinarem palavras para formar frases.

Entendendo, de acordo com Clements (1992, p. 192), que a fonologia é um sistema de organização cognitiva que envolve unidades abstratas e discretas, nas quais a forma lingüística é codificada, é nosso propósito apresentar o inventário fonológico da língua Apinayé; diferente daquele postulado por Ham (1961, 1967, 1979).

Ao utilizarmos a expressão *língua Apinayé*, compreendemos que ela não se refere a um único sistema usado por todos os falantes Apinayé. Sabemos que há variações, entre as aldeias, de caráter social, de gênero e de idade, reconhecidas pelos próprios falantes, que podem ser consideradas de natureza supra-regional, social e historicamente construída.

Tomando por base essas variações, adotamos os postulados antropológicos, que caracterizam os grupos étnicos, conforme afirma Barth (1969, p.194):

As características étnicas que são levadas em consideração para o estabelecimento da identidade étnica própria e alheia não são a soma das diferenças objetivas, passíveis de serem descritas e arroladas, mas somente aquelas que os próprios atores considerem significantes: alguns traços culturais são utilizados pelos atores como sinais e emblemas de diferenças, outros são ignorados e, em alguns relacionamentos, diferenças radicais são minimizadas ou negadas.

Portanto, não há como prever quais traços serão relevantes para as fronteiras entre os grupos e nem como prever o alcance dessas diferenças, uma vez que podem estar presentes na vida social dos grupos ou podem ser importantes apenas para uma parte do grupo ou da sociedade.

A proposta de Barth se mostra bastante pertinente também em termos lingüísticos, uma vez que se encaixa perfeitamente na distinção observada nos aspectos regionais do uso da língua Apinayé. É possível perceber que as variações lingüísticas estabelecem diferenciação entre as duas aldeias em estudo, São José e Mariazinha: os índios da Aldeia São

José estigmatizam a variedade falada em Mariazinha, considerando-a bastante distanciada daquela falada por eles. Alguns chegam a afirmar que se trata de uma outra língua.

É importante frisar que Levi-Strauss (1976), ao falar de etnocentrismo, já chamava a atenção para a noção de humanidade, englobando sem distinção de raça ou civilização todas as formas da espécie humana, afirmando que:

A humanidade esbarra nas fronteiras da tribo, das aldeias ou do grupo lingüístico, de tal modo que, uma grande parte da população dita primitiva se autodenomina com um nome que significa homens (bons ou excelentes), pressupondo, desta forma, que outras tribos, grupos ou aldeias não participem das virtudes ou até mesmo da natureza humana. (LEVI-STRAUSS 1976, p.334)

Os estudos sobre o inventário fonológico da língua Apinayé assumem características peculiares desse grupo. Inicialmente, podem-se perceber alguns aspectos gerais da fonologia, facilmente observáveis mesmo numa leitura superficial de textos voltados para a literatura desse povo. O foco principal desta pesquisa, grosso modo, atinge os trabalhos publicados por Ham, até fim dos anos de 1970, que traduzem uma maior preocupação gramatical do que fonológica propriamente dita. Incluem nesses trabalhos, a Bíblia, vocabulário, cartilhas de alfabetização, gramática da língua, e apenas um trabalho mais específico sobre a fonêmica Apinayé, datado do ano de 1961.

Considerando a situação brasileira – um país plurilíngüe que, julgamos, está a caminho de se identificar como tal – apoiamo-nos na análise e descrição de nossos dados em trabalhos anteriores que se dedicaram aos estudos das comunidades indígenas do Brasil, particularmente, naqueles que se voltaram para a descrição de línguas e para a Educação Escolar Indígena, como: (1) Rodrigues (1986), que trata da classificação das línguas indígenas brasileiras, dando uma importante contribuição para o conhecimento científico dessas línguas; Rodrigues (1988), que faz uma reflexão sobre as Constituições Brasileiras, mostrando que a língua portuguesa é sempre tratada como uma língua de prestígio, em relação às demais línguas aqui faladas (as línguas indígenas) que sempre foram discriminadas; Rodrigues (1999), que faz um mapeamento de todas as línguas indígenas brasileiras, por Tronco Lingüístico e por família de línguas, por estado e região. (2) Seky (1993), que faz uma descrição sobre a história e a situação lingüística dos povos indígenas do Parque do Xingu; Seky (2000), que trata especificamente da descrição gramatical da Língua Kamaiurá, língua do Alto Xingu. (3) Wetzels (1995), que reúne estudos fonológicos de várias línguas indígenas brasileiras. (4) Oliveira (2005), que se dedica a uma breve descrição da fonologia da língua

Apinayé. (5) Albuquerque (1999), que focaliza o contato dos Apinayé de Riachinho e Bonito com o Português, destacando os aspectos da situação sociolingüística desse povo; Albuquerque (2002), que aborda os aspectos da situação sociolingüística dos Apinayé de Riachinho e Bonito; Albuquerque (2004), que organiza Cartilhas de alfabetização em Apinayé; Albuquerque (2005), que trata da implantação do projeto de apoio pedagógico à educação indígena Apinayé. (6) Ham (1961), que constitui a primeira descrição dos sons da língua Apinayé; Ham (1967), que discorre sobre a Morfofonêmica Apinayé; Ham (1979), que vem a ser uma gramática introdutória da língua Apinayé. (7) Salanova (2001), que aborda a nasalidade em algumas línguas Jê dentre as quais está o Apinayé. (8) Braga (1996), que se dedica à fonologia segmental e aspectos morfológicos da língua Makurap, povo que vive no Rio Branco. (9) Câmara Júnior (1979), que desenvolve um estudo introdutório sobre as línguas indígenas brasileiras. (10) Braggio (1992b), que faz um levantamento sociolingüístico dos povos indígenas do Estado de Goiás e do Tocantins; Braggio (1989), que aborda a alfabetização como um processo social e analisa como ela ocorre entre os Kaingang de Guarapuava, no Paraná; Braggio (1997), que apresenta proposta de formação de professores indígenas do Estado do Tocantins; Braggio (1995), que trata das contribuições da lingüística para a alfabetização; Braggio (1999), que destaca as contribuições da Lingüística para o ensino de línguas. (11) Paula (1995), que trata da educação escolar indígena e discute uma proposta ortográfica para o povo Tapirapé. (12) Mori (1995), que relaciona conteúdos lingüísticos e políticas na definição de ortografia das línguas indígenas; Mori (1993), que aborda os aspectos sócio-lingüísticos dos sistemas ortográficos das línguas Amazônicas do Peru; Mori (2001a), que trata da introdução da língua indígena na escola. (13) Teixeira (1997), que fala dos limites e possibilidades de autonomia de escolas indígenas juntos aos estados brasileiros. (14) Silva e Azevedo (1995), que fazem reflexões acerca do pensamento sobre as escolas dos povos indígenas no Brasil. (15) Maia (2003a), que discute proposta para o ensino produtivo de português para o 3º grau indígena. Maia (1999), que trata da estrutura e processamento sintático, discutindo o que representar no estudo de línguas indígenas. (16) Fialho (1998), que faz uma descrição dos neologismos em Karajá.

Todos os trabalhos supracitados contribuíram de forma significativa para as nossas reflexões e conclusões no estudo que desenvolvemos da língua Apinayé.

No que se refere à descrição fonológica, propriamente dita, apoiando-nos em Cagliari (2002), tomaremos como base:

Considerações metodológicas e técnicas que servem para fazer uma análise fonológica básica. A metodologia é estruturalista, seguindo a abordagem fonêmica proposta por Kenneth Lee Pike, aplicada e desenvolvida por muitos lingüistas. (p.19)

Em relação à terminologia que emprega, Cagliari explica que o termo *fonêmica* “tem sido reservado” para os trabalhos dos estruturalistas americanos seguidores de Pike, enquanto o termo *fonologia* costuma ser usado num sentido mais amplo.

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

Chomsky e Halle (1968, p. 162) estabelecem que os sons que aparecem no fluxo da fala como um *continuum* são considerados unidades discretas. Acontece que, na decodificação das mensagens, os falantes também os interpretam como unidades cuja função constitui a base do sistema fonológico. Isto indica que, sendo os sons o meio de veiculação de significados, são empregados e percebidos pelos falantes da língua não com base em todas as suas características fonéticas, mas a partir da função que desempenham na língua.

De acordo com Chomsky e Halle (1968, p. 164), o componente fonológico tem como *input* o fluxo da fala estruturalmente analisado e, como *output*, uma representação fonética dessa cadeia de fala. A representação fonética consiste na seqüência de segmentos fonéticos, que são um conjunto específico de traços, de propriedades mínimas como nasalidade e sonoridade. A representação fonológica consiste na representação mental dos itens lexicais, em que um conjunto de especificidade de traços fonológicos pode manter uma correspondência unívoca ou não com o conjunto de traços fonéticos.

Ainda segundo Chomsky e Halle, todo falante possui uma informação fonológica que acarreta duas formas diferentes das unidades lexicais em sua língua: (1) a representação fonológica (mais abstrata e subjacente ao nível fonético) que contém as informações não

previsíveis, mas que estabelecem a relação do significante com o significado; (2) a representação fonética, que indica como a palavra é realizada, isola as propriedades articulatórias e acústicas dos sons para a realização do sinal da fala.

Para Cagliari (2002, p. 17-18), cabe à fonologia fazer uma interpretação dos resultados apresentados pela Fonética, em função dos sistemas de sons das línguas e dos modelos teóricos que existem para descrevê-los. De acordo com o autor (*ibid.*, p. 20), não faz sentido dizer que a fonologia gerativa pressupõe uma interpretação fonêmica, ainda que seja mais fácil trabalhar com a fonologia gerativa quando se parte de uma análise fonêmica. É falso também, segundo ele, considerar ser impossível descrever fonologicamente uma língua que nunca foi descrita ou estudada, como é o caso de algumas línguas indígenas. Para o autor, o que é de fato essencial é uma boa análise fonética, que será aproveitada como ponto de partida para as análises fonêmicas ou como ponto de chegada para as interpretações da fonologia gerativa. Em outras palavras,

toda reflexão fonológica, seja ela de que tipo for, baseia-se sempre em dados e fatos obtidos através de uma cuidadosa análise fonética. Até onde a fonêmica vai chegar na sua análise ou de onde a Fonologia Gerativa vai partir são questões metodológicas que cada modelo resolve dentro de seus domínios. (*ibid.*, p.20)

5.1 OPOSIÇÃO E VARIAÇÃO

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

Segundo Dubois (1998, p. 443), a oposição fonológica é a diferença entre duas ou mais unidades distintas. É uma diferença fônica que tem um valor lingüístico. Por exemplo, em Apinayé, é a diferença de sonoridade entre /k/ e /g/ que permite opor as palavras kra [kra] (criança) e gra [gra] (paca).

Assim, dados dois fones, se a substituição de um pelo outro resultar numa diferença lexical, então esses fones podem ser considerados como fonemas. Para que esse teste resulte operativo, é necessário contar com par mínimo, isto é, com itens lexicais idênticos que se diferenciem apenas num elemento da seqüência. Desta forma, nos pares mínimos a seguir, depreendemos os fonemas consonantais Apinayé:

kumẽ	[kumẽ]	“jogar algo fora”
kupẽ	[kupẽ]	“não-índio”
nẽ	[nẽ]	“e”
tẽ	[tẽ]	“ir embora”
kro	[krɔ]	“mau cheiro”
gro	[grɔ]	“assar carne no fogo”
karẽ	[karẽ]	“varrer”
kare	[karɛ]	“capinar”
ja	[ja]	“este”
na	[nda]	“chuva”
karà	[karʌ]	“veado”
kavà	[kavʌ]	“cesto”
haprô	[ʔapro]	“comprado”
japrô	[japro]	“comprar”
kupõ	[kupõ]	“passar”
kumõ	[kumõ]	“tocar”
api	[api]	“subir”
aki	[aki]	“ralhar com alguém”
agõ	[aŋgõ]	“dar”
anhõ	[aŋõ]	“dele/seu”

Estes pares mínimos nos permitem depreender os seguintes fonemas consonânticos da língua Apinayé: /m/, /p/, /n/, /t/, /k/, /g/, /j/, /r/, /v/, /ɲ/, /ʔ/.

O mesmo procedimento nos permite postular os fonemas vocálicos Apinayé:

kra	[kra]	“criança”
krà	[krʌ]	“decidir ir”
pro	[prɔ]	“cobrir”
prà	[prʌ]	“brasa”
go	[ŋgɔ]	“molhar”
gô	[ŋgo]	“água”
kupê	[kupe]	“tocar algo/ mexer”
kupe	[kupe]	“beber tudo”
are	[arɛ]	“deixe”
arẽ	[arẽ]	“jogue”
pri	[pri]	“rã”
prĩ	[prĩ]	“coisa baixa”
karo	[karɔ]	“frouxo”

karõ	[karõ]	“foto”
pry	[pri]	“estrada”
prÿ	[prʏ]	“pena”
kry	[kri]	“frio”
kro	[krɔ]	“fedor”
kô	[ko]	“borduna”
kÿ	[kʏ]	“mau cheiro”

Os fonemas vocálicos depreendidos através dos pares mínimos arrolados são: /a/, /ʌ/, /ɔ/, /õ/, /i/, /i/, /ĩ/, /e/, /ɛ/, /ʏ/, /ẽ/, /o/, /ũ/, /ĩ/, /u/, /ã/.

De acordo com Cagliari (2002, p. 24), a função opositiva é uma função fonológica que possibilita, através do teste da comutação, ou seja, da substituição de um som por outro num determinado ponto do sintagma ou enunciado, fazer o levantamento dos sons que exercem a função de fonemas numa dada língua ou do valor fonológico que as demais unidades possuem. Partindo desse pressuposto, na fonologia, tudo se faz por oposição, tendo como forma de controle o significado resultante das alterações nas comparações:

Como a fala é uma cadeia-de-sons, a detecção dos fonemas através do teste de comutação estabelece a função de fonema para os sons, de acordo com o contexto em que foram encontrados. Isto significa que um som pode estar em oposição fonológica com outro num determinado contexto (ponto de um sintagma caracterizado pelo que vem antes ou depois do som em análise), mas num outro contexto, tal oposição pode não se realizar. Cada contexto tem sua própria estrutura e o que acontece num caso não precisa acontecer do mesmo modo em outro. (CAGLIARI, 2002, p.24)

Por exemplo, há oposição fonológica no Apinayé entre [m] e [p], quando ocorrem no início ou final de uma palavra como em: *ma* [mba] (fígado) e *pa* [pa] (eu). Porém, quando ocorrem entre vogais orais não há oposição, como podemos observar em palavras como: *ja pumu* [ja mbumbu] (veja isto), em que tanto /m/ quanto /p/ se realizam como a pré-nasal [mb]. Neste caso, em que um som pode ser atribuído ora a um fonema ora a outro, ocorre um fenômeno conhecido como *overlapping fonológico*. Isto é, embora /m/ e /p/ sejam fonemas distintos em Apinayé, em posição intervocálica, ocorre somente [mb], como realização dos dois fonemas que, no contexto em questão, neutralizam-se, observando-se, portanto, uma sobreposição alofônica.

Quando não se é possível atestar, através de pares mínimos (ou análogos, como veremos mais adiante), a oposição entre dois sons, e a substituição de um por outro em um mesmo contexto não resulta em mudança de significado, o teste de comutação, em vez de mostrar dois fonemas, mostra duas variantes fonológicas:

A função fonológica desses dois sons não é distintiva nem opositiva, mas redundante do ponto de vista do sistema lingüístico. No entanto, como a presença de um ou de outro é necessária na formação do morfema, devemos reconhecer a presença de um fonema nesse ponto do enunciado. A realização fonética (alofônica) desse fonema pode ser através de um som ou de outro detectado como variante, mas não dos dois ao mesmo tempo, porque existe um lugar para apenas um som na cadeia-da-fala, naquele contexto. (CAGLIARI, 2002, p.25)

Assim, se um falante de Apinayé ora diz [ʒumẽrɛ] ora, [ʒumẽlɛ] (“jumento”), a diferença entre [r] e [l] não é fonêmica (não são dois fonemas), mas alofônica (são duas variantes de um mesmo fonema). Neste caso, como geralmente ocorre, escolhe-se o som que se julga o mais comum na fala das pessoas da comunidade em estudo para representar o fonema; nestes termos, foi escolhido o /r/ como representante do fonema em questão da língua Apinayé.

Cagliari recomenda, entretanto, que na escolha se deva também considerar a maneira mais fácil de se explicar como os fonemas podem ocorrer em uma dada língua: é mais fácil explicar que um som surdo (x) se torna sonoro (y) entre dois outros sons sonoros (vogais), do que fazer a explicação inversa: um som sonoro (y) torna-se surdo entre dois outros sonoros (vogais) (CAGLIARI, 2002, p.25).

5.2 CONTEXTO OU AMBIENTE FONOLÓGICO

Para Cristal (1988), *contexto* é um termo geral usado em Fonética e em Lingüística para designar certas partes específicas de um enunciado próximo à unidade sobre a qual recai o foco da atenção. As características do contexto, ou ambiente lingüístico, explica Cristal, podem influenciar a seleção de uma determinada unidade, em um determinado local do enunciado, restringindo, desta forma, sua ocorrência.

Exemplificando, em fonologia, a presença de um fonema consonantal articulado com os lábios arredondados pode estar relacionada à presença de uma vogal arredondada em seu ambiente fonético. Daí se dizer que os sons são condicionados pelo ambiente.

Um ambiente fonológico é construído por um ou mais elementos que precedem ou seguem um determinado segmento da fala. Assim, o som [v] da palavra *wakõ* (quati) encontra-se no ambiente de início de palavra, depois de pausa e antes da seqüência [-akõ] ou antes da vogal [a]. O som [k] está no ambiente de início de sílaba e na posição intervocálica, entre [a] _ [õ]. A sílaba [kõ] encontra-se em contexto de final de palavra, diante de pausa.

Cagliari (2002) explica que,

Ao se fazer uma análise fonológica, é preciso estar sempre atento para evitar as interferências da própria língua ou do próprio dialeto na interpretação dos fatos de uma ou outra língua ou de dialetos diferentes daquele usado pelo analisador. (ibid., p.28)

Isto porque todas as línguas do mundo se organizam em sistemas fonológicos que são regidos, nos aspectos mais básicos, pelos mesmos princípios: todas as línguas possuem fonemas e alofones; em todas as línguas, o ambiente fonológico exerce pressões estruturais; observa-se ainda, em todas as línguas, a existência de sílabas, pausas etc.

Por outro lado, cada língua possui uma forma própria de escolha de: (1) elementos possíveis para a execução das funções fonológicas e (2) maneira como se estrutura para formar a realidade oral da língua (ou dialeto).

Apresentamos, abaixo, exemplo de marcação de contexto na língua Apinayé. Conforme Cagliari (2002, p. 32), nas regras relativas a contextos fonológicos, é comum aparecer referência a mais de um fato. Em tais casos, sugere o autor, que se use a expressão *nos demais ambientes* comumente abreviada como *nda*:

/m/ → [mb] / $\left(\begin{array}{c} v \\ - \text{nasal} \end{array} \right)$ Ex.: myt [mbit] “sol”

/m/ → [m] / nda Ex.: kamã [kamã] “em”

5.3 SONS FONETICAMENTE SEMELHANTES

Silva (2001, p. 128) diz serem sons foneticamente semelhantes aqueles que compartilham uma ou mais propriedades fonéticas. Em geral, um par foneticamente semelhante constitui um par suspeito e um par suspeito, por sua vez, corresponde a um par de sons para os quais se deve buscar um exemplo de par mínimo para confirmar, ou não, a existência de oposição fonológica.

Segundo Cagliari (2002, p. 33), os sons que são foneticamente mais semelhantes possuem maiores chances de se realizarem como variantes e, por isso, são aqueles sons mais suspeitos de não se realizarem como fonemas numa dada língua. Por esta razão, a análise fonológica dedica uma atenção especial a tais sons. Os sons foneticamente diferentes, em princípio, são considerados fonemas.

Cagliari (2002) explica que dois ou mais sons são foneticamente semelhantes quando compartilham um número maior de propriedades fonéticas do que se opõem por elas. Segundo o autor,

Por propriedade fonética entendem-se aqui os mecanismos aerodinâmicos (plosiva, ejetiva etc.), a fonação (surdo, sonoro etc.), os modos de articulação (oclusiva, nasal, fricativa etc.), os lugares de articulação (bilabial, alveolar, velar etc.), o acento (tônico, átono), a duração (longo, breve), o tom (alto, baixo etc.), e as articulações secundárias (palatalizado e velarizado etc.). (ibid., p.34)

As propriedades fonéticas podem ser usadas para distinguir o significado lexical de morfemas, proporcionando a diferença entre dois sons semelhantes. Em Apinayé, a sonoridade é a propriedade fonética que distingue [p] e [mb]; a nasalidade, por sua vez, distingue [nd] e [ɲ], e a labialização distingue [g] e [gw].

Para fazer o levantamento dos fonemas e de suas respectivas formas variantes em Apinayé, escolhemos uma série de pares suspeitos. Apresentamos, na seqüência, alguns dos pares suspeitos utilizados em nossa análise, envolvendo consoantes e vogais.

QUADRO 6 – Pares suspeitos, envolvendo consoantes

Oclusivas	p b	t d	k g			
	p mb	t nd	g ŋg	k ŋg		
	p p̄	t t̄	tʃ tʃ̄	k k̄		
Oclusivas e africadas	t tʃ	nd ndʒ	nd ɟ	ɟ ndʒ	tʃ ndʒ	
Nasais	m mb	n ɲ	ɲ ŋ			
Fricativas e aproximantes	z ʒ	j ʒ	v υ			
Africadas	nd ɟ	nd ndʒ	ɟ ndʒ	tʃ ɟ		
Laterais e tep	l r					
Vibrantes	r r					
Labialização	t t ^w	tʃ tʃ ^w	k k ^w	g g ^w	ndʒ ndʒ ^w	ɟ ɟ ^w

QUADRO 7 – Pares suspeitos, envolvendo vogais

Não-arredondadas	i e	e ε	ε a	a ʌ	ʌ ʏ	
Arredondadas	ɔ o					
Arredondamento	i u	ʏ o	ʌ ɔ	ʏ ɔ		
Centralização	i i	i u	ə a	ʌ ə		
Nasalação	i ã	a ã	u ã	o õ	e ã	ε ã
	ã õ	õ õ	õ õ	ĩ ã	ĩ õ	
Duração	i i:	u u:	ε ε:	ɔ ɔ:	a a:	o o:
	ʌ ʌ:					
Aberta	e ε	o ɔ	ə a			

5.3.1 Pares análogos

Como já vimos, um dos procedimentos usados na fonologia, para determinar que sons são fonemas em uma dada língua, é o de testar pares mínimos. Contudo, na ausência de pares mínimos, cabe o uso de pares análogos na depreensão de fonemas.

De acordo com Leite (1994, p. 55), par análogo é aquele que difere em mais de um segmento, sendo que a diferença observada não é motivada pelo contexto fonético adjacente.

Nas palavras de Cagliari (2002, p. 36), pares análogos são “pares de palavras que apresentam um ambiente idêntico para os sons foneticamente semelhantes sob investigação, sem, contudo, constituírem par mínimo”.

Também ressalta o autor a necessidade de se certificar se o que ficou de fora do ambiente considerado não exerce função condicionadora para ocorrência dos sons em análise.

Assim, em Apinayé:

kà	[kʌ]	“pele”
ga	[ŋga]	“logo”
kaxà	[katʃʌ]	“comida estragada”
kato	[katɔ]	“nascer”

São pares análogos que permitem estabelecer a natureza fônica entre /k/ e /g/, /t/ e /tʃ/.

5.3.2 Distribuição complementar

Cristal (1988, p.87) afirma que, na fonologia, a expressão *distribuição complementar* se refere ao status de sons relacionados (ou alofones) quando se encontram em ambientes mutuamente exclusivos. Assim sendo, a distribuição complementar estabelece que, se dois fones ocorrem em ambientes mutuamente exclusivos, podem ser considerados eventualmente como alofones de um mesmo fonema. Cagliari (2002, p. 43) diz que sons foneticamente semelhantes, em distribuição complementar, são interpretados como variantes contextuais de um mesmo fonema.

Para Macambira (1985, p. 111), dois ou mais sons estão em distribuição complementar quando são semelhantes e sempre ocorrem em ambientes diferentes. Portanto, onde um ocorre o outro jamais ocorrerá. São mutuamente exclusivos ou distributivamente distintos, isto é, a presença de um exclui a presença do outro no mesmo ambiente, mas um e outro se completam ou se complementam.

Em Apinayé, por exemplo, os segmentos [k] e [kʷ] se encontram em distribuição complementar, uma vez que o primeiro ocorre em início de sílaba e o segundo, em final de sílaba:

kormã	[kɔrmã]	“ainda não”
amak	[ambakʷ]	“ouvido”

5.3.3 Variação livre

De acordo com Hjelmslev (1975, p. 85), casos de variação livre se observam quando a ocorrência de um ou de outro som, num mesmo contexto fonológico, não produz modificação de significado das palavras. É importante ressaltar, entretanto, que as teorias pós-fonêmicas, conforme destacadas por Silva (2001, p. 133), analisam a variação e mudanças lingüísticas, demonstrando ser “a variação livre” condicionada por fatores sociais como grau de escolaridade, classe social, gênero, idade etc.

Como já assinalamos, em Apinayé, podemos dizer que os fones [r] e [l] ocorrem em variação livre: [zumẽrɛ] ~ [zumẽlɛ] “jumento”, ou seja, a diferença entre [r] e [l] não é fonêmica, mas alofônica: [r] e [l] são alofones do fonema /r/.

5.4 CONSIDERAÇÕES SOBRE A FONOLOGIA APINAYÉ

Os dados disponíveis sobre a fonologia Apinayé, que foram colhidos nas aldeias São José e Mariazinha durante os anos de 2003 a 2006, e estudos anteriores, permitem-nos apontar esta língua como possuindo 28 fonemas, sendo 12 consoantes, (oito obstruintes /p, t, k, g, tʃ, v, r, ʔ/ e quatro não-obstruintes /m, n, ɲ, j/); 16 vogais (dez orais) /i, e, ɛ, a, ɨ, ʌ, ɔ, ɤ, o, u/ e (seis nasais) /ĩ, ẽ, ã, ã̃, õ, õ̃ /.

Em seu primeiro trabalho publicado sobre Apinayé (*Apinayé Phonemic Statement*), Ham (1961, p. 6) classifica em 17 as vogais Apinayé, sendo 10 orais e 7 nasais / i, e, ɛ, a, ẽ, ẽ̃, ɔ, o, ĩ, u, ỹ, ẽ̃, ã̃, õ̃, ỹ̃, õ̃̃ /.

Nesse trabalho, a autora reconhece as vogais nasais médias baixas abertas / ẽ e õ̃ / e não inclui a não-arredondada posterior / ỹ̃ / como nasal.

Em obra posterior, Ham (1967, p. 123) faz a seguinte classificação:

Os fonemas do Apinayé incluem 17 vogais e 12 consoantes. Há 10 vogais orais e 7 nasais: i, e, ɛ, a, ɨ, ə, ʌ, u, o, ɔ, ỹ̃, ỹ̃̃, ẽ, ã, ỹ̃̃, õ̃, õ̃̃. As consoantes ocorrem em quatro pontos de articulação: Labial p, m, w; alveolar t, n, r; álveo-platal č, ń, ž velar k, g, e a glotal ʔ.

Nesse artigo, Ham não registrou a vogal média alta posterior não-arredondada /ɣ/ e classifica como nasais as vogais médias altas /ẽ, õ/, além de incluir a não-arredondada /ã/.

Na citação acima, alguns símbolos fonéticos utilizados pela autora diferem do IPA (2006). Assim sendo, para facilitar a compreensão, apresentamos a seguinte correspondência:

Ham (1967)	IPA (2006)
[č]	[tʃ]
[ñ]	[ɲ]
[ž]	[ʒ]

Em obra posterior, Ham (1979) apresenta outra classificação; desta vez, priorizando o modo de articulação para as consoantes da língua Apinayé: oclusivas p, t, x, k, ʔ; nasais m, n, ñ, ŋg; continuantes, v, r, j. A autora também faz uma classificação das vogais em: altas e fechadas i, ĭ, y (i), ỹ (ĩ), u, ũ; médias fechadas ê, ẽ, ÿ (ē), ô, õ; médias abertas e (ɛ), a, à (ã), ã (ã, ẽ), o (o). Nessa obra, Ham reconhece a vogal posterior não-arredondada /ã / como alofone de /ã/ e volta a classificar a vogal média alta posterior não arredondada /ɣ/.

Novamente, para uma melhor compreensão, apresentamos a correspondência entre os símbolos utilizados pela autora (1979) e os do IPA (2006).

Ham (1979)	IPA (2006)
[č]	[tʃ]
[j]	[ɕ]
[ñ]	[ɲ]
[i]	[i]
[ĩ]	[ĩ]
[ê]	[ɛ]
[ë]	[ɣ]

Oliveira (2005), num estudo mais recente, fez a classificação do inventário fonológico Apinayé. Em comparação às pesquisas realizadas por Ham, seu trabalho apresentou algumas diferenças. Destacamos as seguintes:

- (1) Em relação às consoantes: exclusão do fonema /g/, acréscimo dos fonemas /s/ e /f/ (empregados, sobretudo, em empréstimos) e classificação, como fonemas, dos seguintes alofones: [mb, nd, ndʒ, ŋ].
- (2) Em relação às vogais: exclusão dos fonemas /ã/ e /ɤ/ e acréscimo dos fonemas /ə/ e /ẽ/que, em nossos dados, correspondem a alofones de /a/ e /ã/, respectivamente.

Como nossa proposta de classificação das consoantes e vogais Apinayé difere das apresentadas por Ham (1961, 1967 e 1979) e por Oliveira (2005), passamos, então, a detalhar a proposta resultante da coleta de dados e análise que fizemos desta língua.

5.4.1 As consoantes

Enquanto Ham (1961, 1967,1979) classificou as consoantes Apinayé, distribuindo-as em quatro pontos de articulação e três modos de articulação, a classificação que propomos eleva para sete os pontos de articulação e para seis os modos de articulação desta língua. Também incluímos o fonema /g/, depreendido, como demonstrado anteriormente, em teste de par mínimo.

A autora (1961, p. 3) interpreta os símbolos *y* e *w*, ora como vogal, ora como consoante, mas explica que, em Apinayé, ambos podem ser interpretados como consoantes porque são foneticamente não-silábicos, valemo-nos aqui de tal explicação.

QUADRO 8 - Quadro fonêmico das consoantes Apinayé

	Bilabial	Labiodental	Alveolar	Alveopalatal	Palatal	Velar	Glotal
Oclusivas	p		t			k, g	ʔ
Africadas				tʃ			
Fricativas		v					
Nasais	m		n		ɲ		
Vibrante			r				
Aproximantes		w		j			

Para efeito de ilustração, apresentamos exemplos, contendo cada consoante do quadro acima; em seguida nos dedicamos à descrição dos fonemas consonantais da língua Apinayé.

Oclusivas

/p/	pĩre	[pĩrɛ]	“criança”
	pôj	[poj]	“chegar”
	rop	[rɔp̃]	“cachorro”
/k/	kahti	[kaʔti]	“cintura”
	kurỳ	[kurɣ]	“liso”
	krã	[krã]	“cabeça”
/t/	tyk	[tik]	“sujo”
	priti	[priti]	“sapo”
	tatak	[tatak̃]	“bater”
/g/	gutôj	[gutôj]	“minhoca”
	graxati	[gratʃati]	“óleo”
	grire	[grirɛ]	“pequeno”
/ʔ/	harôj	[ʔarɔj]	“arroz”
	pôhê	[poʔe]	“bambu”
	pahihti	[paʔiʔti]	“chefe”

Africada

/tʃ/	môx	[mbotʃ]	“boi”
	pixô	[pitʃo]	“banana”
	pixôrã	[pitʃorã]	“flor”

Fricativa

/v/	kuwô	[kuvo]	“chupar bacaba, melancia”
	wa	[va]	“dente”
	wewere	[vɛvɛrɛ]	“borboleta”

Nasais

/m/	kâm	[kâm]	“ele”
	kumõ	[kumõ]	“tocar”
	prãm	[prãm]	“fome”
	mẽmoj	[mẽmbɔj]	“por que”

/n/	tôn	[ton]	“tatu”
	nõ	[nõ]	“deitar”
	nã	[nã]	“mãe”
	nẽ	[nẽ]	“e”
	konẽn	[konẽn]	“não sei”

/ɲ/	panhĩ	[paɲĩ]	“índio”
	anhõ	[aɲõ]	“seu/sua”
	nhĩ	[ɲĩ]	“carne”

Vibrante

/r/	rop	[rɔp]	“cachorro”
	karà	[karʌ]	“veado”
	wewere	[wɛwɛrɛ]	“borboleta”

Aproximantes

/j/	japrô	[japɾo]	“comprar”
	nija	[ndija]	“mulheres”
	harôj	[ʔarɔj]	“arroz”
/w/	gwagwak	[gwagwak]	“amassar”
	gwra	[gwra]	“buriti”

A seguir, apresentaremos o quadro 9, que descreve os segmentos fonéticos consonantais da língua Apinayé⁵.

QUADRO 9 - Quadro fonético das consoantes Apinayé

Lugar Modo		Bilabial	Lábio- dental	Alveolar	Álveo- palatal	Palatal	Velar	Glotal
Oclusivas		p b		t d			k g	ʔ
	Labializada			t ^w			k ^w g ^w	
	Travadas	p̣ ḅ		ṭ ḍ			ḳ g̣	
	Pré-nasais	mb		nd			ŋg	
	Labializadas						ŋg ^w	
Africadas					tʃ ɟʃ			
	Travadas				tʃ̣ ɟʃ̣			
	Labializadas				tʃ ^w ɟʃ ^w			
	Pré-nasais				ndʒ			
	Labializadas				ndʒ ^w			
Fricativas			f v	s z				h
Nasais		m		n		ɲ	ŋ	
Vibrante				r				
Tepe				ɾ				
Lateral				l				
Aproximante			ʋ w		j			

Quando os símbolos que aparecem em pares, o da direita representa uma consoante vozeada. As áreas sombreadas representam as articulações consideradas impossíveis.

⁵ Neste quadro utilizamos as nomenclaturas empregadas pelos seguintes autores: Weiss (1988) e Cristal (1988).
 Labializada: consoantes submetidas a uma modificação que ocorre no ponto labial, ou seja, os lábios se arredondam simultaneamente.
 Não-explodidas: consoantes produzidas sem *explosão* (termo usado na fonética acústica em referência a um pico de energia acústica breve e repentino que ocorre na produção de um som).
 Pré-nasalizadas: é o contói de precedido de uma outra nasal breve do mesmo ponto de articulação e geralmente de uma mesma sonoridade.

5.4.2 Fonemas consonantais Apinayé

Nesta seção, passamos à descrição das consoantes da língua Apinayé, começando pelas obstruintes.

O fonema consonantal /p/ apresenta as variantes livres [p], [b] e a variante condicionada [p̣], que ocorre em final de sílaba:

panhĩ	[paɲi] ~ [baɲĩ]	“índio”
rop	[rɔp̣] ~ [rɔb]	“cachorro”
rop`kror	[rɔp̣`krɔṛ]	“onça pintada”

O fonema /g/ realiza-se como [g]:

grire	[grirɛ]	“pequeno”
-------	---------	-----------

O fonema /k/ realiza-se como [k] e [g] em início de sílaba e como [ḳ] em final de sílaba:

kahkre	[kaʔkre] ~ [gaʔgre]	“virilha”
kamrek	[kambreḳ] ~ [gambreḳ]	“vermelho”
kanexà	[kandɛtʌ] ~ [gandɛtʌ]	“remédio”
tak	[taḳ]	“bater”

Embora /g/ e /k/ possuam o estatuto de fonemas da língua Apinayé, como comprova o par mínimo gra [gra] “paca” / kra [kra] “criança”, os exemplos acima ilustram casos em que se observa a neutralização da oposição fonológica entre /g/ e /k/, apontando para a existência de variação livre, envolvendo [k] e [g] enquanto realizações do fonema /k/.

A obstruinte /t/ realiza-se como [t], em início de sílaba; quando em contexto intervocálico, precedendo a vogal alta [i] ou a central [a], realiza-se como [t] ou [d]; quando em final de sílaba, realiza-se como [ṭ]:

tanhmã	[taɲmã]	“como”
piitã	[piitã]	“muitos”
mumuti	[mbumbuti] ~ [mbumbudi]	“besouro”
grōti	[grōti] ~ [grōdi]	“tucano”
kuta	[kuta] ~ [kuda]	“deixar levar”
atak	[ataḳ] ~ [adaḳ]	“bater em você”
õmnot	[õmndoṭ]	“bexiga”

O fonema /ʔ/ possui os alofones [ʔ] e [j], sendo que a ocorrência de [j] está condicionada ao contexto de início de palavra, ainda que no meio de um sintagma:

pahihti	[paʔiʔti]	“cacique”
hakwa	[ʔ akva] ~ [jakva]	“boca”
kop̣ jakwa	[kɔp̣ ʔakva] ~ [kɔp̣ jakva]	“boca do copo”
japrô / haprô	[japro] ~ [ʔ apro]	“comprar”
pixô haprô / pixô japrô	[pitʃo ʔapro] ~ [pitʃo japro]	“comprar banana”

As obstruintes /g, k, tʃ/ realizam-se como [g^w, k^w, tʃ^w], quando diante de [w]:

[g ^w]	gura	[g ^w ra]	“buriti”
	gwagwak	[g ^w ag ^w aḳ]	“amassar”
[k ^w]	kwaɾi	[k ^w aɾi]	“não”
	kwa	[k ^w a]	“oba” interjeição
[tʃ ^w]	axwa	[atʃ ^w a]	“seu dente”
	xwa	[tʃ ^w a]	“banhar”

De acordo com nossos dados, podemos, então, concluir que os segmentos consonantais obstruintes não-labializados da língua Apinayé possuem alofones condicionados pela posição que ocupam na sílaba, subdividindo-se em explodidos, aqueles que ocorrem no início da sílaba, e não-explodidos os que ocorrem em posição final de sílaba, conforme descrevemos a seguir:

Consoantes explodidas:

/p/	[p]	põpõ	[põpõ]	“garça”
/t/	[t]	kato	[katɔ]	“nasce”
/k/	[k]	kaprãm	[kaprãm]	“tartaruga”
/tʃ/	[tʃ]	pixô	[pitʃo]	“Banana”

Consoantes não-explodidas:

/p/	[p̣]	rop	[rɔp̣]	“cachorro”
/t/	[ṭ]	õkôt	[õkoṭ]	“peito”
/k/	[ḳ]	tãtãk	[tãtãḳ]	“dor de cabeça”
/tʃ/	[tʃ̣]	môx	[mbotʃ̣]	“vaca”

Quando as consoantes / k, t, p, r, m, n/ ocorrem em final de palavra, em posição pós-vocálica, pode observar-se também o fenômeno do eco-vocálico⁶, conforme os exemplos abaixo:

prêk	[preg ^e]	“alto”
horot	[ʔorot ^o]	“ferendo”
pykap	[pɪkap ^a]	“no chão”
gõr	[ŋgõr ^õ]	“dormir”
prãm	[prãm ^ã]	“fome”
tôn	[ton ^o]	“tatu”

5.4.3 Não-obstruintes Apinayé

Voltando-nos, agora, para as não-obstruintes, apresentamos o quadro 10 com os fonemas nasais da língua Apinayé e seus respectivos alofones.

QUADRO 10 - Fonemas nasais da língua Apinayé e seus alofones

Fonema	Alofone(s)	Contexto(s)	Exemplos
/m/	[m]	[m] antes de vogal nasal e final de sílaba (incluindo final de palavra, quando, precedida de vogal nasal, ocasiona o eco vocálico).	prãm [prãm ^ã] fome
	[mb]	[mb] ocorre antes de vogal oral, ainda que precedida da vibrante /r/.	môx [mboʃ] boi mry [mbri] carne
/n/	[n] e [nd]	[n] antes de vogal nasal e final de sílaba (incluindo final de palavra, quando, precedida de vogal nasal, ocasiona o eco vocálico).	kõn [kõn ^õ] joelho konën [kõn ^õ]ão sei
		[nd] antes de vogal oral	no [ndo] olho
/ɲ/	[ɲ], [ndʒ] e [ŋ]	[ɲ] em início de sílaba, antes de vogal nasal.	panhĩ [paɲĩ] índio
		[ndʒ] em início de sílaba, antes de vogal oral.	nhêpre [ndʒepɾɛ] morcego
		[ŋ] em final de sílaba, em posição pós-vocálica.	Krãmênh [krãmêŋ] machado

⁶ Eco-vocálico é a repetição da vogal anterior, com a diferença de que a vogal repetida é mais fraca (Weiss, 1988).

A não-obstruinte vibrante possui três alofones, conforme exposto no quadro 11.

QUADRO 11 - Não-obstruinte /r/ e seus alofones

Fonema	Alofones	Contexto	Exemplos
/r/	[r], [r̥] e [l]	[l], [r] e [r̥] ocorrem em variação livre antes de vogal [ɛ] [r] e [r̥] ocorrem em variação livre nos demais ambientes	jumênre [ʒumênɛ] [ʒumênre] [ʒumênre] jumento makre [mbakre] ~ [mbakre] escorpião

O fonema /r/ se realiza como [r] e [r̥], com maior frequência, na fala dos mais velhos. Já a variante [l] é mais produtiva na fala dos jovens e das crianças, principalmente, no uso de empréstimos do português, visto que a lateral não é um fonema característico da língua Apinayé.

5.4.4 Aproximantes

Fonema/v/, na língua Apinayé, é representado graficamente pelo grafema <w>, que também serve de grafia para o glide [w]. Assim, temos nesta língua as situações ilustradas no quadro 12.

QUADRO 12 – Aproximantes /w/ e /v/

Escrita	Transcrição fonética
wewere “borboleta”	[vɛvɛrɛ]
kuwy “fogo”	[kuwɨ]
gwagwak “amassar”	[gwagwak̚]

Na análise de Ham (1979), o fonema /v/ realiza-se como [v] e como [w]. Nos dados atuais, por nós coletados e analisados, encontramos para o fonema /v/ apenas as duas realizações já referidas: a labiodental [v] e a aproximante labiodental [w]. A realização como [w], proposta por Ham, constitui um glide no estágio atual da língua Apinayé. Assim sendo, descrevemos o fonema /v/ como possuindo dois alofones: [v] e [w]. Sendo que:

— [v] ocorre antes das vogais não-arredondadas [ɤ] e [i] (antecedida ou não por vibrante):

jaxwỳ	[jatʃvɤ]	“guardar”
mytwrỳ	[mbʲitvɤ]	“lua”
kuwy	[kuv̥i]	“fogo”

— [v] ocorre nos demais ambientes:

kuwô	[kuvo]	“chupar bacaba”
wôwôre	[vovore]	“vovôzinho”
kuwênh	[kuvɛŋ]	“pássaro”
wakô	[vakô]	“quati”
kawà	[kavʌ]	“cesto”
tiwiwire	[tivivire]	“apito”

O Fonema /w/ é uma aproximante que se realiza como [w]; ocorre em encontros vocálicos, precedendo ou sendo precedida por vogal:

kuhpaw	[kuʔpaw]	“erro”
kaxkwa	[katʃkwa]	“céu”

O Fonema /j/ é uma aproximante que se realiza como [j], [ʒ] e [z], conforme ilustramos no quadro 13.

QUADRO 13 – Aproximante /j/ e seus alofones

Fonema	Alofones	Contextos	Exemplos
/j/	[j], [ʒ], [z]	[j] ocorre em encontros vocálicos, como glide, precedendo ou sendo precedida por vogal. [z] ocorre em ambiente em que é precedido de consoante oclusiva e seguida de [e]. [j],[ʒ], [z] ocorrem em variação livre nos demais ambientes.	kôkôjaja [kokojaja] macacos kajti [kajti] coelho kjê [kze] coxa apjê [apze] comprido mjên [mbzen] marido ja [ja]~ [ʒa] ~[za] este japrô [japro], [ʒapro] [zapro] comprar

Os dados que seguem evidenciam as oposições entre os segmentos consonantais.

/p/	ape	[apɛ]	“beba tudo”	/t/	ate	[atɛ]	“sua perna”
/t/	pigêt	[pigɛt]	“homem velho”	/tʃ/	pigêx	[pigɛtʃ]	“mulher velha”
/m/	ma	[mba]	“fígado”	/n/	na	[nda]	“chuva”
	mẽ	[mẽ]	partícula de plural		nẽ	[nẽ]	conjunção “e”
/p/	pa	[pa]	“braço”	/k/	ka	[ka]	“você”
/g/	gra	[gra]	“paca”	/k/	kra	[kra]	“criança”
/j/	ja	[ja]	“isto”	/v/	wa	[va]	“dente”
/j/	jano	[jandɔ]	“mandar embora”	/ʔ/	hano	[ʔandɔ]	“manda embora”
/r/	ry	[rɪ]	“comprido”	/p/	py	[pɪ]	“urucum”
/ɲ/	anhõ	[aɲõ]	“seu/sua”	/g/	agõ	[aɲgõ]	“dar”

5.4.5 Os fonemas vocálicos

Os fonemas vocálicos da língua Apinayé estão divididos em duas séries sendo, uma oral /i, e, ɛ, a, ɨ, ʌ, ɔ, ɤ, o, u/ e outra nasal /ĩ, ã, õ, ã, ã, õ, ã/ com a seguinte classificação:

QUADRO 14 - Quadro fonêmico das vogais Apinayé

	Anterior	Central	Posterior
Alta	i ĩ	ɨ ɨ̃	u ã
Média alta	e ẽ		ɤ o õ
Média baixa	ɛ		ʌ ɔ
Baixa		a ã	

Uma diferença entre nossa descrição e as de Ham (1961, 1967, 1979), em relação às vogais Apinayé, está no fato de não constarem, em nossa descrição, a nasal média baixa posterior não-arredondada / $\tilde{\lambda}$ / (não apareceu em nossos dados) nem as vogais médias baixas nasais / $\tilde{\epsilon}$, $\tilde{\delta}$ / (ocorreram apenas como variantes). Consultados, nossos informantes (pessoas de diversas faixas etárias) confirmaram nossas suspeitas, reforçando o que já vínhamos observando ao longo de nossa pesquisa junto às comunidades em estudo: o [$\tilde{\lambda}$] simplesmente não existe em Apinayé (o que não exclui a possibilidade de um dia ter existido) e [$\tilde{\epsilon}$], [$\tilde{\delta}$] são variantes de / $\tilde{\epsilon}$ / e / $\tilde{\delta}$ /, respectivamente

QUADRO 15 - Quadro fonético das vogais Apinayé

vogais		Anteriores	Centrais	Posteriores	
				Não-arredondadas	Arredondadas
orais	Fechadas	i	ɪ		u
	Semi-fechadas	e		ɤ	o
	Semi-abertas	ɛ	ə	ʌ	ɔ
	Baixa		a		
nasais	Fechadas	ĩ	ĩ		ũ
	Semi-fechadas	ẽ			õ
	Semi-abertas	ẽ	õ		õ
	Baixa		ã		

5.5 AS VOGAIS APINAYÉ

Nesta seção, passamos a descrever as vogais da língua Apinayé, começando por exemplificar suas realizações, conforme consta no quadro fonético acima.

5.5.1 Exemplos de vogais orais Apinayé

[a]	ane	[andɛ]	“espremer”
	kagro	[kagrɔ]	“quente”

[ə]	wakōjaja	[vakōjəjə]	“quatis”
	hamakro	[həmbakrə]	“surdo”
[e]	gêk	[gekʰ]	“doer”
	apêx	[apetʰ]	“terminar”
[ɛ]	tep	[tɛpʰ]	“peixe”
	pire	[pire]	“comprido”
[i]	kuxi	[kutʃi]	“guardar”
	hi	[ʔi]	“magro”
[ĩ]	pry	[prĩ]	“estrada”
	kuwy	[kuwĩ]	“fogo”
[o]	kaôr	[kaor]	“chupar laranja”
	japrô	[ʔapro]	“comprar”
[ɔ]	rop	[rɔp]	“cachorro”
	no	[ndɔ]	“olho”
[ʌ]	kawà	[kau ʌ]	“cesto”
	karà	[karʌ]	“veado”
[ɣ]	prÿ	[prɣ]	“pena”
	kuprÿ	[kuprɣ]	“prostituta”
[u]	kupe	[kupɛ]	“beber tudo”
	kupã	[kupã]	“cheirar”

5.5.2 Exemplos de vogais nasais Apinayé

[ã]	krã	[krã]	“cabeça”
	grãgrã	[grãgrã]	“verde”
[õ]	krâtâtâk	[krõtâtõk]	“dor de cabeça”
	rãrãj	[rãrõj]	“laranja”
[ẽ]	kupẽ	[kupẽ]	“não índio”
	mẽnija	[mẽnija]	“mulher”

[ě]	pěgi	[pěgi]	“nome próprio”
	têm	[t ěm]	“cair”
[ĩ]	panhĩ	[paɲĩ]	“índio”
	pĩ	[pĩɾɛ]	“criança”
[ĩ̃]	nhyĩ	[ɲĩĩ]	“onde”
	nhỹ	[ɲĩ]	“sente”
[õ]	aprõt	[aprõtʰ]	“corra”
	wakõ	[wakõ]	“quati”
[ɔ̃]	mẽõ	[mẽõ]	“comida”
	mẽhõ	[mẽʔõ]	“quem é?”
[ũ]	tũm	[tũm]	“velho”
	ũm	[ũm]	“saborá da abelha”

De acordo com os dados analisados, concluímos que, na língua Apinayé, há vogais puramente nasais (sem condicionamento ambiental, isto é, sem proximidade de qualquer segmento nasal) e há vogais que são nasalizadas, por estarem em ambiente contíguo a outros segmentos nasais, conforme ilustraremos a seguir:

Vogais puramente nasais

kapĩ	[kapĩ]	“derramar”
kupẽ	[kupẽ]	“não-índio”
karõ	[karõ]	“alma, espírito”
pã	[pã]	“cheirar”

Vogais nasalizadas pelo ambiente contíguo

prãm	[prãm]	“fome”
tẽm	[tẽm]	“cair”
pipãnh	[pipãɲ]	“bêbado”
mẽmoj	[mẽmbɔj]	“o que?”
mẽnijaja	[mẽndijaja]	“as mulheres”
panhĩ	[paɲĩ]	“índio”

Contudo, observamos também que a nasalização da vogal que vem antes de um fonema nasal, na mesma sílaba, não é obrigatória. O mesmo não se dá com a vogal que segue um segmento nasal, como podemos observar nos exemplos abaixo:

Vogal antecedendo segmento nasal

inhmã	[iɲmã]	“eu”
amã	[amã]	“você”
omnuj	[omnduj]	“ruim”
xumĩr	[tʃumĩr]	“assar”
umnha	[umɔʒa]	“morder”

Vogal sucedendo segmento nasal

konẽn	[konẽñ]	“não sei”
nhũm	[ɲũm̃]	“conjunção”
inhmã	[iɲmã]	“eu”
kamã	[kamã]	“dentro”
amã	[amã]	“você”
nhỹri	[ɲĩri]	“onde?”
tanhmã	[taɲmã]	“como?”

5.5.3 Distribuição alofônica dos segmentos vocálicos em variação livre

/ʌ/	[ʌ]~[ə]	kawà	[kavʌ] ~ [kavə]	“cofo, cesto”
/ẽ/	[ẽ]~[ẽ̃]	kupẽ	[kupẽ]~ [kupẽ̃]	“não-índio”
/õ/	[õ]~[õ̃]	wakõ	[vakõ]~[vakõ̃]	“quati”

Os pares que evidenciam as oposições entre as vogais orais são:

/a/			[ʌ]		
pa	[pa]	“braço”	kà	[kʌ]	“pele couro”
ka	[ka]	“você”	pà	[pʌ]	“largo”
/ɛ/			/e/		
te	[tɛ]	“perna”	tê	[tɛ]	“carrapato”
kupe	[kupɛ]	“beber tudo”	kupê	[kupɛ]	“trocar/memer”
/e/			/i/		
apê	[apɛ]	“trabalhar”	api	[api]	“subir”
nê	[ndɛ]	“lontra”	ni	[ndi]	“mulher”
/ɔ/			/ʌ/		
no	[ndɔ]	“olho”	nà	[ndʌ]	“não masculino”
po	[pɔ]	“largo”	pà	[pʌ]	“mata”
pro	[prɔ]	“cobrir”	prà	[prʌ]	“brasa”
/ɔ/			/o/		
go	[ngɔ]	“molhar”	gô	[ŋgo]	“água”
po	[pɔ]	“largo”	pô	[po]	“erva daninha”
/o/			/u/		
kô	[ko]	“borduna”	ku	[ku]	“comer”
/i/			/ʌ/		
pry	[pri]	“estrada”	prà	[prʌ]	“brasa”
/i/			/ɣ/		
ry	[ri]	“comprido”	rỳ	[rɣ]	“ou”
/ʌ/			/ɣ/		
prà	[prʌ]	“brasa”	prỳ	[kɣ]	“mau cheiro”

Os pares, a seguir, evidenciam a oposição entre os fonemas orais e nasais.

/i/			/ĩ/		
y	[i]	“sim”	ỹ	[ĩ]	“unha/pata”
/ɔ/			/õ/		
to	[tɔ]	“viscoso”	tõ	[tõ]	“irmão”
/o/			/õ/		
ô	[o]	“fruta”	õ	[õ]	“dele, dela”
/ɔ/			/ã/		
kro	[krɔ]	“decidir ir”	krã	[krã]	“cabeça”
/ɛ/			/ẽ/		
ape	[apɛ]	“beba tudo”	apẽ	[apẽ]	“mostre”
/e/			/ẽ/		
apê	[apɛ]	“trabalhar”	apẽ	[apẽ]	“mostre”
/a/			/ã/		
kra	[kra]	“filho, filha”	krã	[krã]	“cabeça”
/i/			/ũ/		
nhy	[ɲɔ̃i]	“abelha”	nhũm	[ɲũm]	“conjunção e”
/i/			/ĩ/		
i	[i]	“osso/magro”	ỹ	[ĩ]	“pata de animal”
/i/			/ĩ/		
ni	[ɲɔ̃i]	“mulher”	nĩ	[nĩ]	“relações sexuais”

O contraste entre vogais nasais é demonstrado com os pares que se seguem:

/ĩ/			/õ/		
ỹ	[ĩ]	“unha”	õ	[õ]	“dele/ dela”
/ã/			/ẽ/		
apã	[apã]	“cheiro”	apẽ	[apẽ]	“mostre”
/ĩ/			/ũ/		
nhĩ	[nĩ]	“carne”	nhũm	[ɲũm]	“conjunção e”

5.6 O PADRÃO SILÁBICO APINAYÉ

A noção de sílaba não é tão nova em fonologia, porém, só recentemente foi incorporada na fonologia gerativa.

Segundo Collischon (1996, p. 95), nos anos 70, a discussão em torno da sílaba era se possuía ou não status fonológico. Para essa autora, foi a partir dos trabalhos de Hooper (1976) e Kahn (1976), que a sílaba foi gradativamente sendo aceita como unidade fonológica, e rapidamente aumentou o número de pesquisas em torno de sua natureza e do papel por ela desempenhado na fonologia das línguas.

Para Macambira (1985, p. 157), cada língua tem as suas regras próprias para agrupar os fonemas em sílaba. O mesmo grupo que numa se pronuncia com somente uma sílaba, noutra pode pronunciar-se com duas. Portanto, cada língua tem os seus padrões silábicos, ou seja, os seus tipos de sílaba.

Em consonância com Silva (2001), adotamos a noção de sílaba descrita em Abercrombie (1967), que explica a sílaba em termos de mecanismo de corrente de ar pulmonar:

Na produção do mecanismo de corrente de ar pulmonar o ar não é expelido dos pulmões com uma pressão regular constante. De fato, os movimentos de contração e relaxamento dos músculos respiratórios expelem sucessivamente pequenos jatos de ar. Cada contração e cada jato de ar expelido dos pulmões constitui a base de uma **sílaba**. A sílaba é então interpretada como um movimento de força muscular que se intensifica atingindo um limite máximo, após o qual ocorrerá a redução progressiva desta força.(p.78)

Numa perspectiva estrutural, a língua Apinayé, segundo os dados analisados, caracteriza-se por ter a forma canônica (C) V (C). Em posição pós-vocálica é característico, encontrarem-se os segmentos consonantais /p, t, k, m, n, ŋ, j, tʃ, r /, conforme os exemplos seguintes:

rop	[rɔpʰ]	“cachorro”
kakàt	[kakʌtʰ]	“liso
tyk	[tʰi kʰ]	“sujo”
prãm	[prãm]	“fome”
kẽn	[kẽn]	“miçanga”

pumunh	[mbumbuŋ]	“ver”
měmoj	[měmbɔj]	“o que?”
môx	[mbotʃ]	“boi”
ropkror	[rɔpˈkrɔɾ]	“onça pintada”

Em posição inicial, além das consoantes, podem ocorrer todas as vogais orais. Porém, em relação às nasais, identificamos apenas as ocorrências de /ã/, /õ/, /ĩ/ e /ũ/, conforme exemplos:

ãm	[ãm]	“queixo”
õkwa	[õkwa]	“costela”
ĩhkôp	[ĩʔkop ^o]	“unha da mão”
ũm	[ũm]	“saborá de abelha”

Na língua Apinayé, em posição medial, ocorrem as vogais orais e nasais, além dos grupos abaixo arrolados:

mããnĕn	[mããnĕn]	“também”
muutĕk	[mbuutĕk ^l]	“jacu”
gààti	[gʌʌti]	“bacuri”
nhĩiti	[ŋĩiti]	“gambá”
maati	[maati]	“manga”
noore	[ndɔɔɾɛ]	“filho de pássaro”

Na seqüência, ilustraremos os padrões silábicos do Apinayé, em posição inicial, medial e final.

a) Iniciais

V	ĩkra	[ĩkra]	“mão”
	ũm	[ũm]	“saborá de abelha”
	akĩ	[akĩ]	“seu cabelo”
	inhõ	[ipõ]	“minha”
	êx	[etʃ]	“mentira”
	õkwa	[õkwa]	“costela”
	omnuj	[omnduj]	“ruim”
	akrĕ	[akrĕ]	“coma”

VC	ixpê	[itʃpe]	“eu”
	apku	[apku]	“comer”
	êx	[etʃ]	“mentira”
	ãm	[ãm]	“queixo”
CV	kawà	[kauʌ]	“cesto”
	pixô	[pitʃo]	“banana”
	wewere	[vevere]	“borboleta”
	karà	[karʌ]	“veado”
	wakõ	[wakõ]	“quati”
CCV	krare	[krare]	“criança”
	gra	[ŋgra]	“paca”
	prà	[prʌ]	“brasa”
	krã	[krã]	“cabeça”
	pro	[prɔ]	“cobertos”
	krãkahto	[krãkaʔtɔ]	“acordar”
CVC	kàx	[kʌtʃ]	“garrafa”
	rax	[ratʃ]	“grande”
	môx	[mbotʃ]	“boi / vaca”
	tep	[tɛp]	“peixe”
	par	[par]	“pé”
	tôn	[ton]	“tatu”
	prõt	[prõt]	“correr”
CCVC	prat	[prat]	“prato”
	krax	[kratʃ]	“quadril”
	mrar	[mbrar]	“andar”
	krit	[krit]	“lagarto”
	kwrýtka	[kwrýtka]	“lábio”
CCCVC	kwrýtre	[kwrýtre]	“trairinha”

b) Mediais

	gààti	[ŋgʌʌti]	“bacuri”
	gaàti	[ŋgaʌti]	“murici”
	pahihti	[paʔiʔti]	“chefe”
	mããnĕn	[mããnĕn]	“também”
V	maati	[maati] ~ [maadi]	“manga”
	pààti	[pʌʌti] ~ [pʌʌdi]	“tamanduá”
	nhĩiti	[ɲĩiti] ~ [ɲĩidi]	“gambá”
	piitã	[piitã]	“todos”
	muutĕk	[mbuutĕkʰ]	“jacu”
	hamaakro	[ʔambaakrɔ]	“surdo”
	kaôrxà	[kaortʃʌ]	“chupador”
VC	haurxà	[ʔaurʃʌ]	“corte com faca”
	kaêxkãm	[kaetʃkãm]	“no meio”
CV	karêrê	[karere]	“cambaleiar”
	wewere	[wewere]	“borboleta”
	pĩrejaja	[pĩrejaja]	“as crianças”
	kôkôjre	[kokojre]	“macaco”
CVC	katorxà	[katɔrtʃʌ]	“mãe”
	ôpatpat	[ôpatʰpatʰ]	“fazer esforço para vomitar”
CCV	wahkrekamã	[vaʔkrekamã]	“na ausência de alguém”
	pihproxà	[piʔprɔtʃʌ]	“cobertor”
	hjakretỳx	[ʔjakretỳtʃ]	“nariz congestionado”
CCVC	ropkrorjaja	[rɔpkrɔrjaja]	“onças pintadas”
CCCV	ahkwryxre	[aʔkuritʃre] ~ [aʔkuritʃle]	“feijão”

c) Finais			
	mêõ	[mẽõ]	“comida”
	ihõ	[iʔõ]	“outro”
V	mêhõ	[mẽʔõ]	“quem e?”
	mêhi	[mẽʔi]	“osso de gente”
	kai	[kai]	“pelve”
	ur	[ur]	“pus”
VC	kaôr	[kaor]	“chupar laranja”
	ôjaĩr	[õjaĩr]	“vomitar”
	kupẽ	[kupẽ]	“não-índio”
CV	karà	[karʌ]	“veado”
	kato	[katɔ]	“nascer”
	kator	[katɔr]	“nascer”
CVC	kupĩp	[kupĩp]	“esteira”
	akôr	[akor]	“assoviar”
	kukrẽ	[kukrẽ]	“comida”
CCV	kagro	[kaŋgrɔ]	“quente”
	japrô	[japɾo]	“comprar”
	ĩhkra	[ĩʔkra]	“mão”
CCVC	kuhkryt	[kuʔkɾitʔ]	“anta”
	ixprôt	[itʃpɾɔtʔ]	“corri”
CCCV	kukwrÿ	[kukɔrɣ]	“tirar”
CCCV	mànhkwrÿt	[mbʌŋkɔrɣtʔ]	“cajuí”

O padrão silábico VC ocorre em todas as posições da sílaba, sendo, contudo, menos produtivo na posição medial. Já os grupos /am/, /ãm/, /ũm/, /õm/, /ẽm/, ocorrem apenas nas posições iniciais e medias, visto que em posição final, o segmento nasal é seguido de eco-vocálico homorgânico à vogal precedente.

O padrão silábico CV ocorre em todas as posições na língua Apinayé. Assim podemos afirmar que, nesta língua, a sílaba simples constituída apenas por vogal é menos produtiva.

De acordo com a descrição e análise de nossos dados, podemos constatar, que na margem ascendente da sílaba Apinayé, encontram-se no máximo três segmentos consonantais, já na margem descendente, de modo geral, ocorrem apenas um segmento consonantal.

5.7 O ACENTO EM APINAYÉ

Moraes & Abraçado (2005) explicam que:

Como se sabe, do ponto de vista fonético, o acento lexical corresponde ao relevo dado a uma sílaba em detrimento das que lhes são contíguas. Isso significa que a sílaba acentuada é produzida e percebida como tal sempre em relação a outra(s) sílaba(s) que a antecede(m) e/ou segue(m). (p. 338-9)

Explicam ainda os autores que, em termos acústicos:

Diz-se que uma sílaba é acentuada quando, em relação às sílabas vizinhas, apresenta, em princípio, uma maior participação de um, ou mais de um, dos três parâmetros prosódicos: frequência, intensidade e duração. (p. 339)

De acordo com os autores, as modulações dessas três dimensões físicas é que geram, do ponto de vista perceptivo, a sensação de proeminência característica da sílaba acentuada.

Cavaliere (2005) destaca o fato de haver grande quantidade de línguas em que o acento lexical recai sempre numa dada posição da seqüência fônica vocabular:

Em muitas línguas, a posição da sílaba tônica é fixa, isto é, imperativamente vinculada a uma dada posição da seqüência fônica vocabular. Assim, enquanto no francês o acento situa-se obrigatoriamente na sílaba final, em tcheco e em húngaro sua presença sempre se dará na sílaba inicial. (p. 43)

Na língua apinayé, cada palavra de mais de uma sílaba possui um acento de liberdade limitada, que pode recair nas duas últimas sílabas da palavra. Ressaltamos, entretanto, que na maioria das palavras da língua Apinayé, o acento recai na última sílaba.

a) Paroxítonas:

jàtxore	[ʒat'tʃore]	“mamãozinho”
nhĩĩrni	[ɲĩĩfɔdi] ~ [ɲĩĩrti]	“gambá grande”
tyini	[tʃidi] ~ [tʃiti]	“avó”
xore	[tʃore]	“raposa”
nhômnhôp	[ˈnɔmɲɔp]	“coçar”
tyjre	[tʃɛ]	“avozinha”
katôtök	[ka'tötök]	“trovão”
katorxà	[ka'tortʃʌ]	“mãe”
kaxkwa	[katʃkwə]	“céu”

b) Oxítonas

mãti	[mã'di] ~ [mã'ti]	“ema”
ratre	[ra'tɛ] ~ [ra'tɛ]	“latinha”
rãrãj	[rã'rãj]	“laranja”
kagô	[ka'ŋgo]	“suco”
kawà	[ka'vʌ] ~ [ka'wʌ]	“cesto”
karà	[ka'rʌ]	“veado”
karô	[ka'ro]	“frouxo”
maati	[maa'di] ~ [maa'ti]	“manga”
kahô	[ka'ʔõ]	“lavar algo”
paaxi	[paa'tʃi]	“melancia”

Neste capítulo, apresentamos uma descrição dos fonemas da língua Apinayé, seus alofones, o acento, o padrão silábico e os processos fonológicos. No próximo capítulo, apresentaremos as reflexões preliminares sobre as questões relacionadas à aquisição da escrita alfabética Apinayé, objetivando contribuir para a discussão que vem sendo travada na comunidade em torno de uma proposta de reforma ortográfica dessa língua.

CAPÍTULO VI

6. REFLEXÕES PRELIMINARES SOBRE A AQUISIÇÃO DA ESCRITA ALFABÉTICA APINAYÉ

Neste capítulo, apresentamos uma discussão sobre a aquisição da escrita alfabética Apinayé. Apoiamo-nos nas bases teóricas da Fonologia, buscando estabelecer a relação que há entre os fonemas do Apinayé e os símbolos gráficos que os representam, no sentido de contribuir para uma descrição mais acurada da escrita alfabética da língua dos povos Apinayé. Entendemos, em acordo com Pike (1947), que há uma estreita relação entre a estrutura fonológica de uma língua e o seu sistema de escrita.

Mori (2001a, p. 150) explica que os sistemas de escrita não acompanham o desenvolvimento dinâmico da língua oral, daí essa defasagem entre a fala e a sua representação gráfica, ocasionando os problemas ortográficos no momento de se escrever. Segundo o autor, nesse caso, o professor deveria conhecer o sistema fonológico da língua para poder explicar os problemas de ortografia.

É muito comum, ao aprender uma segunda língua, o aprendiz utilizar os fones da língua materna na pronúncia daquela que está adquirindo. Assim, quando as duas línguas possuem diferentes componentes fonológicos, como acontece com o sistema fonológico do Português e do Apinayé, pode ocorrer interferência no uso oral da segunda língua. De fato, muitos falantes do Apinayé que possuem um conhecimento ainda superficial do português substituem alguns fonemas desta língua pelos fonemas de sua língua materna. Contudo, o contrário também acontece e, devido ao contato permanente com falantes do português, observa-se na fala dos Apinayé, principalmente nos da aldeia Mariazinha, uma série de influências advindas do português.

Ao discutir a relação dos falantes com os sistemas de escrita de base alfabética, Abaurre (1993, p. 254) comenta as expectativas naturais de aproximação desses sistemas dos fatos fonéticos da língua e a relação dinâmica que passa a existir entre representações fonológicas subjacentes e a escrita, por um lado, e entre a escrita e representações fonológicas, por outro. A autora discute ainda a importante questão das expectativas que membros das comunidades sem escrita desenvolvem com relação a um sistema alfabético que lhes é oferecido, tomando como base fatores de ordem sociolingüística, que envolvem, entre outros aspectos, comparação e avaliação de ordem qualitativa e quantitativa do sistema alfabético já utilizado pela sociedade envolvente.

Como argumenta Blanche-Benveniste (1994, p. 21), o acesso à língua escrita não pode ser concebido apenas como um conjunto de transposição da oralidade para escrita, visto que se trata de diferentes práticas de língua, que implicam aquisição de diferentes conhecimentos, e implicam até diferentes atitudes.

Neves (2004, p. 93), por sua vez, aborda a questão por outra perspectiva: a de que a própria atitude de indicar que certos usos só são permitidos na língua falada, atitude aparentemente respeitadora das modernas descobertas da sociolingüística, acaba sendo discriminatória da língua falada, como se ela fosse uma modalidade menor, de situações de interações inferiores, nas quais vele tudo. A autora lembra que a consideração das relações entre oralidade e escrita passou, na história da humanidade, por uma avaliação antropológico-social baseada na crença de uma oposição dicotômica entre a qualidade da oralidade (concreta porque ancorada na situação) e a qualidade mais desenvolvida da cultura escrita (facilitadora das abstrações, e, conseqüentemente, do pensamento lógico).

Bloomfield (1933, p. 21) chama atenção para o fato de que o escrever é secundário em relação ao ato de falar, visto que faz parte da natureza essencial de uma língua o ser falado, mas não faz parte de sua natureza ter alguma forma de registro escrito, como atestam várias línguas que jamais tiveram registro escrito.

Acerca da escrita alfabética, Bloomfield diz o seguinte:

A escrita alfabética faz corresponder um sinal gráfico a um sinal sonoro da fala, não a aspectos práticos da situação a que a escrita se refere. A escrita alfabética pode servir para anotação de qualquer língua. (BLOOMFIELD, 1933, p. 291)

6.1 EDUCAÇÃO INDÍGENA: A ORALIDADE E A ESCRITA

As crianças indígenas quando chegam à escola já têm conhecimento sobre o uso oral de sua língua materna. Para o RCNEI (1988, p. 124), a experiência oral que a criança traz para a escola é o da conversação do dia-a-dia com as pessoas com as quais convive e compartilha referências culturais. Nessas situações, a compreensão se dá, geralmente, com muita facilidade, porque todos se conhecem e entendem bem o assunto sobre o qual estão falando. Como as sociedades indígenas são sociedades pequenas, se comparadas com a sociedade majoritária, as crianças apreendem o uso oral de sua língua, de forma adequada a todas as situações sociais, no convívio diário. Não há, portanto, a necessidade nenhuma da intervenção escolar neste sentido.

Ainda segundo o RCNEI (1998), na sociedade não-indígena de fala portuguesa, diferentemente, há muitas situações, (como por exemplo, a de uma consulta médica num consultório ou de atendimento numa repartição pública), em que as pessoas não se conhecem e não têm, necessariamente, as mesmas referências. É por isso que precisamos, nessas oportunidades, ser mais claros, expressar melhor nossos pontos de vista, nossos argumentos, nossas dúvidas e nossos sentimentos. Diante disso, é papel da escola ampliar as formas de expressão oral do aluno indígena em língua portuguesa para que ele possa se comunicar em novas situações.

Se a linguagem oral, em suas várias manifestações, faz parte do dia-a-dia de quase todas as sociedades humanas, o mesmo não se pode dizer da linguagem escrita: as atividades de leitura e escrita são exercidas apenas por aqueles que puderam freqüentar uma escola, encontrando condições favoráveis para perceber as importantes funções sociais das práticas de leitura e escrita. É nesse contexto histórico e social que deve ser entendida a luta das populações indígenas pelo direito à escolarização. A luta pela criação de escolas indígenas significa, entre outras coisas, lutar pelo direito de os índios exercerem atividades de leitura e escrita em língua portuguesa, garantindo a possibilidade de interagirem em igualdade de condições com a sociedade envolvente (RCNEI 1998, p. 124-134).

Já para os professores Apinayé, a língua escrita exerce, para quem dela faz uso, muitas funções, além de possuir usos práticos diversos: redação de lista de compras, bilhetes, cartazes, avisos, convocações, convites, cartas e registro da história e da literatura de seu povo. Transcrevemos, a seguir, trecho da fala de um professor Apinayé (José Eduardo Apinayé), que explica a importância de se ensinar/aprender a escrita de sua língua materna:

“Embora, a gente saiba que o português é a língua oficial do Brasil, mas, a gente acha muito importante nossos alunos aprenderem escrever na sua própria língua materna, para, na escola, aprender a preservar e resgatar nossa cultura e revitalizar nossa língua, para que os jovens e as crianças continuem falando e escrevendo nossa língua”. (José Eduardo Apinayé, fevereiro de 2006)

6.1.1 Algumas reflexões sobre o desenvolvimento da linguagem oral

É sabido que a língua que a criança adquire depende do ambiente social em que ela convive. Ou seja, nem todas as características de uma língua são herdadas no sentido biológico (BLOOMFIELD, 1933, p. 43).

Num contraponto à tese do inatismo chomskyana e aos estudos gerativistas, Labov (1974, p. 70) declara que a lingüística teve seu maior desenvolvimento ao analisar o componente cognitivo, mas que muitos elementos da língua estão igualmente imbuídos de valores não-cognitivos e que o total de informação transmitida nessas funções não-cognitivas pode ultrapassar a informação cognitiva.

Braggio (1992a, p. 33) afirma que a criança “sabe” que a linguagem tem uma função e um papel na comunicação, pois quando a criança usa a língua, ela o faz com uma determinada função. A autora afirma que as funções são adquiridas muito antes de a criança chegar à escola. Assim, quando a criança usa a palavra “papá” com o valor da sentença, (eu quero papá), ela está usando a linguagem instrumentalmente, mesmo que ela ainda não tenha completado o seu processo de aquisição da linguagem.

Para Cagliari (2003, p. 16-22), a criança começa a falar e a entender o que lhe dizem por volta de seu primeiro ano de vida, revelando um grande desenvolvimento no processo de aquisição da linguagem a partir dessa idade. Aos 3 anos, ela já conversa com outras crianças e com adultos. Sua habilidade com uso da linguagem já terá alcançado um estágio tal que, quando ela não entender algo que lhe é dito, vai dispor de modos de externar sua dúvida. Quando quiser dizer algo, e para isso necessitar de palavras que ainda não conhece, usará circunlocuções apropriadas a fim de exprimir, de maneira indireta, o que pretende.

Fato é que, nas sociedades humanas, a língua aparece na comunicação através da fala. Os homens interagem uns com os outros e, por meios de sons, transmitem sentimentos, idéias e pensamentos. Câmara Jr. (1979:12-13), referindo-se às línguas indígenas brasileiras, diz que:

Em primeiro lugar, há outros processos expressivos, que acompanham a emissão dos sons vocais e também os amparam, os esclarecem, de modo que, numa comunicação, que chamamos lingüística, há elementos muito importantes extralingüísticos: primeiro, a situação concreta em que o falante se encontra; depois, a mímica toda, toda uma linguagem de gestos, com que se acompanha a enunciação. Isso faz com que, muitas vezes, a comunicação dita lingüística se apresente lingüisticamente fragmentária, porque é completada pela situação e pela mímica.

Mais adiante, Câmara Jr. (1979, p. 18) refere-se à língua como um microcosmo de cultura:

Tudo que a cultura possui expressa-se através da língua; mas também a língua em si mesma é um dado cultural. Neste sentido é o fragmento da cultura de um grupo humano a sua língua. Mas como ao mesmo tempo, a língua integra em si toda a cultura, ela deixa de ser esse fragmento para ascender à representação em miniatura de toda a cultura. Assim, a língua apresenta um aspecto muito curioso de não ser em si mesma uma coisa cultural de **per si**, à maneira da religião da organização social da família, da arte da pesca; ela apenas serve dentro da cultura como seu meio de representação e comunicação.

As funções que uma determinada língua exerce na interação verbal, segundo descreve Grosjean (1982, p. 237), podem ser externas e internas. As externas são determinadas pelo local onde ocorre a interação (língua usada em casa, na escola, na comunidade, na igreja, no trabalho etc.), pela duração, freqüência e pela pressão que o indivíduo sofre do meio externo, que pode ser de ordem econômica, política, religiosa, entre outras. Já as funções internas estão relacionadas ao uso oral da língua (cantar, xingar, rezar, sonhar, calcular etc.), à idade, ao sexo, à memória, à motivação e às atitudes que o falante tem em relação à língua.

No que se refere às comunidades indígenas e, especificamente, a Apinayé, um outro fator tem de ser levado em conta: o contato lingüístico. Grosjean (1982) diz que, no domínio social monolíngüe, os bilíngües utilizam apenas uma de suas línguas e, geralmente, interagem com os monolíngües. Já no domínio bilíngüe, a comunicação se dá entre bilíngües que compartilham as mesmas línguas, utilizando-as alternadamente. Refere-se também o autor às atitudes e sentimentos dos falantes em relação ao bilingüismo:

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

O que depreendemos desses e de muitos outros estudos voltados para o desenvolvimento e uso da linguagem oral é que, ao entrar na escola, a criança já leva consigo um vasto conhecimento lingüístico. O que ela não sabe ainda, segundo Martinet (1979), é a língua oficial. Naturalmente, a língua oficial tradicional pode ser a falada, mas para a criança que chega à escola, é inexplicável que haja a identificação dessa língua e da língua escrita que, na maioria das vezes, é, na realidade, a forma escrita dessa língua oficial. Adicionalmente,

Essa forma escrita da língua, que a criança deverá aprender, e que o mestre deverá ensinar, apresenta não só muitos traços comuns com a língua da criança, mas também uma multiplicação de divergências reveladas somente através de um estudo atento. (MARTINET, 1979, P. 34-35)

Assim, segundo o RCNEI (1998, p. 131-133), com o objetivo de favorecer o desenvolvimento da oralidade das crianças indígenas, o professor deve reservar um tempo, em sala de aula, para que os alunos contem e comentem fatos que aconteceram com eles; conversem, troquem idéias e opiniões sobre assuntos variados; descrevam o processo de construção de uma casa, falem sobre as plantações, caçadas, partes de uma planta, brincadeiras e rituais; simulem situação de compra e venda de mercadoria, de conversa pelo telefone ou pelo rádio amador etc. É importante também, conforme o RCNEI, que o professor, nessas ocasiões, vá apontando e discutindo com os alunos as diferentes formas de falar existentes (a fala formal e informal; as variações dialetais; os modos de falar culturalmente determinados). A língua em que essas atividades deverão ser feitas (língua indígena ou português) dependerá do que é interessante e necessário trabalhar, oralmente, em cada uma delas.

De acordo com nossos estudos, as crianças Apinayé adquirem sua língua materna, conforme os padrões lingüísticos de seu grupo. Nessa sociedade há diferenças fonológicas entre o modo de falar de Mariazinha e São José e algumas formas de falas femininas e masculinas. Quando estão adquirindo a língua materna, as crianças são orientadas pelos seus

familiares, principalmente pelo grupo masculino, sobre o padrão de uso da língua Apinayé. Por exemplo, quando uma criança da Aldeia São José usa uma palavra como *mex kumrêx* (“estar bem”, na fala da Mariazinha), ela é orientada a falar *mex katorxà*, utilizado em sua aldeia; ou se um menino fala *mê* (“não”, na fala feminina) ele é orientado a falar *nà* (“não”, na fala masculina).

Na sociedade Apinayé, os velhos, os adultos e as mulheres, em geral, respeitam suas crianças e as ensinam diariamente os saberes de sua comunidade. É ouvindo os mais velhos e os pais que os meninos e meninas se apropriam dos conhecimentos culturais Apinayé. Eles aprendem com os mais velhos as histórias, os rituais, as músicas, as receitas de remédios e os mitos culturais referentes à origem do povo Apinayé.

Dessa forma, a aquisição do conhecimento na sociedade Apinayé, acontece de modo espontâneo nas interações do dia-a-dia, segundo as particularidades lingüísticas e sociais de seu grupo. Nesse relacionamento espontâneo, as crianças são orientadas pelos grupos domésticos.

Há na sociedade Apinayé, pessoas que são especialistas em pinturas, danças, cantos e artesanatos. Outras são especialistas em cofos, caça e pesca, arco e flecha etc. Há ainda os que se especializam como curadores e feiticeiros. Esses saberes são transmitidos aos meninos e meninas, orientando suas vidas futuras na aldeia.

Entre os Apinayé, a aquisição da língua portuguesa se dá através de contatos diretos ocasionais ou mais freqüentes com falantes da língua, nas aldeias ou fora delas. Esses contatos ocorrem de modo diferenciado entre os membros dessas aldeias. Os homens adultos e os estudantes se relacionam diretamente com habitantes das cidades vizinhas. Já a interação dos demais membros com os moradores dessas cidades é mais rara. Muitos deles, principalmente as crianças pequenas e as mulheres, têm contato apenas com pesquisadores, professores, visitantes, funcionários da FUNAI/FUNASA e SEDUC, prefeitos, vereadores e membros da equipe de missionários e da educação, que visitam ou moram nas aldeias.

Há uma outra situação em que as crianças adquirem, ao mesmo tempo, o Português e o Apinayé. Isso acontece na Aldeia Mariazinha e nas demais aldeias que fazem parte desse Posto, visto que há um grande número de casamentos mistos nessas aldeias. Neste caso, a língua portuguesa está alcançando os domínios que antes eram apenas da língua Apinayé.

Em Albuquerque (1999, p. 72), observamos que os contatos com a língua portuguesa e a exposição a ela tiveram e ainda têm uma incidência desigual no grupo e nos diferentes segmentos, dependendo de fatores diversos, entre os quais estão os de ordem histórica: a

presença de diversas agências nas aldeias, como a FUNAI, FUNASA, SIL, CTI, CIMI, SEDUC, Missões Novas Tribos do Brasil e as proximidades de cidades; os de ordem sócio-cultural: sexo, idade, posição do indivíduo no grupo; os de ordem econômica: venda e compra de produtos (coco, babaçu, arroz, feijão, milho, farinha, abóbora etc); os de ordem política: contato com prefeitos, vereadores e deputados que visitam as aldeias em época de campanhas eleitorais; os de ordem religiosa: celebração de missa e cultos nas aldeias; os de ordem social: festas dançantes (festa de não-índios).

Um outro meio que vem contribuindo significativamente para aquisição do português nas comunidades Apinayé é a radiofonia, presente em todas as aldeias há muito tempo. A presença de aparelhos de rádio e televisão nas aldeias também contribui para a disseminação da língua portuguesa entre os índios Apinayé.

Deste modo, entendemos que o contato dos Apinayé com a língua portuguesa se dá de maneira generalizada entre os membros do grupo. No que diz respeito ao indivíduo, observa-se numa situação de fala que se inicia com pessoas que não falam português, passa por aquelas que entendem português, chegando até aquelas que conseguem manter uma conversação nesta língua, como é o caso de parte das crianças, filhos de casamentos mistos, que adquirem simultaneamente o português e o Apinayé como primeiras línguas.

De acordo com observações que fizemos, nas interações intergrupo, Apinayé /não Apinayé, a língua portuguesa é a mais usada; já nas interações intragrupo, Apinayé/Apinayé, a língua indígena é a mais usada, mesmo nos assuntos que envolvem a cultura não-indígena como nos comentários esportivos, programas de televisão ou assuntos referentes à política dos municípios locais, especialmente, o de Tocantinópolis.

Nesta seção, focalizamos as reflexões sobre o desenvolvimento e uso da linguagem oral nas comunidades Apinayé. A seguir focalizaremos o desenvolvimento e uso da linguagem escrita.

6.1.2 Algumas reflexões sobre o desenvolvimento da linguagem escrita pelos Apinayé

Para transferir a forma sonora para forma gráfica, temos de abordar três aspectos distintos do sistema fonológico e determinar sua correspondência na escrita, segundo afirma Silva (1981, p.10). Tais aspectos são: a) o aspecto físico da corrente da fala (o som propriamente dito); b) o som como elemento significativo, no sistema de comunicação (as

entidades segmentais); c) traços que incidem sobre a corrente da fala modificando a mensagem (as entidades supra-segmentais).

Do ponto de vista material, toda escrita é traçada sobre um suporte ou registro material subjetivo, com o auxílio de um instrumento mais ou menos habilmente manejado. Como afirma Higounet (2003, p. 15), toda escrita apresenta uma série de caracteres que lhes são próprios e que pertencem ao grupo social, à língua e à época da qual ela é expressão, mas também pertencem ao registro material subjetivo, à natureza do instrumento, à mão e aos hábitos dos escritores.

Segundo Cagliari (1998, p. 12-14), quem inventou a escrita inventou ao mesmo tempo as regras de alfabetização, ou seja, as regras que permitem ao leitor decifrar o que está escrito, entender como o sistema de escrita funciona e saber como usá-la apropriadamente. A alfabetização é, pois, tão antiga quanto os sistemas de escrita. De certo modo, é a atividade escolar mais antiga da humanidade. Portanto, para que os sistemas de escrita continuem a ser usados, é preciso ensinar às novas gerações como fazê-lo. Quando esse elo se rompe, por abandono ou porque é trocado por outro modelo, a escrita antiga passa a ser um sistema sem decifração. Nesses casos, só com muito estudo e também com um pouco de sorte da parte dos decifradores dessas escritas abandonadas, as regras que envolvem tais sistemas voltam a ser conhecidas, permitindo assim que os textos antigos sejam lidos e que a escrita possa ser novamente utilizada.

Para Sautchuk (2003, p. 18) a escrita não é um simples sistema de transcrição do oral, mas constitui um código completo e independente, que desenvolveu funções distintas e características de estruturação e elaboração muito próprias. A competência textual escrita não é inata nem naturalmente desenvolvida a partir da competência comunicativa oral, mas adquirida posteriormente a esta.

Segundo Braggio (1999, p. 143) a escrita tem sido vista por alguns autores sob a perspectiva evolucionista: da menos à mais perfeita, indo do registro rupestre à escrita alfabética. Dessa forma, todas as representações escritas não-alfabéticas são relevantes num dado momento sócio-histórico, pois desempenham papéis sociais que lhes são associados naquele momento.

De acordo com Cagliari (1998a, p. 14), os fatos comprovados historicamente confirmam que escrita surgiu do sistema de contagem feito com marcas em cajados ou ossos, usado provavelmente para contar o gado numa época em que o homem já possuía rebanhos e domesticava os animais. Esses registros passaram a ser usados nas trocas e vendas,

representando a quantidade de animais ou de produtos negociados. Para isso, além dos números, era preciso inventar símbolos para os produtos e para os nomes dos proprietários.

Cagliari (1998a) afirma que muitas pessoas aprendiam a ler sem ir à escola, já que não pretendiam tornar-se escribas. A curiosidade, certamente, levava muita gente a aprender a ler para lidar com os negócios, comércios e até mesmo para ler obras religiosas ou obter informações culturais da época. A alfabetização, nesses casos, dava-se com a transmissão de conhecimentos relativos à escrita de quem os possuía para quem queria aprender. Aprender a decifrar a escrita, ou seja, a ler relacionando os caracteres às palavras da linguagem oral, devia ser o procedimento comum. Nesse contexto, não era preciso fazer cópias nem escrever: bastava saber ler. Para quem sabia ler, escrever representava algo que viria como consequência.

De acordo com a visão de Penna (1970, p. 16), a escrita representa o registro gráfico de um enunciado verbal com o fim de fazê-lo perdurar além do momento que marcou sua emissão. Fundamentalmente, visa a ampliar o poder de comunicação da palavra, por sua natureza limitada no tempo e no espaço. Supõe, então, o domínio da distância nas duas dimensões consideradas e, em seu aparecimento histórico, teria assinalado o começo da construção da cultura, pois que, sem ela, seriam inaproveitáveis as experiências vividas ao longo das gerações, face à impossibilidade de se acumulá-las pelo recurso da tradição oral.

Para Pinheiro (1994, p. 69), muitas das habilidades necessárias para a aquisição da leitura e da escrita encontram-se bastante desenvolvidas nas crianças, antes do início da alfabetização, por volta dos cinco anos. Nessa idade a criança já pode entender e falar centenas de palavras, o que significa, de acordo com a teoria do processamento da informação, que já possui muitas unidades no seu sistema de reconhecimento auditivo e no seu sistema de produção da fala, além de já dispor dos processos gramaticais requeridos para a compreensão e produção da fala. Os pré-leitores possuiriam formas incompletas, mas usáveis, dos componentes do processamento de informações comuns à audição, à fala e à escrita. Assim sendo, o processo de alfabetização consistiria em levar a criança a desenvolver sistemas para o reconhecimento e para a produção da língua escrita e de integrá-la àquela que já existe para o processamento da língua falada.

Em qualquer sociedade humana, os indivíduos normalmente desenvolvem a fala muito cedo sem nenhuma dificuldade, simplesmente, pelo contato, interagindo uns com os outros em seus diversos domínios sociais. Segundo o RCNEI (1998, p. 124-126.), a competência oral vai-se desenvolvendo natural e tranquilamente, na medida das necessidades de uso da linguagem, mas não se pode dizer que todas as pessoas aprendem a ler e a escrever, ou que

aprendem a fazer isso sem dificuldades. Para que esse processo seja tranquilo, a escola deve tornar significativas para os alunos as atividades de leitura e escrita, pois, somente assim, percebendo que ler e escrever são atividades úteis e importantes para sua própria vida, eles podem fazer o esforço necessário para se tornarem bons leitores e bem escritores.

Atualmente, nos contextos sociais em que estão inseridas, as crianças Apinayé, desde seus primeiros anos de idade, estão em contato permanente com a língua escrita em seus diversos domínios sociais, tais como: em casa (livro, televisão, revista, embalagens de mercadorias com marca de propaganda), na escola (livros, jornais e revistas), no posto de saúde (panfletos, cartazes com nomes de remédios e doenças), no posto da FUNAI (rádio amador e cartazes) e na religião não-indígena (bíblia e evangelho); tudo isso acarreta nas crianças indígenas um grande incentivo para que elas possam se interessar pela leitura e escrita muito cedo. Porém, quando se trata de comunidades indígenas, como, por exemplo, a Apinayé, em que a tradição escrita ainda é muito recente, perceber quais as funções da escrita, por que e para que ela existe nesta sociedade é algo que acontecerá de forma mais lenta e gradativa. Esse processo ocorrerá, principalmente, se a escrita for em língua materna, à proporção que as funções sociais da leitura e da escrita forem surgindo nas comunidades Apinayé.

De acordo com Abaurre (1997, p. 22) a aquisição da escrita é um momento particular de um processo mais geral de aquisição da linguagem. Assim, em contato com a representação escrita da língua que fala, o sujeito reconstrói a história de sua relação com a linguagem.

Como no nosso dia-a-dia na sociedade majoritária não se lê nem se escreve sem um objetivo ou uma finalidade, bem como nunca se lê ou se escreve sentenças ou palavras descontextualizadas, sem funções específicas, segundo o RCNEI (1998, p. 121-125), os alunos das escolas indígenas poderão mais facilmente perceber que a linguagem escrita pode ser útil e pode se tornar importante para eles, se as atividades desenvolvidas na escola girarem em torno da literatura e escrita de textos. Sendo o texto, independentemente de sua extensão, entendido como uma unidade lingüística, oral ou escrita, produzida em determinado contexto com um objetivo comunicativo.

Portanto, para que a escrita seja funcional para os alunos, é preciso que eles se envolvam nas atividades em que a língua escrita apareça num contexto específico e tenha um objetivo definido, como podemos observar no texto que se segue, escrito por um aluno da escola da aldeia São José.

<i>Kupĩm na ja</i>	(esta é o esteiro do índio.
<i>na pa têm hixpê panhĩ kupĩm kamã</i>	Nos que são índio,
<i>na pa têm hixnhĩ kwỹ nẽ kamã gõr.</i>	nosso cama é o esteiro.
	Nos dorme no esteiro). (sic)

Conforme destaca o RCNEI (1998), é natural que os alunos, quando começam a aprender a escrever alfabeticamente em português, tentem escrever exatamente como falam. Isso não deve ser motivo de grande preocupação porque, se bem orientados pelo professor, eles entenderão rapidamente que as letras não representam diretamente os sons das palavras nessa língua. Entenderão que o sistema alfabético da escrita do português já está regulado por uma ortografia, isto é, por um conjunto de convenções que diz como usar as letras corretamente nessa língua. Com o tempo, os alunos entenderão que uma palavra tem que ser escrita de uma única maneira por todos, mesmo que existam diferentes maneiras de dizê-la, pois só assim ela poderá ser reconhecida, na leitura, por qualquer pessoa.

6.1.3 Algumas reflexões sobre a escrita alfabética Apinayé

O processo de aquisição da escrita não se dá da mesma forma que o de aquisição da uma linguagem oral. Segundo Bloomfield (1933), a escrita não é a língua, mas simplesmente uma maneira de registrar a língua por meio de marcas visíveis. Para o autor, todas as línguas foram faladas, através de quase toda a sua história, por povos que não liam ou escreviam. As línguas de tais povos são tão estáveis, regulares e ricas como as línguas das nações que tinham escrita. Ou seja, uma língua é o que é, independentemente do sistema de escrita que possa ser usado para registrá-la, da mesma maneira que uma pessoa é o que é, independentemente do modo pelo qual se tira seu retrato.

Lado (1971, p. 131-132) afirma que os sistemas de escrita do mundo podem ser classificados em três tipos principais, de acordo com as unidades lingüísticas que representam:

- a) Escrita alfabética, em que os símbolos representam, com maior ou menor perfeição, os fonemas da língua: a maioria das línguas escritas do mundo são hoje desse tipo (como é o caso do Inglês, Espanhol e de outras línguas de grande

difusão), embora seja historicamente o último a ser inventado. É pressuposto geral de que a escrita alfabética evoluiu dos sistemas silábicos que, por sua vez, se originaram do sistema de escrita egípcio. Coube aos gregos antigos sistematizar um procedimento utilizado para tornar a escrita silábica mais precisa; para evitar ambigüidades ocasionais de certos sinais silábicos, os gregos acrescentaram sinais vocálicos às sílabas ambíguas. O uso sistemático de tal procedimento levou à reinterpretação dos sinais silábicos como sinais apenas das consoantes.

- b) Escrita silábica, em que os símbolos representam sílabas ao invés de fonemas: algumas línguas têm silabários como seus sistemas de escrita. O cherokee, uma língua indígena americana, é, às vezes, citada como exemplo de língua com um sistema silábico. A língua mais conhecida que usa o sistema silábico de escrita é a japonesa, que emprega uma combinação de escrita logográfica e silábica. Os temas das palavras são escritas com caracteres chineses, chamados kanji.
- c) Escrita logográfica, em que os símbolos representam palavras ao invés de fonemas ou sílabas: o exemplo clássico é o chinês (Mandarim). Os caracteres da escrita chinesa podem representar palavras que soam bastante diferentes nos vários dialetos (assim supostamente chamados) do chinês.

Braggio (1999, p. 150) relata o fato de que os romanos, que tomaram emprestado o alfabeto dos gregos, adaptaram-no em alguns pontos, para escrever em latim. O alfabeto latino é o utilizado pela maioria das línguas ocidentais. Todavia, os alfabetos, em grande parte, não são puramente fonêmicos. Kato (1993, p. 17-18) afirma que o alfabeto da língua portuguesa conta com a motivação fonêmica, fonética, lexical e diacrônica. Para Kato (*idem*, p. 19), embora a escrita alfabética tenha sido concebida para representar a fala, ela não chega a ser fonética.

De acordo com Braggio (1999, p. 151), a maioria dos povos indígenas, que têm suas línguas descritas, têm também a elaboração de uma escrita alfabética. Por isso, trata-se da questão e de suas implicações em situação de bilingüismo e ensino de língua.

Segundo o RCNEI (1998, p. 137), no caso da escrita das línguas indígenas, como as convenções ortográficas e a segmentação das palavras não estão ainda reguladas por normas fixas, o processo é um pouco diferente. Neste caso, tanto o professor quanto o aluno devem

conversar, discutir sempre qual a melhor maneira de escrever a língua e quais poderão vir a ser as convenções para sua escrita.

Abaurre (1993, p. 254) discute a relação dos falantes com o sistema de escrita de base alfabética, suas expectativas de uma maior aproximação com fatos fonéticos da língua; a relação dinâmica que possa existir, no caso de a comunidade começar a escrever alfabeticamente, entre as representações fonológicas subjacentes e a escrita, por um lado, entre a escrita e as representações fonológicas, por outro. A autora chama atenção para a importante questão das expectativas que membros de comunidades sem escrita por vezes desenvolvem, com relação a um sistema alfabético que lhes é oferecido, com base em fatores de ordem sociolingüística, que envolvem a comparação e avaliação qualitativa e quantitativa dos símbolos do sistema proposto com aqueles do sistema alfabético já utilizado pelo pesquisador e ou pela sociedade evolvente.

Com base nos pressupostos gerativistas, Braggio (1999, p. 155) afirma que a criança converte uma cadeia de letras numa representação lexical. A esta cadeia se associa uma descrição estrutural, uma estrutura de superfície, que com a representação lexical dada se converte em uma representação fonética. No ato de ler, são utilizados o “conhecimento” das regras fonológicas que relacionam representações subjetivas aos sons, que permitem interpretar a ortografia diretamente do nível lexical.

Braggio (1999) faz uma análise da escrita de crianças e adultos de grupos indígenas e conclui que os fatores lingüísticos e contextuais atuam decisivamente no seu desempenho, em que se observam claramente as características específicas do bilingüismo, a complexa interação entre as línguas e, conseqüentemente, em seus sistemas gráficos. Essa interação, adverte a autora, deve ser tratada cuidadosamente nos programas de educação escolar dos povos indígenas, principalmente quando a criança passa a utilizar a língua portuguesa na modalidade escrita.

Partindo da classificação das consoantes do Apinayé adotada por Ham (1961, 1967, 1979), apresentamos a ortografia empregada na língua Apinayé, e as possíveis contradições com a ortografia do português, de acordo com os dados analisados em nossa pesquisa, junto às comunidades Apinayé, no decorrer de dez anos de estudo. Segundo Ham, os sons da língua Apinayé que se assemelham aos sons em português são representados pelas mesmas letras em ambas as línguas.

QUADRO 16 – As consoantes Apinayé e suas variantes fonológicas

Grafemas consonantais	p	t	x	k	ʔ
Variantes fonológicas	p, b	t, d	č, ʝ	k, g	ʔ
Grafemas consonantais	m	n	nh	g	
Variantes fonológicas	m, mb	n, nd	ñ, ñj	g, ng	
Grafemas consonantais	v	r	j		
Variantes fonológicas	v, w	ř, l	z, j		

Fonte: Ham 1979, adaptado por Albuquerque 2006.

De acordo com nossos dados, podemos afirmar que os problemas relativos à adoção da escrita Apinayé está no fato de não haver, como acontece na maioria das línguas, uma correspondência de um para um entre grafemas e fonemas. Pike (1947) explica que uma ortografia prática deveria ser fonêmica, isto é, deveria haver uma correspondência biunívoca entre fonemas das línguas e seus correspondentes símbolos ortográficos ou grafemas.

Sabemos, contudo, que a adoção de um sistema ortográfica pelos Apinayé vai além da relação fonema-grafema, uma vez que há processos de elaboração, adoção e de apropriação da escrita pela comunidade Apinayé, sobre os quais não podemos interferir. Somente os Apinayé poderão decidir a respeito, visto que o uso da escrita nessa comunidade deve passar por todo um processo sócio-histórico, que só a esses povos pertence.

Pike se refere aos problemas sociais que estão envolvidos na elaboração de uma ortografia mais prática para a escrita das línguas:

Um alfabeto prático deveria ser escolhido de modo a manter um equilíbrio entre os princípios fonêmicos e a situação sociológica mais geral, assim como a aceitação das pessoas da comunidade, sua adaptação ao alfabeto da língua oficial da região/comunidade e sua adequação às necessidades do escritor bilíngüe (PIKE, 1947).

Para Braggio (1999, p. 152), é importante que o professor indígena saiba como foi elaborado o sistema escrito de sua língua, a fim de que ele possa compreender e atuar no processo de aquisição da língua escrita pela criança. Os sistemas alfabéticos das línguas indígenas e do português nem sempre coincidem, dada a existência de fonemas próprios de cada língua. O professor, assim como a mãe no processo de aquisição da linguagem oral, será então o interpretante, o que dará significado à escrita da criança, subsídio para seu planejamento, para sistematização dos conhecimentos a serem adquiridos.

Tendo constatado que os maiores problemas na educação escolar bilíngüe (Apinayé e Português) concentram-se nos grafemas referentes às vogais, tomando como base a classificação Ham (1979), apresentamos, a seguir, detalhadamente, a série de grafemas vocálicos da língua Apinayé e a sua correspondência com as do português:

orais:	a e ê i y à u ô o, ÿ	(Apinayé)
	a i u	(Português)
nasais:	ã ã ã ã ã ã	(Apinayé)
	ã ã ã ã ã	(Português)

Passamos, então, para as explicações sobre as correspondências entre os grafemas e fonemas vocálicos Apinayé, de acordo com os dados de nossa pesquisa:

- O grafema “y” corresponde à vogal sonora central não-arredondada [i] e não existe na língua portuguesa. Aproxima-se de [i] sem arredondamento dos lábios.
- O grafema “à” corresponde à vogal sonora, posterior, média aberta, não-arredondada [ʌ] e não possui um som correspondente na língua portuguesa. Aproxima-se de um som de [ɔ] sem arredondamento dos lábios
- O grafema “ÿ” corresponde à vogal sonora, posterior, média fechada, não-arredondada [ɤ]. Também não possui som correspondente no português. Pode-se conseguir uma aproximação com a pronúncia de um [o] sem arredondamento dos lábios.
- O grafema “ã” corresponde à vogal sonora central, nasal, não-arredondada [ɨ̃]. Não possui som correspondente em português. Aproxima-se de [ĩ].
- O grafema “e” corresponde a [ɛ] em português.
- O grafema “ê” corresponde a [e] em português.
- O grafema “o” corresponde a [ɔ] em português.

- O grafema “ô” corresponde a [o] em português.

No quadro seguinte, apresentamos a correspondência entre fonemas e grafemas na língua Apinayé

QUADRO 17 - Correspondência entre fonemas e grafemas da Língua Apinayé

Fonemas	Grafemas
/p/	p
/t/	t
/tʃ/	x
/k/	k
/ʔ/	h
/m/	m
/n/	n
/ɲ/	nh
/g/	g
/v/	w
/w/	w
/r/	r
/j/	j
/a/	a
/ʌ/	à
/ã/	ã
/e/	ê
/ɛ/	e
/ẽ/	ẽ
/i/	i
/ĩ/	ĩ
/ĩ/	y
/ĩ̃/	ỹ
/ɣ/	ỳ
/ɔ/	O
/o/	Ô
/õ/	Õ
/u/	U
/ũ/	Ũ

Nossa experiência com a educação indígena Apinayé, permite-nos afirmar que, em princípio, o código da língua Apinayé influencia o da língua portuguesa, na modalidade oral, uma vez que é o primeiro a ser adquirido pelas crianças em seus domínios sociais. Porém, quando a criança começa o processo de aquisição da língua escrita, o Apinayé sofre interferência do português. Ao longo desse processo, logicamente, com o maior domínio da escrita, essas interferências são minimizadas.

6.2 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE ASPECTOS TÉCNICOS NA REVISÃO DA ORTOGRAFIA DA LÍNGUA APINAYÉ

Ao falar da escrita da língua Apinayé, deve-se considerar como ponto de partida os primeiros trabalhos elaborados pelos missionários do *Summer Institute of Linguistics*, em especial Ham. Naquela época, 1958, a escrita da língua surgiu fundamentada no sistema ortográfico da língua falada pelos não-indígenas. O uso da língua tanto na comunicação oral quanto na escrita era empregado com o objetivo de transmitir e adquirir pelos índios a religião e a cultura dos não-indígenas (missionários e religiosos).

Mori (1993, p. 256), referindo-se ao processo de alfabetização bilíngüe, afirma que, quando o falante nativo estiver alfabetizado em sua língua materna (L1), será mais fácil sua alfabetização na língua oficial (L2). Se considerarmos que a maior parte dos programas de educação bilíngüe persegue esse objetivo, parece lógico que a grafiação das línguas indígenas seja baseada nos padrões grafêmicos de L2 e não naquele de L1. O autor argumenta que essa forma de grafiação foi escolhida com base no desejo dos próprios falantes indígenas, que preferem ver a escrita de sua língua semelhante àquela da língua oficial. Essa afirmação é encontrada em quase todos os autores que tratam do desenvolvimento da escrita em línguas tradicionalmente ágrafas.

De acordo com Mori (1997, p.23), a expansão do português e do espanhol, em face do acelerado deslocamento e opressão das línguas indígenas, gerou, nos últimos anos, uma série de movimentos reivindicatórios político-sociais. Nesse contexto, a conquista de um sistema de escrita para suas línguas maternas assume um papel importante na reivindicação cultural e política nas nações indígenas. Assim, a apropriação da escrita pelos indígenas é concebida como um mecanismo de auto-identificação, revalorização e desenvolvimento de suas línguas.

Mori (1997) apresenta alguns critérios e procedimentos mais usuais na elaboração de sistemas de escrita para línguas de tradição estritamente oral, defendendo que, de modo geral,

um sistema de escrita deve ser científico e socialmente aceitável, não sendo, portanto, determinado por critérios lingüísticos e pedagógicos somente.

6.2.1 Princípios técnico-científicos

Consideramos, na proposta de revisão ortográfica da língua Apinayé que apresentaremos mais adiante, os princípios técnico-científicos postulados por Mori (1997). Assim sendo, passamos a detalhar tais princípios, relacionando-os à questão em pauta.

6.2.2 Fatores lingüísticos

Elaboração dos sistemas ortográficos deve ser feita sob critérios sistemáticos da teoria lingüística, isto, é, a proposta de escrita das línguas indígenas não deve depender simplesmente da boa vontade das pessoas ligadas a essa causa. O sistema de escrita deve ser cientificamente aceitável e, para isso, é necessário dispor de descrição fonológica, da gramática e do vocabulário da língua em questão. Para escolha dos símbolos alfabéticos, assume-se a existência da relação biunívoca entre os fonemas e os respectivos grafemas, conforme proposto por Pike (1947).

Com base nesses pressupostos, os professores Apinayé vêm desde a implantação do Projeto de Apoio Pedagógico à Educação Indígena Apinayé (porque têm contato permanente com os demais professores das outras escolas de suas aldeias), tentando adotar uma ortografia que represente os aspectos fonológicos e gramaticais de sua língua, levando em consideração as variáveis dialetais que há entre as demais aldeias Apinayé.

6.2.3 Fatores pedagógicos

Os símbolos propostos para o alfabeto devem ser simples, econômicos e fáceis de serem lidos. O critério pedagógico relaciona-se com a facilidade de leitura e com a representação escrita dos símbolos.

Daí a preocupação de a proposta ortográfica Apinayé ser construída com a participação efetiva dos professores indígenas Apinayé ao longo dos últimos seis anos, buscando considerar e discutir fatores ligados à facilitação da leitura e da escrita. Daí também surgiu a sugestão de se acrescentar novos grafemas à ortografia Apinayé, atendendo a um

anseio da comunidade, que se ressentia da falta de alguns símbolos gráficos em sua escrita, que ainda obedece à ortografia do *Summer Institute of Linguistics*, que é da década de 1958.

6.2.4 Fatores psicolingüísticos

Nesta perspectiva, todo sistema de escrita deve respeitar os processos normais de aprendizagem da leitura dos falantes.

Gudschinski (1970), citado por Mori, recomenda levar em consideração fatores psicolingüísticos na identificação da carga funcional dos fonemas para sua posterior representação na escrita.

Entendemos que a discussão em torno da singularidade dos elementos gráficos que representam os segmentos fonológicos da língua Apinayé venha favorecer o processo de aquisição da língua escrita. Um dos temas da discussão, por exemplo, é garantir a representação do contraste entre os fonemas, como é caso da acentuação gráfica que, na língua Apinayé, possui um alto rendimento funcional, conforme ilustramos a seguir:

prỳ	[prɣ]	“pena”
pry	[pri]	“estrada”
ry	[ri]	“comprido”
rỳ	[rɣ]	“ou”
nã	[nã]	“mãe”
na	[nda]	“chuva”
nà	[ndʌ]	“não masculino”
krà	[krʌ]	“decidir ir”
krã	[krã]	“cabeça”
rax	[ratʃ]	“grande”
ràx	[rʌtʃ]	“coisa verde”
gra	[gra]	“paca”
grà	[grʌ]	“coisa seca”

6.2.5 Fatores práticos

Os fatores práticos relacionam-se com a escolha de símbolos para representar as letras do alfabeto. Como é comum na representação da escrita da língua indígena, usam-se os símbolos do alfabeto latino, já que são signos conhecidos e fáceis de serem grafados.

6.2.6 Variáveis não-lingüísticas

As variáveis não-lingüísticas mais importantes, no caso particular das línguas indígenas são: a atitude dos falantes em relação a sua língua e a situação sociolingüística da língua indígena em questão em relação a outras línguas faladas na região.

6.2.7 Variação dialetal

Toda língua apresenta variações regional e social, contudo, além das diferenças categóricas, os falantes são capazes de perceber distinções mais sutis, que se revelam não na presença ou ausência de uma determinada forma lingüística, mas na quantidade com que tal forma aparece na fala de um indivíduo ou de um grupo.

Em nossa análise, observamos a presença de variáveis dialetais nas comunidades Apinayé. Nelas há diferenças dialetais do tipo regional, ou seja, variações de uma aldeia para outra, principalmente entre as aldeias São José e Mariazinha e há também as variações condicionadas pela idade, que ocorre entre a fala dos mais velhos e dos mais novos. Nesta língua há ainda a variação relacionada ao gênero (falas masculinas e femininas), como podemos constatar nos exemplos a seguir:

a) Palavras ou expressões usadas na aldeia Mariazinha:

rasti/ hasti	[raʃti , haʃti]	“rádio”
mex kumrêx	[mbeɕ kumrêʃ]	“muito bom/ está bem”
pika	[pika]	“terra”
ýw	[ɣw]	“sim”
ko/kokỹ	[kɔ], [kɔkẽ]	“não sei”

měkagààxà	[měkagʌʌtʃʌ]	“remédio”
hêênhi	[?een?i]	“mentira”

b) Palavras ou expressões usadas na aldeia São José:

haxti	[haxti]	“rádio”
mex katorxà	[mbeɕʒ katɔrtʃʌ]	“muito bom/está bem”
pyka	[pika]	“terra”
ỳ	[ɣ]	“sim”
koněň	[koněň]	“não sei”
měkanexà	[měkandɛtʃʌ]	“remédio”
hêx mex	[?ɛtʃ mbeɕʒ]	“mentira”

c) Palavras ou expressões usadas pelos mais velhos

gêêti	[geedi]	“avô
homrõ	[?ɔmrõ]	“mingau”
měhkrax	[mě?kkratʃ]	“saia”
ànhxà	[ʌŋtʃʌ]	“açúcar”
katorxà	[katɔrtʃʌ]	“mãe”
wa	[va]	“esposa”
gà	[ngʌ]	“esposo”
pênkrã	[penkrõ]	“bola”
pĩkupure	[pĩkupure]	“jumento”
kokỹ	[kɔkĩ]	“não”
pàr prõt	[pʌr prõt]	“carro”
ixtõre	[itʃtõre]	“pai”

d) Palavras ou expressões usadas pelos mais novos:

vôvôre	[vovore]	“vovôzinho”
migawti	[migawti]	“mingau”
kupuxà	[kuputʃʌ]	“saia”
asukre	[asukre]	“açúcar”
wôwô	[vovo]	“mãe”
prõ	[prõ]	“esposa”
mjên	[mbzen]	“esposo”
mooti	[mbɔɔdi]	“bola”
juměn	[zuměn]	“jumento”
ko	[kɔ]	“não”
karti	[karti]	“carro”
paj	[paj]	“pai”

e) Palavras ou expressões masculinas:

tk	[!]	“não”
nà	[ndʌ]	“não”
pa mẽ	[pa mẽ]	“olá”
kokỹ	[kɔkʒ]	“não”
kuj	[kuj]	“vamos

f) Palavras ou expressões femininas:

mê	[mbe]	“não”
xô	[tʃo]	“não”
ka mẽ	[ka mẽ]	“olá”
mã	[mã]	“não”
kỹj	[kɣj]	“vamos

No que se refere à variação dialetal, entendemos, juntamente com Mori (1997, p. 30), que o sistema de escrita, em virtude de sua própria sobrevivência, deve ser concebida como meio de unidade da língua, impulsionando a unidade lingüística para além das variedades locais.

6.3 O TRATAMENTO DOS EMPRÉSTIMOS NA LÍNGUA APINAYÉ

Langacker (1975, p. 186) diz ser o empréstimo um fenômeno lingüístico muito comum. Provavelmente nenhuma língua cujos falantes tenham tido contato com qualquer outra língua está completamente livre de formas emprestadas. Entretanto, as línguas diferem radicalmente com relação à proporção de unidades lexicais em seus vocabulários que podem ser atribuídos a empréstimos (o Apinayé, por exemplo, possui muitas palavras emprestadas do português no seu léxico).

No sentido mais amplo, segundo Bloomfield (1933, p. 444), o condicionamento social para os empréstimos é o contato entre povos de línguas diferentes, que pode ser por coincidência, por proximidade geográfica ou por intercâmbio cultural.

Para Dubois *et al.* (1998, p. 210), o empréstimo é um fenômeno sociolingüístico mais importante em todos os contatos de línguas, isto é, todas as vezes que existe um falante apto a se servir total ou parcialmente de dois falares diferentes. O empréstimo, na visão de Dubois *et al.* se liga necessariamente ao prestígio de que goza uma língua ou o povo que a fala, ou então ao desprezo de que ambos são vítimas.

Calvet (2002, p. 59) afirma que o empréstimo é um fenômeno coletivo, em que todas as línguas tomam emprestadas palavras ou fonemas de línguas próximas e que por vezes se torna massivo.

Mattoso Câmara Jr. (1989) afirma que a tendência geral dos empréstimos é adotarem a fisionomia fonológica e morfológica da língua importadora. Assim, a influência mórfica de uma língua sobre a outra, vizinha ou coexistente na mesma área, faz-se sentir principalmente numa mudança de concepção de categoria. Para o autor, há menos rigor em um nivelamento morfológico do que em um nivelamento cultural, que modifica a mentalidade coletiva de uma comunidade lingüística.

Ribeiro e Cândido (2005, p. 52), ao estudarem os processos de empréstimos na língua Shanenawa, afirmam que empréstimo é a palavra ou expressão cedida por uma língua (doadora) a outra (receptora).

Ribeiro (2002, p. 76), ao tratar dos empréstimos em Karajá, argumenta que há uma série de empréstimos, tomados de outras línguas indígenas, que não foram mencionados nos estudos anteriores. Tal situação se deve, provavelmente, ao fato de esses empréstimos não serem sincronicamente identificados como tais por esses povos.

Romaine (1995, p. 142) afirma que há dois tipos de empréstimos: os necessários e os desnecessários. Os primeiros preenchem lacunas lexicais numa certa língua, enquanto que os segundos são essencialmente gratuitos.

Para Braggio (1997, p. 159), começa cedo para as crianças indígenas que usam duas línguas o empréstimo de elementos da segunda-língua para a sua língua e vice-versa. Muitos empréstimos de L2 para L1 não são percebidos pelas crianças como não sendo vocábulos de sua língua, pela forma como foram tratados pelo grupo. Por isso, é importante notar que o uso do empréstimo não fica restrito a um indivíduo do grupo indígena, mas é estendido ao grupo como um todo.

Carvalho (1989) apresenta uma tipologia dos empréstimos, classificando-os do seguinte modo: empréstimos quanto à origem, empréstimos não-lexicais, empréstimos lexicais (processos e frases, formas de adaptação, aspecto semântico), empréstimos denotativos e conotativos e empréstimos no contexto social brasileiro. A autora afirma que:

Na relação entre duas línguas, a vizinhança ou coexistência geográfica tende a modelar o léxico de uma e de outra por um recorte analógico do mundo objetivo, e desta maneira cada língua conserva suas formas fônicas, mas introduz um novo conteúdo gramatical ou conceitual. (p. 34)

Segundo Carvalho (ibid., p. 35), a língua que cede o termo é considerada a língua fonte, e a língua que o recebe, a língua receptora. O traço cedido é o modelo de empréstimo que poderá ou não sofrer adaptações segundo os padrões da língua receptora. As causas dos empréstimos, segundo Carvalho, podem ser divididas em dois grupos: a) aquelas devidas ao contato interpessoal, à convivência dos falantes; b) aquelas devidas aos contatos à distância, mediatizados por canais artificiais.

a) Empréstimos lexicais

Fialho (1998) faz um estudo sobre a tipologia de empréstimos na língua Karajá, apresentando os casos de empréstimos mais freqüentes, afirmando que, nesta língua, as raízes verbais da língua portuguesa entram nos empréstimos como nomes.

Bloomfield (1933) classifica os empréstimos em íntimos, culturais e dialetais. Referindo-se a essa classificação, Carvalho (1989, p. 37) responsabiliza os empréstimos íntimos, culturais e dialetais, pela renovação vocabular, em grande parte, uma vez que são em sua maioria de natureza lexical. A autora acrescenta ainda que os empréstimos fonológicos e sintáticos são os mais raros, e que os sistemas lexicais das línguas são mais abertos a mudanças, enquanto os sistemas fonológicos, morfológicos e sintáticos são mais fechados a modificações. Assim, os empréstimos mais freqüentes são os substantivos e adjetivos, sendo os verbos menos freqüentes.

Na língua Apinayé, além da grande quantidade de substantivos emprestados do português, são também comuns empréstimos envolvendo numerais a partir do número quatro, uma vez que o Apinayé dispõe de números até três:

têjêsês	[tezeses]	“dezesseis”
ôjt	[ojt]	“oito”
kwatôs	[kwatos]	“quatorze”
sêt	[set]	“sete”

Também em Apinayé, é muito comum que, aos itens lexicais emprestados do português, sejam incorporados os sufixos nominalizadores *-re* e *-ti*, os mais produtivos em Apinayé. Nos exemplos a seguir, ilustramos o emprego das partículas *-re* e *-ti*, em palavras emprestadas do português. Tais partículas têm na língua Apinayé a função de marcadores de grau (*-re*: diminutivo; e *-ti*: aumentativo). Nos empréstimos, entretanto, tais partículas, ao serem aglutinadas a itens lexicais pertencentes à categoria dos nomes, atuam, redundantemente, como nominalizadores, transformando nomes da língua portuguesa em nomes da língua Apinayé.

mõmõtore	“chiclete”
mõmõtore	“pirulito”
muhaxre	“bolacha”
wiohãwti	“violão”
makahãwti	“macarrão”
petegre	“peteca”
mõmõre	“bombom”
boti	“bola”
sapãwti	“sabão”

b) Empréstimos não-lexicais

De acordo com Carvalho (1989, p. 41), os fonemas e os morfemas gramaticais parecem infensos à inovação porque seu sistema possui um pequeno número de elementos, tornando-se fechado e solidário. Já o léxico, sistema em expansão é aberto às inovações. Para a autora, os empréstimos de fonemas são muito raros, existindo apenas nas situações de bilingüismos.

Como os empréstimos de fonemas são quase inexistentes, Carvalho afirma que,

Em relação ao sistema fonético-fonológico, o empréstimo é muito rejeitado, visto que os falantes adaptam, à sua maneira, os fonemas estrangeiros. As adaptações fonéticas são feitas pelas línguas importadoras dentro de seu padrão fonético. (1989, p. 41)

Confirmando as palavras de Carvalho, esse tipo de empréstimo é muito produtivo nas comunidades Apinayé, conforme mostraremos nos exemplos abaixo, em que comparamos os fonemas do português com os do Apinayé, ficando configurados os processos de substituição dos fonemas utilizados pelos Apinayé, ao se apropriarem de vocábulos da língua portuguesa.

QUADRO 18 - Correspondência entre fonemas da língua portuguesa e os da língua Apinayé

PORTUGUÊS	APINAYÉ	EXEMPLOS	
		PORTUGUÊS	APINAYÉ
b	p	banheiro	pājêhti
l	r	laranja	rârâj
k	g	peteca	petegre
u	w	quatro	kwat
z	j	arroz	arôj
d	t	dezesseis	têjêsês
ʃ	s	chocolate	sokolati
ʒ	j	geladeira	jeradêre

Por outro lado, paralelamente, observa-se em Apinayé a inclusão no seu sistema fonológico de fonemas emprestados do português. Observem-se os exemplos a seguir:

[b]	“bombom”	[bõbõrɛ]	“mõmõrɛ”
[v]	“vovozinho”	[vovorɛ]	“wõwõrɛ”
[d]	“vender”	[vêde]	“wênê”
[f]	“café”	[kafɛ]	“kafe”
[h]	“macarrão”	[makahãw]	“makahãw”
[s]	“saia”	[saj]	“saj”

c) Empréstimos semânticos

Este tipo de empréstimo é apenas empréstimo de significado. Para Carvalho (1989, p. 50), é constituído de palavras já existentes na língua utilizada com uma nova acepção isolada. A autora acrescenta que algumas vezes a mudança semântica causa um falso cognato, visto que a semelhança de forma leva o falante a tomá-lo num sentido próprio, diverso ou mesmo inverso ao sentido original.

De acordo com nossos dados, a produtividade da extensão semântica, que se desenvolve como processo de metonímia pelos povos Apinayé, nas diversas faixas etárias e em todas as aldeias, evidencia-se, conforme exemplos abaixo:

kôkapê:	movimento do vento ⇔	ventilador
kakôtygre:	água preta ⇔	café
myt karõ:	sol imagem ⇔	relógio
kupê karõ:	não – índio e imagem ⇔	fotografia
gutõj	minhoca ⇔	sinal diacrítico til
gutõj grà	minhoca seca ⇔	macarrão
par kà	capa do pé ⇔	sapato
kàx krikrirɛ	motor de ferro ⇔	motocicleta
kàx kapêr	ferro que fala ⇔	rádio
kàx kãm kupê karõ	imagem do branco no ferro ⇔	televisão

pĩgupure	aquele que rodeia a madeira (árvore) ⇒	jumento
môx kagô	caldo de vaca ⇒	caldo de carne

d) Empréstimos no contexto social brasileiro

Os empréstimos lingüísticos são fenômenos muito mais complexos do que parecem, especialmente, quando se configuram as interações de línguas estruturalmente diversas. Para Câmara Jr. (1989, p.276), as pequenas comunidades possuem certo sentimento de solidariedade lingüística com falares vizinhos, desde que não haja sérios conflitos de inteligibilidade e estrutura. Desaparecem assim as condições desfavoráveis ao empréstimo em seu sentido mais amplo.

Para Carvalho (1989, p. 54), a língua portuguesa não é um veículo de uma cultura uniforme, uma vez que nações diferentes em que a língua portuguesa foi adotada como língua oficial possuem suas peculiaridades e preferências na adoção de termos estrangeiros.

Em se tratando de empréstimos no contexto social, no que diz respeito a nomes próprios de pessoas, as comunidades Apinayé apresentam um grau de adoção bastante alto: a maioria de seus membros possui nomes legítimos da língua portuguesa, visto que há, nestas comunidades, um considerável número de casamentos mistos, principalmente nas aldeias que fazem parte do Posto Indígena da Mariazinha. Assim como nas demais comunidades indígenas brasileiras, esses empréstimos se dão em função dos diversos contextos sociais e agências de contato, que estão ligados direta ou indiretamente aos povos Apinayé. Muitas vezes os nomes próprios em português são reflexos de admiração e afeto dos Apinayé por não-índios que com eles convivem ou conviveram (exemplo: Roberto da Mata Apinayé). Outras vezes, são o resultado de resistência dos Cartórios das cidades vizinhas às aldeias em efetuarem registros com nomes indígenas.

Nesta seção, tratamos de algumas considerações sobre os critérios tanto lingüísticos quanto não-lingüísticos nos casos de empréstimos lingüísticos. Na seção seguinte, trataremos da proposta ortográfica para a língua Apinayé, uma vez que a referida proposta está diretamente relacionada à identidade étnica.

6.4 DISCUSSÃO DA REVISÃO DA ESCRITA ORTOGRÁFICA PARA A LÍNGUA APINAYÉ

Giraldin (2000) faz algumas importantes observações sobre a grafia da língua Apinayé. Começa afirmando que, desde o final da década de 1950, a língua Apinayé vem sendo sistematicamente estudada. A principal responsável por estes estudos é, certamente, Patrícia Ham. Já em 1961, a autora publicou a primeira versão de uma gramática Apinayé. Além de uma análise fonêmica da língua, ela produziu ainda outros trabalhos, mas sempre na forma de textos pequenos, nos quais apresenta análises lingüísticas.

Giraldin (2000) entende que o objetivo de Ham, entretanto, não estava relacionado à produção acadêmica. Como missionária do SIL (*Summer Institute of Linguistics*), seu propósito seria o de aprender a língua, transcrevê-la para o sistema alfabético, produzir material para alfabetização (cartilhas) e, finalmente, traduzir a bíblia, sobretudo o novo testamento. Para isto, passou cerca de trinta anos morando com os Apinayé. Hoje ela domina completamente a língua daquele povo.

Passados mais de 40 anos, os Apinayé ainda continuam utilizando o mesmo sistema de escrita apresentado pelo SIL, na década de 50. Porém, hoje, os professores e a própria comunidade Apinayé têm observado que sua língua tem mudado muito nos últimos anos, devido à proximidade das cidades circunvizinhas e do contato permanente com os não-índios (devido, inclusive, aos casamentos mistos). Também contribui para isso, o uso de material pedagógico na escola, (como jornais, revistas, cartazes, computadores e livros didáticos) cujos textos não refletem os aspectos sociocultural e lingüístico dos Apinayé. Assim sendo, há um número muito significativo de palavras emprestadas do português, que está, paulatinamente, sendo incorporado na língua Apinayé.

Desde 2002, com a implantação do Projeto de Apoio Pedagógico à Educação Indígena Apinayé nas aldeias de Mariazinha e São José, e com a implementação do Projeto de Educação Indígena para o Estado do Tocantins, os professores Apinayé vêm reivindicando uma revisão ortográfica na escrita de sua língua, em vista de uma série sons incorporados no Apinayé, mas que não fazem parte da escrita de sua língua, como podemos observar, a seguir, no depoimento dos professores indígenas Apinayé:

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

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

“Nós professores Apinayé queremos que continuem todas as letras na nossa escrita. Queremos que as letras r [velar] b, v, l, z sejam incluídas na nossa escrita, pois temos muitas dúvidas na hora de escrever nossas palavras”. (prof. Josué Dias Apinayé, março de 2006).

Como vimos, há um certo consenso na escolha das letras para o alfabeto Apinayé. Os membros da comunidade vêm propondo essas alterações que, como mostraremos a seguir, permitem que a escrita se torne mais próxima da língua falada pelos Apinayé. Descreveremos somente os casos em que há dúvida na correspondência entre fonemas e grafemas na língua em estudo.

6.4.1 A representação gráfica do fonema consonantal /r/

Na língua Apinayé, fonema /r/ é representado pelo grafema *r*, como em *pàtre* “tamanduá”.

Devido aos empréstimos do português, houve a inclusão no Apinayé da fricativa velar [h], para dar conta de casos como “macarrão”, “rádio” e “carta”. A representação desse som, na escrita Apinayé, tem sido feita, variavelmente, por *r*, *h* e *R*.

1ª Grafia	2ª Grafia	
muhasi	murasti	“borracha”
hasi	rasti	“rádio
hus	rus	“luz”
heros	beros	“relógio”

6.4.2 A representação gráfica do fonema /s/

A representação do fonema /s/ é feita pelo grafema *s*, por influência do português, uma vez que este grafema não consta no alfabeto Apinayé.⁹

<i>sĩnre</i>	“tatu china”
<i>sutêhti</i>	“chuteira”
<i>sa</i>	“chá”
<i>saj</i>	“saia”
<i>rapisêre</i>	“lapiseira”
<i>mesti</i>	“mesa”
<i>mrus</i>	“blusa”
<i>kamis</i>	“camisa”

6.4.3 A representação gráfica do fonema /m/

O fonema /b/ é representado graficamente por *m* em Apinayé. Sendo que o grafema *m* também representa o fonema /m/ e seu alofone [mb] nessa língua. Nos casos dos empréstimos do português, devido à inexistência do grafema *b* em Apinayé, [b] também é grafado por *m*.

<i>mrus</i>	“blusa”
<i>môhas</i>	“borracha”
<i>mooti</i>	“bola”
<i>muraxre</i>	“bolacha”
<i>mômôre</i>	“bombom”

⁹ Nas palavras emprestadas do português, como era de se esperar, ocorrem muitas adaptações fonológicas. Nos exemplos acima, destacamos as palavras *sĩnre* (tatu china) e *sa* (chá) em que o [ʃ] do português é substituído por [s] em Apinayé.

6.4.4 A Representação gráfica do fonema /p/

Em Apinayé, o grafema *p* representa as realizações [p] e [b] do fonema /p/. Nos casos de empréstimos do português, o grafema *p* também representa o fonema /b/ do português.

sapãwti		“sabão”
pãjêhti		“banheiro”

6.4.5 A representação gráfica do fonema /n/

O fonema /n/ é grafado por *n* em Apinayé. Este mesmo grafema representa o alofone [nd] do fonema /n/ do Apinayé e o fonema /d/ das palavras emprestadas do português.

wênê	[vêde]	“vender”
no	[ndo]	“olho”
kanêre	[kaderɛ]	“cadeira”
nojarêt	[ndoɟaretʃ]	“pronto p/ sair”

6.4.6 A representação gráfica do fonema /f/

Em empréstimos do português, o grafema *f*, que não existe no alfabeto Apinayé, é utilizado por influência da língua majoritária, para grafar o fonema /f/ dos empréstimos do português.

kafe	[kafe]	“café”
Frãnsire	[frãsire]	“Francisco”
farmas	[farmas]	“farmácia”

6.4.7 A representação gráfica do fonema /v/

O fonema /v/, embora realize-se como [v] e [ʋ], é representado pelo grafema *w*, devido à inexistência do grafema *v* em Apinayé. Também é grafado por *w*, o fonema /w/.

gwagwak	[gwagwak]	“amassar”
akwe	[akwe]	“coitado (interjeição)”
kwarĩ	[kwarĩ]	“não”
kupaw	[kupaw]	“erro”
wa	[va]	“dente”
wewere	[vevere]	“borboleta”
kuwy	[kuwĩ]	“fogo”
nyw	[ndiʋ]	“novo”
kwrỹty	[kʋrʏti]	“bico”
kwỳ	[kʋʏ]	“outro”
xwỳ	[tʃʋʏ]	“farinha”

Portanto, diante dos fatos expostos, fica evidente que, contando com a participação efetiva dos professores Apinayé e da própria comunidade, o estabelecimento de uma proposta de revisão ortográfica do Apinayé não só é possível e viável, como pode fazer parte das ações do projeto de Educação Indígena do Estado do Tocantins em parceria com o Projeto de Apoio Pedagógico à Educação Indígena Apinayé, no sentido de dar suporte lingüístico e pedagógico para efetivação da revisão ortográfica desta língua.

A proposta de revisão ortográfica baseia-se na inclusão, no alfabeto Apinayé, dos seguintes grafemas: *h*, *s*, *b*, *d*, *f*, *v*. A partir dessa inclusão, seriam oficializadas algumas representações gráficas que já estão sendo feitas com grafemas que não fazem parte do alfabeto Apinayé, como por exemplo, o grafema *f* de *café* [kafɛ]. Outras mudanças se dariam na aproximação da ortografia de palavras como *ropti* [ropdi]

É importante destacar que, conforme já assinalamos, tal proposta, baseada em um longo e acurado estudo da língua, vai ao encontro dos anseios do povo Apinayé, sobretudo daqueles que lidam com o ensino da língua: os professores indígenas Apinayé.

7. REFLEXÕES FINAIS

Durante o desenvolvimento de nosso trabalho, vimos afirmando que os Apinayé, ao longo dos anos, tentam manter viva sua cultura e sua língua, embora estejam em permanente conflito lingüístico e cultural com a situação econômica e política da sociedade envolvente.

A língua Apinayé ainda é predominante em quase todos os domínios sociais dentro das aldeias, mas o “ainda” e o “quase” apontam para o fato de que a língua portuguesa, nos últimos anos, vem ocupando os espaços e funções que antes eram apenas do Apinayé, como se observa na educação escolar, no trabalho, na troca de bens e em casa (no caso dos casamentos mistos).

Em função disso, procuramos focalizar os fatores envolvidos na situação mencionada acima, ao discorrermos sobre: as funções e uso das línguas materna e portuguesa pelos Apinayé; aspectos históricos e atuais da educação escolar dos Apinayé; a realidade sociocultural e lingüística das comunidades em estudo, representadas em nosso trabalho, pelas aldeias São José e Mariazinha. Neste ponto, é importante destacarmos que, além de serem as mais populosas, as Aldeias São José e Mariazinha, em termos socioculturais e lingüísticos, apresentam grandes diferenças. Na aldeia Mariazinha, há um número elevado de casamentos mistos e a presença constante de religiões não-indígenas. Portanto, em função do contato permanente com os não-índios, a influência da língua portuguesa na língua Apinayé é bem mais expressiva na aldeia Mariazinha, o que vem resultando num alto índice de empréstimos do português, além de mudanças sobretudo de natureza fonológica.

Entretanto, conforme relatamos em detalhe no corpo de nosso trabalho, contando com a participação efetiva dos professores e da comunidade Apinayé, entendemos ser possível o estabelecimento de uma revisão ortográfica da língua desses povos, através das ações do Projeto de Apoio Pedagógico à Educação Indígena Apinayé, no sentido de dar suporte lingüístico e pedagógico para a efetivação da revisão intentada.

Em função do exposto até aqui, nosso trabalho fundamentou-se numa análise de fatos externos e internos da língua Apinayé que vêm contribuindo para as mudanças lingüísticas nas falas das comunidades de São José e Mariazinha.

Assim, na análise do inventário fonológico da língua Apinayé que fizemos, encontramos resultados que diferem dos trabalhos publicados por Ham, até fins da década de 70, que traduziram uma preocupação mais gramatical do que fonológica ou sociocultural. Dentre as diferenças que se observam entre a nossa pesquisa e as de Ham, está o fato de não constarem em nossa descrição a nasal média baixa posterior não-arredondada / λ / e as vogais nasais médias abertas / \tilde{e} / e / \tilde{o} /, por não figurarem nos dados coletados e analisados e, também, por não serem reconhecidos por nossos informantes como fonemas de sua língua.

Com base nos aspectos teóricos e metodológicos da lingüística descritiva, propusemos, então, um quadro atualizado de fonemas da língua Apinayé e, com base nele, fornecemos subsídios para uma revisão da ortografia Apinayé, o que vem ao encontro dos aos anseios das comunidades Apinayé, principalmente dos professores indígenas.

Sabemos, entretanto, que este trabalho constitui apenas o começo e que muito há ainda o que se aprofundar em termos de conhecimento e descrição da língua Apinayé. É nosso objetivo dar continuidade ao estudo desta língua, buscando contribuir, de forma mais ampla, com as pesquisas em línguas indígenas brasileiras.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, Maria Bernadete Marques. Considerações sobre a relação entre fonologia e sistemas de escrita. In: SEKI, Luci (Org.). *Linguística indígena e educação na América Latina*. Campinas: Editora da Unicamp, 1993.

ABAURRE, Maria Bernadete Marques; FIAD, Raquel Salek; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura. *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas: ALB & Mercado de Letras, 1997. 204 p.

ABERCROMBRIE, David. *Elements of general phonetics*. Edimburgo: Edinburgh University Press, 1967.

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. Aspectos da situação sociolingüística dos Apinayé de Riachinho e Bonito. In: SANTOS, Ludovico dos; PONTES, Ismael (Orgs.). *Línguas Jê: estudos vários*. Londrina: Editora da UEL, 2002.

_____. *Cartilha Apinayé: de A a Z*. Araguaína: Departamento de Educação Indígena da FUNAI-ADR-Araguaína, 2004.

_____. *Contato dos Apinayé de Riachinho e Bonito com o português: aspectos da situação sociolingüística*. Goiânia, 1999, 132 p. Dissertação (Mestrado em Letras e Lingüística) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1999.

_____. *Contato dos Apinayé de Riachinho e Bonito com o português: aspectos da situação sociolingüística*. In: HIRATA-VALE, F. B. M. (Org.). Anais do IV Seminário Nacional de Literatura e Crítica do II Seminário Nacional de Lingüística e Língua Portuguesa. Goiânia: Gráfica e Editora Vieira, 2001. 263 p.

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges (Org.). *História e geografia Apinayé*. Campinas, SP: Curt Nimuendajú, 2007a. 92 p.

_____. *Matemática e ciências Apinayé*. Campinas, SP: Curt Nimuendajú, 2007b. 64 p.

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges (Org.). *Medicina tradicional Apinayé*. Araguaína: Departamento de Educação da FUNAI-ADR-Araguaína, 2007c. (no prelo).

ALBUQUERQUE, Francisco Edviges. *Projeto de apoio pedagógico à educação indígena Apinayé*. Araguaína: UFT/SEDUC/FUNAI/ADR-Araguaína, 2005.

ANTUNES, Irlandé. *Aula de Português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2004.

AZEVEDO, Marta Maria. Limites e possibilidades de autonomia de escolas indígenas. In: D'ANGELIS, Wilmar; VEIGA, Juracilda (Orgs.). *Leitura e escrita em escolas indígenas*. Campinas: Mercado das Letras, 1997.

BAKTHIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: HUCITEC, 1995.

BARTH, Frederick. Introduction. Ethnic groups and boundaries. The social organization of cultural difference. Waveland Press, Ilion. p. 9-38, 1969. Trad. In: POUTINGNAT, P.; STREIFF-FENART, J. *Teorias da etnicidade seguido de grupos étnicos e suas fronteiras*. São Paulo: Editora da UNESP. 1998.

BLANCHE-BENVENISTE, C. *Língua falada e ensino*. Anais do I Encontro Nacional sobre Língua Falada e Ensino. Maceió: Universidade Federal de Alagoas, 1994.

BLOOMFIELD, Leonard. *Language*. New York: Henri Holt, 1933.

BRAGA, Alzerinda de Oliveira. A fonologia segmental e aspectos morfológicos da língua Makurap (Tupi). Estudos de línguas indígenas. *Moara: Revista dos Cursos de Pós-Graduação em Letras da UFPA*, Belém, n. 4, p.7-22, 1996.

BRAGGIO, Silvia Lucia Bigonjal. Alfabetização como um processo social: análise de como ela ocorre entre os Kaingang de Guarapuava, Paraná. In: *Trabalhos em lingüística aplicada*. Campinas: UNICAMP, v.3, n. 14, 1989.

_____. *Aquisição e uso de duas línguas: variedade, mudança de código e empréstimos*. ABRALIN - Boletim da Associação Brasileira de Lingüística. n. 20, jan./ 1997.

_____. *Contribuições da lingüística para a alfabetização*. Goiânia: CEGRAF, 1995.

_____. *Contribuições da lingüística para o ensino de línguas*. Goiânia: Editora da UFG, 1999.

_____. *Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolingüística*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992a.

BRAGGIO, Silvia Lucia Bigonjal. *Proposta de formação de professores indígenas do Estado do Tocantins: projeto de educação indígena para o Tocantins*. Palmas-TO: Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Tocantins. Gerência de Educação Indígena, 1997.

_____. Situação sociolingüística dos povos indígenas do Estado de Goiás e Tocantins: subsídios educacionais. *Revista do Museu Antropológico*, Goiânia: UFG, v.1 n.1, p.1-76, jan./dez.1992b.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicação, 2001.

_____. *Decreto-lei nº 90960* de 14 de fevereiro de 1985. Presidência da República. Brasília, 1985.

_____. *Convenção nº 169 da OIT* sobre povos indígenas e tribais. Brasília: OIT, 1989.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização & lingüística*. São Paulo: Scipione, 2003.

_____. *Alfabetização sem o bá-bé-bi-bó-bu*. São Paulo: Scipione, 1998a.

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

_____. *Fonologia do português: análise pela geometria dos traços*. Campinas: Edição do Autor, 1998b.

CALVET, Louis-Jean. *Sociolingüística: uma introdução crítica*. São Paulo: Parábola, 2002. Trad. Marcos Marcionilio.

CÂMARA JR, J. Mattoso. *Introdução às línguas indígenas brasileiras*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1979.

_____. *Princípios de lingüística geral*. Rio de Janeiro: Padrão, 1989.

CARVALHO, Nelly. *Empréstimos lingüísticos*. São Paulo: Ática, 1989.

CAVALIERE, Ricardo. *Pontos essenciais em fonética e fonologia*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

CHOMSKY, Noam; HALLE, Morris. *The sound pattern of english*. New York: Harper e How, 1968.

CLEMENTS, George N. Phonological primes: features or gestures. *Phonetica*, Cambridge: Blackwell, v. 49, p.181-193, 1992.

COELHO DOS SANTOS, S. *Educação e sociedades tribais*. Porto Alegre: Ed. Movimento, 1975.

COLLISCHON, Gisela. O acento em português. In: BISOL, Leda (Org.). *Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro*. Porto Alegre: EDIPURCS, 1996. p.131-157.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. *Relatório geral* de 14 de Julho de 1997, Palmas-TO.

_____. *Relatório geral* de 19 de novembro 1996, Tocantinópolis – TO.

_____. *Relatório geral* de 21 de março de 1992, Tocantinópolis – TO.

COULMAS, Florian. *The writing system of the world*. Brasil: Blackwell, 1990.

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

CUNHA, Luiz Otávio Pinheiro da. *A política indigenista no Brasil: as escolas mantidas pela FUNAI*. Brasília, 1990. 129 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 1990.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. Educação escolar indígena: um projeto étnico ou um projeto étnico-político? In: VEIGA, Juracilda; SALANOVA Andrés (Org.). *Questões de educação escolar indígena da formação do professor ao projeto de Escola*. Brasília: FUNAI/DEDOC. Campinas/ALB. 2001.

DA MATA, Roberto. *Um mundo dividido: a estrutura social dos índios Apinayé*. Petrópolis: Vozes, 1976.

DUBOIS, Jean et al. *Dicionário de lingüística*. 5.ed. São Paulo: Cutrix, 1998.

FIALHO, Maria Helena Sousa da Silva. *Neologismos em Karajá*. Rio de Janeiro, 1998. 49 p. Monografia (Especialização em Línguas Indígenas) - Setor de Lingüística do Departamento de Antropologia do Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1998.

FUNDAÇÃO NACIONAL DE SAÚDE. *Boletim Técnico* de 26 de junho de 2004, Araguaína-TO.

_____. *Relatório Geral* de junho de 2005, Araguaína-TO.

_____. *Relatório Geral* de junho de 2007, Araguaína-TO.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO. *II Boletim n° 22* de julho de 1982. Brasília.

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

_____. *Decreto nº 26* de 4 de Fevereiro de 1991, Brasília.

_____. *Decreto nº 58.824* de 14 de Julho de 1966. Brasília, p. 27-33, 1975.

_____. *Parecer Técnico nº 001* de 28 de abril de 1997, Brasília.

_____. *Parecer Técnico, nº 2029/76*, Brasília.

_____. *Portaria 75/n* de 6 julho de 1972, Brasília.

_____. *Programa de educação bilíngüe: Ikhâhhôc to hahakre xá*. Cartilha nº 1, Brasília, 1975.

_____. *Relatório de atividades desenvolvidas pelo departamento de educação, 2000/2001/2002*. Brasília, 2002.

_____. *Relatório do setor de educação FUNAI/ADR/Araguaína-TO*, 1998.

_____. *Relatório geral das atividades desenvolvidas pela administração regional da FUNAI/Araguaína*, 1976.

_____. *Relatório geral das atividades desenvolvidas pela administração regional da FUNAI/Araguaína*, de 21/03/1992.

_____. *Relatório geral das atividades desenvolvidas pela administração regional da FUNAI/Araguaína*, 1996.

_____. *Relatório geral das atividades desenvolvidas pela administração regional da FUNAI/Araguaína*, 2006.

_____. *Relatório geral das atividades desenvolvidas pela administração regional da FUNAI/Araguaína*, 2007.

_____. *Relatório Geral de junho de 2005*. FUNAI/ADR/ Araguaína-TO.

_____. *Relatório geral do setor de educação 2000*. FUNAI/ADR/Araguaína-TO.

_____. *Relatório geral do setor de educação 2001/2002*. FUNAI/ADR/Araguaína-TO.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO. *Relatório geral do setor de educação 2005*. FUNAI/ADR/Araguaína-TO.

GHIRALDELLI JR, Paulo. *História da educação*. São Paulo: Cortez, 2001.

GIRALDIN, Odair. *Axpên pyràk: história cosmológica, onomástica e amizade formal Apinayé*. Campinas, 2000, 252 p. Tese (Doutorado em Antropologia) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Campinas, 2000.

GLEASON, H. A. *Introdução à lingüística descritiva*. Lisboa: Fundação Colouste Gulbenkian, 1982.

GRIFFITHS, Glyn; GRIFFITHS Cynthia. *Formulário dos vocabulários padrões para estudos comparativos preliminares nas línguas indígenas brasileiras*. Museu Nacional, Setor de Lingüística, Rio de Janeiro, 1960.

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

GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. *Experiências e desafios na formação de professores indígenas no Brasil*. Brasília, v. 20, n. 76, p. 13-18, fev. 2003. (em aberto).

GUDSCHINSKI, Sarah. *More or formulating efficient orthographies*. The Bible Translator 21:21-15. 1970.

KAHN, D. *Syllable: based generalizations in English Phonology*. 1976. Cambridge. Tese, (Tese de Doutorado) Mass: MIT. Cambridge, 1976.

HAM, Patrícia. *Apinayé phonemic statement*. Brasília: Summer Institute of Linguistics, 1961.

_____. *Aspectos da língua Apinayé*. Brasília: Summer Institute of Linguistics, 1979.

_____. *Morfofonêmica Apinayé*. Brasília: Summer Institute of Linguistics, 1967.

_____. *Pumê kagà pumu: cartilha Apinayé n° 1*. Belém: Summer Institute of Linguistics, 1973.

HAMEL, R. E. La política del lenguaje y el conflicto interétnico: problemas de investigación sociolingüística. In: ORLANDI, Eni Pulcinelli (Org.). *Política lingüística na América Latina*. Campinas: Pontes, 1988.

HIGOUNET, Charles. *História concisa da escrita*. São Paulo: Parábola, 2003. Trad. Marcos Marcionilio.

HJELMSLEV, Louis. *Prolegômenos a uma teoria da linguagem*. São Paulo: Perspectiva, 1975.

HOOPER, JOAN. *An introduction to natural generative phonology*. New York: Academic Press, 1976.

HYMES, D. H. Acerca de la competencia comunicativa. In: LLOBERA, M. (Coord.). *Competencia comunicativa*. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Edelsa. 1995.

JAKOBSON, Roman. *Fonema e fonologia*. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1972. Trad. J. Mattoso Câmara Jr.

KARAJÁ, Elly Mairu. *Curso de formação de professores do Estado do Tocantins*. 9ª etapa, SEDUC. Paraíso do Tocantins, 2006.

KATO, Mary A. *No mundo de escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1993.

LABOV, William. Estágios na aquisição do inglês standart. Trad. Luiza Leite B Lobo. In: FONSECA, Stella V.; NENES, Moema F. (Orgs). *Sociolinguística*. Rio de Janeiro: Eldorado, 1974.

LADO, Robert. *Introdução à lingüística aplicada*. Petrópolis: Vozes. 1971. Trad. Vicente Pereira de Sousa.

LANGACKER, Ronald W. *A linguagem e sua estrutura*. 2.ed. Petrópolis Vozes. 1975. Trad. Gilda Maria Corrêa de Azevedo.

LEITÃO, Rosani Moreira. *Educação e tradição: o significado da educação escolar para o povo Karajá de Santa Isabel do Morro, Ilha do Bananal - TO*. Goiânia, 1997. 297 p. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar Brasileira) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 1997.

LEITE, Yonne; CALLOU, Dinah. *Iniciação à fonética e a fonologia do português*. Rio de Janeiro: Zahar 1994.

LEVI-STRAUSS, Claude. A gesta de adiwai. In: *Antropologia estrutural dois*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1976.

LLOBERA, M. Una perspectiva sobre la competencia comunicativa y la didáctica de las lenguas extranjeras. In: LLOBERA, M et al. *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Espanha: Edelsa, 1995.

LYONS, J. *Linguagem e lingüística: uma introdução*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1987.

MACAMBIRA, José Rebouças. *Fonologia do português*. Secretaria de Cultura e Desporto, Fortaleza: Imprensa Oficial do Ceará, Fortaleza, 1985.

MAIA, Marcus Antônio Rezende. *Estrutura e processamento sintáticos: o que esperar do estudo de línguas indígenas?* II Congresso Nacional da ABRALI. PUC-RJ, 28 de abril, 1999.

_____. Uma proposta para o ensino produtivo de Português no 3º Grau Indígena. *Cadernos de Educação Indígena*, Barra do Bugres: UNEMAT, v. 2, p. 77-85, 2003.

MARTINET, André. *Elementos de lingüística geral*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1978.

MARTINET, Jeanne. *Da teoria lingüística ao ensino da língua*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1979. Trad. Yara Pinto Demétrio de Souza.

MATOS, Kleber Gesteira; MONTE, Nietta Lindenberg. O Estado da arte da formação de professores indígenas no Brasil. In: GRUPIONI, Luís Donizete Benzi (Org.). *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006.

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

MATTOS, Rinaldo de. *Cartilha Xerente n. 2*. Brasília: Summer Institute of Linguistics, 1983.

MELATTI, Julio Cezar. *Índios do Brasil*. São Paulo: HUCITEC, 1993.

MELATTI, Julio Cezar. Quatro séculos de política indigenista: de Nóbrega a Rondon. *Revista de atualidade Indígena*, Brasília, v.1, n. 3, p. 39-45, 1977.

MELIÁ, B. *Educação indígena e alfabetização*. São Paulo: Loyola, 1979.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Censo Escolar Indígena de 1999*. INEP: Brasília, 2002.

_____. *Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena*. Brasília: MEC/SEF. Comitê de Educação escolar Indígena, 1993.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. SECAD/DEDOC/ CGEEI. Brasília: MEC, 2005.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. SEF. Brasília: MEC, 2002.

_____. *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas*. Brasília: MEC, 1998.

MONSERRAT, Ruth. *O que é ensino bilíngüe: a metodologia da gramática contrastiva*. Brasília ano 14, n. 63, jul./set. 1994. (em aberto).

MONSERRAT, Ruth; SOARES, Marília F.; SOUZA, Tânia C. *Formulário do setor lingüístico do museu nacional*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1980.

MONSERRAT, Ruth. Política e planejamento lingüístico nas sociedades indígenas do Brasil hoje: o espaço e o futuro das línguas modernas. In: VEIGA, Juracilda, SALANOVA, Andrés. *Questões de educação escolar indígena: da formação do professor ao projeto de escola*. Brasília: FUNAI/DEDOC/ALB, 2001.

MORAES, J. A.; ABRAÇADO, J. A descrição prosódica do português do Brasil no AMPER. In: *Géolinguistique*, Hors série número 3 (projet AMPER). Université Stendhal-Grenoble 3:2005, p.337-345.

MORI, Angel Corbera. A língua Indígena na Escola indígena: quando, para que e como? In: VEIGA, Juracilda; SALANOVA, Andrés (Org.). *Questão de educação escolar indígena: da formação do professor ao projeto de escola*. Brasília: FUNAI/DEDOC. Campinas/ ALB. 2001a.

_____. Aspectos (sócio)-lingüísticos dos sistemas ortográficos das línguas amazônicas do Peru. In: SEKI, Luci (Org.). *Lingüística indígena e educação na América Latina*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993.

_____. Aspectos técnicos e políticos na definição de ortografia de línguas indígenas. In: D'ANGELIS, Wilmar; VEIGA, Juracilda (Orgs.). *Leitura e escrita em escolas indígenas*. 10º COLE. Campinas: Mercado das letras, 1997.

_____. Fonologia. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Ana Christina (Orgs.). *Introdução à lingüística: domínio e fronteiras*, v.1, 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001b.

NETTO, Waldemar Ferreira. *Introdução à fonologia da língua portuguesa*. São Paulo: Hedra, 2001.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Que gramática estudar na escola? Norma e uso na língua portuguesa*. São Paulo: Contexto, 2004.

NIMUENDAJÚ, Curt. *Os Apinayé*. Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi, Belém, 1983.

OLIVEIRA, Christiane Cunha de. *The language of the Apinajé people of Central Brazil*. Dissertation. Department of Linguistics and the Graduate School of the University of Oregon, August 2005.

PAULA, Eunice Dias de. *Educação escolar indígena: discussão de uma proposta ortográfica*. Anais do I Seminário Nacional de Lingüística e Língua Portuguesa: discurso, sociedade e ensino. Goiânia: Editora da UFG, 1995.

PENNA, Antônio Gomes. *Comunicação e linguagem*. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1970.

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

PINHEIRO, Ângela Maria Vieira. *Leitura e escrita: uma abordagem cognitiva*. Campinas: Editorial PSY, 1994.

RIBEIRO, Eduardo Rivail. Empréstimos Tupi Guarani em Karajá. *Revista do Museu Antropológico da UFG*, Goiânia: CEGRF/UFG, v.1, n.1, 2002.

RIBEIRO, Lincoln Almir Amarante; CÂNDIDO, Gláucia Vieira. Empréstimos na língua Shanenawa (Pano). *Revista do Museu Antropológico da UFG*, Goiânia: CEGRF/UFG, v.8, n. 1, jan./dez. 2005.

RODRIGUES, A. D. As línguas indígenas e a constituinte. In: ORLANDI, Eni Pulcinelli (Org.). *Políticas lingüísticas na América Latina*. São Paulo: Pontes, 1988.

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

_____. Línguas Indígenas: 500 anos de descobertas e perdas. *Ciências*, São Paulo, v. 16, n. 95, 1993.

_____. Macro-Jê. In: DIXON, R, M.; AIKHENVALD, Alexandra Y. *The amazonian languages*. Cambridge, University Press, 1999.

RODRIGUES, A. D.; CABRAL, Ana S. Câmara (Org.). *Estudos sobre línguas indígenas, Belém*, UFPA, 2001.

ROMANIE, S. *Bilingualism*. Cambridge, Masss: Blaackwell, 1995.

SALANOVA, Andrés Pablo. Considerações sobre a nasalidade em algumas línguas Jê. In: CABRAL, Ana S. A. Câmara; RODRIGUES, A. D (Org.). *Estudos sobre línguas indígenas*. Belém UFPA, 2001.

SAPIR, Edward. *A linguagem*. Trad. Joaquim Mattoso Câmara Jr. São Paulo: Perspectiva, 1980.

SAUTCHUK, Inez. *A produção dialógica do texto: um diálogo entre escritor e leitor interno*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SCHANE, Sanford A. *Fonologia gerativa*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E CULTURA DO TOCANTINS. *Matriz Curricular, Lei n 9394/96*, da Gerência de Educação Indígena. SEDUC. Palmas-TO.

_____. *Relatório Geral da Coordenação de educação Indígena*. SEDUC. 1997. Palmas-TO.

_____. *Relatório Geral da Gerência de Educação Indígena*. SEDUC. 2004. Palmas-TO.

_____. *Relatório Geral da Gerência de Educação Indígena 2004/2005*. SEDUC. Palmas-TO.

_____. *Relatório Geral da Gerência de Educação Indígena 2004/2006*. SEDUC. Palmas-TO.

_____. *Relatório Geral da Gerência de Educação Indígena 2005*. SEDUC. Palmas-TO.

_____. *Relatório Geral da Gerência de Educação Indígena 2006*. SEDUC. Palmas-TO.

SEKI, Luci (Org.). *Gramática do Kamaiurá: língua Tupi-guarani do alto Xingu*. Campinas: Editora da UNICAMP. São Paulo: Imprensa oficial, 2000.

_____. *Linguística indígena e educação na América Latina*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993.

SILVA, Aracy Lopes da. *A educação de adultos e os povos indígenas no Brasil*. Em Aberto. Brasília, v. 20, n. 76, p. 89-129. fev. 2003.

SILVA, Marcio Ferreira de; AZEVEDO, Marta Maria. Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: O movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luis Donizete B. (Orgs). *A temática indígena nas escolas: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC/MARI/UNESCO, p. 149-161, 1995.

SILVA, Myrian Barbosa da. *Leitura, ortografia e fonologia*. São Paulo: Ática, 1981.

SILVA, Thais Cristófar. *Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios*. 4. ed. São Paulo: Contexto: 2001.

SKINNER, B. F. *Verbal behavior*. Cambridge, Massachusetts: Prentice-Hall, 1957.

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

SUMMER INSTITUTE OF LINGUISTICS. IPA (Alfabeto Fonético Internacional). Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Imagem:Ipa-chart-all-1000px.png>>. Acesso em 2004 a 2007.

TEIXEIRA, Raquel. As línguas indígenas no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luis Donizete B. (Org). *A temática indígena nas escolas: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC/ MARI/UNESCO 1995, p. 291-316.

_____. Limites e possibilidades de autonomias de escolas Indígenas. In: D'ANGELIS, Wilmar; VEIGA, Juracilda (Orgs.). *Leitura e escrita em escolas indígenas*. São Paulo. Mercado das Letras, 1997.

_____. *Projeto de educação indígena para o Estado do Tocantins*. Palmas: SEDUC/UFG/FUNAI, 1991.

TOCANTINS (Estado). *Conselho Estadual de Educação Indígena* de 14 de março de 2005 Palmas – TO.

_____. *Decreto n. 2.367 de 14 de março de 2005*. Palmas- TO.

_____. *Diário Oficial do Estado do Tocantins*, n. 1.8820 de 15 de Março de 2005, Palmas-TO.

_____. *Lei Estadual n. 1.038/98*. Seção VII, art. 52 e 55. Palmas-TO, 1998.

_____. *Lei Estadual n. 1.038/98*. Seção VII da educação para Comunidades Indígenas. Palmas-TO, 1998.

TRUBETZKOY, NICOLAY S. Pontos de Doutrina e de Método em Fonologia. In: MARTINET, André. *Lingüística sincrônica*. Trad. Lílian Arantes. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1969.

_____. *Principles of Phonology*. Berkely & Los Angeles, University of California Press, 1981.

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

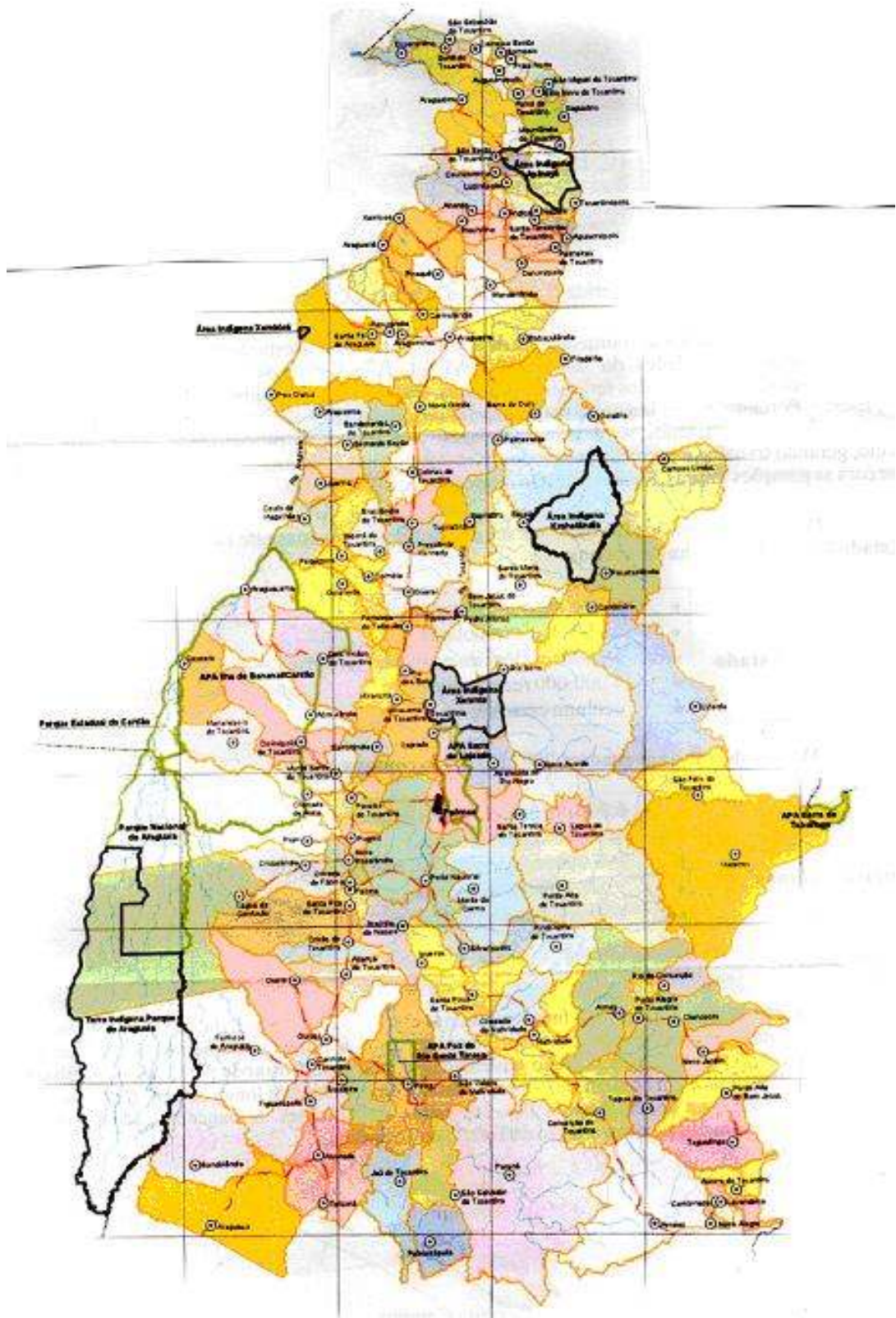
WEISS, Helga Elisabeth. *Fonologia articulatória: Guia e exercício*. Brasília: Summer Institute of Linguistics, 1988.

WETZELS, Leo. *Estudos fonológicos das línguas indígenas brasileiras*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1995.

ANEXOS

ANEXO 2

MAPA DO ESTADO DO TOCANTINS



ANEXO 3

Contato dos Apinayé com a sociedade majoritária: agências envolvidas

Aldeia	Agência	Período
MARIAZINHA	<ul style="list-style-type: none"> - Summer Institute of Linguistics - Missões Novas Tribos do Brasil - CIMI - Vale do Rio Doce - Fundação Nacional de Saúde - FUNAI - Secretaria de Educação do Estado do Tocantins - FUNASA 	<ul style="list-style-type: none"> 1980 – 2007 1984 – 2007 1994 – 2007 1983 – 1989 1992 – 2007 1958 – 2007 1995 – 2007 1998 – 2007
RIACHINHO	<ul style="list-style-type: none"> - Summer Institute of Linguistics - Missões Novas Tribos do Brasil - CIMI - Fundação Nacional de Saúde - FUNAI - Secretaria de Educação do Estado do Tocantins - FUNASA 	<ul style="list-style-type: none"> 1986 – 2007 1986 – 2007 1994 – 2007 1986 – 2007 1986 – 2007 1995 – 2007 1998 – 2007
BONITO	<ul style="list-style-type: none"> - Summer Institute of Linguistics - Missões Novas Tribos do Brasil - CIMI - Fundação Nacional de Saúde - FUNAI - Secretaria de Educação do Estado do Tocantins - FUNASA 	<ul style="list-style-type: none"> 1987 – 2007 1987 – 2007 1994 – 2007 1992 – 2007 1987 – 2007 1995 – 2007 1998 – 2007
BOTICA	<ul style="list-style-type: none"> - Summer Institute of Linguistics - Missões Novas Tribos do Brasil - CIMI - Fundação Nacional de Saúde - FUNAI - Secretaria de Educação do Estado do Tocantins - FUNASA 	<ul style="list-style-type: none"> 1988 – 2007 1988 – 2007 1994 – 2007 1988 – 2007 1988 – 2007 1995 – 2007 1998 – 2007
BREJÃO	<ul style="list-style-type: none"> - Missões Novas Tribos do Brasil - FUNAI - Fundação Nacional de Saúde – FUNASA - CIMI - SIL - SEDUC 	<ul style="list-style-type: none"> 2001– 2007 2001– 2007 2001– 2007 2001– 2007 2001– 2007 2001– 2007
GIRASSOL	<ul style="list-style-type: none"> - FUNAI - FUNASA - CIMI - CTI - SEDUC 	2007

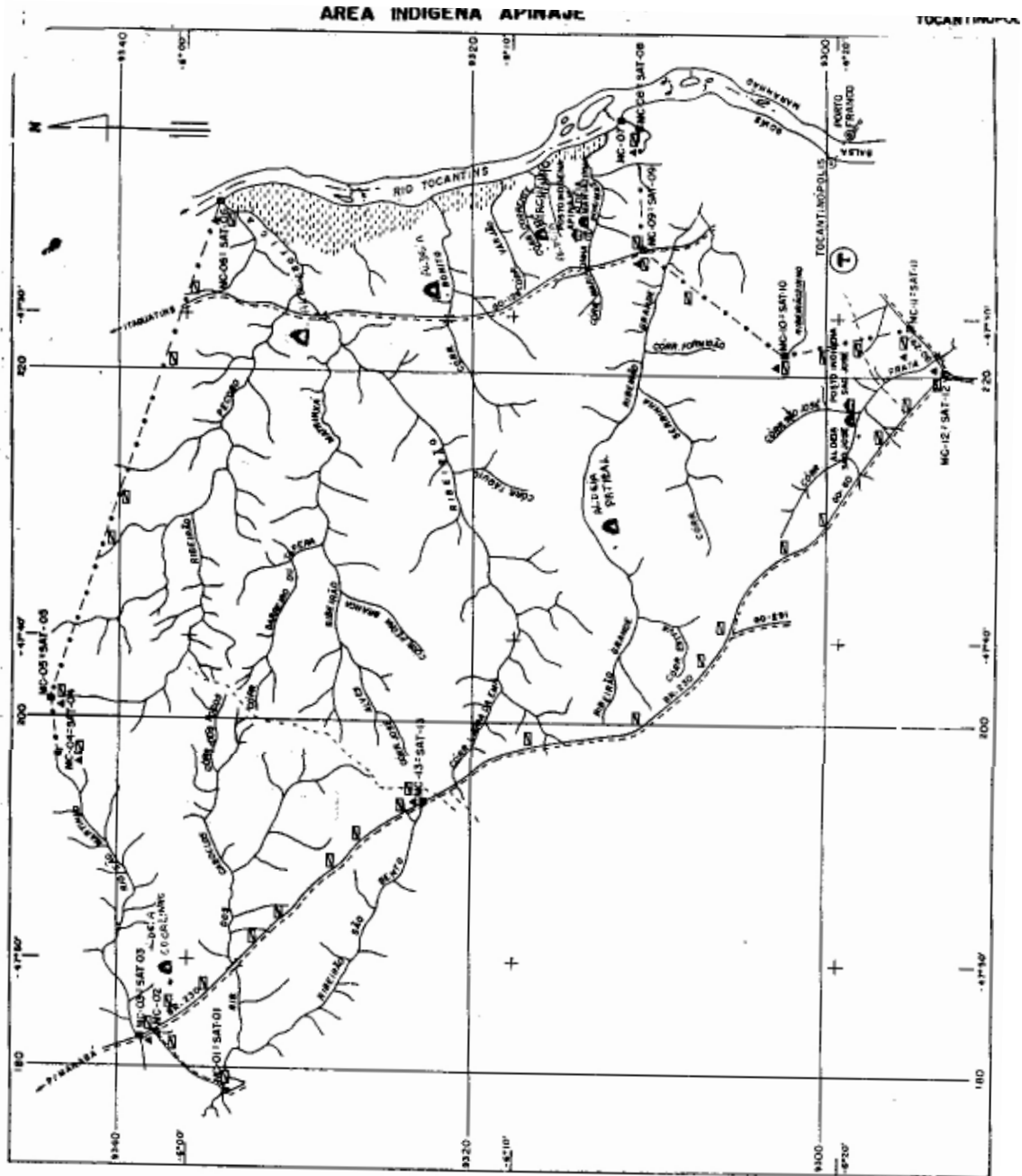
Aldeia	Agência	Período
SÃO JOSÉ	– Summer Institute of Linguistics	1958 – 2007
	– Missões Novas Tribos do Brasil	1980 – 2007
	– CIMI	1994 – 2007
	– Fundação Nacional de Saúde	1992 – 2007
	– SPI/FUNAI	1958 – 2007
	– Secretaria de Educação do Estado do Tocantins	1995 – 2007
	– Vale do Rio Doce	1983 – 1989
	– FUNASA	1998 – 2007
PATIZAL	– Summer Institute of Linguistics	1985 – 2007
	– Missões Novas Tribos do Brasil	1985 – 2007
	– CIMI	1994 – 2007
	– Fundação Nacional de Saúde	1992 – 2007
	– FUNAI	1985 – 2007
	– Secretaria de Educação do Estado do Tocantins	1995 – 2007
	– FUNASA	1998 – 2007
COCALINHO	– Summer Institute of Linguistics	1986 – 2007
	– Missões Novas Tribos do Brasil	1986 – 2007
	– CIMI	1994 – 2007
	– Fundação Nacional de Saúde	1992 – 2007
	– FUNAI	1986 – 2007
	– Secretaria de Educação do Estado do Tocantins	1995 – 2007
	– FUNASA	1998 – 2007
BURITI COMPRID O	– Missões Novas Tribos do Brasil	1999 – 2007
	– FUNAI	1999 – 2007
	– Fundação Nacional de Saúde – FUNASA	1999 – 2007
	– CIMI	1999 – 2007
	– SIL	1999 – 2007
	– SEDUC	2000 – 2007
PALMEIR AS	– FUNAI	2002 – 2007
	– FUNASA	2002 – 2007
	– CIMI	2002 – 2007
	– SIL	2002 – 2007
	– Missões Novas Tribos do Brasil	2002 – 2007
PRATA	– FUNAI	2003 – 2007
	– FUNASA	2003 – 2007
	– CIMI	2003 – 2007
	– SIL	2003 – 2007
	– Missões Novas Tribos do Brasil	2003 – 2007
COCAL GRANDE	– FUNAI	2002 – 2007
	– FUNASA	2002 – 2007
	– CIMI	2002 – 2007
	– SIL	2002 – 2007
	– Missões Novas Tribos do Brasil	2002 – 2007

SERRINHA	- FUNAI	2004 – 2007
	- FUNASA	2004 – 2007
	- CIMI	2004 – 2007
	- SIL	2004 – 2007
	- Missões Novas Tribos do Brasil	2004 – 2007
BOI MORTO	- FUNAI	2006 – 2007
	- FUNASA	2006 – 2007
	- CIMI	2006 – 2007
	- CTI	2006 – 2007

Fonte: FUNAI – ADR. Araguaína, 2007

ANEXO 4

MAPA DA RESERVA APINAYÉ



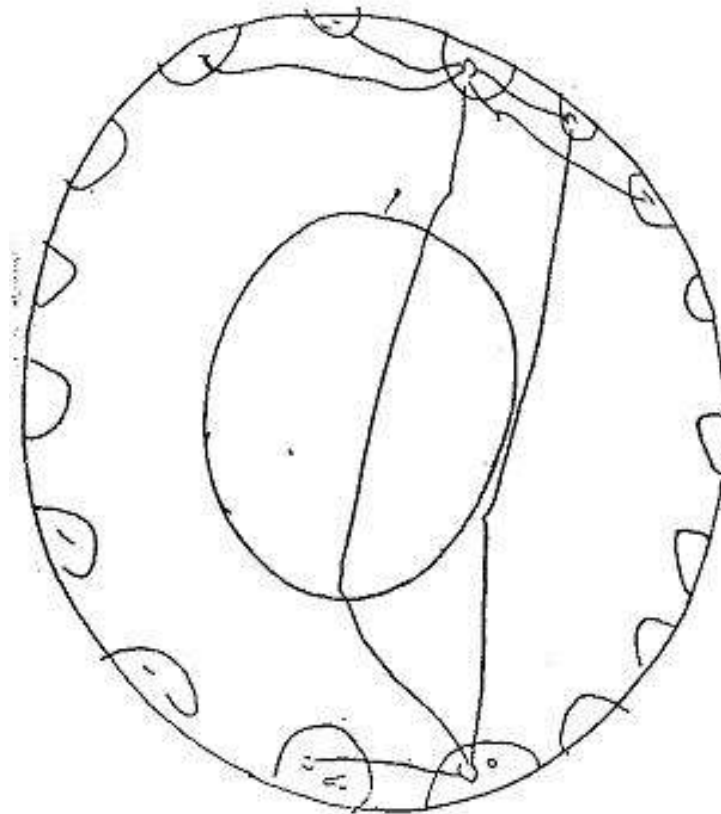
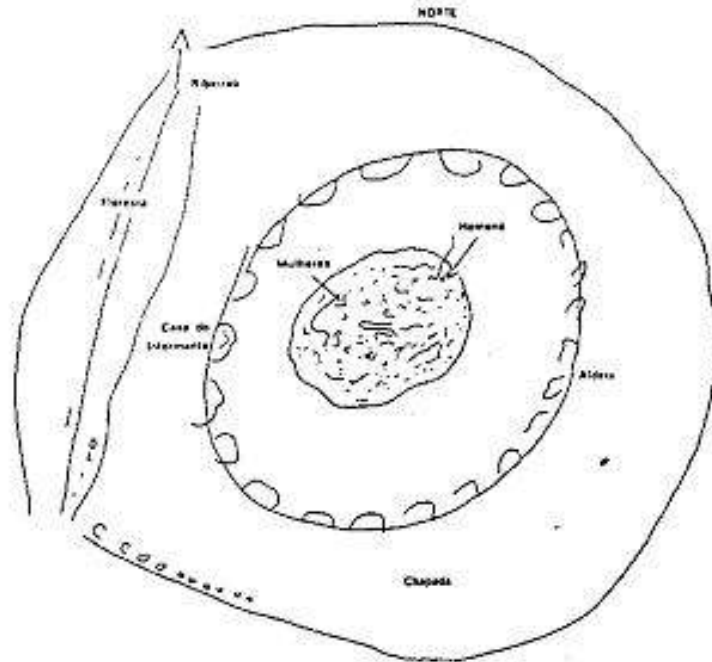
SINAIS CONVENCIONAIS

- - CIDADE
- - POSTO INDÍGENA E ALDEIA INDÍGENA
- ⊕ - CAMPO DE POUSO
- - RODOVIA DE REVESTIMENTO SOLTO
- - - - CAMINHO
- ⊥ - PONTE
- - DIREÇÃO DE CORRENTE
- — — — CURSO D'ÁGUA PERMANENTE E CORREDEIRAS
- — — — ALAGADO
- ▲ - MARCO DE AZ-MUSE P MARCO DE DIVISA
- - PLACA INDICATIVA
- — — — LIMITE ESTADUAL
- - TERRA INDÍGENA DEMARCADA

 <p>MINISTERIO DO INTERIOR FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO - FUNAI SUPERINTENDÊNCIA DE ASSUNTOS FUNDIÁRIOS - SUAF</p>			
DENOMINAÇÃO: ÁREA INDÍGENA APINAJÉ		PLANTA DE: DEMARCAÇÃO	
MUNICÍPIO: TOCANTINÓPOLIS		ÁREA: 141.904,20 92 ha	PERÍMETRO: 178,016,92 m
UF: TOCANTINS		ESCALA: 1:300.000	DATA: 02/09/85
DESENHO: VANILDO NOVACKI 31/03/85	TÉC. RESPONSÁVEL: JOSÉ A C TRINDADE E CART GREA 28/04/85	PROCESSO Nº: FUNAI/858/2092/82	EXECUTANTE: DSS/4º DL
VISTO		DECRETO Nº 90 960 / 85	

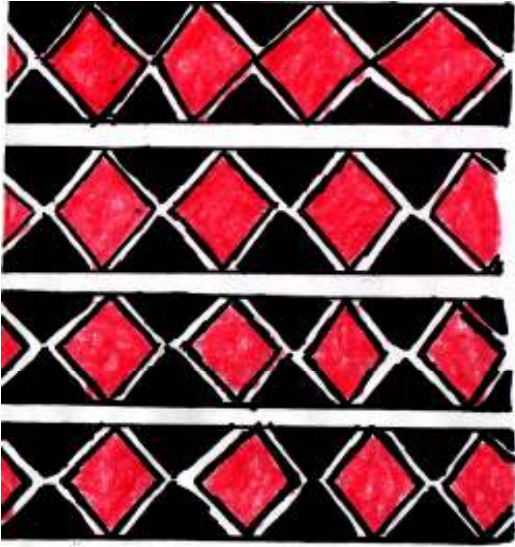
ANEXO 5

DIAGRAMA DA ALDEIA SÃO JOSÉ



ANEXO 6

PINTURAS APINAYÉ



Kooti



Kore

...

ANEXO 7

CORRIDA DA TORA



Fonte: Albuquerque, 2003



Fonte: Albuquerque, 2003

ANEXO 8

ALDEIA SÃO JOSÉ



ANEXO 9

TEXTO PRODUZIDO PELOS PROFESSORES DA ALDEIA SÃO JOSÉ



A Festa da Tora Grande

Quando morre uma pessoa, a família, a madrinha ou o padrinho combinam para fazer a festa da tora grande. Depois de combinado, pagam o cantador para que ele cante a noite toda no velório, daí marcam a data e o mês para comemorarem a festa.

Chegando o dia da festa, outra vez, o cantador sai pela rua chamando os homens para irem cortar a tora. Ao cortar, levam a um local onde ficar: até o final da festa, antes escolhem as duas pessoas mais velhas para terminarem de aprontar a tora, antes de ficar pronta, os homens, crianças e as mulheres continuam correndo durante uma ou duas semanas.

Para terminarem a festa, todos vão até o local onde estão as toras para fazerem algumas cerimônias até as três horas da tarde. Depois os homens se dividem cada um em suas partidas e levam a tora até na aldeia, aí as madrinhas, padrinhos e a família dão o banho na tora e depois levam para casa dos padrinhos ou madrinhas e depois levam até o cemitério e deixam a tora em cima do túmulo, voltam para a aldeia, pegam o bolo levam até o pátio, todos comem o bolo e, assim, termina a festa.



ANEXO 10

ALDEIA MARIAZINHA



ANEXO 11

**ORIENTADORA PROF^a DR^a MARIA JUSSARA ABRAÇADO,
GRAVANDO COM OS INFORMANTES**

Fonte: Albuquerque, 2004



Fonte: Albuquerque, 2004

ANEXO 12

ALCIDES APINAYÉ FURANDO OS LÓBULOS DAS ORELHAS ÍNDIO ROGÉRIO



Fonte: Albuquerque, 2006



Fonte: Albuquerque, 2006

ANEXO 13

INFORMANTES



Fonte: Albuquerque, 2006



Fonte: Albuquerque, 2006

ANEXO 14

QUESTIONÁRIO DO MUSEU NACIONAL

LÍNGUA: Kadiwéu

FAMÍLIA: _____

DIALETO OU LOCALIZAÇÃO: _____

FORMULÁRIO DOS VOCABULÁRIOS PADRÕES
PARA ESTUDOS COMPARATIVOS PRELIMINARES
NAS LÍNGUAS INDÍGENAS BRASILEIRAS

II. Questionário

MUSEU NACIONAL

Divisão de Antropologia - Setor Lingüístico

Segunda Edição

Rio de Janeiro, 1960.

(A primeira edição apareceu sob o título de
“Questionário Padrão para a Pesquisa nas
Línguas Indígenas Brasileiras.”)

É favor acompanhar com a informação seguinte cada lista vocabular preenchida, mesmo que já tenha sido dada essa informação com vocabulários da mesma língua ou dialeto obtidos de outros indivíduos. Se se registrar mais de um vocabulário individual da mesma língua ou dialeto, é favor distingui-los por letras, a saber, Kalaba A, Kalaba B, etc. Não importa que o vocabulário colhido seja pequeno: use um questionário completo por vocabulário colhido.

PESQUISADOR:

Nome: GLYN e CYNTHIA GRIFFITHS

Endereço: C. P. 101, CUIABÁ, MATO GROSSO

Instituição: SUMMER INSTITUTE OF LINGUISTICS

Data de Trabalho de Campo: ag. – dez. 1968; mar. - jun. 1969; out. – nov. 1969.

jan. – março 1970

preenchido em 1973

LÍNGUA:

Nome da Língua: KADIWÉU

Localização exata: sul da SERRA BODEQUENA, sul do MATO GROSSO, reserva sob a
jurisdição da FUNAI.

Área dialetais da língua: _____

Número de falantes da língua: até 500

Grau de bilingüismo português: 70%

INFORMANTE:

Nome: Alfredo (Posto Indígena Presidente Alves de Barros)

Idade provável: 33

Sexo e posição na comunidade: M. dono da sua própria casa.

Lugar de nascimento: Alves de Barros.

Atual residência: mesmo

Queira indicar abaixo as consoantes, vogais e sinais diacríticos, usados no registro da lista que se segue. Se possível, devem eles ser dispostos de acordo com o ponto de articulação. É favor também indicar que alfabeto, dos três apresentados na parte I do Formulário, foi utilizado, explicando quaisquer símbolos adicionais que não estão incluídos no alfabeto escolhido.

Alfabeto usado:

Lista de consoantes:

	labial	alveolar	velar	uvular
stops	p	t	c	k
	b	d	g	g
affricates		x		
		j		
	m	n		
		l		
	w	y		

Lista de vogais:

i	o
e	a

Explicação de sinais diacríticos:

- Separação dos morfemas.

1. cabeça (nossa)
go-dacilo
2. a cabeça é redonda
Yajemaga go-dacilo
3. cabelo (nosso)
go-daamodi
4. o cabelo é preto
nabiidi go-daamodi
5. orelha (nossa)
go-napaagate
6. ele furou a orelha
dapoace napaagatee

7. olho (nosso)
go-genoge
8. o olho é bom
ele go-gecoge
9. nariz (nosso)
go-diimiko
10. o nariz está inchado
nadeedi go-diimiko
11. boca (sua)
ga-niolaadi
12. língua (sua)
ga-doceligi
13. a língua está na boca
ga-doceligi etiida-catiwedi ga-niolaadi
14. dente (seu)
ga-dowe
15. cinco dentes
nigotino-go-baagadi ga-dowe
16. saliva (sua)
ga-daawaale
17. pescoço (seu)
ga-dotoingadi
18. o pescoço é comprido
ocgataga lotoingadi
19. peito (seu)
ga-welete (de mulher)
ga-natekogodi (de homem)
20. costas (suas)
ga-dewaco
21. mão (nosso)
go-baagadi
22. ele está apertando a mão
iligice i-baagadi

23. perna (dele)
i-gonagi
24. ele está coçando a perna
diwiti lo-gonagii
25. joelho
yokodi
26. o joelho está mau
beyagi yokodi
27. pé
i-gonagi
28. ele está lavando os pés
iwilegi lo-gonakaa
29. coração
yaalgena
30. o coração do jacaré
niogoxegi laalgena
31. fígado
lolidi
32. o fígado do macaco
egiadi lolidi
33. barriga
ligele
34. tripas, intestinos
liwenaga
35. pele (nosso)
go-dolaadi
36. ele cortou a pele
yakadigi lolaadi
37. osso
libitagi
38. o osso é pesado
iwaagadi libitagi
39. sangue
lawodi

40. o sangue é vermelho
ditice lawodi

41. a. bicho
ijeegagi

b. bicho de caça
go-daawika-jetedi-ijedi

c. bicho doméstico
yoko

d. réptil
nijaaligijegi

FORMULÁRIO DO SETOR LINGÜÍSTICO DO MUSEU NACIONAL/1980

MONSERRAT, Ruth
SOARES Marília F.
SOUZA Tânia C. de

ÍNDICE:

1 – 13	sintagma adjetivo x oração predicativa
14 – 19	estado perfectivo
20 – 27	estado x posse
28 – 35	negação (referente aos itens 1-27)
36 – 39	objeto referente ao sujeito
40 – 42	atribuição (Gen-N)
43 – 47	quantificadores
48 – 59	relativização
60 – 63	intransitividade
64 – 69	transitividade
70 – 72	estado perfeito no verbo
73 – 77	estados do tempo
78 – 85	ação x estado
86 – 106	circunstâncias
107 – 111	negação
112 – 116	orações transitivas-relativas
117 – 129	intensificadores x quantificadores
130 – 148	interrogação
149 – 153	coordenação
154 – 166	subordinação
166 – 180	estilo direto x indireto
181 – 223	qualidade inerente x não inerente com SER
224 – 241	qualidade inerente x não inerente com TER
242 – 245	locativo difuso
246 – 250	pronomes pessoais
251 – 256	paradigmas verbais
257 – 264	paradigmas transitivos com referentes pronominais (incluindo flexibilidade e reciprocidade)
265 – 277	imperativo, exortativo, permissivo
278 – 283	paradigma possessivo
284 – 293	diversos (miscelânea)

- 1 O que é isto? (mostrando uma cesta velha e uma nova)
- 2 A cesta nova está aqui
- 3 A cesta velha está aí (afastando um pouco a cesta)
- 4 O que é isto? (mostrando uma folha verde e uma seca)
- 5 A folha verde está aqui
- 6 A folha verde está aí
- 7 O que é isto? (mostrando duas cabaças (cuias), uma grande, outra pequena)
- 8 A cuia grande está cheia
- 9 A cuia pequena está vazia
- 10 Esta cesta está (é) nova
- 11 Aquela folha é verde
- 12 Está cuia é pequena
- 13 Eu quebrei o galho (fazendo a ação)
- 14 O galho está quebrado
- 15 O que X está fazendo? (usando em vez de X, o nome de alguém que está esticando o arco)
- 16 O arco está esticado
- 17 O que X está fazendo? (apontando a alguém ralando mandioca)
- 18 Esta mandioca está ralada
- 19 Esta faca está afiada
- 20 X tem filho (falando de uma mulher)
- 21 Y é filho de X
- 22 X é mãe de Y
- 23 Ele é filho dela
- 24 X tem dois filhos
- 25 N tem três arcos
- 26 Este arco é de N
- 27 Este que é o arco de N
- 28 Esta fruta não está madura
- 29 Esta mandioca não está ralada
- 30 A faca não está afiada (amolada)
- 31 N não está aqui
- 32 X não tem filho
- 33 Y não é filho de X
- 34 Ele não é filho dela
- 35 Este arco não é de N
- 36 X está catando piolho de Y
- 37 Ele está coçando a perna (apontando para alguém fazendo a ação)
- 38 Ele está coçando a perna dele (de outra pessoa)
- 39 Ela está lavando as mãos
- 40 A rede de X é nova
- 41 A casa de N fica (é) longe
- 42 O menino puxou o rabo do macaco
- 43 Todas as mulheres estão cantando
- 44 Alguns homens estão pescando
- 45 Ninguém foi caçar hoje
- 46 Só X foi à roça hoje
- 47 Tem pouca gente na aldeia agora
- 48 A cesta que X fez ontem é bonita
- 49 O homem que foi pescar é meu irmão

- 50 A cobra que me mordeu era grande
51 O homem que conta a história está doente
52 Eu pedi agulha para aquela mulher que sabe costurar
53 O peixe que está no cesto é de N
54 O banco que está lá fora está quebrado
55 N matou o cachorro que mordeu o menino
56 O rio onde vamos pescar amanhã fica longe
57 A rede que N está dormindo está velha
58 O dia que eu cheguei estava chovendo
59 Na noite que N dançou tinha lua
60 O pau está queimando
61 A criança estava vomitando ontem
62 O menino está cantando
63 N saiu
64 O menino arrancou a pena da arara
65 X está tecendo rede
66 X está descasacando arco
67 X derrubou a cuia (cesto, pote,...)
68 X queimou a panela
69 Ela rasgou a rede
70 O pote (cabaça,...) quebrou
71 A rede rasgou
72 A cuia caiu
73 Está ventando muito (tem muito vento, o vento está forte...)
74 Está chovendo pedra
75 Vai chover daqui a pouco
76 Está quente (calor)
77 Está frio
78 X levantou
79 X está de pé
80 X sentou
81 Ele está sentado
82 Ela deitou
83 Ela está deitada
84 Eu ajoelhei
85 Eu estou ajoelhado
86 O peixe está na canoa
87 O peixe está na água
88 A cesta está no chão
89 A arara está na árvore (no pau)
90 X foi para a roça
91 X chegou da roça
92 X foi para... (aldeia, cidade) a pé
de bicicleta
de barco
de carro
93 Eu fui a pé de ... até ...
94 O cachorro está atrás da casa
95 A criança está na barriga da mãe
96 Você está sentando na minha frente

- 97 O banco está na frente da casa
- 98 O menino está no colo da mãe
- 99 A mandioca está dentro da terra

ANEXO 15

TESTES DE FRASES E DE PALAVRAS DESCONTEXTUALIZADAS

a) Aplicação dos testes

- | | |
|-------------------------------|---|
| 1) ixte há na pa te ri mra | <i>eu ando com meus pés</i> |
| 2) kĩ hikri | <i>cabelos cacheados</i> |
| 3) àànHà na te mry pix ku | <i>o gavião só come carne</i> |
| 4) òmndot | <i>umbigo</i> |
| 5) òto na | <i>língua dele</i> |
| 6) kutu nẽ ma mõ | <i>pôs nas costas e foi embora</i> |
| 7) ũmti mex kêt | <i>está muito sujo</i> |
| 8) pĩhpo hã nhỹ | <i>sente no banco</i> |
| 9) karà na karôt ku | <i>o veado comeu o carçoço</i> |
| 10) kàxpore nẽ karênhohti | <i>dinheiro e maconha</i> |
| 11) kagã kamã na kagà karõ | <i>a foto da cobra está no livro</i> |
| 12) parkà | <i>sapato</i> |
| 13) kwrytkà | <i>lábios</i> |
| 14) katorxà | <i>mãe</i> |
| 15) pa kaxpa nẽ kahtwỳ | <i>eu suspendo e pila</i> |
| 16) kupẽ na xwỳ nẽ xwỳkupu ku | <i>o não-índio comeu a farinha e o bolo</i> |
| 17) kuxê na kuxỳ | <i>a espingarda está fedendo</i> |
| 18) pàà na hte purê ku | <i>a anum come mosquito</i> |
| 19) karà nhĩja na kawà kamã | <i>a carne de veado está no cesto</i> |
| 20) pààti na ààti tor | <i>o tamanduá bandeira fez o anum voar</i> |
| 21) pààti na poti | <i>o tamanduá bandeira quebrou o pote</i> |
| 22) Pypyj na py hpy | <i>Pypyj pegou urucum</i> |
| 23) inhmã kuwy hõ py | <i>pegue o fogo para mim</i> |
| 24) pry ry rax | <i>estrada comprida</i> |
| 25) kato | <i>nascer</i> |

26) kaxà	<i>podre</i>
27) hamakro	<i>surdo</i>
28) krà	<i>decidir ir</i>
29) karo	<i>frouxo</i>
30) karà	<i>veado</i>
31) ano	<i>seu olho</i>
32) tětēm	<i>caiu</i>
33) grēgrēk	<i>tremular</i>
34) katôtōk	<i>trovão</i>
35) ôkrery	<i>garganta</i>
36) nijaja na kapōnh hpa nē kupô	<i>as mulheres varreram e terminaram de limpar</i>

b) Aplicação dos testes com os sons do Apinayé:

1) teste da vibrante alveolar /r/

a) ropja na xore pĩ	<i>o cachorro matou a raposa</i>
b) kôkôjre na jumēn ã arĩ	<i>o macaquinho pulou no jumento</i>
c) rãrãj	<i>laranja</i>
d) prĩreja na rĩ gáp prôt	<i>a criança corre no pátio</i>
e) pa ra ma tē	<i>eu vou embora</i>
f) ý, pa ra kukrē	<i>sim , eu já comi</i>
g) krã rax	<i>cabeça grande</i>
h) prĩre na kato	<i>a criança nasceu</i>
i) par rax	<i>jirau grande</i>
j) te grire	<i>perna fina</i>
k) harôj	
l) hire	<i>magro</i>
m) ahkà rã	<i>sarda</i>
n) wa kre kamã	<i>na ausência de alguém</i>
o) inhu ryhti	<i>nariz comprido</i>

2) teste do tepe alveolar /r/

- | | |
|--------------------------------|--|
| a) kukryt nhĩ ka | <i>asse a carne de anta</i> |
| b) pa mry japrô | <i>comprei carne</i> |
| c) pry tũm | <i>estrada velha</i> |
| d) krà | <i>decidir ir</i> |
| e) õhy kapry | <i>barriga vazia</i> |
| f) kro | <i>mau cheiro</i> |
| g) grà | <i>coisa seca</i> |
| h) gro | <i>carne seca</i> |
| i) krẽre | <i>periquito</i> |
| j) akrẽ | <i>coma</i> |
| k) grõti | <i>tucano</i> |
| l) makre wakre na à tỳx mubrẽx | <i>o local onde o escorpião ferrou dói muito</i> |
| m) wrỳ | <i>descer</i> |
| n) panhĩ nhô kramẽnh | <i>este é o machado do índio</i> |
| o) pênhrã | <i>bola</i> |

3) teste da nasal alveolar /n/

- | | |
|------------------|-------------------------------|
| a) nẽ | <i>e (conjunção aditiva)</i> |
| b) konẽn | <i>não sei</i> |
| c) pa ho anẽ | <i>já fiz</i> |
| d) na | <i>partícula de tempo</i> |
| e) prĩreja na nõ | <i>a criança está deitada</i> |
| f) nĩ | <i>relações sexuais</i> |
| g) nã | <i>mãe</i> |

4) teste da pré-nasal /nd/

- | | |
|-------------|-----------------------|
| a) na | <i>chuva</i> |
| b) no | <i>olho</i> |
| c) ano | <i>seu olho</i> |
| d) mẽ pa no | <i>nossos olhos</i> |
| e) ine | <i>bochecha</i> |
| f) nê grire | <i>lontra pequena</i> |

g) nohkre	<i>cego</i>
h) anê	<i>espremer</i>
i) hino	<i>tórax</i>
j) nà	<i>não (masculino)</i>
k) ni	<i>mulher</i>
l) nore	<i>filhote de pássaro</i>
m) nyw	<i>novo</i>

5) teste da nasal bilabial /m/:

a) amnhĩ kra kuhõ	<i>lave as mãos</i>
b) mẽmoj	<i>o que? por que?</i>
c) ixmã pixô õ gõ	<i>me dê uma banana</i>
d) mẽ	<i>partícula de plural</i>
e) ãm omu kê tēm	<i>deixar cair</i>
f) tanhmã na htem amã anê	<i>como você se chama?</i>
g) kãnhmã xà	<i>ficar de pé</i>
h) mẽ tyk	<i>mortos</i>
i) mãti	<i>ema</i>
j) omnuj	<i>ruim</i>
k) nhỹ hỹm	<i>para onde?</i>
l) inhmã prãm	<i>estou com fome</i>
m) mã	<i>não (feminino)</i>
n) kormã	<i>ainda não</i>
o) kãm	<i>sobre</i>
p) pa umĩr kêt nê	<i>não asso isso</i>

6) teste da pré-nasal /mb/:

a) pa mry gro	<i>eu asso a carne</i>
b) hamri mex	<i>Chega, obrigado</i>
c) mrykà	<i>bolsa</i>
d) kamàt, kamàt kãm	<i>À noite, de noite</i>
e) pa ja pumu	<i>eu vejo isso</i>

f) mex mexre	<i>muito bom, bonito</i>
g) menh	<i>mel</i>
h) mra	<i>andar</i>
i) ama	<i>escute</i>
j) Amak kre	<i>ouvido</i>
k) pa kumra	<i>acordar alguém, chamando-o</i>
l) muutêk já pumu nê apĩ	<i>olhe o jacu, mate-o</i>
m) ãm ixpumu pa ajamakre pumu	<i>deixe-me ver seu ouvido</i>
n) mànkwrýt	<i>feijão</i>
o) môp	<i>cará</i>
p) pa anhõ môx nhĩ pumu	<i>olhe a sua carne de vaca</i>

7) teste da palatal /ɲ/

a) anhõ	<i>seu/sua</i>
b) panhĩ na ja	<i>este é o índio</i>
c) kukryt nhĩ na ata	<i>isso é carne de anta</i>
d) pa amnhĩ mã wakõ nhĩja gro	<i>eu vou assar a carne de quati para mim</i>
e) nhỹri na akràmnhwỳ ja	<i>onde está seu amigo?</i>
f) no kanhĩm	<i>remela do olho</i>
g) anhĩ kra	<i>unha do dedo da mão</i>
h) anhõ krã	<i>frente da cabeça</i>
i) na pa kawà nhĩpêx	<i>estou fazendo um cesto</i>
j) anhõxà kre kamã	<i>parte interna do corpo</i>
k) par nhõkwa	<i>sola do pé</i>
l) anhĩ kra po	<i>palma da mão</i>
m) inhõ pixô	<i>minha banana</i>
n) anhõ gô	<i>sua água</i>
o) nhỹ	<i>sente</i>

8) teste da nasal velar /ŋ/:

- | | |
|--------------------------------|--|
| a) inhmã | <i>eu/meu</i> |
| b) tanhmã | <i>como?</i> |
| c) panhĩ nhõ kramēnh | <i>este é o machado do índio</i> |
| d) na õ kramēnh pumu nẽ hkĩnh | <i>ele viu o machado e ficou feliz</i> |
| e) na ka kapõnh pa | <i>você terminou de varrer</i> |
| f) pipãnh | <i>bêbado</i> |
| g) kukênh nhãm | <i>queixo de cutia</i> |
| h) pênhkrã | <i>bola</i> |
| i) ronh | <i>macaúba</i> |
| j) atar kuwõnh kêt nẽ | <i>não faça o fogo aí</i> |
| k) nhỹhỹnh na pěr mēmōj hkroja | <i>de onde vem esse mal cheiro</i> |

9) teste das aproximantes /w/ e /j/:

- | | |
|-------------------------------|--|
| a) pa hkwỹr kê | <i>eu ralo mandioca</i> |
| b) hkwỹr o xwỹr grã | <i>farinha de mandioca</i> |
| c) kwrỹr ka | <i>lábios dele</i> |
| d) kanhwỳ | <i>furar</i> |
| e) xwỹrgrã | <i>farinha</i> |
| f) kukwrỹr | <i>tirar</i> |
| g) kwỳhtã | <i>de manhã</i> |
| h) haxwỳ | <i>colocar algo no chão</i> |
| i) kwỳ | <i>outros</i> |
| j) kwrỹt | <i>traíra</i> |
| k) kwrỹty | <i>bico de pássaro</i> |
| l) pa ja japrõ kêt nẽ | <i>eu não compro isto</i> |
| m) pa jarĩ, ka jarĩ | <i>eu pulo, você pula</i> |
| n) harõj | <i>arroz</i> |
| o) kôkôjaja na pixôjê krêr pa | <i>os macacos comeram as bananas</i> |
| p) pijagri | <i>dar a luz (ganhar nenê)</i> |
| q) wakõ japêr rỳ mēmōj japêr | <i>procurar alguém ou alguma coisa</i> |
| r) pôj | <i>chegar</i> |
| s) ijaxwỳ jaja inhmã kry | <i>eu estou com muito frio</i> |

- t) awjaprô *fizemos compras*
 u) omnuj *ruim, péssimo*

10) teste da africada alveopalatal surda /tʃ/:

- a) ixmã pixô xàn *eu gosto de banana*
 b) panhĩja na môx pĩ *o índio matou a vaca*
 c) môx rax *vaca grande*
 d) xak kaxônh *saco rasgado*
 e) ixmã kuxê õ nhĩpêx *faça um arco para mim*
 f) pa ixprôt *eu corro*
 g) kuxô *descascar*
 h) katorxà *mãe*
 i) ixkõ *beber*
 j) nopxà *inflamação no olho*
 k) kuxê na kuxỳ *a espingarda está fedendo*
 l) axà *entrar*
 m) kyj pu mẽ xwa *vamos tomar banho*

11) teste da africada alveopalatal sonora /dʒ/:

- a) ka na ka nhunhja kuke pumu nẽ akunha *você viu o beija-flor e sorriu*
 b) amnhôjaja na hte mẽmoj piitã kuku *os ratos comem qualquer coisa*
 c) amnhy na pre ixkanhwỳ *foi maribondo que me picou*
 d) õhy nhô *barriga vazia*
 e) mẽmoj grã kamnha *morder coisa seca*
 f) nhômnhôp *coceira*
 g) anha *morder*
 h) nhêpre *morcego*
 i) nhôn *urubu*
 j) nhy *ferrão de abalha*
 k) nhyyre *piolho de animal*
 l) inhy kamrêk *nariz vermelho*

12) teste da fricativa velar /v/:

- | | |
|------------------------------|---|
| a) wewere ja pumu | <i>veja esta borboleta</i> |
| b) wakõ na pēgi pa nha | <i>o quati mordeu o braço do menino</i> |
| c) kawàja na rax | <i>o cesto é grande</i> |
| d) kawar na kawà kamã pãy ku | <i>o cavalo comeu o milho dentro do cesto</i> |
| e) kuwê | <i>furínculo</i> |
| f) kuwy | <i>fogo</i> |
| g) kuwô | <i>chupar melancia, bacaba, juçara</i> |
| h) mytwrý | <i>lua</i> |
| i) wa | <i>dente</i> |
| j) kuwênh | <i>passarinho</i> |
| k) atar ho kuwônh kêt nê | <i>não faça fogo aí</i> |
| l) ixwa | <i>meu dente</i> |
| m) waja kapa | <i>arrancar o dente</i> |
| n) pĩ rûm wrý | <i>desça da árvore</i> |
| o) wet ja pumu | <i>veja este lagarto</i> |

13) teste da oclusiva alveolar surda /t/:

- | | |
|---------------------|--------------------------|
| a) tãm na pyka kapõ | <i>ela varre a terra</i> |
| b) pa ja pyr kêt nê | <i>eu não pego isso</i> |
| c) myt kagro | <i>sol quente</i> |
| d) my pigêt | <i>homem velho</i> |
| e) kutêp | <i>esperar</i> |
| f) ikôt | <i>inchado</i> |
| g) tõ | <i>irmão</i> |
| h) õto | <i>língua</i> |
| i) tôn ja pumu | <i>veja este tatu</i> |
| j) katorxà | <i>mãe</i> |
| k) akatut o nõ | <i>deitar de costas</i> |
| l) kato | <i>nascer</i> |
| m) õkôt | <i>peito</i> |
| n) tãtãk | <i>pulsar, bater</i> |

14) teste das oclusivas velares /k/ e /g/:

a) kaprã	<i>tartaruga</i>
b) krã ã gô kapĩ	<i>derramar água na cabeça</i>
c) karà ja na kawà tãm xà	<i>o veado está perto da cesto</i>
d) kyj pu apku	<i>vamos comer</i>
e) kakre nẽ kura	<i>arranhar e bater</i>
f) kagà	<i>livro</i>
g) kà kagro	<i>estar com febre</i>
h) tyk	<i>sujo</i>
i) grãgrã	<i>verde</i>
j) gêk	<i>dói</i>
k) kagro	<i>quente</i>
l) gra	<i>paca</i>
m) mẽmoj grà	<i>coisa seca</i>
n) gutõj	<i>minhoca</i>
o) pigêt	<i>homem velho</i>
p) gwra	<i>buriti</i>
q) gààti	<i>bacuri</i>
r) gaàti	<i>murici</i>

15) teste da pré-nasal velar /ŋg/:

a) gô kagro	<i>água quente</i>
b) kagã ja pumu	<i>veja esta cobra</i>
c) ago	<i>dar</i>
d) ga	<i>logo</i>
e) go	<i>molhar</i>
f) gro	<i>assar carne no fogo</i>
g) gix	<i>afiado, amolado</i>
h) gõr	<i>deitar, dormir</i>
i) grõti ja pumu	<i>veja este tucano</i>
j) kagõ	<i>amassado</i>
k) gõ/hugo	<i>dar</i>

- | | |
|-----------|---------------------|
| l) kagõnh | <i>amassar</i> |
| m) pigêx | <i>mulher velha</i> |
| n) gre | <i>vagina</i> |
| o) xwỳgrà | <i>farinha</i> |

16) teste das vogais não- arredondadas /ʌ/, /ʊ/, /i/, /ĩ/:

- | | |
|------------------------------|----------------------------------|
| a) kàx | <i>grande</i> |
| b) kawà | <i>cofo, cesto</i> |
| c) karà já pumu | <i>veja este veado</i> |
| d) karà na karôt ku | <i>o veado comeu o caroço</i> |
| e) kàxpore | <i>dinheiro</i> |
| f) kaxà | <i>podre</i> |
| g) prà | <i>brasa</i> |
| h) hkwỳr o xwỳ grã | <i>eu ralo a mandioca</i> |
| i) ixkràmnhwỳ na inhmã ja gõ | <i>o colega me deu isso</i> |
| j) nhwỳk | <i>sabiá</i> |
| k) ahkwỳtre | <i>cajuí</i> |
| l) kwrỳj | <i>papagaio</i> |
| m) kwỳkwỳ | <i>arrancar muitas batatas</i> |
| n) kanhwỳ | <i>furar , espetar</i> |
| o) kamnhwỳ | <i>furar muitas sementes</i> |
| p) pry ry rax | <i>estrada muito comprida</i> |
| q) pyka | <i>terra</i> |
| r) kuwy | <i>Fogo</i> |
| s) inhmã kuwy ò py | <i>pegue o fogo para mim</i> |
| t) inhmã kay ò py | <i>pegue o amendoim para mim</i> |
| u) Pypyj na pu hpy | <i>Pypyj pegou urucum</i> |
| v) kokỹ | <i>não sei</i> |

- | | |
|---------------|-------------------|
| w) nhỹhỹm | <i>para onde?</i> |
| x) inhõrkwỹ | <i>minha casa</i> |
| y) õrkwỹ | <i>casa dele</i> |
| z) <i>nhỹ</i> | <i>sente</i> |

ANEXO 16

Número de professores Índios e não-índios por Estado da Federação

Estados Brasileiros	Professores Índios	Professores Não-Índios	Total
Acre	05	1	106
Alagoas	43	12	55
Amapá	84	53	137
Amazonas	925	182	1.107
Bahia	74	21	95
Ceará	76	11	87
Espírito Santo	13	10	23
Goiás	3	1	4
Maranhão	170	44	214
Mato Grosso	280	52	332
Mato Grosso do Sul	237	134	371
Minas Gerais	63	0	63
Pará	87	50	137
Paraíba	88	56	124
Paraná	51	42	93
Pernambuco	102	31	133
Rio Grande do Sul	89	150	239
Rio de Janeiro	4	0	4
Rondônia	91	30	121
Roraima	323	34	357
Santa Catarina	47	26	73
São Paulo	3	10	13
Sergipe	4	1	5
Tocantins	97	8	105
Brasil	3.059	939	3.998

Fonte: MEC/INEP/SEF 1999

ANEXO 17

Número de Escolas Indígenas por Dependência Administrativa por Estado

Estados – UF	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total
Acre	–	44	31	–	75
Alagoas	1	–	9	–	10
Amapá	–	38	–	–	38
Amazonas	–	10	342	18	370
Bahia	2	–	33	–	35
Ceará	–	17	5	2	24
Espírito Santo	–	4	6	–	10
Goiás	–	2	–	–	2
Maranhão	–	138	–	–	138
Mato Grosso	–	16	129	–	145
Mato Grosso do Sul	–	31	30	2	63
Minas Gerais	–	5	–	–	5
Pará	–	15	47	–	62
Paraíba	–	–	28	1	29
Paraná	–	–	24	–	24
Pernambuco	8	–	38	–	46
Rio Grande do Sul	–	37	2	1	40
Rio de Janeiro	–	–	2	–	2
Rondônia	–	25	23	–	48
Roraima	–	127	8	–	135
Santa Catarina	–	25	–	–	25
São Paulo	–	1	6	–	7
Sergipe	–	1	–	–	1
Tocantins	–	58	–	–	58
Total no Brasil	11	594	763	24	1.392

Fonte: Mec/INEP/SEF, 1999.

ANEXO 18

Número de Matrículas em Escolas Indígenas Segundo o Nível e Modalidade de Ensino, por Estado

Região	Educação Infantil	Alfabetização	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Educação de Jovens e Adultos	Total
Acre	49	0	2.454	0	38	2.541
Alagoas	178	32	1.134	0	30	1.374
Amapá	108	494	1.260	0	130	1.992
Amazonas	1.739	2.317	20.402	327	1.244	26.029
Bahia	239	56	2.935	0	0	3.230
Ceará	224	157	765	180	503	1.829
Espírito Santo	178	0	294	0	80	552
Goiás	0	41	23	0	0	64
Maranhão	21	1.225	4.902	0	0	6.148
Mato Grosso	601	22	6.174	90	0	6.887
Mato Grosso do Sul	617	0	8.912	56	37	9.622
Minas Gerais	0	0	1.575	0	0	1.575
Pará	308	1.029	4.219	0	0	5.556
Paraíba	758	16	2.456	0	166	3.396
Pará	229	0	1.590	0	0	1.819
Pernambuco	227	621	2.883	0	305	4.036
R. G. do Sul	222	0	3.097	113	0	3.432
Rio de Janeiro	1	26	0	0	0	27
Rondônia	198	130	1.554	0	262	2.144
Roraima	1.049	9	5.356	141	89	6.644
Santa Catarina	25	0	1.024	36	0	1.085
São Paulo	136	0	420	0	45	601
Sergipe	27	0	64	0	37	128
Tocantins	714	174	1.438	0	0	2.326
Brasil	7.848	6.349	74.931	943	2.966	93.037

Fonte: MEC/INEP/SEF 1999.

ANEXO 19

Informação sobre as Escolas Indígenas / 6ª Super

FUNAI ADR	Nº DE ESCOLAS	GRUPO INDÍGENA	LINGUA DE INSTRUÇÃO	UF	POPULAÇÃO ATENDIDA	POPULAÇÃO EM IDADE ESCOLAR
ARAGUAIA	01	Tapirapé	Tapirapé Português	MT	105	105
	06	Karajá	Karajá Português	TO	320	408
GURUPI	03	Javaé	Javaé Português	TO	127	220
	01	Tapuia	Português	GO	23	29
	09	Xerente	Xerente Português	TO	240	368
ARAGUAÍNA	02	Karajá Xambioá	Português	TO	54	112
	03	Apinayé	Apinayé Português	TO	133	165
	09	Krahô	Krahô Português	TO	377	540
TOTAL	34	-	-	-	1.379	1974

Fonte: FUNAI: 6º – Super 1991 – Adaptado de Braggio (1998)

ANEXO 20

Corpo Docente das Escolas Indígenas

UF	GRUPO INDIGENA	Professores		Prefeitura do Estado	Missão	Ideal
		Contratado	Não-contratado			
TO	Xerente	07	09	–	02	18
TO	Javaé	05	01	03	–	12
TO	Tapuia	01	–	–	–	02
TO	Karajá	14e	03	02	01	20
TO	Xambioá	02	–	–	–	02
TO	Krahõ	05	–	10	03	20
TO	Apinayé	03	01	01	03	08
TO		37	14	16	10	88

Fonte: FUNAI 6ª Super 1991 – Adaptado de Braggio (1989).

ANEXO 21

TEXTO PRODUZIDO PELOS ALUNOS DA 4ª SÉRIE DA ALDEIA SÃO JOSÉ



Nhũm we-we go lo
 Wa lo me ri ma Wa to
 nã menõs kryre pumũ me rãõr
 unõ me ku kelo Memõj ra kãõn
 õrẽ ma A nũ me Wa õ hũy
 tũ. Amõrĩ me ma nũ ari
 pihã hũ Wa ku hũ we we go
 na ti anõ xĩ ma le nũ itõmã
 unõ pa ku ha wẽntũ
 õ to pa ku pen ha wẽntũ
 wãhũũ na ma õ mals
 ka Wa rãõmã.

As borboletas: Vaam, Vaam
 coisa pequena e pigmentada
 a Comer Chupam Omel da flor
 E depois ficam com barriga
 Chuma Vão e se prendem
 numa folha. As borboletas
 ardem



Atõ ja na uti nã
 pa anõ kutu
 na atõ ja tẽ nã kutõj pumũ
 na pa ma atõja kutõ tẽ.
 pa ma atõja tẽ.

Seu amor é passado.
 Deixe-me esquecer-lo por você.
 Seu amor foi o meu primeiro amor.
 Você foi o primeiro amor.
 Deixe-me esquecer-lo por você.

ANEXO 22

Quadro Geral das Escolas Indígenas do Tocantins 2005

DERE	Etnia	Aldeias	UE's	Nº de alunos	Nº de Professores		Total de professores
					Índios	Não índios	
Araguaína	Krahô	08	05	368	10	13	23
	Xambioá	02	02	126	07	04	11
Araguatins	Apinayé	02	02	53	02	01	03
Guaraí	Krahô	06	09	730	11	19	30
Gurupí	Javaé	08	07	346	10	07	17
Miracema Paraíso	Xerente	32	32	723	35	07	42
	Karajá	05	05	702	17	13	30
	Javaé	02	02	63	03	–	03
Tocantinópolis	Apinayé	08	08	679	19	11	30
Total	06	73	72	3.791	114	75	189

Fonte: SEDUC/2004

ANEXO 23

Quadro de Professores Cursistas do curso de Formação de Professores Indígenas

DRE	ETNIA	Número de Professores por turma							Formandos 2005	Total
		1ª turma formandos 04	2ª turma	3ª turma	4ª turma	5ª turma	6ª turma	7ª turma		
Araguaína	Krahô	01	05	–	03	01	01	05	–	16
	Xambioá	03	–	–	–	–	–	–	–	03
Araguatins	Apinayé	–	–	–	–	–	03	01	–	04
Guaraí	Krahô	–	–	02	01	01	–	03	–	07
Gurupi	Javaé	–	–	–	02	05	–	03	–	10
Miracema	Xerente	05	08	03	07	05	05	04	03	40
Paraíso	Karajá	07	04	04	03	02	06	06	05	37
	Javaé	–	–	–	–	–	–	02	01	03
Tocantinópolis	Apinayé	03	04	–	02	04	–	03	–	16
Total	06	19	21	09	18	18	15	27	09	136

Fonte: SEDUC/2004

ANEXO 24

Dados Escolares de 2005

Escolas		72
Alunos		3.791
Educação Infantil		491
Ensino Fundamental	1ª Fase	2.559
	2ª Fase	521
EJA - Educação de Jovens e Adultos	1ª à 4ª série	133
	5ª à 8ª série	67
Ensino Médio		20

Fonte: SEDUC/2005

ANEXO 25

FOTO DA ESCOLA DA ALDEIA BREJÃO



Fonte: Albuquerque, 2005



Fonte: Albuquerque, 2005

ANEXO 26

Disciplinas e Carga Horária do ano de 1991

Etapas	Disciplinas	Carga-horária
1 ^a	Alfabetização, Matemática, Estudos Sociais	80
2 ^a	Alfabetização, Ling. Portuguesa, Matemática, Estud. Sociais	64
3 ^a	Alfabetização, Ling. Portuguesa, Matemática, Estud. Sociais	64
4 ^a	Ling. Portuguesa, Estudos Sociais, Ciências	64
5 ^a	Ciências, Matemática	64
6 ^a	Oficina de Produção de Textos	80
7 ^a	Seminários de Avaliações e Planejamentos	32
Total		448

Fonte: Coordenação de Educação Indígena da Secretaria de Educação do Tocantins 1991

ANEXO 27

Disciplinas e Carga Horária do ano de 1997

Étapas	Disciplinas	Carga-horária
1 ^a	Metodologia, L. Indígena, L. Portuguesa	56
2 ^a	Metodologia, L. Indígena, L. Portuguesa	56
3 ^a	Metodologia, L. Indígena, L. Portuguesa	80
4 ^a	Matemática, L. Portuguesa, L. Indígena	56
5 ^a	Política de Língua, L. Indígena, L. Portuguesa	56
6 ^a	Geografia, Ciências, L. Portuguesa, L. Indígena	80
Total		384

Fonte: Coordenação de Educação Indígena da Secretaria de Educação do Tocantins 1997.

ANEXO 28**Disciplinas Específicas para o curso de educação indígena**

Etapas	Disciplinas	Carga-horária
1 ^a	Metodologia, Ling. Indígena. Ling. Portuguesa	56
2 ^a	Matemática, Ling. Indígena. Ling. Portuguesa	112
Total		168

Fonte: Coordenação de Educação Indígena da Secretaria de Educação do Tocantins 1997.

ANEXO 29

Comunidades indígenas do Tocantins

Comunidades	Nº de alunos	Municipais	Escolas	Professores
Karajá	425	Ilha do Bananal	05	23
Krahô	559	Itacajá	13	15
Xerente	507	Tocantínia	25	29
Janaé	175	Formoso do Araguaia	05	10
Karajá-Xambioá	85	Santa fé do Araguaia	02	04
Apinayé	327	Tocantinópolis, Lagoa de São Bento, Malrilandia, Cachoeirinha	07	08
Total	2.078		56	90

Fonte: Coordenação de Educação Indígena da Secretaria de Educação do Estado do Tocantins, 1997

ANEXO 30

Disciplinas comuns do Projeto de Educação Indígena

Disciplinas Comuns	Carga-Horária
Língua Indígena	180
Língua Portuguesa	360
Literatura Infanto-Juvenil	80
Matemática	300
Geografia	150
História	150
Ciências	300
Artes	80
Educação Física	80
Disciplinas Específicas	
Metodologia e Prática de Ensino	110
Leis e Fundamentos da Educação Escolar Indígena	110
Fundamentos Antropológicos	80
Estágio Supervisionado	360
Pesquisa de Campo	360*
Total	2.700**

Fonte: Projeto de Educação Indígena para o Estado do Tocantins 1997.

* Pesquisa de campo deverá estar incluída nas varias outras disciplinas. Cada docente que trabalhar com pesquisa de campo com o professor indígena usará um total x as 360 horas.

** As horas-aula dos professores indígenas nos cursos de capacitação e outros do mesmo teor, como por exemplo, o magistério, serão contabilizadas para o curso de formação, assim como outros cursos oficiais.

ANEXO 31

Quadro Geral das Escolas Indígenas do Tocantins 2004

DRE	Etnia	Aldeias	U.E's	Nº de alunos	Nº de Professores		Total de professores
					Índios	Não índios	
Araguaína	Krahô	08	05	368	10	13	23
	Xambioá	02	02	126	07	04	11
Araguatins	Apinayé	02	02	53	02	01	03
Guaraí	Kranhô	06	09	730	11	09	20
Gurupi	Javaé	08	07	346	10	07	17
Miracema Paraíso	Xerente	32	32	723	35	07	42
	Karajá	05	05	702	17	13	30
	Javaé	02	02	63	03	–	03
Tocantinópolis	Apinayé	08	08	679	19	11	30
Total	06	73	72	3.791	114	65	179

Fonte: Coordenação de Educação Indígena da Secretaria de Educação do Estado do Tocantins, 2004.

ANEXO 32**CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA DO ESTADO DO TOCANTINS**

De acordo com o Diário Oficial do Estado do Tocantins, nº 1.8820 de 15/03/2005, o Governo do Estado do Tocantins, no uso da atribuição que lhe confere o art. 40, inciso II, da Constituição do Estado decreta:

Art. 1º – “É Instituído o Conselho de Educação Escolar Indígena do Estado do Tocantins – CEEI – TO, Órgão Consultivo e deliberativo, vinculado à Secretaria da Educação e Cultura, ao qual compete”:

I – “deliberar sobre políticas, programas e ações referentes à promoção da educação escolar indígena.”

II – “discutir e propor mecanismos das ações pedagógicas para as unidades escolares.”

III – “acompanhar os programas de formação inicial e continuada dos docentes para educação escolar indígena;”

IV – “Avaliar o desempenho pedagógico das unidades escolares, tendo como parâmetros os conteúdos curriculares da base nacional comum e aqueles referentes à cultura da própria etnia;”

Art. 2º Compõem o CEEI – TO, os seguintes membros e respectivos suplentes:

I – “dois representantes de cada etnia indígena existente no Estado, a saber”:

a) Apinayé

b) Javaé

c) Karajá

d) Krahô

e) Xambioá

f) Xerente

II – “três representantes da Secretaria da Educação e Cultura.”

III – “dois representantes do Conselho Estadual de Educação.”

IV – a convite:

a) “um representante da Associação dos professores indígenas.”

b) “um representante da Fundação Nacional do Índio – FUNAI.”

c) “um representante da Fundação Nacional de Saúde – FUNASA;”

d) “um representante da Universidade Federal do Tocantins – UFT;”

e) “um representante do Ministério da Educação e Cultura – MEC;”

f) “um representante do Conselho Indigenista Missionário – CIMI;”

§ 1º “deve estar no exercício do magistério, no mínimo, um dos membros relacionados no inciso I deste artigo;”

§ 2º “os membros do CEEI – TO são designados pelo Chefe do Poder Executivo para mandato de dois anos, permitida a recondução;”

§ 3º “A função do membro do CEEI – TO é considerada de interesse público relevante e não é remunerada;”

Art. 3º “O CEEI – TO deve elaborar o regimento interno submetendo-o à aprovação do Secretário de Estado da Educação e Cultura;”

§ 1º Dentre os membros titulares:

I – “o presidente é designado pelo Chefe do Poder Executivo;”

II – “o vice-presidente é eleito pelo colegiado;”

§ 2º “A função do Secretário Executivo é exercida por servidor público, para tal fim designado, pelo Secretário de Estado da Educação e Cultura;”

Art. 4º “Incube à Secretaria da Educação e Cultura assegurar o suporte técnico, administrativo e financeiro necessários ao funcionamento do Conselho.”

Já segundo o Diário Oficial nº 1.908 de 27/04/2003 sob o Ato nº 1.327. DSG, o governo do Estado do Tocantins, no uso de atribuições que lhe confere o art. 40, inciso II, e no art. 2º, § 2º do Decreto 2.387 de 14 de março de 2005, resolve designar para compreender o Conselho de Educação Escolar Indígena do Estado do Tocantins – CEEI – TO, a partir de 15 de março de 2005, os seguintes membros representantes:

I – das etnias:

a) Apinayé:

– Emílio Dias – Titular

– Maria Célia Dias Apinayé – Suplente

– José Eduardo Dias Pereira – Titular

– Cassiano Sotero Apinayé – Suplente

b) Javaé:

– Manoel Conceição Malahani Dias Achuré Karajá – Titular

– Hatxiaku Javaé – Suplente

– Ademir Kurisi Javaé – Titular

– Walter Waxure Javaé – Suplente

c) Karajá

– Rogério Tewaxure Karajá – Titular

– Paulo Kumaré Karajá – Suplente

– Jurandir Mabulewe – Titular

– Idiarrina Karajá – Suplente

d) – Gregório Huhte Krahô – Titular

– Ataúlio Wathur Krahô – Suplente

– Isac Coru Krahô – Titular

– Edvaldo Paaty Krahô – Suplente

e) Xambioá:

– Augusto Currará Karajá – Titular

– Eva Lima Karajá – Suplente

– Tevaldo Moreira – Titular

– Luís Kurikalá Karajá – Suplente

f) Xerente:

– Edite Smikidi Da Mota Xerente – Titular

– Valci Sumekwa Xerente – Suplente

– Nílson de Brito Xerente – Titular

– Adão Wderehu Xerente – Suplente

II – Da Secretaria de Educação e Cultura

– Aldeli Alves Mendes Guerra – Titular

– Waxiy Malua karajá – Suplente

– Adélio de Araújo Borges Junior – Titular

– Aurenice Botelho Azevedo Guimarães – Suplente

– Maria Eliza Rodrigues Salgado Lana – Titular

– Débora Freitas do Carmo – Suplente.

III – Do Conselho Estadual de Educação – CEE – TO:

– Tibúrcio Gabino de Sousa – Titular

– Cleide Alves dos Santos – Suplente

– Francisca Alves Carvalho Luiz – Titular

– Cicinato Mendes da Silva – Suplente

IV – dos convidados:

a) da Associação dos profissionais Indígenas:

– Paulo Kumaré Karajá – Titular

– Sheila Pereira de Castro – Suplente

- b) da Fundação Nacional do Índio – Índio – FUNAI
 - Marcus Vinicius Aniszewski e Silva – Titular
 - Raimunda Brasil Leão Costa – Suplente
- c) da Fundação Nacional de Saúde – FUNASA:
 - Sydney Mariano de Brito - Titular
 - Iolanda Borges Pinheiro Aquino – Suplente
- d) da Universidade Federal do Tocantins - UFT
 - Odair Giraldim – Titular
 - Paulete Maria Cunha dos Santos – Suplente.
- e) do Ministério da Educação e Cultura – MEC:
 - Kleber Gesteira e Matos – Titular
 - Susana Grillo Guimarães – Suplente
- f) Conselho Indígena Missionário – CIMI:
 - Maria Istélia Coelho Folha – Titular
 - Eliane Franco Martins – Suplente

ANEXO 33

Quadro geral das Escolas Indígenas Apinayé/2006

Município	Aldeias	Nº de escolas	Nº de Alunos	Nº de professores		Total de Professores
				Índios	Não-índios	
Tocantinópolis	São José	01	287	08	07	15
Tocantinópolis	Patizal	01	42	01	03	04
Tocantinópolis	Prata	01	17	01	02	03
Tocantinópolis	Serrinha	01	17	01	-	01
Luzinópolis	Palmeiras	01	30	01	01	02
Caichoeirinha	Cocolinho	01	16	01	01	02
Lagoa de São Bento	Buriti Comprido	01	16	01	02	03
Tocantinópolis	Cocal Grande	-	-	-	-	-
Tocantinópolis	Mariazinha	01	208	05	04	09
Tocantinópolis	Riachinho	01	111	03	01	04
Tocantinópolis	Brejão	01	12	01	-	01
Tocantinópolis	Bonito	01	47	02	02	04
Maurilândia	Botica	01	38	02	01	03
Tocantinópolis	Boi Morto	-	-	-	-	-
Total	14	12	841	27	24	51

Fonte: FUNAI/ADR – Araguaína/2006

ANEXO 34

Número de alunos índios por série e sexo, por aldeia.

Aldeias	1ª Série		2ª Série		3ª Série		4ª Série		5ª Série		6ª Série		7ª Série		8ª Série		EJA		1º Ano Ens. Méd.		2º Ano Ens. Méd.		3º Ano Ens. Méd.		Total	
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
São José	24	29	13	29	13	24	12	14	22	15	17	07	10	05	12	02	04	07	05	02	04	04	11	02	147	140
Patizal	06	05	02	05	03	02	-	-	02	03	05	09	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	18	24
Prata	02	03	03	04	02	01	01	01	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	08	09
Serrinha	06	03	-	-	-	-	06	02	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	12	05
Palmeiras	03	04	03	03	05	04	04	04	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	15	15
Cocolinho	01	02	01	02	02	03	02	03	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	06	10
Buriti Comprido	03	02	01	-	03	02	03	02	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	10	06
Cocal Grande	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Mariazi Nhá	08	11	13	08	05	11	17	23	14	15	02	08	04	05	10	06	-	-	17	11	07	13	-	-	97	111
Riachinha	10	05	10	01	02	10	08	08	18	20	-	-	-	-	-	-	11	08	-	-	-	-	-	-	59	52
Brejão	02	03	-	-	-	-	03	03	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	06	06
Bonito	07	05	05	08	10	03	04	05	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	26	21
Botica	04	06	07	03	04	05	04	05	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	19	19
Boi Morto																										
Total Geral	78	78	58	63	49	65	64	70	56	53	24	24	14	10	22	08	15	15	22	13	11	17	11	02	423	418

Fonte: FUNAI-ADR – Araguaína/2007

ANEXO 35

TEXTO PRODUZIDO PELOS PROFESSORES APINAYÉ



Receita da Palha de Buriti

Quando a mulher ganha nenê e fica de resguarda quebrado; depois de trinta dias, os cabelos começam a cair, porque ela comeu alguma coisa que não era pra comer, como, paca, cutitia, galinha e veado. Estes bichos, a mulher não pode comer, pois os cabelos ficam moles. A mulher vai para o rio e tira embira do buriti e amassa bem espreme com as mãos e passar na cabeça todas as semanas. O cabelo fica, duro, não cai mais e nasce um cabelo bom. Por isso é muito importante a palha do buriti.

ANEXO 36

ATIVIDADES DAS ETAPAS

DESCRIÇÃO	ETAPAS	C.H.	PERÍODO	MINISTRAÇÃO
Aulas expositivas: E Preparação de Cartilhas da Medicina Tradicional	1ª	32	23 a 26/05/2005	Francisco E.Albuquerque, Corina Maria, Izabel Cristina e Madalena Ales
Alfabetização, L.Portuguesa, Matemática e ciências.	2ª	32	12 a 15/09/2005	Francisco Edviges, Corina Maria e Aluno de matemática
Língua Portuguesa, Estudos sociais e Ciências	3ª	32	março de 2006	Francisco edviges, Corina Maria e Aluno Mat e Letras
Produção de textos, Matemática e Ciências	4ª	32	setembro 2006	Francisco Edviges, Corina Maria e aluno Letras
Língua Materna	5ª	32	novembro 2006	Francisco edviges, Corina Maria e aluno Letras
Língua Portuguesa	6ª	32	março 2007	Francisco Edviges, Corina Maria e aluno letras
Literatura infanto- Juvenil	7ª	32	setembro 2007	Francisco Edviges, Corina Maria e Aluno Letras
Fundamentos antropológicos	8ª	32	março 2008	Francisco Edviges Corina Maria e Aluno História.
Carga horária total		256		

Obs.: As etapas do Projeto acontecerão de acordo com a disponibilidade da verba da FUNAI, havendo, portanto, alteração nas datas previstas.

ANEXO 37

Etapas do Projeto e as disciplinas

ETAPA	DISCIPLINA	CARGA – HORÁRIA
1ª 2005	Alfabetização. L.Portuguesa. Matemática. Est. Sociais	32
2ª 2005	Alfabetização. L.Portuguesa. Matemática. Ciências	32
3ª 2006	L. Portuguesa. Estudos Sociais. Ciências	32
4ª 2006	Oficina de produção de textos. Matemática. Ciências	32
5ª 2006	Língua Indígena	32
6ª 2007	Língua Portuguesa	32
7ª 2007	Literatura Infanto-juvenil	32
8ª 2008	Fundamentos antropológicos	32
	Total	256

ANEXO 39

FOTO DOS CANTADORES DA ALDEIA SÃO JOSÉ



Fonte: Albuquerque, 2004



Fonte: Albuquerque, 2004

ANEXO 40

ESCOLA DA ALDEIA SÃO JOSÉ



Fonte: Albuquerque, 2006

ANEXO 41

PROPOSTA DE CALENDÁRIO DAS ESCOLAS APINAYÉ

Calendário Escolar Indígena 2006

JANEIRO							FEVEREIRO							MARÇO						
D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S
1	2	3	4	5	6	7	4	6	7	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4
8	9	10	11	12	13	14	12	13	14	15	16	17	18*	12	13	14	15	16	17	18
15	[16	17]	(18	19	20)	21	19	20	21	22	23	24	25	19	20	21	22	23	24	25
22	23	24	25	26	27	28	26	27	28	26	27	28	29	30	31					
29	30	31																		

ABRIL							MAIO							JUNHO						
D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S
						1 [□]	1	2	3	4	5	6				1	2	3		
2	3	4	5	6	7	8	7	8	9	10	11	12	13*	4	5	6	7	8	9	10
9	10	11	12	13	14*	15*	14	15	16	17	18	19	20	11	12	13	14	15	16	17*
16	17*	18*	19 [△]	20	21	22	21	22	23	24	25	26	27	18	19	20	21	22	23	24 [□]
23	24	25	26	27	28	29	28	29	30	31	25	26	27	28	29	30				
30																				

JULHO							AGOSTO							SETEMBRO							
D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	
						1				1	2	3	4	5				1	2	3	4
2	3	4	5	6	7	8*	6	7	8	9	10	11	12	3	4	5	6	7	8	9	
9	10	11	12	13	14	15	13	14	15	16	17	18	19	10	11	12	13	14	15	16	
16	17	18	19	20	21	22	20	21	22	23	24	25	26	17	18	19	20	21	22	23*	
23	24	25	26	27	28	29	27	28	29	30	31	24	25	26	27	28	29	30			
30	31																				

FÉRIAS

OUTUBRO							NOVEMBRO							DEZEMBRO						
D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S	D	S	T	Q	Q	S	S
1	2	3	4	5	6	7				1	2 [△]	3	4				1	2	3	4
8	9	10	11	12 [△]	13	14	5	6	7	8	9	10	11	3	4	5	6	7	8	9
15	16	17	18	19	20	21	12	13	14	15	16	17	18*	10	11	12	13 [□]	14	15	16
22	23	24	25	26	27	28 [□]	19	20	21	22	23	24	25	17	18	19	20	21	22	23
29	30	31					26	27	28	29	30	24	25	26	27	28	29	30		

[□] Conselho de classe

* Dia pedagógico

[] Formação continuada

() Planejamento

— Dias letivos

[△] Feriado e letivo

* Construção da cidadania

* Atividade da cultura

[△] Feriado nacional

1.º Semestre

JANEIRO	28
FEVEREIRO	20
MARÇO	23
ABRIL	21
MAIO	24
JUNHO	22
JULHO	8
TOTAL	126

2.º Semestre

SETEMBRO	28
OUTUBRO	20
NOVEMBRO	23
DEZEMBRO	21
TOTAL	76

ANEXO 42**ESCOLA DA ALDEIA MARIAZINHA**

Fonte: Albuquerque, 2004

ANEXO 43

TEXTO PRODUZIDO NA ESCOLA DA ALDEIA SÃO JOSÉ



ANEXO 44

FOTO DAS CRIANÇAS APINAYÉ PINTADAS PARA UMA APRESENTAÇÃO DE DANÇAS



Fonte: Albuquerque, 2006