



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPTO. DE LINGUÍSTICA, PORTUGUÊS E LÍNGUAS CLÁSSICAS – LIP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA – PPGL

**KANOÉ: CONTRIBUIÇÕES DE UMA METODOLOGIA DE IMERSÃO PARA A
REVITALIZAÇÃO LINGUÍSTICA**

Letícia de Souza Aquino

**Brasília
2025**

LETÍCIA DE SOUZA AQUINO

**KANOÉ: CONTRIBUIÇÕES DE UMA METODOLOGIA DE IMERSÃO PARA A REVITALIZAÇÃO
LINGUÍSTICA**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Linguística do
Programa de Pós-Graduação em Linguística do Instituto de
Letras da Universidade de Brasília como requisito à obtenção
do título de Doutora em Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Suelly Arruda Câmara Cabral

**Brasília
2025**

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

da657k de Souza Aquino, Leticia
KANOÉ: CONTRIBUIÇÕES DE UMA METODOLOGIA DE IMERSÃO PARA A
REVITALIZAÇÃO LINGUÍSTICA / Leticia de Souza Aquino;
orientador Ana Suelly Arruda Câmara Cabral. Brasília, 2025.
420 p.

Tese(Doutorado em Linguística) Universidade de Brasília,
2025.

1. Kanoé. 2. Revitalização linguística. 3. Linguística.
4. Línguas indígenas. 5. Educação. I. Arruda Câmara Cabral,
Ana Suelly, orient. II. Título.

LETÍCIA DE SOUZA AQUINO

**KANOÉ: CONTRIBUIÇÕES DE UMA METODOLOGIA DE IMERSÃO PARA A
REVITALIZAÇÃO LINGUÍSTICA**

Esta tese foi julgada aprovada para obtenção do título de Doutora em Linguística e aprovada em sua forma final pelo Curso de Doutorado em Linguística, do Programa de Pós-Graduação em Linguística do Instituto de Letras da Universidade de Brasília.

Brasília, 19 de maio de 2025.

Dra. Ana Suelly Arruda Câmara Cabral (Presidente)
Universidade de Brasília (UNB)

Sanderson Castro Soares de Oliveira (Membro externo)
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

Enrique Huelva Unternbäumen (Membro interno)
Universidade de Brasília (UNB)

Rodrigo Albuquerque Pereira (Membro interno)
Universidade de Brasília (UNB)

Edneia Aparecida Isidoro (Suplente)
Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

Dedicatória

Dedico este trabalho ao povo Kanoé, nossos Mestres, e aos meus descendentes Zion e Cora, que suportaram minha ausência física e psicológica durante a realização desta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Às forças onipotentes, onipresentes e oniscientes do Universo por terem me guiado até aqui, especialmente ao povo Kanoé, e também aos demais povos indígenas da Floresta Amazônica, ao quais este trabalho jamais alcançará as trocas recebidas durante as imersões do Programa Mestre-Aprendiz. Foram trocas nesse encontro inesperado até onde minha consciência alcança e ao mesmo tempo aguardado quando retomo uma revista sobre povos indígenas isolados que guardava despretensiosamente, e com uma certa curiosidade clandestina sobre povos da Floresta, desde 2006, no fundo de um baú antigo, quando revisitei relíquias na ocasião de uma mudança de residência, no último ano desta pesquisa, durante a qual encontro essa revista em que uma das matérias principais versa sobre os Kanoé do Omerê. E lá estão as fotos dos grandes mestres e falantes plenos dessa língua: Tsiramanty, Pura e Bukwa Kanoé. Dentre tantas revistas sobre Povos Indígenas, por que me detive em guardar somente essa? Tantos anos depois, esse encontro intermediado pela FUNAI e pela Professora Dra. Ana Suelly Arruda Câmara Cabral, minha orientadora de mestrado e doutorado, fonte de inspirações acadêmicas e a quem as palavras não alcançam o sentimento de gratidão pelo convite, oportunidade, confiança e incentivos entregues a mim para a realização deste trabalho.

Um agradecimento especial ao grande Mestre Pura Kanoé quem sempre se mostrou disponível, sempre muito hábil, didático e em geral paciente com as(os) aprendizes da língua Kanoé.

Não poderia deixar de agradecer aos(às) professores(as) Kanoé: Fernando Kanoé, Paulo Rossi Kanoé, Mical Kanoé e Misma Kanoé, quem estiveram presentes assumindo as principais demandas do Projeto, tanto no Omerê quanto na TI Rio Branco, bem como aos Kanoé do Guaporé, grupo o qual só tive a oportunidade de conhecê-los presencialmente e trabalhar junto no último semestre desta Pesquisa, em agosto de 2024.

Ao professor aposentado da UFRJ, Laércio Nora Bacelar, quem dedicou sua vida ao estudo e documentação dessa língua, e com isso contribuiu para este trabalho de Revitalização e ensino-aprendizagem de língua iniciar-se em fase mais avançada, devido à existência dos materiais publicados sobre a língua Kanoé, com e para o povo Kanoé.

À Floresta Amazônica, esse bioma que possibilita a nossa existência neste Planeta e que abriga tantos povos em seus macro e microssistemas nessa simbiose perfeita que os povos da Floresta possuem os conhecimentos para ali viverem de modo sustentável até o ponto em que as imbricâncias do contato com a sociedade não-indígena possibilitam.

Aos meus ancestrais por suas histórias de erros, acertos, luta e superação para que por meio deles(as) eu chegasse até aqui, e são poucos os que em meus núcleos familiares galgaram alcançar títulos acadêmicos de graduação e menos ainda de pós-graduação, sendo todos os meus avós nordestinos semianalfabetos. Aos meus familiares, pai, Francisco de Assis Aquino, mãe, Sergina Maria de S. Aquino, irmã, Bárbara de Souza Aquino, e ex-marido, Alex Souza de Oliveira, que cuidaram de Zion e Cora enquanto eu me debruçava sobre os afazeres do doutorado na Amazônia entre tantas longas idas a campo e indisponibilidades na vida cotidiana.

Aos colegas indígenas e não -indígenas do LALLI/UNB pelos trabalhos dedicados às línguas indígenas brasileiras: Ariel Pheulla, Lucas Barbosa de Melo, com quem tive oportunidade de realizar parceria na TI Rio Branco durante o projeto de imersão Kanoé-Aruá, a Suzeile Andrade de Sousa e a Chandra Wood Viegas, quem ofereceu seus trabalhos e serviços tecnológicos e diagramáticos a preços aquém do mercado por ser comprometida com a causa indígena e com a finalidade de viabilizar os projetos de alto custo e pouco orçamento disponível. A Sanderson Castro Soares de Oliveira, pelos primeiros convites para participar das palestras no LALLI, ainda nos tempos de graduação, e a Denise Reis contemporânea de semestres.

Aos (às) amigos(as) mestres e doutores indígenas com quem tive a sorte de estudar no LALLI, Paltú Kamaiwrá, Joaquim Kaxinawá, Rose Sateré-Mawé, Fabiana Kokama, Rose Sateré-Mawé, Irã Gavião, Alberto Gavião, Edson Nhadewa e José Sateré-Mawé.

Ao LALLI, pelo auxílio financeiro nas passagens aéreas para a primeira ida à campo, à OPAN (Operação Amazônia Nativa), na figura de seu Coordenador Elias Bigio, por conceder auxílio financeiro para a segunda ida à campo, ao professor Dante Lucchesi por auxílio financeiro pessoal para esta pesquisa, bem como ao projeto aprovado e realizado com apoio da ONG Fundo Casa Socioambiental. Por meio desse projeto foi possível realizar a terceira fase desta pesquisa no ensejo de minha ida à TI Rio Branco em 2022. Agradeço também à professora Edneia Isidora que nos deu apoio logístico pela UNIR e nos apresentou às lideranças e aos Tupari da TI Rio Branco com quem ela trabalha.

À SEEDF pela concessão de quatro anos e meio de Licença Remunerada para Estudos (LRE) para a realização deste trabalho, direito garantido por meio das lutas da categoria e a respeito do qual eu não poderia deixar de usufruir durante meu exercício de magistério; e como ratificação desse direito por meio de um ato político pessoal decidi pelo gozo dessa licença, por fazer parte de uma categoria profissional tão essencial, mas ainda tão banida na

maior parte do mundo de status social digno e de melhores condições salariais, o gozo foi profundo; todavia, as lutas revolucionárias, ainda, infelizmente, não de ser muitas.

Ao PPGL/UnB pelo apoio por meio do Edital 001/2022 DPG/UNB da Chamada Simplificada do PPGL/UNB N. 12/2024, o qual me permitiu realizar idas à campo e apresentar trabalhos em um congresso nacional, na UFPR, e um internacional, na Indiana University (IU).

Ao Programa Capes-Print (Edital 001/2023 DPG/UNB/Capes-Print) pela minha ida para o doutorado sanduíche no outono da América do Norte, nos EUA, em 2023, na Indiana University (IU)/Universidade de Indiana, Campus de Bloomington (IN), sob a supervisão do professor Dr. Serafín Coronel-Molina, indígena quechua.

À minha prima Raphaela Lancia e seu filho David que me receberam na Califórnia nas conexões aéreas; ao amigo brasileiro canadense George Porto Ferreira pelas revisões nas traduções de língua inglesa, durante a realização do doutorado, bem como à amiga de ensino médio e graduação na UNB, que atualmente mora no Canadá, Tita Ribeiro. Ao meu melhor amigo de Bloomington, Kyle Mcglothlin.

À FUNAI, por autorizar esta pesquisa junto ao Povo Kanoé, bem como ao Coordenador da Frente de Proteção Etnoambiental Guaporé (FPETG), Altair José Algayer, por apoiar as idas à campo e intermediar a logística de deslocamento do povo Kanoé entre as TIs Omerê, Rio Branco e Guaporé; e por incentivar o Programa Mestre-Aprendiz Kanoé-PB ao dar ouvidos às demandas do Povo Kanoé, bem como aos indígenas e não-indígenas que trabalham na Base da TI Rio Omerê (Fábio P. Crespino, Celio Kampé, Manuel Djeoromitxi, Cláudio Tupari, Leonardo Tupari, Adonias Djeoromitxi, Rita Tupari, Ernani Kanoé), à Neide Martins Siqueira, pela supervisão do Programa por meio da Coordenadoria dos Povos Indígenas Isolados e de Recente Contato da FUNAI. À Neide M. Siqueira, indigenista da CGIRC FUNAI, também pelo apoio e participação nos trabalhos.

Às contribuições dadas pelos professores pós-doutores do PPGL/UNB da Banca de Qualificação desta tese, Kleber A. da Silva, Rodrigo Albuquerque, e ao membro externo, do LET/UNB, prof. pós-doutor Yuki Mukai.

À Bahia que “me deu régua e compasso”, ao povo Pataxó da TI Barra Velha, aos(as) nativos(as) e moradores de Caraíva, extremo Sul da Bahia, durante os dois primeiros anos desta pesquisa, onde lá morei, no Canto Passarinho, impossibilitada de ir à campo na Amazônia, extremo Sul de Rondônia, devido à pandemia de Sars-Cov 19.

RESUMO

Esta tese de doutorado intitula-se “Kanoé: contribuições de uma metodologia de imersão para a revitalização linguística”. O trabalho reúne metodologias de ensino-aprendizagem simultâneas das línguas Kanoé e Português do Brasil (PB) no âmbito do contexto de imersão do Programa Mestre-Aprendiz Kanoé-PB, envolvendo indígenas Kanoé de recente contato da Frente de Proteção Etnoambiental Guaporé (FPETG), com vistas à sua alfabetização e letramento. As metodologias discutidas também promovem o ensino da língua Kanoé aos grupos de Kanoé que não falam a língua ancestral, os quais vivem em terras indígenas distantes da TI Rio Omerê, bem como às demais pessoas interessadas no ensino-aprendizagem da língua Kanoé. O objetivo desta tese é contribuir para metodologias de ensino-aprendizagem em ambiente de imersão multilíngue envolvendo línguas obsoletas. O aprendizado abrange três falantes bilíngues Kanoé-PB, Tsiramanty, Pura e Bukwa Kanoé, além de professores indígenas e não-indígenas, bem como aprendizes crianças, jovens, adultos e idosos indígenas de vários povos das TIs Rio Branco e Rio Guaporé, principalmente do povo Kanoé. A tese também aborda a história de contato dos Kanoé com outros povos indígenas e com não indígenas. O Projeto Coordenado pela FUNAI evoluiu ao longo dos anos, com um novo formato em 2019, onde uma família Kanoé foi integrada ao Programa para fortalecer a interação com os Kanoé do Omerê e garantir a continuidade do aprendizado. A pesquisa-ação desenvolvida buscou compreender as contribuições do Programa de Imersão para a revitalização da língua Kanoé e a inserção de indígenas de recente contato em um universo de letramento. Os objetivos específicos incluem fortalecer e promover a língua Kanoé, formar professores multiplicadores e enriquecer a documentação linguística. Adotaram-se metodologias etnográficas para registrar momentos de imersão e aulas formais de línguas, assim como o contexto de ensino-aprendizagem em imersão, proporcionando dados para futuras políticas linguísticas.

Palavras-chave: Kanoé; recente contato; Programa de imersão Mestre-Aprendiz; revitalização linguística; ensino-aprendizagem de línguas.

ABSTRACT

This doctoral thesis is titled "Kanoé: contributions of an immersion methodology for linguistic revitalization". The work brings together simultaneous teaching-learning methodologies of the Kanoé and Brazilian Portuguese (PB) languages within the immersion context of the Kanoé-PB Master-Apprentice Program, involving recently contacted Kanoé indigenous people from the Guaporé Ethno-Environmental Protection Front (FPETG), aiming at their literacy and education. The discussed methodologies also promote the teaching of the Kanoé language to groups of Kanoé who do not speak the ancestral language, who live in indigenous lands far from the TI Rio Omerê, as well as to other interested individuals in the teaching-learning of the Kanoé language. The objective of this thesis is to contribute to teaching-learning methodologies in a multilingual immersion environment involving obsolescent languages. The learning encompasses three bilingual Kanoé-PB speakers, Tsiramanty, Pura, and Bukwa Kanoé, as well as indigenous and non-indigenous teachers, and learners including children, youth, adults, and elderly indigenous people from various peoples of the TIs Rio Branco and Rio Guaporé, mainly from the Kanoé people. The thesis also addresses the history of contact of the Kanoé with other indigenous peoples and non-indigenous people. The project coordinated by FUNAI has evolved over the years, with a new format in 2019, where a Kanoé family was integrated into the program to strengthen interaction with the Kanoé of Omerê and ensure the continuity of learning. The action-research developed sought to understand the contributions of the Immersion Program for the revitalization of the Kanoé language and the inclusion of recently contacted indigenous people in a literacy universe. The specific objectives include strengthening and promoting the Kanoé language, training multiplier teachers, and enriching linguistic documentation. Ethnographic methodologies were adopted to record immersion moments and formal language classes, as well as the context of teaching-learning in immersion, providing data for future linguistic policies.

Keywords: Kanoé; recent contact; Master-Apprentice immersion program; linguistic revitalization; language teaching-learning.

RESUMEN

Esta tesis de doctorado se titula “Kanoé: contribuciones de una metodología de inmersión para la revitalización lingüística”. El trabajo reúne metodologías de enseñanza-aprendizaje simultáneas de las lenguas Kanoé y Portugués de Brasil (PB) en el contexto de inmersión del Programa Maestro-Aprendiz Kanoé-PB, involucrando indígenas Kanoé de contacto reciente de la Frente de Protección Etnoambiental Guaporé (FPETG), con vistas a su alfabetización y literacidad. Las metodologías discutidas también promueven la enseñanza de la lengua Kanoé a los grupos de Kanoé que no hablan la lengua ancestral, los cuales viven en tierras indígenas distantes de la TI Río Omerê, así como a otras personas interesadas en la enseñanza-aprendizaje de la lengua Kanoé. El objetivo de esta tesis es contribuir a metodologías de enseñanza-aprendizaje en un ambiente de inmersión multilingüe que involucre lenguas obsoletas. El aprendizaje abarca tres hablantes bilingües Kanoé-PB, Tsiramanty, Pura y Bukwa Kanoé, además de profesores indígenas y no indígenas, así como aprendices niños, jóvenes, adultos y ancianos indígenas de varios pueblos de las TIs Río Branco y Río Guaporé, principalmente del pueblo Kanoé. La tesis también aborda la historia de contacto de los Kanoé con otros pueblos indígenas y con no indígenas. El Proyecto Coordinado por la FUNAI ha evolucionado a lo largo de los años, con un nuevo formato en 2019, donde una familia Kanoé fue integrada al Programa para fortalecer la interacción con los Kanoé de Omerê y garantizar la continuidad del aprendizaje. La investigación-acción desarrollada buscó comprender las contribuciones del Programa de Inmersión para la revitalización de la lengua Kanoé y la inserción de indígenas de contacto reciente en un universo de literacidad. Los objetivos específicos incluyen fortalecer y promover la lengua Kanoé, formar profesores multiplicadores y enriquecer la documentación lingüística. Se adoptaron metodologías etnográficas para registrar momentos de inmersión y clases formales de lenguas, así como el contexto de enseñanza-aprendizaje en inmersión, proporcionando datos para futuras políticas lingüísticas.

Palabras clave: Kanoé; contacto reciente; Programa de inmersión Maestro-Aprendiz; revitalización lingüística; enseñanza-aprendizaje de lenguas.

LISTA DE SIGLAS

FUNAI -Fundação Nacional dos Povos Indígenas

FPETG -Frente de Proteção Etnoambiental Guaporé

IU -Indiana University

LA -Língua Adicional

L1 -Primeira língua

L2 -Segunda língua

LALLI -Laboratório de Línguas e Literaturas Indígenas

Lan -Língua Ancestral

LH -Língua de Herança

LI -Língua Indígena

LM -Língua Materna

LS -*Language Socialization* “Socialização da Linguagem”

SEEDF -Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

SL -Status de Língua

TI -Terra Indígena

UNB -Universidade de Brasília

LISTA DE ABREVIATURAS E CONVENÇÕES

AUX - verbo auxiliar

CLE - classificador específico

CLV - classificador verbal

CLG - classificador genérico

DECL - Declarativo

DEM - demonstrativo

Det - determinante

DIM - diminutivo

DIR - direcional

FEM - feminino

FUT - futuro

GEN - gênero

IMP - imperativo

INDEF - indefinido

Instr - instrumental

INT - interrogativo

INTR - intransitivo

K - Kanoé

LOC - locativo

MASC - masculino

N - nome substantivo

NEG - negação

NLZ - nominalizador

NUM - numeral

OBL - oblíquo

OD - objeto direto

OI - objeto indireto

PASS - passado

PB - Português do Brasil (Brasileiro)

PL - plural

POSS, poss - possessivo

PRO - pronome

RC - relacional de contiguidade

RED - reduplicação

REL - relativizador

REFL - reflexivo

Suj - sujeito

SG - singular

SAdv. - sintagma adverbial

SN - sintagma nominal

SV - sintagma verbal

TRA - transitivo

1SG - primeira pessoa do singular

1PL - primeira pessoa do plural

2SG - segunda pessoa do singular

2PL - segunda pessoa do plural

3SG - terceira pessoa do singular

3PL - terceira pessoa do plural

[] - transcrição fonética

/ / - transcrição fonológica

{ } - morfemas presos

~ - em variação com, variando com, coocorrendo com

(?) - dúvida

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Deslocamento dos Kanoé.....	51
Figura 2 - Localização em verde do Estado de Rondônia no Mapa do Brasil e Mapa de Rondônia.....	52
Figura 3 - Igarapés Atimimu e Operamu,.....	63
Figura 4 - Localização da TI Rio Omerê.....	63
Figura 5 - Localização da TI Rio Branco.....	69
Figura 6 - Atualização dos falantes de Kanoé em Rondônia, Brasil, nos últimos 20 anos.....	77
Figura 7 - Mapa das línguas indígenas de Rondônia.....	78
Figura 8 - Cronograma do Programa de Imersão nas Terras Indígenas Rio Omerê e Rio Branco (2019-2024).....	168
Figura 9 - Atividade da Aula 1: Passarinhozinho.....	175
Figura 10 - Atividade da Aula 2: letra A.....	177
Figura 11 - Atividade da Aula 2: pronúncia, leitura e significado das palavras.....	179
Figura 12 - Atividade da Aula 6: leitura de poesia.....	186
Figura 13 - Atividade da Aula 6: jogo de dizer palavras.....	187
Figura 14 - Atividade da Aula 6: Criando frases.....	188
Figura 15 - Atividade da Aula 6: diferenças do som da letra C diante das vogais.....	189
Figura 16 - Atividade da Aula 6: quadro de palavras com C.....	190
Figura 17 - Atividade da Aula 6: frases em caixa alta e baixa em letras de forma (não cursivas).....	191
Figura 18 - Atividade da Aula 7: palavras com G e GUA, GUE, GUI, GUO.....	193
Figura 19 - Atividade da Aula 7: palavras com a letra G.....	194
Figura 20 - Atividade 7: pronúncia das vogais nasais.....	195
Figura 21 - Atividade da Aula 8: leitura de livro.....	197
Figura 22 - Atividade da Aula 8: texto sobre o livro.....	199
Figura 23 - Atividade da Aula: exemplos de singular e plural.....	200
Figura 24 - Atividade da aula 8: conjugação de verbos no presente simples.....	201
Figura 25 - Atividade da Aula 9: frases de palavras com a letra G.....	202
Figura 26 - Atividade da Aula 9: estruturas de singular e plural.....	203
Figura 27 - Atividade da Aula 9: conjugação do verbo cantar no presente simples.....	204
Figura 28 - Atividade da Aula 10: trava-línguas.....	206
Figura 29 - Atividade da Aula 11: encontros consonantais do PB.....	208

Figura 30 - Atividade da Aula 12: palavras para serem completadas.....	210
Figura 31 - Atividade da Aula 12: leitura de texto.....	211
Figura 32 - Atividade da Aula 12: endereço.....	212
Figura 33 - Atividade da Aula 13: ditado e escrita.....	215
Figura 34 - Atividade da Aula 13: Escrita de frases.....	216
Figura 35 - Atividade da Aula 14: letras C e Ç (diante de vogais).....	217
Figura 36 - Atividade da Aula 14: leitura de palavras.....	218
Figura 37 - Atividade da Aula 14: leitura das letras minúsculas.....	219
Figura 38 - Atividade da Aula 14: troque o C pelo Ç.....	220
Figura 39 - Atividade da Aula 15: leitura de parlenda.....	221
Figura 40 - Atividade da Aula 15: palavras terminadas em ãO.....	222
Figura 41 - Atividade da Aula 15: leitura de cantiga popular.....	223
Figura 42 - Atividade da Aula 15: palavras terminadas em ãO.....	224
Figura 43 - Atividade da Aula 15: dinâmicas de leitura.....	225
Figura 44 - Escrita no caderno.....	240
Figura 45 - Transmissão intergeracional da língua Kanoé (1985-2023).....	244
Figura 46 - Diminuição do número de falantes de Kanoé nos últimos 38 anos.....	244
Figura 47 - Compreensão Oral (CO): níveis de proficiência dos Kanoé do Omerê.....	246
Figura 48 - Escala de nível de proficiência para o caso Kanoé.....	247
Figura 49 - Proficiência linguística dos Kanoé do Omerê: Parâmetros de saída.....	248
Figura 50 - Slide da aula com os mestres-aprendizes adultos no período da noite: fonemas vocálicos.....	286
Figura 51 - Slide da aula com os mestres-aprendizes adultos no período da noite: fonemas consonantais.....	286
Figura 52 - Slide da aula com os mestres-aprendizes adultos no período da noite: grafemas vocálicos.....	287
Figura 53 - Slide da aula com os mestres-aprendizes adultos no período da noite: grafemas consonantais.....	287

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Lista para identificação da língua Kanoé.....	46
Quadro 2 - Censo dos Kanoé do Omerê (2024).....	66
Quadro 3 - Censo Kanoé da Terra Indígena Rio Branco (2024).....	67
Quadro 4 - Fonemas vocálicos da língua Kanoé.....	81
Quadro 5 - Fonemas consonantais da língua Kanoé.....	82
Quadro 6 - Grafemas da língua Kanoé revistos por Aquino e Kanoé (2022).....	82
Quadro 7- Alguns Classificadores (CLF) Nominais presentes na língua Kanoé.....	84
Quadro 8 - Pronomes da língua Kanoé (Bacelar e Voort, 2023).....	88
Quadro 9 - Pronomes possessivos (Bacelar e Voort, 2023, p. 671).....	89
Quadro 10 - Pronomes indefinidos (Bacelar e Voort, 2023, p. 671).....	89
Quadro 11 - Pronomes interrogativos (Bacelar e Voort, 2023, p. 672).....	89
Quadro 12 - Pronomes demonstrativos (Bacelar e Voort, 2023, p. 673).....	89
Quadro 13 - Numerais na língua Kanoé (Bacelar e Voort, 2023, p. 674).....	90
Quadro 14 - Propriedades semânticas dos morfemas direcionais (Bacelar e Voort, 2023, p. 696).....	90
Quadro 15 - Marcas morfossintáticas de diferentes tipos de sentença matriz (Bacelar e Voort, 2023, p. 702).....	93
Quadro 16 - Status de língua dos participantes do Programa de Imersão Mestre-Aprendiz Kanoé-PB.....	141
Quadro 17- Proficiência linguística: parâmetros de entrada e variáveis.....	245
Quadro 18 - Língua Kanoé: níveis de proficiência dos Kanoé do Omerê.....	245
Quadro 19 - Português do Brasil: níveis de proficiência dos Kanoé do Omerê.....	245
Quadro 20 - Língua Akuntsú: níveis de proficiência dos Kanoé do Omerê.....	246
Quadro 21 - Listas dos participantes de outros povos da TI Rio Branco.....	250
Quadro 22 - Parte do conteúdo da aula da imersão 7.....	301

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	22
1.1 Objetivos.....	23
1.2 Justificativa.....	24
1.3 Organização dos capítulos.....	25
2 O POVO E A LÍNGUA KANOÉ.....	28
2.1 Sobre o povo Kanoé antes e durante os primeiros contatos com a sociedade não-indígena	31
2.2 Sobre a localização dos Kanoé, ocupação dos espaços geográficos e suas rotas migratórias	32
2.3 Os Kanoé do Omerê antes do primeiro contato com a FUNAI em 1995.....	36
2.4 Contexto etnohistórico do recente contato de 1995 entre os Kanoé do Omerê e o povo Akuntsú, e entre esses dois povos, a FUNAI e os não-indígenas.....	41
2.5 Kanoé do antigo contato ou Kanoé do primeiro contato ou Kanoé de Deolinda-Rio Guaporé (cf. Bacelar, 2004) ou Kanoé das TIs Rio Guaporé e Sagarana (Kanoé do Guaporé) e os Kanoé da Rio Branco.....	48
2.6 Contexto geográfico, histórico e socioeconômico de Rondônia, estado da Amazônia Legal e Internacional.....	52
2.6.1 Vale do Guaporé: contexto sociocultural.....	58
2.6.1.1 TI Rio Omerê.....	60
2.6.1.1.1 Hábitos alimentares dos Kanoé do Omerê.....	64
2.6.1.2 TI Rio Branco.....	66
2.6.1.3 TI Rio Guaporé.....	69
2.6.1.4 TI Sagarana.....	73

2.7 Arquitetura e organização social Kanoé.....	73
2.8 Cultura material e adornos Kanoé.....	75
2.9 A língua Kanoé.....	76
2.9.1 Perfil Tipológico da Língua Kanoé.....	80
2.9.2 Fonética e Fonologia da língua Kanoé.....	81
2.9.3 Acentuação na língua Kanoé.....	83
2.9.4 Morfologia e morfossintaxe da língua Kanoé.....	84
2.9.4.1 Pronomes da língua Kanoé.....	88
2.9.4.2 Numerais Kanoé.....	90
2.9.4.3 Morfemas direcionais.....	90
2.9.4.4 Morfossintaxe verbal da língua Kanoé.....	90
2.9.5 Modo, modalidade, tempo e aspecto na língua Kanoé.....	93
2.9.6 Tempo na língua Kanoé.....	95
2.9.6.1 O passado imperfectivo reduplicado.....	96
2.9.6.2 Futuro.....	98
2.9.7 Aspecto na língua Kanoé.....	98
2.9.8 Sintaxe e Semântica da língua Kanoé.....	100
2.9.9 Léxico da língua Kanoé.....	103
2.9.10 Algumas considerações.....	103
 3 MINHA EXPERIÊNCIA COM O POVO E A LÍNGUA KANOÉ E MOTIVAÇÕES DESTA ESCOLHA DE PESQUISA.....	105
3.1 Minha jornada acadêmica e profissional.....	105
3.1.1 O início do Doutorado e da Pesquisa-ação: tirando a poeira dos livros.....	107
3.1.2 Sobre o LALLI.....	109
3.1.3 Sobre incentivos financeiros e percursos burocráticos para realizar esta pesquisa-ação.....	111
3.2 Considerações finais deste Capítulo.....	112
 4 REFERENCIAL TEÓRICO: UMA PERSPECTIVA MULTIFOCAL.....	113
4.1 Morte e vitalidade de línguas, contato de línguas, multilinguismo, políticas linguísticas e revitalização linguística.....	113
4.1.1 Sobre contato de línguas.....	114
4.1.2 Modelo teórico de morte de línguas.....	116
4.1.3 Sobre falantes terminais.....	117
4.1.4 Hipóteses sobre o desenvolvimento estrutural de línguas em estado terminal.....	119
4.1.5 Mecanismos de mudanças induzidas por contato e resultados de atrito.....	120

4.1.6 Sobre bilinguismo e multilinguismo, como resultados linguísticos do contato de línguas	121
4.1.7 Sobre atitudes linguísticas.....	122
4.1.8 Planejamento linguístico e o Método Mestre-Aprendiz de Imersão: uma perspectiva multifocal.....	124
4.2 Socialização da Linguagem.....	131
4.3 Status de línguas.....	137
4.4 Aquisição da Língua Kanoé em Imersão.....	158
4.5 Sobre os usos das tecnologias nos projetos de revitalização linguística.....	160
4.6 Algumas considerações.....	161
 5 REFERENCIAL METODOLÓGICO: PESQUISA-AÇÃO.....	163
5.1 Metodologia de Pesquisa-Ação no Programa de Imersão Linguística Kanoé-PB.....	166
5.2 Algumas considerações.....	169
 6 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AULAS FORMAIS DE PB-KANOÉ E DAS VIVÊNCIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM AMBIENTE DE IMERSÃO.....	171
6.1 Aulas formais.....	171
6.1.1 Aula 1 - 22/11/2021 (7h às 10h45) Presentes: Letícia Aquino e Bukwa Kanoé.....	173
6.1.2 Aula 2 - 23/11/2021 (7h15 às 10h30) Letícia Aquino e Bukwa Kanoé.....	176
6.1.3 Um dia “sem aula”, mas as atividades continuam.....	180
6.1.4 Aula 3 - 25/11/2021 (7h30 às 11h) Letícia Aquino e Bukwa Kanoé.....	181
6.1.5 Aula 4 - 26/11/2021 (7h às 11h) Letícia Aquino e Bukwa Kanoé.....	183
6.1.6 Aula 5 - 29/11/2021 (8h às 11h30) Letícia Aquino e Bukwa Kanoé.....	184
6.1.7 Aula com Professora Mical e Pura Kanoé.....	185
6.1.8 Aula 6 - 30/11/2021 (7h30 às 11h20) Letícia Aquino e Bukwa Kanoé.....	185
6.1.9 Aula 7 - 01/12/2021 (8h às 11h45) Letícia Aquino e Bukwa Kanoé.....	192
6.1.10 Aula 8 - 02/12/2021 (7h30 às 12:30) Letícia Aquino e Bukwa Kanoé.....	196
6.1.11 Aula 9 - 03/12/2021 (8h às 12h) Letícia Aquino e Bukwa Kanoé.....	201
6.1.12 Aula 10 - 06/12/2021 (8h às 12h) Letícia Aquino e Bukwa Kanoé.....	204
6.1.13 Aula 11 - 07/12/2021 (8h às 12h) Letícia Aquino, Bukwa Kanoé e Tsiramanty.....	207
6.1.14 Aula 12 - 08/12/2021 (7h30 às 13h) Letícia Aquino e Bukwa Kanoé.....	209
6.1.15 Aula 13 - 09/12/2021 (8h às 12h) Letícia Aquino e Bukwa Kanoé.....	213
6.1.16 Aula 14 - 10/12/2021 (horário) Letícia Aquino e Bukwa Kanoé.....	216
6.1.17 Aula - 13/12/2021.....	220
6.1.18 Aula 15 - 14/12/2021 (8h às 12h30) Letícia Aquino e Bukwa Kanoé.....	221
6.1.19 Aula 16 - 15/12/2021 (7h30 às 12h) Letícia Aquino e Bukwa Kanoé.....	225
6.1.20 Aula 17 - 16/12/2021 (7h20 às 11h45) Letícia Aquino e Bukwa Kanoé.....	226

6.2 Momentos cotidianos de Ensino-aprendizagem em ambiente de imersão.....	226
6.2.1 Imersão 1 - 07/05/2023.....	226
6.2.2 Imersão 2 - 08/05/2023. Uma visita à Mestre Tsiramanty Kanoé.....	230
6.2.3 Imersão 3 - 09/05/2023.....	232
6.2.4 Imersão 4 - 11/05/2023.....	235
6.2.5 Imersão 5 - 13/05/2023.....	237
6.2.7 Imersão 7 - 15/05/23 (segunda-feira) (7h às 11h).....	238
6.3 O multilinguismo entre os Kanoé do Omerê.....	243
6.3.1 Avaliação do desenvolvimento das proficiências linguísticas dos Kanoé do Omerê e da Rio Branco.....	244
6.4 Algumas considerações.....	248
 7 MESTRE PURA KANOÉ ENSINANDO KANOÉ ÀS CRIANÇAS DA TI RIO BRANCO	 250
7.1 Imersão 1 - 19/05/2023.....	253
7.2 Imersão 2 - 20/05/2023.....	255
7.2.1 Descrição do vídeo de 20/05/2023 (7min14) (10:31AM).....	264
7.2.1.1 Desafios a serem superados.....	269
7.2.2 Descrição do vídeo de 20/05/2023 (2min21) (10:39AM).....	270
7.2.3 Descrição do vídeo de 20/05/2023 (0:42) (10:44AM).....	271
7.2.4 Descrição do vídeo de 20/05/2023 (0:45) (10:46AM).....	271
7.2.5 Descrição do vídeo de 20/05/23 (2:45) (1:07PM).....	272
7.2.6 Descrição do vídeo de 20/05/23 (1:18) (1:24PM).....	273
7.2.7 Descrição do vídeo de 20/05/23 (0:50) (1:28PM).....	273
7.2.8 Descrição do vídeo de 20/05/2023 (5:29) (2:21PM).....	274
7.2.8.1 Banho de Rio e barro das crianças com o mestre Pura.....	274
7.2.8.2 Pura dança forrozão.....	274
7.2.8.3 Histórias Kanoé do CD tocando na Tsero Tyj ‘casa de chicha’.....	275
7.3 Imersão 3 - 21/05/2023.....	275
7.3.1 Descrição do vídeo de 21/05/2023 (0:23) (12:04AM).....	276
7.3.2 Reunião sobre o projeto de imersão com as lideranças da aldeia São Luís.....	276
7.3.3 Descrição do vídeo de 21/05/23 (0:16) (5:27PM).....	281
7.3.4 Descrição do vídeo de 21/05/2023 (0:09) (5:30PM).....	281
7.3.5 Descrição do vídeo de 21/05/2023 (1:25) (5:30PM).....	281
7.3.6 Descrição do vídeo de 21/05/2023 (0:14) (5:33PM).....	281
7.3.7 Descrição do vídeo de 21/05/2023 (1:05) (6:04PM).....	282
7.3.8 Descrição exemplificativa da aula com os mestres-aprendizes adultos no período da noite.....	283

7.4 Imersão 4 - 22/052023.....	295
7.5 Imersão 5 - 23/052023.....	297
7.5.1 Descrição do vídeo de 23/052023 (2:06) (6h55AM).....	297
7.5.2 Descrição do vídeo de 23/05/2023 (0:56) (7:08 AM).....	298
7.6 Imersão 6 - 24/05/2023.....	299
7.6.1 Descrição do vídeo de 24/05/2023 (0:40) (10:12AM).....	299
7.7 Imersão 7 - 25/05/2023.....	300
7.8 Imersão 8 - 26/05/2023.....	302
7.9 Imersão 9 - 27/05/2023.....	302
7.10 Imersão 10 - 28/05/2023.....	304
7.11 Imersão 11 - 29/05/2023.....	304
7.12 Imersão 12 - 30/05/2023.....	305
7.13 Algumas considerações.....	305
 8 CONSIDERAÇÕES ACERCA DO PROCESSO DE REVITALIZAÇÃO DA LÍNGUA KANOÉ, DO CONTEXTO DO AMBIENTE DE IMERSÃO E RESULTADOS.....	307
8.1 Contexto Kanoé do processo de revitalização: desafios e especificidades da imersão...	307
8.2 Importância da documentação cultural e linguística.....	309
8.3 Ações e alternativas para o ensino-aprendizagem e revitalização da língua Kanoé diante dos resultados alcançados.....	310
8.4 Considerações finais.....	311
 9 CONCLUSÃO.....	314
 REFERÊNCIAS.....	318
APÊNDICE A - REGISTROS KANOÉ: PROGRAMA DE IMERSÃO MESTRE-APRENDIZ KANOÉ-PB.....	331
ANEXO A - REGISTROS FOTOGRÁFICOS KANOÉ: PESQUISA DE ARQUIVOS DA FUNAI.....	414

1 INTRODUÇÃO

“Não se aprende a nadar sem entrar na água”

(Provérbio domínio popular)

Esta tese de Doutorado, cujo título é **Kanoé: contribuições de uma metodologia de imersão para a revitalização linguística**, envolve-se em duas ações principais. A primeira delas consiste no desenvolvimento de uma metodologia de ensino-aprendizagem simultânea das línguas Kanoé e do Português do Brasil (PB), ou seja, o ensino-aprendizagem em fase de alfabetização nessas duas línguas de dois dos três Kanoé da TI Rio Omerê, contactados em 1995, Pura Kanoé e Bukwa Kanoé. Tsiramanty Kanoé, a xamã, por escolha própria não compõe o grupo de aprendizes de PB e leitura e escrita Kanoé, mas atua como Mestra da língua Kanoé.

Os três Kanoé apresentam diferentes graus de bilinguismo em kanoé e PB; e aprendizagem simultânea e paralela da língua Kanoé pelos(as) professores(as)-pesquisadores(as) indígenas e não-indígenas, envolvidos na Revitalização da língua Kanoé. A segunda ação concerne no ensino-aprendizagem da língua Kanoé aos Kanoé do grupo de Kanoé contactado forçosamente pela sociedade não indígena entre as décadas de 1920-1940 e que não mais falam a língua de seus antepassados, tendo a língua Kanoé apenas como língua ancestral. Esses Kanoé vivem nas Terras Indígenas (TIs) Rio Branco, Rio Guaporé e Sagarana, e em municípios e vilas de suas imediações, distantes geograficamente da TI Rio Omerê, onde encontram-se os três únicos falantes plenos da língua Kanoé. Faz-se importante informar que apesar de distantes, todas essas TIs mencionadas encontram-se no Estado de Rondônia, região Norte do Brasil, compondo parte da região amazônica brasileira.

O povo Kanoé possui diferentes situações e históricos de contato com a sociedade não indígena e com outros povos indígenas, sobre os quais abordaremos neste trabalho.

O projeto é, na atualidade, coordenado pela FUNAI, dando continuidade a outros projetos de ensino-aprendizagem de PB-Kanoé para os Kanoé, realizados entre os anos de 2005 e 2014, sob a coordenação do sertanista e indigenista Altair Algayer, com apoio da indigenista da FUNAI Neide M. Siqueira. Uma nova versão do projeto, iniciada em 2019, contou com o apoio de Altair Algayer, Neide M. Siqueira e da Linguista Dra. Ana Suelly A. C. Cabral. Consistiu em uma nova tentativa de aproximar os três Kanoé do Omerê aos demais Kanoé, levando uma família Kanoé para ir morar no período mínimo de um a dois

anos na TI Rio Omerê, para serem partes atuantes no Programa de Imersão Mestre-Aprendiz Kanoé-PB. O projeto não saiu exatamente conforme planejado inicialmente, mas conformou-se às necessidades e possibilidades atuais do povo Kanoé e tem rendido resultados, os quais serão detalhados e discutidos nesta tese.

A aprendizagem do PB pelos três Kanoé de recente contato foi pensada como meio de socializar mais a relação dos Kanoé com a FUNAI, a Secretaria de Saúde Indígena (SESAI) e os demais indígenas que trabalham na Base do Omerê; já a aprendizagem da língua Kanoé pelas famílias oriundas das gerações advindas do grupo de Kanoés contactados há mais de 100 anos e que não falam mais a língua materna de seus antepassados, foi pensada para que possam se comunicar com os parentes do Omerê e difundir a língua Kanoé para os demais Kanoé que já não a falam, assim como aos demais parentes interessados em aprendê-la e reavivá-la.

Como veremos adiante, esses Kanoé vivem em TIs multilíngues compartilhadas com outros povos com os quais possuem fortes laços de parentesco advindos dos casamentos exogâmicos.

A aprendizagem da língua Kanoé também foi pensada para ser compartilhada com não-indígenas curiosos e interessados em aprendizagem de línguas indígenas brasileiras. O projeto e a pesquisa têm sido realizadas com um compartilhar de cosmovisões, o que é próprio do Programa Mestre-Aprendiz Kanoé-PB. E conforme diz, vez por outra o Mestre-Aprendiz Pura Kanoé *“eu ensino a língua, mas as pessoas esquecem e parecem não aprender”*, mas ele, incansável e sempre corajoso e resistente, nunca cansa de ensinar, destacando-se como o que mais se dedica aos momentos formais de ensino-aprendizagem para a transmissão de sua língua. E, ao contrário do que a priori parece e quase como um paradoxo existente, os demais Kanoé seguem tentando aprender como podem, retomando a língua e cultura de seus ancestrais.

Trata-se de um projeto inovador, embora represente muitos desafios e, em vista de sua especificidade, optou-se por uma pesquisa-ação associada a um programa de imersão linguístico-cultural Kanoé, utilizando-se da etnografia da pesquisa-ação de campo, da descrição e análise dos momentos de imersão e das aulas formais, gravados(as) em áudio e em vídeo, registrados também em diários de campo, com a finalidade de responder à seguinte questão de pesquisa: **Quais as contribuições do Programa de Imersão Mestre-Aprendiz Kanoé-PB para a Revitalização da Língua Kanoé e para a inserção de indígenas de recente contato no universo de letramento Kanoé-PB?**

1.1 Objetivos

O **objetivo central** desta tese é investigar, por meio de uma etnografia analítica em contexto de pesquisa-ação, os impactos do Programa de Imersão Mestre-Aprendiz Kanoé-PB para a Revitalização da Língua Kanoé e na inserção de indígenas de recente contato em práticas de letramento, desenvolvendo e avaliando metodologias de ensino-aprendizagem aplicadas em contextos multilíngues de imersão envolvendo línguas em obsoletas.

Os **objetivos específicos** são: a) fortalecer e difundir a língua Kanoé, uma das línguas brasileiras mais ameaçadas de extinção; b) promover a interação mais igualitária, por meio do ensino-aprendizagem do PB, entre os Kanoé de recente contato com os não indígenas e indígenas de outros povos que transitam na TI Omerê e por onde os Kanoé do Omerê também transitam quando vão a compras nos vilarejos e cidades vizinhas; c) desenvolver uma metodologia de imersão que facilite o ensino-aprendizagem da língua Kanoé pelos Kanoé que não falam a língua de seus ancestrais e pelas crianças indígenas da TI Rio Branco envolvidas no Programa Mestre-Aprendiz que possa contribuir para a salvaguarda das LIB ameaçadas de extinção; d) contribuir para o enriquecimento da documentação linguística da língua Kanoé; e) formar professores Kanoé multiplicadores de língua Kanoé;

A persecução desses objetivos ocorreu por meio dos(as) seguintes instrumentos, ações e metas realizadas durante esta pesquisa-ação:

- Reuniões de planejamento presenciais e online (WhatsApp e Teams);
- Rodas de conversa para conscientização e preparo dos momentos de imersão;
- Aulas formais presenciais e online;
- Momentos naturais de imersão;
- Participação nas atividades diárias dos indígenas como coleta de alimentos, caça, pesca, preparo e consumo dos alimentos, cuidados com a casa, momentos de pajelança, encontros noturnos na sala de tv, aulas formais, confecção de artefatos manuais, rotinas de fiscalização de território, etc.
- Investigação participante e não participante dos momentos de fala naturais Kanoé e PB;
- Revisão de materiais escritos na língua Kanoé existentes;
- Encontros de imersão com o Mestre Pura entre os participantes do Programa para integração entre os grupos de Kanoé que vivem em diferentes TIs.

1.2 Justificativa

A presente tese insere-se no conjunto de ações de salvaguarda das línguas indígenas do Brasil, principalmente das línguas mais ameaçadas de extinção, pois a língua Kanoé é falada atualmente por apenas três indivíduos e lembrada minimamente (palavras e algumas frases) por alguns Kanoé que vivem afastados uns dos outros em 3 diferentes TIs e imediações no Estado de Rondônia. A pesquisa-ação que resultou nesta tese vai ao encontro de uma necessidade do órgão responsável pelos indígenas de recente contato da FUNAI, a Coordenação Geral de Índios Isolados e de Recente Contato (CGIIRC), que é a de promover a comunicação plena do grupo Kanoé de recente contato com aqueles que visitam a TI Rio Omerê e com agentes de saúde e outros profissionais nas saídas da TI por motivos de saúde, de convivência social entre os grupos e fiscalização dos limites da TI. A aprendizagem do PB pelos Kanoé de recente contato alivia a solidão em que vivem, desde que o seu grupo foi dizimado por grileiros que atuam no estado de Rondônia.

São ainda poucos os linguistas que se dispõem a vivenciar longas temporadas em áreas isoladas como a TI Omerê, e menor ainda é o número de linguistas que atua no ensino de PB para falantes de línguas indígenas e que possui formação linguística para a descrição e documentação de línguas indígenas.

A língua Kanoé, embora já conte com uma descrição robusta de importantes aspectos de sua gramática, a qual inclui estudo de sua fonologia, morfossintaxe e semântica, conta com poucas gravações de alta resolução, principalmente gravações de fala natural, bem como poucos relatos sobre a história do povo, sua mitologia, processos e técnicas de fabrico de elementos da cultura material e sobre o seu conhecimento da fauna e da flora e usos medicinais das plantas.

1.3 Organização dos capítulos

Esta tese está organizada da seguinte maneira: seguido ao **Capítulo 1** de introdução sobre o **Povo e a Língua Kanoé**; no **Capítulo 2**, aborda-se **minha inserção no contexto** do Programa de imersão Kanoé-PB e o meu papel nele, a partir de um convite que surgiu de um acordo entre a FUNAI e a coordenadora do LALLI, bem como uma breve explanação das atividades do LALLI/UnB.

Em seguida esta pesquisa que tem subsidiado o ensino-aprendizagem da língua Kanoé e do PB se fundamenta em teorias dispostas no **Capítulo 3 (referencial teórico)** desta tese, e

seus conceitos-chave envolvidos pela temática central deste trabalho sobre línguas obsoletas, políticas linguísticas, revitalização de línguas, ensino-aprendizagem de línguas obsoletas e de língua majoritária, status de língua, bilinguismo versus multilinguismo e programas de imersão.

O **Capítulo 4 (referencial metodológico)** traz os registros em diários de campo, gravações, fotos, áudios e vídeos de momentos de imersão e aulas, enfim, da pesquisa-ação durante as fases do Programa de Imersão Mestre-Aprendiz, com adaptações necessárias ao contexto em questão, utilizando-se dos princípios e procedimentos do “**Método Mestre-Aprendiz de Aprendizagem de Língua**” de autoria de Leanne Hinton, da Universidade de Berkeley. Esse método de aprendizagem por imersão de aprendizes junto a falantes plenos de uma língua permite que os aprendizes desenvolvam posteriormente seus próprios métodos de transmissão, abordados nos **Capítulos de descrição e análise, 5, 6 e 7**, deste trabalho, onde são compartilhados fragmentos dos diários de campo elaborados durante o Programa de Imersão, bem como descrições de fragmentos de gravações em áudio e vídeo das aulas das línguas Kanoé e PB.

Assim, no **Capítulo 5** aborda-se o ensino do Português Brasileiro (PB) como língua adicional/L2 para os Kanoé do Omerê, contextualizando o processo de ensino-aprendizagem dentro do Programa Mestre-Aprendiz Kanoé, iniciado em fevereiro de 2020, no qual destacam-se as trocas linguísticas entre os Kanoé do Omerê e os da TI Rio Branco, com exemplos dos trabalhos desenvolvidos com e por Pura Kanoé e Bukwa Kanoé. Além disso, descrevo o meu papel como mediadora, professora e pesquisadora, apresentando fragmentos de diários de campo e registros de aulas, além de uma breve avaliação do desenvolvimento da proficiência linguística dos participantes e de seus graus respectivos de bilinguismo/multilinguismo e como cada conceito se aplica neste trabalho.

O **Capítulo 6**, trata da ida do Mestre Pura Kanoé à TI Rio Branco para dar continuidade ao programa Mestre-Aprendiz com os aprendizes Kanoé e outros povos que ali vivem, abordando a etnografia das especificidades do Programa Mestre-Aprendiz Kanoé no âmbito do Projeto de Revitalização Linguística e Cultural Kanoé.

No **Capítulo 7**, discute-se o processo de revitalização linguística como algo único, destacando as especificidades da imersão dos Kanoé das TIs Rio Branco e Rio Guaporé no contexto do Omerê. Ressalta-se a inexistência de um modelo padronizado de revitalização no Brasil, dada a diversidade sociolinguística e as necessidades das comunidades. Observa-se que os professores Kanoé, tanto de PB quanto de Kanoé, têm desenvolvido uma metodologia específica para situações de contato, considerando a história do grupo recentemente contatado

na década de 1990. Enfatiza-se a necessidade de retomada da língua, a importância dos três guardiões da língua Kanoé no Omerê e a relevância da documentação linguístico-cultural durante o processo de revitalização. Além disso, aborda-se a interseção entre documentação e revitalização, abrangendo aspectos culturais como caça, artefatos, música, culinária e espiritualidade. Por fim, destaca-se o papel do contato entre os Kanoé do Omerê e os de antigo contato na reafirmação identitária e na proteção territorial diante das ameaças históricas.

Por fim, nas **Considerações finais**, está proposto o desafio às metodologias existentes de revitalização linguística, destacando a singularidade deste contexto e porventura de tantos outros, assim como a necessidade de aperfeiçoamento ou criação de novos métodos adaptados às realidades e interesses indígenas. Além disso, enfatiza-se a importância de documentar os processos de revitalização e o ensino-aprendizagem de línguas indígenas, especialmente no caso de um grupo contatado há menos de 30 anos e que passou por um processo de diáspora forçada, no sentido de que por meio da etnografia deste Programa seja possível retroalimentar as políticas linguísticas voltadas a povos de recente contato a partir das contribuições do Programa de Imersão Kanoé-PB.

Segundo Hinton (2012), em conferência proferida no Instituto Nacional Australiano (ANI), “*o papel da documentação das línguas é o sucesso da revitalização linguística*”, e este trabalho de doutorado se propõe a documentar e revitalizar por meio de dados já existentes e novos provindos da pesquisa de campo em questão. No processo de revitalização linguística, Hinton (2012) enfatiza que “se deve objetivar criar usuários da língua em processo de revitalização, pois muitas vezes em sendo falantes, há casos frequentes em que esses já não a utilizam necessariamente por serem falantes, por questões políticas e de atitude linguística.”

O método de Hinton e coautores é fundamentado no princípio do aprendizado da língua pela interação social em ambiente real e natural onde atitudes linguísticas negativas relacionadas à língua indígena possam ir desaparecendo lentamente e com isso esses falantes, mestres e aprendizes tenham melhores condições de transmitir seus conhecimentos criando novos usuários da língua. Esses usuários, por sua vez, repassarão seus conhecimentos na corrente, que se espera ser infinita de ensinar-aprender-ensinar com efeito catraca que se dá na aprendizagem por meio do contato com sujeitos mais experientes, conforme proposto por Tomasello (2024) em suas teorias sobre aquisição de linguagem, referindo-se ao processo de evolução cultural cumulativa em humanos, onde a inovação e transmissão social confiável funcionam como uma espécie de catraca, impedindo a perda de conhecimento ou habilidades

adquiridas, permitindo-se que gerações futuras construam sobre o conhecimento das gerações anteriores.

Faz-se importante registrar aqui que as idas a campo para esta pesquisa, ocorreram principalmente entre novembro de 2021 e dezembro de 2024, visto este trabalho ter sofrido contratempos decorrentes da Pandemia de SarsCov-19, resultando em impedimentos de idas a campos e atrasos no cronograma inicialmente previsto, o qual estará detalhado no Capítulo 4.

2 O POVO E A LÍNGUA KANOÉ

A língua é o coração do povo,
onde ela pulsa a identidade floresce.

Visto que língua e cultura e cultura e sociedade são imbricadas, faz-se importante traçar um breve contexto que envolve esse panorama etnohistórico para um melhor entendimento da situação atual do povo Kanoé¹ e das consequências de perdas estruturais como o risco de desaparecimento de sua cultura e língua, a qual hoje conta com apenas 3 falantes plenos e alguns(as) aprendizes, uns mais dedicados(as) que outros(as), sem julgamentos ou hierarquizações, apenas observando fatos e fluxos da vida com altas demandas cotidianas e diferentes atitudes para a retomada linguístico-cultural.

O povo Kanoé como um todo encontra-se em duas situações diferenciadas de contato com a sociedade não-indígena. E como consequência dessa separação durante os ciclos de exploração da borracha, atualmente estão principalmente em **4 TIs** na região sul do Estado de Rondônia, próximas às fronteiras com a Bolívia, além de alguns poucos Kanoé que residem

¹ Em nota de rodapé Bacelar (2004, p. 21) adota a grafia dos nomes das línguas e povos indígenas convencionados pela Associação Brasileira de Antropologia (ABA), publicada na Revista de Antropologia (1956, pp. 150-152) cujos pontos principais podem ser encontrados em Rodrigues (1986, pp. 10-11), sendo assim segundo ele ainda em 2004 “o ideal seria grafar Kanoé [Kano'ɛ], em virtude de na língua a vogal final ser sempre aberta. Entretanto, uma vez que na maioria das citações aparece Kanoê ou Canoê [kano'e], e como os próprios índios assinam “Canoê”, de acordo com o registro em seus documentos pessoais, e pronunciam a vogal final fechada.”; sendo assim, em Bacelar (2004), a grafia adotada, no intuito de manter a tradição à época, foi Kanoê, vindo em seus trabalhos seguintes, a partir de 2010, a adotar a grafia Kanoé [Kano'ɛ], a pedido do próprio povo Kanoé do contato de 1920-1940. Atualmente o etnônimo nos registros gerais desse povo foi atualizado para a nova escrita adotada, Kanoé [Kano'ɛ], a qual também será utilizada nesta tese. Apesar de em 2004 Bacelar ter afirmado que essa vogal final era sempre aberta, em outros momentos ele também afirma que na língua Kanoé esse não seria um acento diferencial, aberto ou fechado, nessa mesma vogal final, ocorrendo flutuações entre os falantes à época entre as duas pronúncias, podendo assim, com base no observado, essa grafia vir a ser convencionada de uma maneira ou de outra, ou inclusive sem acento gráfico, deixando ao cargo do falante a escolha da pronúncia da vogal final. A convenção atual é Kanoé e faz-se importante lembrar que essa é a única palavra na língua Kanoé que convencionalmente recebe acento gráfico, pelo que será explicado adiante na Seção Língua Kanoé neste Capítulo. Ressalte-se que somente nas citações diretas de textos anteriores a essa convenção serão mantidas as escritas originais dos textos citados nesta tese, bem como os nomes dos Kanoé falecidos antes da alteração nos respectivos registros gerais e certidões de nascimento.

fora de suas TIs, em vilas, municípios, cidades próximas a essas e também nas grandes cidades como Jorge Kanoé que vive no estado de SP.

Atualmente, segundo dados do IBGE², os Kanoé somam aproximadamente 251 pessoas, sendo que desses, 4 são os Kanoé da **TI Rio Omerê**, acerca do município de Corumbiara, sendo **2 recém-contatados no ano de 1995**, Tsiramanty Kanoé e Pura Kanoé, irmãos; o filho de Tsiramanty Kanoé, Bukwa Kanoé (24 anos), nascido nos primeiros anos do contato com a FUNAI, e seu filho Kwikaj Kanoé, cuja mãe é Celita Tupari Aruá, nascido prematuramente em agosto de 2023; 38 outros Kanoés encontram-se na **TI Rio Branco** (acerca do município de Alta Floresta D'Oeste, dentre outros municípios com os quais faz limites de terra), conforme Censo de Paulo Rossi Kanoé (2022), realizado para o seu projeto final de graduação do curso Intercultural na Universidade Federal de Rondônia (UNIR), coorientado por mim, cujas informações foram atualizadas, em dezembro de 2024, por mim e por Fernando Kanoé para esta tese; aproximadamente 173 Kanoés encontram-se na **TI Rio Guaporé**, antigo posto Ricardo Franco, e/ou em suas imediações externas como cidades, municípios e vilas próximas, no município de Guajará-Mirim, além aproximadamente de 36 Kanoés na **TI Sagarana**, fronteira à TI Rio Guaporé.

Os 3 últimos grupos formam o grupo dos Kanoé do primeiro contato com os não indígenas e foram denominados por Bacelar (2004, p. 30) de Kanoé de Deolinda-Rio Guaporé, pois compartilham uma história similar de contato principalmente no que diz respeito ao fator tempo de contato (ano do contato).

Possuem laços de parentesco mais próximos entre eles que entre esses e os Kanoé de Recente Contato ou Kanoé do Omerê ou Kanoé isolados do Omerê, essa última denominação conforme Bacelar (2004, p. 30), com os quais não possuem laços de parentesco próximos de até terceiro grau, até onde se têm conhecimento dos fatos históricos relacionados ao povo Kanoé e suas diferentes histórias e momentos de contato.

Assim, Bacelar (2004) propõe uma divisão em dois grupos, todavia durante meus trabalhos de campo acabei por dividi-los em três grupos conforme suas localizações geográficas, em acordo à concentração majoritária dos grupos, nas respectivas TIs, ao perceber certas diferenças inclusive entre os Kanoé do primeiro contato dos quais para uns formariam um único grupo a depender da abordagem.

² Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em 20/03/2023. Dados que nem sempre corroboram os dados dos censos cadastrais da SESAI nem dos censos realizados internamente pela própria comunidade. Neste capítulo serão apresentados censos internos, realizados pelos próprios Kanoé, exceto o censo da TI Rio Omerê, que tem uma população de 8 indígenas de três povos, realizado pela FUNAI.

Como este trabalho trata de imersão e promoção de encontros entre esses grupos para fortalecimento cultural e linguístico, pareceu mais sensato denominá-los de Kanoé do Omerê, Kanoé do Guaporé (TI Rio Guaporé, TI Sagarana e respectivas imediações) e Kanoé da Rio Branco.

Todos eles são Kanoé, unidos por fatores históricos e principalmente por uma língua, que num primeiro contato há relatos de não ter sido inteligível³, língua essa prestes ao desaparecimento, além de traços culturais marcantes que sofreram diferenciações ao longo do tempo e pela dispersão dos grupos, como por exemplo, as pinturas corporais que apresentam diferenças entre os Kanoé do Omerê e os Kanoé do Guaporé.

Ressalte-se que os Kanoé da Rio Branco baseiam-se no conhecimento dos Kanoé do Guaporé para preservarem sua pintura corporal, além do uso de alguns adornos de penas na cabeça que estão presentes entre os Kanoé do Guaporé e não são reconhecidos pelos Kanoé do Omerê e nem utilizados entre os Kanoé da Rio Branco.

É importante ressaltar que o grupo de Kanoé do primeiro contato, na década de 1920-1940, foi primeiramente levado ao Posto Indígena de Atração (PIA) Pedro de Toledo e desse para o PI Ricardo Franco (aldeia dentro da atual TI Rio Guaporé), tendo o grupo sido dividido com a ida de alguns Kanoé à TI Sagarana e outros à TI Rio Branco, além de imediações próximas a essas, capitais de Rondônia e outras.

Todavia, não pretendo encerrar aqui essa discussão, a qual necessita de estudos antropológicos mais aprofundados para um mapeamento dos traços culturais compartilhados e não compartilhados, bem como estudos linguísticos que abordem as diferenças e variações linguísticas existentes e já observadas durante minhas pesquisas de campo entre a língua Kanoé dos Kanoé do Omerê e dos Kanoé do primeiro contato.

Esses últimos dados disponíveis nas gravações realizadas por Bacelar (2004, p. 42) durante suas primeiras pesquisas de campo entre os Kanoé do Guaporé iniciadas em 1991, tendo seus primeiros estudos da língua Kanoé sido iniciados, por motivação do professor Aryon Dall'Igna Rodrigues, em 1988, quem teve acesso a gravações realizadas por Denny Albert Moore do Museu Goeldi com dados elicitados com Tereza Kanoé.

Fator também importante de ser notado é que infelizmente a maior parte dos dados gravados da língua Kanoé constituem um banco de dados de língua elicitada com falantes

³ Algayer, comunicação oral, quando conta que *ña mīj* ‘minha mãe’ (como era chamada pelo grupo do Omerê a mãe de Tsiramanty e Pura, cujo nome era Tutua Kanoé[†]) não entendia Munuzinho Kanoé nos primeiros momentos do contato, confusão desfeita posteriormente, porém digna de ser documentada, pois há palavras em Kanoé documentadas por Bacelar (2004) que os Kanoé do Omerê não reconhecem, principalmente no que diz respeito à flora, fator esse que pode ser explicado pelas diferenças de ambiente em que viveram os Kanoé, além do fator tempo de contato e histórico de genocídio pelo qual sofreu esse povo.

bilíngues Kanoé-PB e poucas são as gravações feitas com essa língua em contexto natural de uso, o que dificulta o entendimento dos fatores prosódicos da língua; a maioria em fitas K7, o que não colabora para a formação de um banco de dados da linguagem não verbal ou linguagem corporal Kanoé que é rica em variações.

Este trabalho vem também no intuito de colaborar para a documentação em vídeo dessa língua e ampliação do banco de dados já existente; foi-me informado, por parte de Bacelar, que perdeu-se grande parte dos dados da língua, os quais se encontravam em seu computador e HD externo pessoal, por meio dos quais seria dada a continuidade do dicionário da língua.

Foram também perdidas muitas gravações em vídeo realizadas por Vincent Carelli por dificuldades de armazenamento adequado para a preservação dos dados, após a publicação do documentário Corumbiara, fatores esses que indicam a real necessidade de o Brasil compor um banco de dados Nacional para o armazenamento e gestão de dados das línguas e culturas documentadas; sem contar os momentos em que passei durante as pesquisas de campo para realização desta tese deparando-me com a necessidade de recuperar HDs externos, com dados linguísticos, suprimindo valores consideráveis de meu orçamento pessoal para tal.

Sobre os grupos de Kanoé, partes de um mesmo povo, dispersos por fatores históricos, uns mais bem conhecidos que outros, serão evidenciados mais detalhes etnohistóricos e sociolinguísticos e situação atual em subseções deste capítulo, uma para cada TI, nas quais concentram-se a maior parte dos Kanoé.

Destaque-se o fato de esses grupos terem sido marcados por histórias trágicas de contato, as quais culminaram em uma significativa redução populacional e que hoje lutam por sua sobrevivência física e cultural na floresta Amazônica, em meio a tantos agentes perversos que ameaçam sua integridade e o usufruto exclusivo de suas terras. Estes são madeireiros, grileiros, garimpeiros, empresários do agronegócio entre tantos outros seres-humanos que ainda não despertaram para a preservação da floresta e de suas comunidades tradicionais que tanto a protegem e a compõem como agentes essenciais para a nossa existência.

Essas comunidades são munidas de conhecimentos ancestrais para a vida em harmonia com o seu habitat tão vastos e profundos e que tem se tornado alvo fácil na mira da ganância sem limites de uma pequena parcela da população brasileira, que detém a maior parte do capital e segue o fluxo perpétuo da manutenção dos grandes índices de desigualdade social no Brasil.

2.1 Sobre o povo Kanoé antes e durante os primeiros contatos com a sociedade não-indígena

Conforme Algayer (2023, p. 5), Munuzinho Kanoé⁴ relata que nasceu na cabeceira do rio Tanaru (na língua Kanoé, o rio Tanaru possui o mesmo nome), onde, segundo ele, todos os Kanoé moravam. Ele fala de aldeias com roçados grandes, com muita roça, em que praticamente produziam de tudo: milho (preto, amarelo, branco e vermelho), mandioca, amendoim, cará (várias espécies), batata doce, banana, mamão, fumo, algodão, fava (feijão). Em cada aldeia havia uma única maloca.

As malocas Kanoé eram grandes, ovaladas e bem altas, onde moravam os filhos, genros, noras e cunhados do chefe da aldeia. Cada maloca tinha um “chefe” de todas aquelas famílias. Este líder ele identifica como Tuxaua.

O Tuxaua era quem organizava os indígenas da sua aldeia em grupos de pessoas e determinava as funções para cada grupo: um grupo para caçar e pescar, outro para fazer coleta de mel, frutas e outras iguarias da floresta, um grupo para as atividades das roças. O Tuxaua é quem fazia a divisão da produção das roças e das caças entre todos daquela aldeia.

Os Kanoé sempre tiveram um pajé. As aldeias que não tinham um pajé, quando precisavam, iam até a maloca onde havia um, ou o pajé ia até a aldeia do doente para fazer as curas. É em idêntico sentido que a antropóloga Virginia Valadão descreve a forma de organização social do povo Kanoé, ao relatar que “[...] as duas principais lideranças Kanoé eram os tuxauas, que exerciam a chefia política, e os pajés (Orinã'pe), pelo seu papel de curar os doentes e proteger os vivos dos espíritos”.

Em Algayer (2023, p. 5), Munuzinho também conta que, nessa região da cabeceira do rio Tanaru, havia nove aldeias do seu povo. Algumas malocas ficavam próximas umas das outras e outras mais distantes, e um caminho, bem largo e sempre bem limpo, ligava todas essas aldeias. Sempre estavam se visitando, fazendo festas de chicha e jogando futebol de cabeça.

2.2 Sobre a localização dos Kanoé, ocupação dos espaços geográficos e suas rotas migratórias

Conforme relatos de Munuzinho Kanoé em Algayer (2023, p. 6-7), das nove aldeias Kanoé, ele sinaliza cinco localizadas perto da cabeceira do rio Tanaru, e as outras quatro,

⁴ Munuzinho Kanoé foi o primeiro intérprete indígena Kanoé, do grupo contactado entre as décadas de 1920-1940, que colaborou com a identificação dos remanescentes Kanoé do Omerê à época do contato com a FUNAI em 1995.

mais abaixo, situadas em afluentes da margem esquerda do rio Tanaru e identifica nominalmente as aldeias, bem como identifica na sua língua o nome dos afluentes do rio Tanaru. Ele também identifica o igarapé *Akimu* (igarapé da pedra) como o maior afluente após a cabeceira o qual tem dois afluentes, o da margem direita, *Munturumu* (igarapé do açaí), e o da margem esquerda, *Akitótómu* (igarapé da pedra queimada). Depois deste afluente *Akimu*, no sentido da foz, ele chama o próximo de *Piutsimu* (igarapé do mutum).

Na margem desses 4 (quatro) afluentes, havia quatro aldeias com malocas do povo Kanoé. Após o afluente do igarapé *Piutsimu*, ele ainda identifica o próximo afluente como *Operamu* (igarapé da onça), onde não tinha maloca ou aldeia Kanoé.

Ainda segundo Munuzinho Kanoé, em Algayer (2023, p. 7), posteriormente, o pai dele e outros Kanoé das aldeias nas cabeceiras do Tanaru se mudaram para o Cascata, morando junto com os “brancos” onde também moravam os Kassupa, Kwazá, Aikanã (Massaca) e Salamã, outros vinham por um tempo e depois voltavam, como os Mequéns, Jabuti, Arikapú e Makurap, muitos ficaram doentes de sarampo, catapora e outras enfermidades, indo a óbito, se afastando depois de um tempo do barracão e abrindo outras aldeias; ele fala que “os Kanoé se espalharam” indo morar com os outros povos em aldeias da região, casaram e tiveram filhos. Munuzinho também relata, em Algayer (2023, p. 7), que:

Ainda menino, já acompanhava os índios e os brancos, percorrendo todos os caminhos, e conta que, muitas vezes, foi até o barracão do Barranco Alto. Tanto é que o Munuzinho tinha conhecimento e referência geográfica de todas as bacias hidrográficas da região, e compreendia e falava a língua da maioria desses povos. Inclusive, entendia e falava muito bem o espanhol, que aprendeu com os primeiros “homens brancos” que conheceu. Eles só falavam o espanhol. Depois é que aprendeu a falar o português, quando era homem adulto.

Algayer (2023) divide a narrativa de Munuzinho sobre as rotas migratórias Kanoé em duas partes: antes do contato com os “brancos” (sendo essa a menor parte por tratar-se das memórias de Munuzinho Kanoé quando ele era ainda muito criança e das histórias que ouvia de seu pai); e após o contato com os “primeiros homens brancos” até sua transferência ao PIA Ricardo Franco (atual TI Rio Guaporé).

Sobre a ocupação do povo Kanoé, nas proximidades do barracão Cascata, pois segundo ele, “após terem um tempo de contato com os “brancos”, os Kanoé ocuparam um afluente da margem esquerda do rio Pimenta Bueno (Apediá). A foz desde o afluente é logo abaixo da cachoeira Cascata (Igarapé Cascata na nossa cartografia), e ele o identifica como Uneru.” Conforme Algayer (2023, p. 8):

Provavelmente a mudança do rio Tanaru para o Apediá ocorreu entre os anos de 1925 e 1928, no auge da exploração da borracha na região.” A segunda mudança do Cascata para o Uneru talvez tenha ocorrido no início da década de 30, e não parece que ali tenham se estabelecido por muitos anos. O propósito de se mudarem talvez tenha sido o inverso: estavam fugindo ou tentando se afastar dos “brancos”, provavelmente em consequência das doenças que contraíram e das resultantes mortes. Ainda assim, mantinham uma certa relação com o pessoal do barracão.

Conforme Algayer (2023, p. 8), “Foi por esse caminho que, anos depois, o SPI levou os índios que moravam na região do Cascata e do Omerê, quando foram “transferidos” para o PIA Ricardo Franco, onde se estabeleceram.” Ainda segundo Algayer (2023, p. 8), Munuzinho conta que:

índios, mais velhos, com crianças, levaram o tempo de 5 dias do Cascata até o Barranco Alto. Lá, foram embarcados em canoas pelos funcionários do SPI. Ele, como seus irmãos (Tereza, Francisco e Júlio), conta que, quando os índios chegaram ao barracão Barranco Alto, muitos deles estavam tristes, choravam, não queriam mais seguir e, com medo, não queriam embarcar nas embarcações. Alguns índios fugiram para o mato, querendo voltar para as suas aldeias.

Ainda em Algayer (2023, p. 9 *apud* Dequech, 1942), na década de 1930 o valor da borracha despencou causando a saída dos seringueiros da região, como reflexo disso, em Algayer (2023, p. 9) entre os anos de 1941 e 1943, ocorreu a terceira maior mudança dos Kanoé que “procurou novos lugares, fazendo uma nova rota de migração, mas rumando o retorno para a cabeceira do rio Tanaru. Pararam, antes, no rio Omerê, onde foram encontrados, na década seguinte, pela comissão Urucumacuan e pelos servidores do SPI.”

Conforme Algayer (2023), os Kanoé que foram para o Ricardo Franco, entre os anos de 1945 e 1947, vindos do PIA Ministro Pedro de Toledo, são parte do grupo ao qual Munuzinho pertence. Esses indígenas resistiram às enfermidades habituais entre os povos do PIA Ricardo Franco e foram obrigados a manter relações com outros povos.

Para tanto, se dividiram, com alguns indo para a TI Pacaás Novos e mantendo relações com o povo Oro Nao (língua Txapakura); outros se deslocaram para a TI Rio Branco, mantendo relações com os povos Djeoromitxí, Aruá, Makurap, entre outros povos; outros ainda foram para as cidades de Guajará Mirim e Porto Velho; e poucos permaneceram à época no Ricardo Franco, atual TI Guaporé, onde atualmente concentra-se a maior parte do povo Kanoé, bem como alguns na TI Sagarana limítrofe com a TI Rio Guaporé.

Nesse sentido, Algayer (2023, p. 14) traz os relatos sobre o encontro entre os remanescentes dos grupos Kanoé separados por suas “diferentes” histórias de contato, sendo o

primeiro grupo de Kanoé transferidos pelo SPI em 1940 e os Kanoé do Omerê contactados pela FUNAI em 1995, e o indigenista relata que:

A relação das pessoas entre estes dois grupos não pôde ser muito aprofundada desde a época e, com a morte do Munuzinho e da mãe do Pura, em 2003, perdemos as principais fontes. Os fragmentos das trajetórias de vidas de ambos, não são muito convictos e ficam muitas suposições. Logo após o contato, quando o Munuzinho tentava buscar informações sobre os antecedentes do grupo do Pura, ñamũj (minha mãe, como ela era identificada pelos demais) entrava num estado de tristeza e choro. Vinham-lhe as lembranças das pessoas que seu grupo havia perdido, e ela assim relatava a perda dos últimos três homens que saíram da aldeia e não voltaram mais. O estado de tristeza e choro era tanto que ela não conseguia dar detalhes ou continuar as suas narrativas. Ainda assim, o grupo recém contactado não escondia as suas desconfianças em relação ao Munuzinho e aos “brancos” que o acompanhavam, no caso, a equipe da FUNAI. Em vários momentos, o Munuzinho contava para ela como havia sido sua trajetória de vida. Notava-se neles que duvidavam dos seus relatos. Depois de algum tempo, em um dado momento, confirmou que se lembrava, quando era criança, de ouvir os mais velhos do seu grupo mencionarem um índio chamado Turué (pai do Munuzinho), mas não descobrimos ao certo qual seria a relação desse índio com o grupo. Ela também mencionou que, desde nova, havia em sua aldeia a presença de ferramentas de ferro e panelas de alumínio, que seu grupo trazia dos “brancos”. Ñamũj faleceu e não teve tempo em contar toda a sua história: somente em 2018, seu filho, Pura, relatou um pouco da trajetória da mãe.

Em 1996, conforme Algayer (2023, pp. 14-15), ocorre mais uma confluência de encontros de histórias entre os povos da região do Vale do Guaporé quando a FUNAI teve informações da presença de índios isolados entre as cabeceiras do Rio Taboca e um afluente do Rio Tanaru, conforme segue:

Munuzinho ficou extasiado em ir, na esperança de se encontrar com outro parente seu. Essas esperanças logo se findaram quando, no primeiro contato com o índio do buraco, Munuzinho dialogou por longo tempo sozinho, na sua língua, e então insistiu, pronunciando frases e palavras de outras etnias da região. Não obteve nenhuma resposta do índio solitário. Ele era taxativo em afirmar que o índio do buraco não era Kanoé⁵

Sobre as questões de linguagem e culturais envolvendo esses dois grupos de remanescentes do povo Kanoé, Algayer (2023, p. 15) tece os seguintes comentários:

O professor Dr. Laércio Bacelar (1992, 2004) até agora apresentou o primeiro e único estudo sobre essa língua, praticamente feito com os indígenas remanescentes do povo da TI Guaporé e, no final em alguns momentos, com o grupo do Pura (contactado em 1995). Quando comparadas a forma da pronúncia e o vocabulário, se apresentam algumas divergências entre os dois grupos, mas eles não tinham nenhuma dificuldade para se comunicar. Nessas interações, o Munuzinho sempre se corrigia e concordava, dizendo que o Pura sabia falar “certo” e que ele e seus parentes já tinham se esquecido ou mudado. Da mesma forma, ele concordava que o Pura sabia fazer as flechas, arcos, trançados de balaies e esteiras, mantinha hábitos e

⁵ Sobre o índio do Buraco do Tanaru ver Algayer *et al.* (2022).

costumes, cantos e danças e entre outros hábitos culturais da mesma forma como do seu grupo Kanoé. Até mesmo a dieta alimentar era idêntica. Ele foi o único a se prontificar a retornar e morar no Omerê, junto com o Pura, mas sua relação com filhos e netos foi mais forte, na TI Guaporé, e o impediu de voltar.

2.3 Os Kanoé do Omerê antes do primeiro contato com a FUNAI em 1995

Sobre o passado dos Kanoé do Omerê antes do contato com a FUNAI em 1995 é importante considerar os relatos de Pura Kanoé registrados em Algayer (FUNAI, 2018, p. 2):

Logo após o contato, por diversas vezes foi insistido com a mãe do Purá para que revelasse alguns acontecimentos sobre seu passado. Nunca tivemos relatos muito conclusivos sobre o que ocorreu com os demais do grupo, como ocorreram as mortes por envenenamento, como era a relação deles com a presença e o movimento do “homem branco”... Sempre ouvíamos trechos fragmentados de estórias de fatos que ocorreram com eles, mas na época as emoções e a tristeza (ao lembrar das pessoas que perderam), não permitiam à velha anciã concluir suas narrativas e, por falta de maiores detalhes, essas poucas informações nunca foram registradas. Em respeito, nunca insistimos no assunto, na esperança de que, com o tempo e a convivência do povo com a equipe, em algum outro momento estariam dispostos a revelar seu passado. Mas para a velha anciã o tempo preparou outro destino, com sua morte no ano de 2003, antes dela relatar os fatos.

Algayer (FUNAI, 2018, p. 3) por meio dos relatos de Pura Kanoé e do auxílio em tradução do Kanoé ao PB e vice-versa, de seu sobrinho Bukwa Kanoé, à época com 16 anos, e sobre as dificuldades de comunicação entre os Kanoé do Omerê registra “Ante suas dificuldades em se comunicar na língua portuguesa, ele muitas vezes utilizou palavras da sua língua ou até mesmo dos Akuntsú para que pudéssemos entendê-lo.”

Assim, Algayer (FUNAI, 2018, p. 3) tenta registrar da maneira mais fidedigna possível e diante das dificuldades de comunicação, a história a respeito do passado dos Kanoé, relatada por Pura e confirmada por Tsiramanty Kanoé, trazendo foco aos seguintes pontos: “1. Identificação de outros integrantes do povo Kanoé; 2. Mortes de pessoas que ingeriram veneno (feito por eles); 3. Contato e convivência com o povo Akuntsú; 4. A ocupação do território, identificando os períodos e a forma que ocorreram as ocupações em cada roça.”

Pura segue contando sobre a localização de seu povo em Algayer (FUNAI, 2018, p. 4):

Um pouco receoso ao iniciar o assunto, Purá logo destaca que ele não viu e que está contando o que ouviu da sua mãe. Começa com a narrativa de que, há muito tempo, havia três índios homens morando na aldeia, que identifica como Tutu (que significa velho ou vovô), outro chamado de *Tonké* e outro com o nome de *Opera*. Moravam todos na margem do igarapé Torú, numa aldeia que identificam como “*Toriia*” e na

mesma época tinham outra aldeia na margem do igarapé de nome *Atimimu*. Ele nasceu na aldeia na margem do igarapé *Atimimu*. Ambos são afluentes da margem esquerda do rio Omerê, que ele chama de *Atxitxaré*. O igarapé Torú em muitos mapas aparece como igarapé Esperança (maior afluente dessa margem do rio Omerê).

Pura também relata em Algayer (2018, pp. 4-5) sobre a constituição anterior de seu grupo até chegar ao reduzido número de apenas quatro pessoas, entre as quais ele, sua irmã Tsiramanty, sua mãe Tutuá e sua prima Owaimoró:

O homem chamado de Opera era um índio alto, era o marido da sua mãe Tutuá, que também é o pai dele e da Txinamanty. Tutuá só teve dois filhos, Txinamanty e ele, que “caíram” (nasceram) perto (pouco tempo entre um nascimento e outro). O índio Tonké era marido da Teté e teve um único filho, chamado de Bukwá, um pouco mais velho que ele (quase a mesma idade da Txinamanty). Junto com a Teté morava também a Peperó mais velha, e “a Teté era uma índia forte, gorda”. Havia a índia Owaimoró, que já não era mais criança e era sozinha. O índio “Txutxu” tinha cabelos brancos, não tinha mais os dentes devido a sua idade. Não se recorda, ou não quis mencionar qual era o grau de parentesco do índio mais velho com os demais da aldeia. Não sabe ao certo o que ocorreu com os pais da Owaimoró. Na primeira versão conta que a mãe dela foi embora sozinha, não retornou e afirma que o “*aparabia*” a matou. Antes disso o pai também foi embora sem retornar. Deixando a filha ainda pequena, para as outras mulheres (Peperó e Teté) cuidarem. Essa versão da mãe da Owaimoró ter ido embora sozinha da aldeia e nunca mais ter sido encontrada também foi contada pela própria Owaimoró ainda em vida e pela mãe do Purá, logo após o contato. Num segundo momento, no mesmo dia, o Purá afirma que a mãe da Owaimoró era muito velha e morreu na aldeia. Mas afirma que isso ele não viu. Nessa relação o grupo somava 10 pessoas. Txinamanty conta que seu pai, Operá, eram um índio alto, pele mais clara e tinha barba clara no rosto. Um dia os três homens juntos saem da aldeia *Torúia* (margem do igarapé *Torú*) e não retornam mais. As mulheres vão atrás “...andam, andam no mato e não acham os homens” e chegam à conclusão de que o “*aparabia*” matou eles. Nessa procura dos homens elas escutam, distante no rumo que os homens foram, barulho de máquinas do “homem branco”. Num outro momento, durante as suas narrativas, conta que os homens saíram da aldeia para procurar outros índios e acha que estes índios podem também terem matado eles. Essa versão dos homens terem saído da aldeia com objetivo de encontrar outros índios, para “pegar” as mulheres e trazer para a aldeia, também foi mencionado em um relato da índia Owaimoró, logo após o contato. De todas as formas, a falta dos três homens deixa as mulheres em pânico, com relação as atribuições destinadas ao sexo masculino, como: abertura de roças, construção de casas, caça e coleta de alimentos, confecção e uso de armamentos, sem a proteção física e coloca em cheque a perspectiva de continuidade do povo. Diz ele, “...as mulheres sentam, triste muito, choram, choram muito, muito tempo e homem não tem...” Diz que os homens foram embora apontando o sentido das cabeceiras do igarapé Torú, (igarapé Esperança afluente da margem esquerda do rio Omerê). Fica a Nordeste da TI Rio Omerê. Antes dos homens irem o grupo ocupava duas aldeias, uma na cabeceira do igarapé *Atimimu* e outra na margem do igarapé Torú, em constantes deslocamentos, diz que era um dia de caminhada entre as duas roças, em região de serra. Após a saída dos homens o grupo se resumiu a 7 pessoas, sendo do sexo feminino; Teté, Peperó, Tutuá, Owaimoró, Txinamanty e do sexo masculino Bukwá e Purá. O Purá sendo o mais novo de todos, ainda no colo da mãe e, Txinamanty e Bukwá eram crianças um pouco mais velhos do que ele. Mais tarde as índias Peperó e Teté e o menino Bukwá foram vítimas de envenenamento.

Assim, a partir dos relatos de Pura, surgem possíveis versões para a redução do grupo Kanoé de sete para quatro pessoas, sendo, um suicídio por envenenamento motivado pela tragédia anterior (perda dos parentes) **ou** um envenenamento accidental na tentativa de se tratar bernês na cabeça, conforme seguem relatos em Algayer (2018, p. 6):

Nos primeiros anos após o contato com os índios Kanoé do Omerê, todas as vezes em que alguém sentia um sintoma de infecção intestinal vinha à tona a estória de pessoas do grupo terem morrido por envenenamento, que eles próprios haviam preparado, e relacionavam os sintomas ao efeito do veneno. Relatando que ainda estavam contaminados. Nas traduções sempre havia lacunas e muitas estórias eram fragmentos, sem nexos, principalmente sobre o número de mortes, quem eram as pessoas, o período em que o fato ocorreu e os motivos que os levou a submeter ao ato de suicídio. Houve traduções de que eram poucos, sem a figura dos homens, as mulheres tentaram um suicídio coletivo.

Em seguida da outra versão de Pura em Algayer (2018, pp. 6-7), sem deixar de considerar as dificuldades de comunicação com indígenas monolíngues e de recente contato que permeiam os processos de investigações e registros de suas histórias, não se tem certeza da veracidade das informações dos intérpretes envolvidos nesses trabalhos:

Um dia a índia Peperó preparou um veneno que seria para matar um berne na perna do menino da Teté e outro berne na cabeça da Txinamanty. Que o berne na cabeça da Txinamanty estava enorme, “muito grande”. Neste dia, a mãe e a Owaimoró estavam fora da aldeia andando e caçando no mato. Quando voltaram, no final do dia todos estavam muito doentes. Estavam evacuando líquido e com fortes dores abdominais. Diz ele “barriga dói muito e caga muito e só sai água”. Na primeira versão o Purá diz que colocaram o veneno nos bernês. Mas depois junto com o Bukwá, ele confirma que não chegou a ser utilizado no local dos bernês e nem ingerido. O veneno é feito da casca de uma planta, raspando a mesma e tirando o sumo. Que o veneno é muito forte, que contaminou a Peperó pela pele ao manusear as cascas, e os outros índios através da inalação do cheiro que ficou no ar. Purá não quis mencionar o nome da planta. Depois o Bukwá revelou o nome, mas sem o Purá ouvir. No dia seguinte o quadro piorou cada vez mais, com fortes dores de barriga, dor de cabeça e muita diarreia; evacuavam “água” sem parar. De tanto evacuar, o local dos tapiris estava com mau cheiro, tiveram que sair para a mata, não muito longe, pois estavam fracos e não conseguiam caminhar muito. Fizeram vários remédios que ajudavam um pouco, mas logo pioravam de novo. Em seguida (não se lembra de quantos dias), a Peperó foi a primeira a falecer. Ela morreu no mato quando foi evacuar. A sua mãe e a Owaimoró levaram ela até o tapiri e fizeram o sepultamento. Mais duas noites, morreu o menino Bukwá. Também foi levado e sepultado do lado da Peperó. Dormem mais alguns dias (também não se recorda de quantos dias, se foi três ou 5 dias), quando morre a índia Teté. Novamente a cena se repete da sua mãe e Owaimoró carregando o corpo e fazendo o sepultamento junto com as outras duas sepulturas. Ele diz que viu tudo, sua mãe e a Owaimoró fazerem as covas dos três corpos. “Owaimoró e Iamõe chora, chora, muito, muito, eu e Txinamanty também chora, chora, triste muito,” diz ele. Depois dos corpos enterrados no pequeno tapiri, construíram as paredes com palhas e varas para proteger o local do sepultamento e abandonaram o lugar Pura ponta a altura do seu tórax como era seu tamanho na época que ocorreram as mortes das duas mulheres e do menino (12 a 14 anos). Ele já tinha flechas, mas só matava bichos pequenos. Caçava tatu e jacaré em buracos e matava filhotes de porco (queixada). As mulheres não caçavam de arco e flecha. Após as mortes, a sua mãe ainda ficou ruim por muito

tempo, sempre tomando remédio, ficando bem e depois ruim de novo, mas ele e a Txinamanty melhoraram logo. A Owaimoró é quem ficou menos doente. Sua mãe chamou a Owaimoró para vir morar com eles. A partir de então, com o grupo reduzido a 4 pessoas, Purá sendo o único do sexo masculino, deixaram o local. Contam que nunca mais voltaram lá e nem podem ir lá. Até mesmo caçar animais que possam ter passado ou andado no lugar do veneno. Pois ao comerem a carne do animal, vão ficar doentes.

Nuances e diferenças de relatos dessa história são encontradas de forma diferente em Bacelar (2004, p. 41 *apud* Valadão, 1996, p. 545), quem prioriza a versão do suicídio coletivo, até porque os relatos de Pura Kanoé são posteriores a esses. Assim, Algayer segue os registros (2018, p. 8) conforme relatos de Pura Kanoé sobre o ocorrido quando o grupo passou a ter somente quatro pessoas, Tutuá, Tsiramanty, Owaimoró e Pura:

O pequeno grupo continua sem praticar atividades de cultivo de roças e fica um intervalo de alguns anos nas mediações das antigas roças, entre o igarapé *Torú* e, conforme sua narração, todos os afluentes da margem esquerda do rio *Titxaré* (rio Omerê). Fazendo pequenos tapiris para se abrigarem e plantando alguns produtos de roça em pequenas queimadas em caídas de árvores. Neste tempo começam a escutar muitos barulhos de máquinas e motosserras em todos os lugares que andou. A partir de então, sua narrativa sempre é “...anda muito longe, escuta barulho trator, motosserra, volta, anda muito, derrubada muito grande, estrada barulho muito...”. Sempre relatando que ficavam se escondendo e fugindo de perto dos movimentos do homem branco.

Ademais, dessas informações obtidas por meio dos relatos dos Kanoé do Omerê e principalmente de Pura Kanoé, faz-se importante ressaltar os lugares onde habitaram os Kanoé do Omerê (até onde suas memórias alcançaram).

Algayer (2018, p. 11) registra que os Kanoé habitavam a margem esquerda do rio Omerê e que tiveram roças, onde atualmente encontram-se áreas de pastagens das fazendas limítrofes à atual demarcação da TI Rio Omerê, no lado Leste da margem esquerda do Rio Omerê, conforme segue:

Os relatos se iniciam com ele confirmando que ele e a Txinamanty nasceram na margem do igarapé *Atimimu*, num local onde estive com as índias Owaimoró e Iamõe (abril de 1997). No relato se percebe que nessa época (antes dos homens irem embora e antes dele nascer) o grupo mantinha uma ocupação frequente, dessa aldeia do igarapé *Atimimu* e com outra aldeia (*Toruia*) na margem do igarapé *Torú*. Era uma caminhada longa; saíam de manhã e chegavam no final do dia (isso com mulheres e crianças), em região de serra que cansavam muito. – Este trajeto fez anos depois com sua mãe. Conta que, na caminhada dessa trilha, o sol acruzava ela (de manhã de um lado e à tarde do outro), ou seja, o caminho era no sentido Norte/Sul.

Conforme registros de Algayer (2018, p. 12), após a aldeia *Toruia* os Kanoé subiram uns 5 km acima dessa e passaram por volta de 3 anos na aldeia da roça à qual chamavam de

Tonenunkun e andavam até as cabeceiras do igarapé Toru bem como no igarapé denominado por eles de Txutxukôpôme o qual é afluente da margem direita do *Torú* e suas cabeceiras se confrontam com as cabeceiras do igarapé *Atimimu* e Pura relata que “nessa região encontraram muitas marcas de botinas do homem branco, picadas retas e longas. Diz que correram do “*aparabia*” e também escutam barulho de máquinas mais longe e, com medo abandonam a aldeia e a roça *Tonenunkun*.”

E segue o relato (2018, p. 13):

Voltam para a roça *Torúia*. Durante estes três anos na aldeia *Tonenunkun* vinham e passavam alguns períodos na aldeia *Torúia*. Não fazem a nova roça, porque ali também encontram muitos rastros de botina e picadas do “*aparabia*” perto da capoeira da roça deles. As mulheres (sua mãe, Owaimoró e Teté), seguem as picadas do homem branco, vão longe e retornam com medo, dormem uns dias e deixam o local. Fugindo do barulho e dos vestígios do homem branco, vão para a região do igarapé *Akimu* (muita pedra), um afluente da margem esquerda do igarapé *Torú*.

Do Akimu segue para o Korikomu, onde fazem roça, e de lá para Karawe, onde passam um ano aproximadamente até novamente escutarem barulhos de maquinário das fazendas e derrubadas hostis de árvores, retornam pelo Akimu e ao chegarem no Toru encontram mais derrubada. E no momento mais crítico das derrubadas e perseguições, Pura relata em Algayer (2018, p. 13):

A partir dali relata de andarem muito na mata; “...anda dorme, anda dorme, anda dorme...” Quando Pura cita essa sequência de anda dorme, anda dorme..., ele não se refere a um período de um dia. São vários dias ou meses num local, depois em outro e andam dias, é porque não fazem mais casas e roças. Ficam em tapiris improvisados com somente a cobertura, plantam sementes em pequenas queimadas nas galhadas de árvores caídas e, sua alimentação é praticamente da caça e da coleta de frutos nativos. Fazem o trajeto de retorno no igarapé *Akimu*, agora no sentido a foz, passam para a margem direita do igarapé *Torú*, vão além das cabeceiras do igarapé *Atimimu*, andam em todos os afluentes da margem esquerda do rio Omerê e voltam novamente para o igarapé *Torú*. Em todos estes locais encontram com vestígios, escutam muito perto as máquinas (motosserras e tratores), do “*aparabia*”, que derrubou a mata, plantou capim, abriu estradas e carrega madeira. Ele diz que queima a galhada de uma grossa árvore de jatobá aonde planta o cará, inhame, mamão, banana. Comem muito coco de aricuri e tucumã. Ele ainda era pequeno e não consegue matar bichos grandes, come, tatu, jabuti, jacaré e filhote de porco (queixada).

Essas fugas ocorreram provavelmente entre os anos de 1983 a 1989 quando o grupo se reduz de 7 para 4 pessoas e nessas fugas encontram provavelmente por volta de 1987 os primeiros vestígios do povo Akuntsú. Entre os anos de 1989 a 1990 (p. 24), o grupo de 4 Kanoé ampliou a derrubada de uma roça abandonada havia pouco tempo pelos Akuntsú e

pega sementes de milho da roça dos Akuntsú, ao escutarem barulho de motosserras e árvores caindo da derrubada da fazenda São Sebastião, na margem do rio Omerê, fogem novamente, aproximam-se dos Akuntsú, apesar de historicamente temerem esse povo, entre 1992 e 1994 (tempo da roça *Kykynuã* dos Kanoé), mantém frequentes relações e visitas aos Akuntsú e constantes trocas de conhecimentos e utensílios entre os dois grupos de maneiras respectivas, porém por desavenças entre eles motivada naquele momento principalmente pela perda ainda durante a gestação do bebê de Tsiramanty com Konibú Akuntsú voltam a distanciar-se (Algayer, 2018, p. 23-24).

Então entre junho de 1994 e junho de 1995, Pura relata que os Kanoé fazem a roça *Bukoi* ao lado de uma antiga roça abandonada pelos Akuntsú e em agosto de 1995 quando se dá o contato com a FUNAI encontram-se na roça antiga *Kykynuã*. Entre os anos do primeiro contato com a FUNAI (1995) e 2003 os Kanoé passam por ganhos e perdas dos membros de seu grupo, passando a contarem somente 3 pessoas: Tsiramanty, Pura e Bukwa, filho de Tsiramanty com Kunibu Akuntsú, nascido em 2002.

Conforme Algayer (2023, p. 16):

[...]outra observação a se fazer é em relação aos nomes dos igarapés e rios na língua do povo Kanoé, que geralmente são nomes de animais, plantas ou matéria que se destacaram em eventos naquele igarapé ou rio. Esses nomes, por regra da língua, têm o prefixo na última sílaba com determinação em “mu”, que significa líquido. Por exemplo: Opera (onça) e Operamu (igarapé da onça); Aki (pedra) e Akimu (igarapé da pedra). Em caso de nomes que não trazem este prefixo, é provavelmente por ser um empréstimo de uma outra língua. No caso do igarapé Esperança, Pura denomina ele de Toru, não sendo um nome próprio da sua língua. Quando perguntado o que significava “Toru”, ele não sabia responder. O mesmo acontece com o nome do rio Atxitxaré⁶ (rio Omerê). Ele fala que foi sua mãe quem identificou esses nomes. No mapa do Vitor Dequech, o igarapé Esperança é identificado como “Touro”. Será que esse empréstimo veio do português? Se for, dá a entender que o grupo descendente da mãe do Pura teve contato ou participou das atividades com a equipe da Comissão que trabalhou na região entre 1941 e 1943. Essa mesma dedução não pode ser feita no caso do nome do rio Omerê, identificado de Atxitxaré e que se distingue dos demais. Munuzinho o identifica como Omoere ou Umuere; o povo Aikanã de Urumere; os Akuntsú de Ymymere. Assim, provavelmente o nome “Omerê”, em português, teve origem nesses povos. Outro caso é o nome do rio Tanaru, de cuja origem não se sabe, e não parece ser do português. Por isso, podemos deduzir que esse local era ou foi ocupado e/ou compartilhado com outros povos, além dos Kanoé.

2.4 Contexto etnohistórico dos recentes contatos de 1995

⁶ Pura Kanoé corrigiu esse hidrônimo em maio de 2023, quando estive em campo, para Titxare [titʃa're], pois segundo ele: “Atitxare é parábia.”, ou seja, Atitxare é branco que fala, para os Kanoé é Titxare, para o qual não há tradução ao PB e o qual não consta na lista de hidrônimos Kanoé em Bacelar (2004, pp. 289-290), havendo essa diferença de hidrônimo para o mesmo rio entre Pura e Munuzinho Kanoé, quem o denomina Omoere.

A história do recente contato e suas múltiplas narrativas, principalmente em relação aos acontecimentos anteriores ao contato, talvez seria um bom título para esta seção do trabalho, visto que a história do contato dos Kanoé e dos Akuntsú e dos Kanoé com a sociedade não-indígena é constituída por muitas versões de relatos pessoais de quem vivenciou os fatos e como cada um percebeu ou foi tocado pela realidade do contato, além dos desafios linguísticos inerentes ao contexto de contato entre diferentes povos. Assim, faz-se aqui um breve compilado dos documentos da FUNAI por Santos (1986); Santos e Algayer (1995; 1996); Valadão (1995); Inês Hargreaves (1995); Algayer e Lennin (2007); Rezende (2011); Algayer (2018; 2023a; 2023b).

Tais documentos são constituídos por observações atentas e pelos relatos dos relatos dessa história ainda tão cheia de lacunas e brechas de acontecimentos e das memórias dos povos Kanoé e Akuntsú, aguçadas, engatilhadas e oras corroídas pelo tempo e pela dor das tragédias vivenciadas bem como pelas alegrias e desafios da vida na Floresta.

Também são trazidas aqui leituras de Bacelar (2004); Aragon (2008 e 2014); Vincent Carelli (2009); Algayer e Aragon (2020) e Algayer *et al.* (2022), Algayer *et al.* (2023), os três últimos publicados na Revista Brasileira de Linguística Antropológica (RBLA vol. 14 de 2023 e vol. 15 de 2024)⁷; bem como comunicações orais dos Kanoé registradas por mim durante as pesquisas de campo para esta tese entre os anos de 2020 e 2024. Todos esses documentos trazidos aqui como versões dessa etnohistória aparentemente confusa e tão delatora dos ainda existentes conflitos humanos na Terra.

O recente contato dos Kanoé do Omerê, em 1995, ocorreu acerca do município de Corumbiara o qual surgiu por volta de 1980 quando o governo distribuiu terras para serem colonizadas pelo projeto Nova Esperança e diga-se de passagem floresta abaixo, pois foi nessa mesma época, segundo relatos de Algayer (2022, comunicação oral) que a “motosserra cantava o dia inteiro e o desmatamento foi intenso na região”, referindo-se à área felizmente reflorestada pela FUNAI e pelos indígenas onde hoje é a TI Rio Omerê, homologada em 2006.

Segue breve resumo das cenas do documentário Corumbiara (2009), crucial para o entendimento da história do contato dos Povos Kanoé e Akuntsú, do cineasta, documentarista, antropólogo e indigenista franco-brasileiro Vincent Carelli, o qual se baseou nos documentos da FUNAI⁸, bem como nas evidências presenciadas, onde relata o cenário do massacre

⁷ Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/ling/issue/view/2734>

⁸ SANTOS. Informação Referente ao Processo No 01765. Outubro, 1983. FUNAI.

SANTOS. Relatório Referente a Levantamento Efetuado na Área "Vale do Corumbiara". Dez, 1985. 15º Del Regional. FUNAI.

POSSUELO. Relatório Sobre a Presença de índios arredios na área Interditada Omerê. Julho, 1986.

ocorrido em 1985 dos indígenas isolados e das tentativas de apagamento das evidências do massacre pela selvagem apropriação das terras na Amazônia por parte dos fazendeiros da região. São fatos não esquecidos e trazidos à tona por um dos grandes indigenistas e eternos defensores da floresta, Marcelo dos Santos, atualmente aposentado da FUNAI, responsável pela expedição para localização e confirmação da presença dos isolados, denúncia do massacre e proteção das áreas de índios isolados à época, juntamente com seu parceiro de trabalho Altair Algayer⁹, atual Coordenador da Coordenação da Frente de Proteção Etnoambiental Guaporé (CFPE-GPE), desde 2006, no âmbito da qual localiza-se a TI Rio Omerê, homologada em 2006.

Conforme cenas documentadas em Corumbiara (2009):

[...] nessa linha temporal de acontecimentos, em 1976, os índios Nambiquara confirmaram a presença de índios isolados na margem esquerda do Rio Corumbiara. Em 1984, um funcionário da fazenda *Yvytytã* comunicou à FUNAI sobre um primeiro contato com grupos indígenas na floresta das proximidades. Nesse contexto, em 1985, Marcelo dos Santos deu início à primeira expedição em busca de pistas e vestígios dos índios isolados informados pelo trabalhador da fazenda. À época foram encontradas aldeias, restos de cerâmicas, panelas, roças destruídas pelos tratores das fazendas e balas de armas de fogo, bem como homens armados para evitar a presença dos indígenas e da FUNAI. A partir dessas evidências claras, a FUNAI pediu a intervenção pelo Ministério da Justiça da suposta “área da fazenda”, tendo essa sido autorizada morosamente em abril de 1986 e rapidamente cancelada em dezembro de 1986 em favor dos fazendeiros.

Todavia, Marcelo dos Santos e sua equipe da qual participava Altair Algayer seguiram com as investigações em segredo e, infelizmente, sem o apoio do governo brasileiro para reconfirmar a presença dos índios isolados sentidos, avistados, comunicados, mortos, fugidos, sobreviventes na(da)quela região. Quando em 1995, 10 anos depois do primeiro notificado massacre, em outra expedição à mesma área, a mesma equipe trabalhando em conjunto com o cineasta Vincent Carelli, finalmente os Kanoé, por uma questão de sobrevivência fizeram o contato com a equipe.

Em relatos posteriores ao contato, segundo Algayer (2018), Purá Kanoé revela que havia avistado a equipe da FUNAI quando essa encontrou a aldeia inabitada dos Akuntsú e

VALADÃO, V. Relatório de Avaliação do Polonoroeste, Área Indígena Igarapé Omerê. Fipe/CTI, 1986.

CARDOSO, Ivaneide Bandeira, CRUZ Samuel Vieira, MOTA. Relatório da Primeira Expedição ao Vale do Corumbiara. Maio/Junho 94.

CARDOSO, SANTOS. Relatório da Segunda Expedição ao Vale do Corumbiara.

LEÃO, Maria Auxiliadora Cruz Sá, Parecer N 149 DID/DAF. Novembro de 1995.

ALGAYER, SANTOS, 1995 agosto, Relatório V. Índios Isolados do Vale do Corumbiara.

Obs.: Demais documentos oficiais correlatos estão mencionados em:

ALGAYER, LENNIN. Resumo Histórico da Criação da Terra Indígena Rio Omerê. FUNAI. 2007.

⁹ Ver história do recente contato e biografia do sertanista e indigenista Altair Algayer, também conhecido como Alemão, em Algayer *et al* (2023).

observaram que deixaram tudo no lugar, partiram dessa premissa para deduzirem que se tratava de pessoas amigas, visto que ao final todos os envolvidos indígenas isolados e não-indígenas anti-massacres humanos vinham sofrendo ameaças de morte por parte dos fazendeiros.

Os Kanoé em 1995 formavam um grupo composto por 4 sobreviventes ao massacre e às perseguições injustas e desonestas dos colonizadores capitalistas da região para quem dinheiro importa mais que vidas humanas, sendo três mulheres e um homem: a mãe, *ña mûj* ‘minha mãe’, cujo nome era Maiarototowa abreviado para Tutua; sua filha Txinamanty, de aproximadamente 25 anos à época do primeiro contato com a FUNAI; seu filho Opera (hoje Pura), de aproximadamente 20 anos; e a sobrinha de Tutua, Owaymoro, de aproximadamente 28 anos (Santos, 1995; Santos e Algayer, 1995; 1996).

Segundo relatório de Algayer (2007), Owaymoro veio a falecer em uma briga com os Akuntsú em 1997 ao entrar na roça dos Akuntsú para colher mamão e milho. Antes já ocorriam discussões sobre seus diferentes modos de vida, pois relata-se que Owaymoro não escondia suas críticas negativas quanto à sua percepção em relação aos Akuntsú. Nesse contexto, aconteciam trocas de comunicação não muito amistosas entre eles, tendo Owaymoro conquistado a antipatia do grupo, principalmente de Pupák Akuntsú, quem também não costumava ser muito gentil com as mulheres de seu próprio grupo.

Por outro lado, Txinamanty Kanoé realizou rituais de pajelança com Konibú Akuntsú e teve dois filhos com ele (Opera e Bukwa), além de um aborto accidental.

Tutua Kanoé, a mais velha do grupo, veio a falecer em 2003, vítima de uma infecção alimentar, juntamente com seu neto e segundo filho da pajé Txinamanty Kanoé com o pajé Konibu Akuntsú, o menino Opera que nascera em 1996, falecendo aos 7 anos de idade. Txinamanty teve um aborto accidental de uma queda na floresta com impacto da barriga no pau de uma árvore caída, de Konibu Akuntsú quem nasceu com alguns problemas neurológicos tendo tido sua fala e movimentos afetados.

Em fevereiro de 2002, nasce o filho da terceira gestação de Txinamanty Kanoé com Kunibú Akuntsú, Bukwa Akuntsú Kanoé, atualmente com 24 anos, e um dos mestre-aprendizes Kanoé do Programa de Imersão.

Conforme documentado em Corumbiara (2009), nos extensos e prestimosos relatórios dos indigenistas da FUNAI Santos e Algayer (1995), faz-se aqui um breve relato do primeiro contato dos Kanoé com a FUNAI em 1995, primeiro grupo contatado, por iniciativa da corajosa Txinamanty e de seu irmão Opera (hoje Pura), e em seguida do contato da FUNAI com os Akuntsú, intermediado pelos Kanoé, dois povos originalmente inimigos, mas que

viram-se, pelas pressões do contato com a sociedade não-indígena e paradoxalmente pela falta de modos responsáveis e mais fraternos dessa, bem como pela sobrevivência desses dois grupos, obrigados a conviverem em harmonia em vias de construção dessas relações entre os sete indivíduos (quatro Kanoé e três Akuntsú) habitantes da TI Rio Omerê, conforme Aragon (2014, pp. 7-8 *apud* Santos e Algayer, 1995),

[...] Nossa equipe multidisciplinar andou quatro dias pela mata e três na Toyota. Apesar de curta, sem dúvida essa foi a mais importante expedição realizada pela F.C. Guaporé neste ano de 1995, pois no dia 03/09/95, fizemos contato com o grupo indígena que procurávamos. Encontramos dois índios na maloca, um homem de aproximadamente 20 anos e uma mulher de 25.... Foram muito corajosos em nos convidar a entrar na aldeia. Concluimos que mais pessoas residiam na maloca, pois ouvimos barulho na mata...os dois índios falavam apenas sua própria língua.

Um mês depois de contatados, os Kanoé ajudaram a FUNAI a contatar o grupo de sete indígenas Akuntsú sobreviventes isolados que viviam na mesma região.

Esses dois povos são sobreviventes dos massacres genocidas ocorridos durante as três últimas décadas do século XX na região sudeste de Rondônia (Valadão, 1996).

O nome é uma palavra Kwazá, *akucũ*, que significa 'índios estranhos' (Bacelar 2004, p. 298). Em 1999 a criança Akuntsú mais nova morreu vítima de um desastre natural pela queda de uma árvore acima de sua maloca; em 2009 a mulher mais velha do grupo, Ururu, também veio a falecer vítima de uma gripe severa; em 2016, Kunibu, cacique e xamã do grupo, homem mais velho, veio a falecer por doença; em 2016, Pupák, segundo homem mais novo do grupo, morreu vítima de um acerto de contas pela morte de Owaymoro Kanoé entre os Kanoé e Akuntsú (FUNAI, Algayer, 2018).

Segundo Aragon (2014), os Akuntsú, por exemplo, viviam, antes dos ataques, na região de dois rios chamados em Akuntsú de *ykytaren* (segundo Pedro Kampé esse rio é a cabeça do rio Tanaru que é afluente do Rio Machado) e *ykytfaro* cuja boca flui para o Rio Corumbiara, sendo *ykytfaro* o rio onde se encontravam os Akuntsú antes dos primeiros ataques conforme relatos de Konibú e nas cercanias do Rio Corumbiara onde Konibú relata os primeiros ataques de tiros. Além disso, pressionados pelo desmonte da floresta (extração da madeira e instalação das fazendas), os Akuntsú passam a viver à direita do rio Omerê enquanto que os Kanoé ocupam a margem à esquerda do rio Omerê e há relatos de avistamentos dessa época entre os dois grupos, sendo assim, o rio Omerê não é a ocupação mais remota desses dois grupos, e em um passado mais remoto tem-se que os Akuntsú ocupavam a região da cabeça do Tanaru (Algayer e Aragon, 2020), bem como os Kanoé do antigo contato, conforme relatos de Munuzinho Kanoê em Becker-Donner (1955).

Segundo relatos do povo Akuntsú em Algayer e Aragon (2020, pp. 231-233), *Ykytaren* (Rio Trincheira) é afluente de *Ykytxaro* (rio pertencente à bacia do Rio Cauba) o qual a foz deságua no rio *Pedya* ‘piranha’ (Rio Corumbiara), e foi às margens desses rios onde os Akuntsú viveram por muito tempo, tendo sido expulsos dessa região muito provavelmente por volta de 1985, buscando refúgio nas terras altas do rio Omerê.

Assim que os Akuntsú se refugiaram nos afluentes do Omerê (na Serra), passaram a viver com o povo Kanoé. Sobre o encontro com os Kanoé, Konibú sempre menciona a força da mulher xamã que tem grande poder, Txinamanty (Aragon, 2014).

Sobre a identificação etnolinguística dos Kanoé do Omerê, logo em seguida ao primeiro contato com a FUNAI, em 1995, seguem fragmentos do relatório de Nilson Gabas (1995) e a reprodução da primeira lista comparativa de 60 palavras utilizada para essa identificação, coletadas pela indigenista e linguista Maria Inês Hargreaves com dois dos Kanoé, presentes na Frente de Contato do Omerê, que até então não se sabiam serem Kanoé, que à época eram chamados de ‘índios arredios’.

Atualmente são chamados de isolados e/ou de recente contato a depender da situação desses em relação à sociedade externa, nomes os quais seguem em discussão no âmbito da FUNAI e entre antropólogos dedicados a esses estudos, com a finalidade de dar-se o nome mais apropriado para povos nesse contexto social. Gabas (1995, p. 1) afirma em seu relatório de identificação etnolinguística que em 1995 havia apenas seis ou sete falantes de Kanoé habitantes das atuais TIs Rio Guaporé e Sagarana e o mesmo autor aponta para a necessidade de análises linguísticas mais aprofundadas acerca da língua Kanoé, pois o que havia à época eram apenas listas de palavras coletadas por outros pesquisadores, em sua maioria etnógrafos, e o estudo mais sistemático, recém-publicado, da Fonética e Fonologia da Língua Kanoé de Bacelar (1994).

No quadro susequente, encontram-se os dados da lista utilizada por Gabas (1995) para identificação da língua Kanoé, quem também em seguida a atestou pessoalmente com os Kanoé do Omerê.

Quadro 1 - Lista para identificação da língua Kanoé

	Item lexical	Hargreaves (1995)	Moore (1989)	Rodrigues (1986)	Loukotka (1968)
1	cabeça	i'i	iku'ta	kote	i-kutá
2	olho	iki	yã'y'ki	kãi	---
3	nariz	ka'ñõ	ikã'yu	kãiu	---
4	boca	i'kera	ik r	kere	---

5	orelha	i'teño	ite'yu	teu	i-teyõ
6	dente	i'p	i'p	pe	i-pé
7	língua	i'tao	i'tau	tau	---
8	mão	i'tsô	i's	so	i-so
9	água	õ'ni	ku'ni	kuni	kuni
10	terra	t pi	t 'p	tepih	---
11	sol	takwí kay	kwi'kai	kuika	---
12	pedra	a'ki	i'ki	aki	akí
13	fogo	ini	---	ini	iní
14	milho	a'titi	ati'ti	---	atití
15	facão	to'tsiray	susi'rai	---	---
16	machado	aire	ae're	---	---
17	flecha	mampí	ma'pi	---	---
18	rede	mo'nah	mu'nãu	---	---
19	panela	p r 't	pare'ta	---	---
25	macaco preto	ite'kwākwo	irut kwā'ku	---	---
26	macaco barrigudo	iró	i'ru	---	---
27	macaco prego	iri	i'ru	---	---
28	porco queixada	u'ra	u'ra	---	---
29	anta	i'tx/itsa	i'as	---	---
30	arara	a'wa	a'wa	---	---
31	tucano	yã'ki	yã'k	---	---
32	caba	no'ku	no'ku	---	---
33	jabuti	ikōkō	iku'ku	---	---

Fonte: Adaptado de Gabas (1995, p. 2).

Em termos da Linguística Histórica, faz-se importante ressaltar a notação de Gabas (1995, p. 3):

Do grupo de palavras acima, *atiti* 'milho' é encontrada em várias outras línguas de outros grupos da região geneticamente não relacionados ao Kanoê, como o Aikaná (ou Masaká); o Koaiá; o Jabuti e o Aricapú. Tecnicamente, a presença de palavras semelhantes em línguas geneticamente não relacionadas, mas geograficamente contíguas representa empréstimos linguísticos regionais (ou areais), o que implica que tanto os índios Kanoê quanto Aikaná, Koaiá, Jabuti e Aricapu habitavam essa

mesma região pelo menos desde quando o milho foi introduzido, há provavelmente mais de 1.000 anos atrás.

Após proceder à identificação preliminar da língua Kanoé, o indígena Munuzinho Kanoé, falecido em 2001, da Área Indígena Deolinda, é levado para a Frente de Contato Omerê, para fins de confirmação da identificação da língua e trabalho etnográfico com a antropóloga da expedição, Virgínia Valadão, onde Munuzinho pôde assistir a trechos de um vídeo gravado, pelo cineasta do Centro de Trabalho Indigenista Vincent Carelli, dos indígenas recém-contactados e trechos de fala gravados por Gabas Jr., em ocasiões distintas, e o resultado foi o entendimento completo do conteúdo das fitas, confirmando que se tratava definitivamente da língua Kanoé (Gabas, 1995, p. 4).

Ainda segundo Gabas (1995, pp. 4-5):

Não apenas o sr. Namuzinho¹⁰ entendeu o conteúdo das fitas, mas também, no dia seguinte, demonstrou seu conhecimento da região, através da descrição detalhada dos nomes de acidentes geográficos e topografia da região do Igarapé Omerê, na língua Kanoé. Para citar apenas um exemplo, o nome fornecido pelo sr. Namuzinho para o rio Machado, Apediá, foi o mesmo utilizado pelo Marechal Rondon em sua expedição pela região no início do século. O levantamento de evidências de conhecimento geográfico desse tipo da região em apreço implica, por uma questão de sobrevivência, mais uma vez, na presença dos índios Kanoé tradicional e originariamente nessa região.

2.5 Kanoé do antigo contato ou Kanoé do primeiro contato ou Kanoé de Deolinda¹¹- Rio Guaporé ou Kanoé das TIs Rio Guaporé e Sagarana (Kanoé do Guaporé) e os Kanoé da Rio Branco

Os Kanoé do antigo contato, cujos processo de contato entre diferentes povos deu-se entre os anos de 1930-1940, segundo Bacelar (2004, p. 31), atualmente são os dois grandes grupos que majoritariamente habitam 3 Terras Indígenas (TIs), TI Rio Guaporé (aproximadamente 173 pessoas), TI Sagarana (aproximadamente 36) e TI Rio Branco (aproximadamente 38 pessoas)¹² e respectivas imediações no sul de Rondônia, como os municípios de Guajará-Mirim e Alta Floresta D'Oeste. Na TI Sagarana encontra-se Júlio Kanoé, aproximadamente 100 anos, falante de Kanoé sem interlocutor nessa língua e com dificuldades de audição devido à avançada idade, sempre lembrado pelos Kanoé da Rio

¹⁰ *Munuzinho Kanoé

¹¹ O Posto Indígena (PI) Deolinda é a atual Terra Indígena Pacaás-Novas, onde residia o Sr. Munuzinho Kanoé.

¹² Censo realizado por Kanoé (2022) e atualizado por Aquino e Fernando Kanoé (2024). Esses números da população Kanoé são números aproximados e podem variar para mais ou para menos e no site do IBGE os Kanoé somam 251 indivíduos, não sendo possível saber pelo IBGE, quantos Kanoé nas TIs as quais habitam o povo Kanoé, sendo assim esses números têm por base o censo interno realizado pelos próprios Kanoé.

Branco e do Guaporé como um conhecedor da língua Kanoé; há relatos entre os Kanoé da Rio Branco e do Guaporé de Kanoé que se dispersaram e não se têm notícias.

Tais grupos apresentam-se em alto grau de assimilação da cultura não-indígena, unidos por uma origem comum e vínculos de parentesco, apesar de em alguns momentos esses vínculos demonstrarem-se frágeis, com a existência de alguns conflitos internos, como sempre há entre seres humanos na Terra, em maior ou menor grau, e em tantos outros momentos esses laços demonstram-se bem estabelecidos e arraigados, contudo ainda assim não deixa de existir a consciência coletiva de que são um mesmo Povo unidos por traços culturais e uma língua de herança, em constantes processos de retomada linguístico-cultural, ainda viva e em uso entre os 3 Kanoé do Omerê com uma possibilidade de transmissão intergeracional ao mais novo recém-chegado membro do grupo do Omerê, Kwikaj Kanoé, quem será criado perto da avó, do tio e do pai, falantes plenos de Kanoé.

Os Kanoé do primeiro contato foram contabilizados por Bacelar (1997, *apud* Bacelar, 2004, p. 32-33) como sendo 97 pessoas ao total, dentre esses eram apenas 3 falantes já anciões bilíngues Kanoé-PB, no ano de 2004, Tereza Kanoé († 2008), Júlio Kanoé (aproximadamente 100 anos em 2024) e Francisco Kanoé († 2022, tendo falecido com mais de 100 anos), tendo falecido antes de 2004 outros dois anciões falantes, Atiminaké (†1996) e Munuzinho Kanoé (†2001), esse último foi o primeiro intérprete entre os Kanoé do Omerê no ano do contato em 1995, quem em um segundo momento foi apartado pela FUNAI dos trabalhos de intérprete por tentar impor de maneira agressiva aos Kanoé recém-contactados as crenças religiosas cristãs, costumes como o não uso de adornos de pena e colares.

Tereza Kanoé também o teria feito, passando esses de vítimas dos processos históricos a algozes-vítimas dos processos históricos reproduzindo a violência a eles também acometida, apesar disso Munuzinho parece ter se esforçado em um segundo momento a não impor outros valores aos Kanoé do Omerê, vindo a ser convidado pela FUNAI a passar temporadas na TI Omerê, convite ao qual aceitou, mas infelizmente não pôde cumprir por compromissos com os filhos (Algayer, 2023).

Conforme Bacelar (2004, p. 32) “a dificuldade de se quantificar a demografia do povo Kanoé deve-se ao fato de serem exogâmicos, havendo também casamentos com não indígenas, e patrilineares, sendo considerados Kanoé somente filhos(as) de pais Kanoé”.

Todavia, conforme minhas últimas observações de campo, os Kanoé do Omerê por rearranjos decorrentes da depopulação drástica, ocasionados pelas tentativas de genocídio advindos das pressões externas da sociedade dominante, acabam por quebrar essa regra e

assumir Bukwa Kanoé, filho de mãe Kanoé (Txiramanty Kanoé) e pai Akuntsú (Konibú Akuntsú), como Kanoé e não Akuntsú, pois não é considerado no Censo desse outro povo e tem sua certidão de nascimento como sendo Kanoé, bem como sua autoidentificação e reconhecimento pelos demais grupos Kanoé, assumindo-se assim uma linhagem matrilinear, “bem como os filhos de Teresa Kanoé com um cearense que se autoidentificam e têm os documentos como sendo Kanoé” (Bacelar, 2004, p. 32), sendo esse um caso similar ao do Mestre-Aprendiz Fernando Kanoé e todo seu clã, (e proponho aqui uma correção por meio da reescrita em Bacelar (2004, p. 32-33) quando afirma “do mesmo modo os netos de Maria Atiminaké (...) e de Francisca Kanoé (...) não foram considerados Kanoé”, ao invés de o autor afirmar de outro modo (talvez um desvio de digitação), parecendo ser também um segundo fator que determina a identificação como Kanoé ser pertencente ao grupo por meio da criação e educação por esse mesmo grupo), persistindo-se porém diante dessas possibilidades entre patrilinear e matrilinear o padrão exogâmico.

O caso mais recente da linhagem matrilinear entre os Kanoé é o da filha de Mical Aruá Kanoé, Regislaine Micaely Makuráp Kanoé, filha de pai Makuráp e mãe Kanoé, tendo sido registrada como Kanoé ao contrário de seus dois irmãos mais velhos que foram mantidos na linhagem patrilinear como Makuráp, havendo uma negociação no núcleo familiar para a tentativa de preservação dos dois grupos e de certa forma do *status quo* de cada grupo, principalmente em considerando-se o contexto de TI multiétnica como é a TI Rio Branco.

Quanto às referências documentadas na época, ressaltam-se os trabalhos de Maldí (1984, 1991), quem destaca o trabalho da comissão Rondon com os Kanoé, quando iniciaram suas expedições pelo Pimenta Bueno e Corumbiara, afirmando que em 1943, os indígenas foram deslocados para o Posto Indígena Ricardo Franco (atual TI Rio Guaporé) para suprir as baixas de trabalhadores. Na época, a perda populacional Kanoé foi tão drástica, que a autora afirma que quase chegaram à extinção (Maldí, 1984, p. 231).

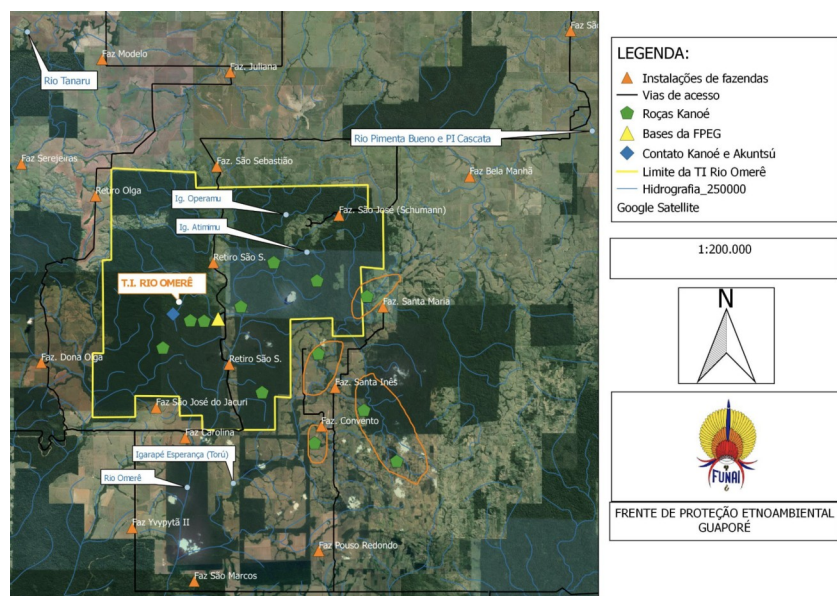
Em Bacelar (2004, p. 31), segundo os relatos do Sr. Munuzinho Kanoé, os Kanoé do antigo contato foram criados à margem direita do Rio Corumbiara (deságua no Rio Omerê), ora no médio e alto, e nas cabeceiras do Rio Tanaru, como também pode ser confirmado nos trabalhos do engenheiro Vitor Dequech (1942) na expedição Urucumacãn de Rondon a qual localiza “Canoê aos pés da Serra do Tanaru, na cabeceira do Omerê” e também relata Canoê às margens do Rio Apediá (Rio Pimenta Bueno), formado pela cabeceira do rio Mutuca e pelos rios Cachoeira Perdida e Borboleta, bem como são relatados, também em Bacelar (2004), Kanoé nos mapas e trabalhos de Becker-Donner (1955), Caspar (1975), Nimuendajú (1981) e Price (1983), esses os localizaram na cabeceira do Tanaru (Alto da Serra do Tanaru).

Ainda em Bacelar (2004, p. 31), Munuzinho Kanoê, falecido em junho de 2001, que habitava a atual TI Guaporé, afirmava que “os “brancos”, vindo do Rio Verde (afluente do Rio Corumbiara), conseguiram atrair os Kanoé com a ajuda de outros povos indígenas (Kampé e Mekéns), levando-os até o Pimenta Bueno onde mais tarde foi criado o Posto Indígena Pedro Toledo, conhecido como Cascata”. Nesse posto viviam várias etnias como os Salamã, Kanoé, Aikanã, Makurap (recém-contatados à época), Ajuru, Jabuti, entre outros que trabalhavam para os seringueiros (muitos morreram devido a fortes epidemias) e anos depois esse posto foi desativado. Em seguida devido à política do Estado, os indígenas foram transferidos para o Posto Indígena Ricardo Franco (atual TI Rio Guaporé), passando pelo Barranco Alto (na foz do Rio Verde com o Corumbiara- cinco dias de caminhada, aproximadamente), cruzando desta forma o Rio Omerê. Porém, conforme relatos, alguns Kanoé ficaram para trás após esse primeiro contato.

Também em Bacelar (2004, p. 31), segundo Tereza Kanoê, falecida em 2008, com quem o pesquisador e linguista Laércio Bacelar morou em Guajará-Mirim e aprendeu muito do que sabe sobre a língua Kanoé, ela afirmava ter nascido no Tanaru, na cabeceira (do outro lado da Serra), em aproximadamente 1929.

Assim, conforme registros dos pesquisadores e relatos dos indígenas, principalmente de Munuzinho Kanoê e Tereza Kanoê, deduziu-se que houve um deslocamento de parte dos Kanoé, à época do antigo contato, muito provavelmente não todo o grupo de Kanoé, que se deslocou da cabeceira do Tanaru (Alto da Serra do Tanaru) para a cabeceira do Omerê (Pé da Serra do Tanaru) na direção leste, conforme Bacelar, (2004, p. 31), quem também registra que o primeiro grupo de Kanoé, à época do contato com os não-indígenas durante as frentes de atração da exploração da borracha, foi levado do Rio Apediá (Rio Pimenta Bueno) para o PI Ricardo Franco (atual TI Rio Guaporé) e para a extração da borracha em outros territórios tendo havido grande dispersão à época (Figura 1).

Figura 1 - Deslocamento dos Kanoé



Fonte: Reproduzido de FUNAI. Algayer (2018, p. 5).

2.6 Contexto geográfico, histórico e socioeconômico de Rondônia, estado da Amazônia Legal e Internacional

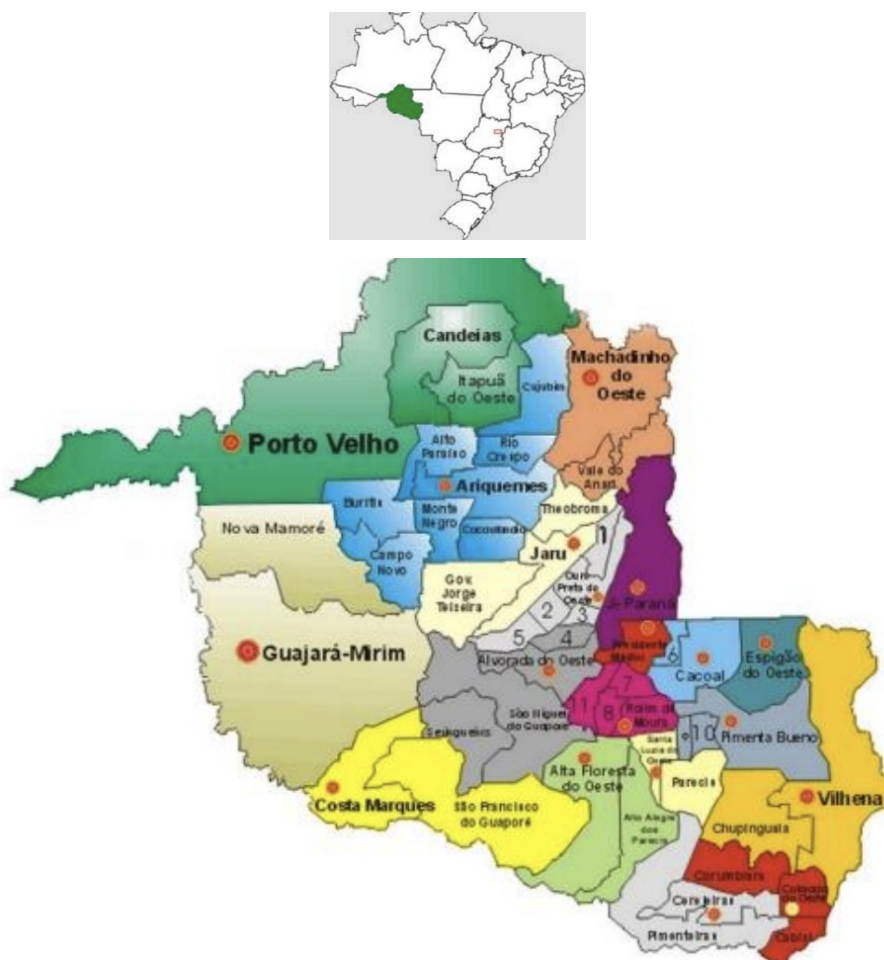
Para melhor situar-se nas histórias dos contatos e das migrações do povo Kanoé do recente e do antigo contato, faz-se importante estar à par do contexto geográfico, histórico e socioeconômico de Rondônia, com essa finalidade são trazidas brevemente aqui informações que abordam essas questões encontradas nos trabalhos de Bacelar (2004).

Assim, o estado de Rondônia (Figura 2) se localiza na região Norte e tem como limites os estados de Mato Grosso a leste, Amazonas a norte, Acre a oeste e Bolívia a oeste e sul, possui 52 municípios e ocupa uma área de 237.590,547 km². Sua capital e município mais populoso é Porto Velho, banhada pelo rio Madeira. Além desta, há outras cidades importantes como Ariquemes, Cacoal, Guajará-Mirim, Ji-Paraná, Rolim de Moura e Vilhena, sendo essa última da qual em geral segue-se viagem para a TI Rio Omerê pela maior proximidade dessa em relação à TI (4h de carro).

A colonização desse Estado se deu no sentido sul-noroeste com um vertiginoso e descontrolado avance do desmatamento e as fortes e desastrosas consequências ambientais e sociais do século XIX em diante, pois antes disso, a colonização esteve restrita a algumas missões religiosas também com consequências negativas, porém em um maior espaço de tempo e não tão devastadora com relação às questões ambientais, porém frequentemente supressora de culturas e línguas com a imposição, incontáveis vezes, de uma cultura

dominante e homogeneizadora, tendo sido poucos os casos de missões que conciliavam de maneira harmoniosa a vinda da cultura externa e o encontro dessa com as culturas indígenas sem dizimá-las totalmente e muitas vezes pela postura mais resistente de alguns povos e não por uma possível cultura mais pacífica e respeitosa dos missionários.¹³

Figura 2 - Localização em verde do Estado de Rondônia no Mapa do Brasil e Mapa de Rondônia



Fonte: Gov.br: Disponível em: https://www.gov.br/defesa/pt-br/arquivos/programa_calha_norte/pcn-estado-de-rondonia.pdf. Acesso em 20/05/2024.

Encontram-se nessa região as Chapadas dos Parecis (divisora de águas entre os rios que caem diretamente no Madeira) e dos Pacaás Novos as quais atravessam o Estado de sudeste a noroeste, sendo uma região de planaltos e planícies aluviais, com altitudes que variam em todo o território de 100m à máxima de 800m. O clima predominante é o

¹³ Disponível em www.youtube.com/@latitude10. Acesso em 20/03/2023.

equatorial, quente e úmido, com chuvas abundantes, média de 3 meses de seca, e temperatura média anual de mínima de 16°C e máxima de 31°C. Quanto à vegetação e fauna, compreende uma zona de transição entre o Cerrado (que vai no sentido sul-noroeste) e a Floresta Amazônica, podendo ser encontradas aí tanto o buriti do cerrado quanto a seringueira típica da Amazônia, caracterizando-se por uma rica variedade de árvores¹⁴.

Os principais rios de Rondônia são o Madeira, Machado (Ji-Paraná), Guaporé e Mamoré. Todos os rios do Estado pertencem à bacia do Rio Madeira, afluente do Amazonas. Os rios Pimenta Bueno e Comemoração correm para o rio Machado, já os rios Corumbiara e Mekéns correm para o Guaporé e o Mamoré.

A economia é principalmente baseada na pecuária e na agricultura de grandes monoculturas responsáveis pela atual devastação da Amazônia em marcha potencialmente veloz, como a soja que lidera o ranking de devastação, o milho e o arroz; entre outros cultivos de subsistência e também exportação como o café (sendo os cafés indígenas Aruá (TI Rio Branco) e Suruí (TI Sete de Setembro) ganhadores de prêmios internacionais e bastante valorizados no mercado), cacau e mandioca.

Além da extração da madeira, minérios e borracha, todos feitos de maneira bastante aterrorizante e devastadora envolvendo crimes ambientais, mortes de comunidades indígenas e ribeirinhas entre tantas outras atrocidades até então tidas como inerentes ao sistema capitalista em grande parte do mundo e mesmo para os países ricos que importam os produtos brasileiros e contraditoriamente agem como defensores da natureza em seus lugares de origem, sendo responsáveis (in)diretos pela devastação nos países fornecedores de insumos e matérias-primas, sendo assim o efeito borboleta¹⁵ de causas e consequências impõe-se e no fim todos somos responsáveis por tamanhas devastações em diferentes graus de potencial destruidor.

Segundo informações de Algayer (2023, p. 17), os povos transferidos nas décadas de 30-40 aos Postos Indígenas de Atração (PIA) pelo SPI, navegavam por mais de 200km (em linha reta), sem que sequer tivessem noção de para onde iam, a fim de que fossem instalados, com a promessa de que, assim, não seriam exterminados evidenciando a necessidade de liberação dessas áreas para os propósitos dos interesses econômicos dos exploradores que iniciam suas atividades com a exploração do látex (seringa e caucho) e outras especiarias da floresta, ainda na década de 20, com uma enorme expectativa da existência de grandes jazidas de minério, e se alertam ainda mais ao descobrirem a boa qualidade do solo da região e a

¹⁴ Disponível em www.wikipédia.com. Acesso em 20/03/2023.

¹⁵ O efeito borboleta faz parte da teoria do caos, que estuda sistemas complexos e não lineares, onde pequenas alterações podem levar a resultados muito diferentes.

grande quantidade de madeiras nobres, circunstâncias que motivaram o projeto de assentamento na década de 70.

Para melhor compreensão diacrônica dos fatos, faz-se importante rememorar os principais acontecimentos históricos gerais que se passaram na Amazônia e em Rondônia desde os registros dos primeiros viajantes no século XV, as primeiras presenças de sertanistas e missionários no século XVI até o momento atual. Sem deixar de considerar a tão silenciada história dos diversos povos originários que ali habitavam desde muito antes da chegada dos europeus, tendo-se registros da presença humana na Amazônia de mais de 40 mil anos, e quando os europeus chegaram, segundo o historiador Eduardo Bueno (2023), “encontraram de 4 a 5 milhões de indígenas que viviam nessas terras hoje conhecidas como terras amazônicas”.

Os principais acontecimentos que contextualizam a história da Amazônia Legal e do Estado de Rondônia como parte dessa grande região Amazônica que abrange nove Estados do Brasil (Acre, Rondônia, Roraima (Amazônia Ocidental); Pará, Maranhão, Amapá, Tocantins e Mato Grosso (Amazônia Oriental)), são a partir dos séculos XV e XVI, quando ocorrem as vindas de viajantes, navegantes, sertanistas e missionários católicos com pretensões catequéticas e de ocupação de terras e exploração de bens; no século XVII impera a colônia de exploração, os bandeirantes em busca das especiarias amazônicas e seguem as missões religiosas; no século XVIII a colônia de exploração segue pela **Corrida do Ouro** com muitas expedições e explorações dos bandeirantes pelo Vale do Guaporé (região onde habitam os Kanoé) com aumento da população de imigrantes.

Já no século XIX é quando se dá o Primeiro Ciclo da Borracha; no século XX a partir de 1970 ocorrem a construção das rodovias: **BR-319** (Porto Velho (RO)-Manaus (AM); **BR-364** (Cuiabá (MT)- Porto Velho (RO)-Rio Branco (AC), possibilitando a ligação de Rondônia a São Paulo por Cuiabá e desligando a região da antiga e onerosa dependência fluvial com Manaus e Belém); **BR-425** (Guajará-Mirim –BR-364); **BR-429** (Alvorada do Oeste –São Miguel do Guaporé- Seringueiras- São Francisco do Oeste – Costa Marques), entre 1970 e 1980, ocorre o aumento da colonização agrícola a partir da BR-364 orientada pelo INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária) com assentamento dos trabalhadores rurais e mão-de-obra dos migrantes em sua maioria vindos da região Sul com intensa migração e distribuição das glebas de terras ao longo das rodovias implantadas.

Faz-se importante ressaltar que o contexto exposto está diretamente ligado à história do contato em 1995 com os Kanoé da TI Rio Omerê, quando também em fins da década de 80 ocorre aumento vertiginoso do desmatamento criminoso e das queimadas, proliferação da

indústria madeireira e prática da escravização de trabalhadores braçais, com aumento da agricultura de soja, milho e cacau sem respeito ao direito à terra das populações indígenas originárias seguindo-se essa mesma política de exploração sem atenção por parte de políticos e grandes empresários às previsões catastróficas advindas das mudanças climáticas causadas pelo desmonte ambiental que atende aos interesses de pequena parcela da população brasileira e de países ricos que se beneficiam das exportações brasileiras até os dias atuais.¹⁶

Conforme menciona Algayer (2023), “a implantação do projeto de assentamento Corumbiara, não teve mais volta, trouxe consigo a aniquilação da floresta para a ocupação e formação das fazendas, eliminando de vez as poucas expectativas de sobrevivência dos grupos que resistiram por gerações.”

Assim, “mudam as facetas” e a história segue se repetindo em todo o mundo. A subjugação de povos originários, a ambição desenfreada por dinheiro e poder e o desrespeito ao meio-ambiente parecem ser clássicos na história da humanidade que se considera tão evoluída, e tem se visto vítima dos próprios equívocos, como por exemplo as grandes enchentes ocorridas recentemente em Dubai, na China e no Brasil (RS), conforme presságios de muitos Xamãs e previsões de pesquisas científicas; porém infelizmente até então não se conseguiu mudar os rumos dessas causas que no fim alimentam a competição e a guerra e não a colaboração e a paz, a igualdade entre os povos e o respeito ao ecossistema do qual a humanidade realmente necessita para viver neste planeta.

Segundo L. Boff, “esperançar é preciso nos dias atuais” para não perdermos os rumos do que pode vir a ser um dia. Em vista dessa afirmação, o ativismo contemporâneo não pode fechar os olhos para as atrocidades, mas também não pode perder as esperanças, tendo como desafios equilibrar polos de forças tão contrárias com a finalidade de suplantar obstáculos e manter o fluxo para uma humanidade próspera na Terra.

Não sobra dizer que a mineração e as rodovias geravam exportações e fontes de receita para o Novo Estado através de impostos e milhares de empregos em contrapartida também problemas ambientais e sociais sobretudo em relação aos povos indígenas locais.

Rondônia a essa época era anunciada como “novo eldorado” e a “nova fronteira agrícola” e como terra de grandes oportunidades para quem se dispusesse a migrar para lá com salários médios entre os mais altos do País, mesmo com a crise inflacionária pela qual passava

¹⁶ Fontes das informações históricas: www.youtube.com/@GreenpeaceBrasil; www.ro.gov.br; Bacelar (2004), Kanoé (2022).

o Brasil (Bacelar, 2004, p. 20), e por efeito borboleta o inchaço das cidades aumenta o fluxo migratório que por sua vez torna a aumentar o inchaço das cidades e assim por diante.

Todavia, pela distância geográfica Rondônia apresenta altos preços de alimentos e outros produtos como roupas e calçados, alugueis exorbitantes à época o que inflacionava os salários tornando fato a falsa ilusão de que ali se poderia ganhar muito dinheiro por meio de um violento modelo de ocupação de terras causando a perda de terras dos povos indígenas e violentos processos de genocídio de populações indígenas, sendo esses confinados em áreas de terra menores e mortos pelas doenças trazidas pelo contato abrupto e pelos conflitos decorrentes dos violentos processos de colonização, além de mortes de trabalhadores não-indígenas sob péssimas condições de trabalho configurando-se um contexto de “salve-se quem puder!” gerando as tão conhecidas consequências da enculturação dos povos submetidos às expressivas e maléficas forças injustas da sociedade dominante. Como aconteceu com os Kanoé e os Akuntsú, bem como ainda acontece com as populações indígenas brasileiras.

Desse modo, a demarcação das terras indígenas caminha a passos lentos na contramão dos incrivelmente velozes voos dos interesses capitalistas expansionistas, alimentados por uma ganância sem limites, do agronegócio totalmente alheio aos desastres ambientais e às muitas vezes falsas e ou morosas promessas de medidas de mitigação em geral bastante desproporcionais aos danos ambientais e socioculturais causados.

Em Bacelar (2004, p. 28), “Sirva-se de exemplo a propriedade das terras nas quais foram localizados os remanescentes Kanoé e Akuntsú, “isolados do Omerê”: o mesmo proprietário possui outras 31 fazendas em Rondônia e em outros estados.”

Vê-se assim, extensas áreas de florestas transformadas em pastos para a pecuária de gado e para as grandes monoculturas de soja, milho, café, com usos de fertilizantes químicos e agrotóxicos, muitos desses proibidos em diversos países pelos danos causados à saúde humana, além da expansão da indústria ilegal madeireira, do garimpo ilegal, que agem por meio dos eficientes mecanismos de corrupção, apesar das denúncias e trabalhos das entidades defensoras dos direitos humanos, da imprensa, dos sindicatos e das organizações não-governamentais, bem como dos órgãos governamentais, ora em favor ora contra as políticas de devastação, a depender do resultado das eleições brasileiras e da conjuntura política que se forma à época; bem como ao caráter de cada indivíduo que compõe essa grande teia das relações sociais e construção de sociedades e nações na tão histórica luta de classes fomentadora do capitalismo ainda selvagem, mas que já dispõe de recursos para se reinventar

no sentido de coexistir à construção de uma sociedade fraterna em termos socioeconômicos e ambientais.

A exemplo disso tem-se a possibilidade de maiores investimentos em agroflorestas, educação ambiental, gestão de patrimônios socioculturais, reflorestamento, políticas ambientais e fiscalização com penas mais rígidas entre tantas outras saídas inteligentes, humanamente e artificialmente, que possam contornar a imanência do caos iminente ainda historicamente em curso; ou não haveria solução para todo esse processo de devastação de povos e ecossistemas?

A partir dessas reflexões é possível traçar um macro-panorama da destruição constituído por seus micro-universos eficientemente e igualmente destruidores, sendo que os que agem na contramão disso tudo tornam-se praticamente invisíveis tendo suas forças de resistência histórica a todo tempo postas em xeque diante de tanta mortandade de pessoas, povos, línguas, culturas, conhecimentos e de ecossistemas naturais tão necessários à existência digna e salutar de vida humana na Terra.

Sendo assim, não é de se estranhar que tantos povos isolados resistam ao contato com a sociedade externa a eles, assim como o fizeram por muito tempo os povos de recente contato do Omerê, Kanoé e Akuntsú.

2.6.1 Vale do Guaporé: contexto sociocultural

Atualmente, as Terras Indígenas que se encontram dentro do Vale do Guaporé são: **Rio Guaporé, Sagarana, Rio Branco, Massaco, Mequens, Kwazá do Rio São Pedro, Tanaru e Rio Omerê.**

Vale do Guaporé é tida como uma das misteriosas e mais lindas regiões de Rondônia, um santuário natural, cortado pelo rio Guaporé, com sua nascente na Chapada dos Parecis (MT) e sua desembocadura no rio Mamoré perto do município de Surpresa (RO), fazendo fronteira com a Bolívia e com uma extensão de aproximadamente 1.400 Km quase todo navegável¹⁷.

No século XVIII foi construído com mão-de-obra indígena e quilombola e ribeirinhos o Forte Príncipe da Beira perto do município de Costa Marques, ao qual visitei com a amiga e professora da Unir, Edinéia A. Isidoro, após minha primeira ida à TI Rio Branco, em julho de 2022.

Bandeirantes em busca de ouro e mão-de-obra escrava chegaram à região por volta de 1650, porém o primeiro explorador europeu a chegar ali foi o espanhol Ñuflo de Chávez entre

¹⁷ Disponível em www.riosvoadores.com.br. Acesso em 15/03/2023.

1541-1542 (anotações feitas em visita ao Forte Príncipe da Beira em julho de 2022). É uma região de planícies alagadiças, baixa altitude, repleta de sítios arqueológicos ainda por serem estudados, todavia muitos já mapeados pelo IPHAN (Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional) e também seus primeiros habitantes originários foram povos indígenas e quilombolas desde antes da chegada dos europeus e não-indígenas à região.

Conforme Galvão (1979, pp. 213-214), que denominou parte dessa área ~~como~~ de Área Cultural Indígena do Guaporé, abrangendo territórios à margem direita do rio Guaporé e o território sul do rio Madeira, “notou-se que essa área se caracteriza pelo cultivo de amendoim, milho, mandioca, cará, taioba, batata-doce, pimenta, algodão, tabaco, melancia, mamão e banana.” “Seus povos produzem bebidas fermentadas desses tubérculos e vegetais, crus e/ou cozidos conhecida como chicha, usam instrumentos musicais específicos” (Snethlage, 1939, *apud* Bacelar, 2004, p. 29), desenvolveram cerâmicas e embornais cilíndricos trançados com folhas de palmeiras, principalmente o tucum, denominados no PB indígena de marico¹⁸, espécies de embornais usados a tiracolo que suportam grande peso sem se desfazerem, tendo Maldí (1991) denominado essa área como **Complexo Cultural do Marico**.

Atualmente essa produção de cerâmicas e maricos vem sofrendo perdas na transmissão intergeracional desses conhecimentos e consequente diminuição da produção, sendo necessários projetos de retomada cultural especificamente para esses artefatos, conforme comunicado pela anciã da TI Rio Branco, em junho de 2022, durante o projeto de imersão Kanoé-Aruá apoiado pelo Fundo Casa Socioambiental em parceria com a Coopirb (Cooperativa dos Povos Indígenas da TI Rio Branco), Dona Rosa Aruá. Trata-se de uma das poucas mulheres que ainda sabe e pratica a arte da confecção de maricos, visto ser um trabalho de persistência e resistência desde a coleta do tucum, passando por sua lavagem e secagem, pelo desfiar para obtenção das linhas mais finas prontas para o trançado paciente e atento das hábeis mãos das mulheres indígenas que sabem fazer maricos.

Hoje em dia, são dos mais diversos tamanhos, inclusive para guardarem seus celulares, além dos grandes e resistentes a peso para as coletas de alimentos na floresta e até mesmo para carregarem algumas caças, como o fazem Mical Kanoé, filha de Dona Rosa Aruá, e seu esposo Makuráp, quando saem para caçar e coletar alimentos. Todavia, muitas mulheres jovens da TI Rio Branco ainda cultivam a ida à Serra, muitas vezes como um encontro do “Sagrado Feminino”, para coletar tucum e todo o processo de lavagem e secagem para assim entregarem a matéria-prima mais pronta para a confecção do marico às anciãs. E algumas poucas mulheres mais jovens detêm o conhecimento da feitura do artefato utilitário que, como

¹⁸ Em Kanoé *Yki* ‘marico’.

mentionado anteriormente, já não desperta o interesse da maioria das mulheres jovens para a aprendizagem do refinado e persistente trançado das fibras de tucum, um marico grande pode chegar a custar 250 reais¹⁹.

Lévi-Strauss (1948b, p. 371, *apud* Bacelar, 2004, p. 29) identificou duas subáreas etnoculturais no Vale do Guaporé: a primeira, no baixo rio Guaporé, entre os rios Branco e Mamoré, dominada pelos grupos Txapakura (Pakaas Novos, Urupá e os já extintos Rokorona, Kotemoka, Huanyam e Jarú), e a segunda nas bacias dos rios Branco, Mequéns e Corumbiara, dominada pelos grupos Tupi (Aruá, Makuráp, Waioró, Amniapé, Guarategajá, Kipkiriwat, Sanamaiká e Puruborá) e pelos Djeoromitxi (Jabuti), língua isolada com suposições todavia não consagradas de pertencer ao tronco Jê, bem como Lévi-Strauss considera os Nambikwara como integrantes da área etnocultural do Guaporé, mesmo esses não se ligando aos dois grupos anteriores.

Além da agricultura, atividades extrativistas como a coleta de castanhas e frutos, larvas de insetos e formigas, pesca e caça de aves e animais constituem a economia de subsistência dos povos da área cultural do Guaporé, o uso de canoas, emprego de veneno nos cipós para flechas e pesca, uso do rapé alucinógeno, de paricá, angico ou de tabaco, em rituais de pajelança, crença em forças sobrenaturais que podem ser manipuladas pelo pajé (xamanismo), sociedades organizadas patrilinearmente e malocas do tipo colmeia em geral (Bacelar, 2004, p. 29).

Entretanto, devido às forças contrárias do agronegócio desprovido de empatia para com os povos originários da Amazônia, muitos povos indígenas do Vale do Guaporé passam pelos processos de perdas de suas línguas maternas e de herança bem como de aspectos culturais formadores do que seria uma possível diversidade cultural, mas que pelos processos de contato entre povos ou sobreposição de uma cultura dominante esses povos acabam por serem reduzidos a remanescentes de seus grupos etnoculturais com mudanças e perdas linguístico-culturais drásticas levando ao desaparecimento e morte de suas línguas e cultura de herança infundindo-se na cultura homogeneizante culminando na perda de diversos conhecimentos ancestrais tão importantes para a construção do quebra-cabeças dos mistérios que envolvem a humanidade e a presença de vida na Terra.

2.6.1.1 TI Rio Omerê

¹⁹ Ver imagens em Anexo na Seção Artefatos Culturais Kanoé.

A Terra Indígena Omerê no extremo sul do Estado de Rondônia faz parte da Amazônia Legal, foi homologada em 2006, não possui presença de isolados, faz fronteira com os municípios de Chupinguaia e em maior parte com Corumbiara, abrange a bacia hidrográfica do Rio Madeira e conta com 7 indígenas de dois povos distintos, 4 Kanoé e 3 Akuntsú.

Entre esses estavam presentes no ano do contato, em 1995, 2 Kanoé, a pajé Tsiramanty Atitiro Kowi Kanoé (d.n. aprox. 17/10/1969) e seu irmão Pura Kanoé (d.n. aprox. 17/10/1973), e as 3 mulheres Akuntsú, as últimas de seu povo, Pogapia Akuntsú (d.n. aprox. 17/10/1955) e suas duas filhas, Aiga Akuntsú (d.n. aprox. 17/10/1968) e Babawru Akuntsú (d.n. aprox. 17/10/1983). O grupo Kanoé é composto também pelo filho de Tsiramanty Kanoé com Konibu Akuntsú, Bukwa Kanoé (nascido em 30/01/2002, após o contato) e seu filho com a indígena Celita Tupari Aruá (da TI Rio Branco), Tony Kwikaj Kanoé Aruá, nascido prematuramente em 26 de agosto de 2023.²⁰

Os dois grupos que hoje habitam a TI Rio Omerê foram em seu passado constituídos por dois povos tradicionalmente inimigos, unidos por uma trágica história de massacres genocidas e pelas tentativas de sobrevivência, e vive atualmente em considerável harmonia, em relação ao que era no passado, graças também aos esforços da coordenação da FUNAI por intermédio da convivência e do árduo trabalho conduzido com maestria pelo coordenador da Frente, desde 2006, Altair Algayer, dos auxiliares Fábio Passos Crespino e dos muitos indígenas (Djeoromitxi, Tupari, Aruá, Kampé e Kanoé) da TI Rio Branco que formam a equipe de trabalho da Base de Proteção Etnoambiental Omerê (BPETAO), como Adonias Djeoromitxi, Leonardo Tupari, Paulo Rossi Kanoé, Claudio Tupari, Ernani Kanoé, Mical Kanoé, Pura Kanoé, Bukwa Kanoé responsáveis por diferentes funções como: proteção etnoambiental, fiscalização dos limites da TI, manutenção da Base da FUNAI dentro da TI, educação indígena, manejo ambiental, logística, integração dos(as) indígenas de recente contato habitantes da TI Rio Omerê, caça, plantio, colheita, auxílio do papel das atividades tradicionalmente destinada aos homens etc.

Houve no passado tentativas e promessas de casamento entre os dois grupos, quanto a Pura Kanoé e Babaoru Akuntsú; todavia, foram frustradas e não vieram a concretizar-se. Atualmente as mulheres Akuntsú já não podem ter filhos, exceto Babaoru.

²⁰ O grupo Kanoé da TI Rio Omerê ampliou-se, para o total de 5 pessoas, pelo casamento de Bukwa Kanoé com Celita Aruá (da TI Rio Branco) e o nascimento de seu filho Kwikaj em 2023, bem como pelos filhos de casamentos anteriores de Celita Aruá, que não moram na TI Rio Omerê, por questões de frequência à escola, fazendo parte do censo da TI Rio Branco, mas passam temporadas lá, compartilhando a casa de Bukwa Kanoé. Assim como Celita Aruá que ainda consta no censo da TI Rio Branco, mas segue os protocolos de indígenas de Recente Contato quando está na TI Rio Omerê.

Atualmente o responsável pela caça para as Akuntsú e para os Kanoé tem sido principalmente Bukwa Kanoé, e no caso das três mulheres Akuntsú já não existem mais homens Akuntsú, além do que há relação de parentesco das Akuntsú com o filho de Kunibú Akuntsú; e em menor frequência que Bukwa, seu tio Pura também sai para caçadas e costuma queixar-se de não pegar muita coisa, mas quando pega denota grande felicidade pela caça conquistada, a exemplo de quanto caçou um tatu bem próximo da Base e voltou todo suado e com os dedos cheios de terra com reflexos da caça ao tatu e contando muito animado a fuga, perseguição e conquista da caça.

Txinamanty passa os dias em suas pajelanças, com seus rapés, principalmente de Angico feito por ela mesma, e vez ou outra com rapé Pataxó de murici que levo para ela da Bahia quando vou para o programa Mestre-Aprendiz, e ela já não sai com muita frequência para caçar, além de alimentar seu, enorme e preto do bico vermelho, *pyytsi* ‘mutum’, pássaro de estimação, e suas *kurakura* ‘galinha’; atualmente diz não querer criar macacos nem porcos do mato, pelo trabalho que eles costumam dar; como já criou Purá que à época do contato tinha uma grande porca gorda do mato ‘*ura*’ que costumava dormir na rede dele, segundo comunicação oral da linguista Inês Hargreaves em encontro sincrônico na casa de Cabral em dezembro de 2022 e confirmado por Pura em 2023 que lembra com tristeza de sua porca que atacou sua irmã Tsiramanty quem a matou por oferecer perigo.

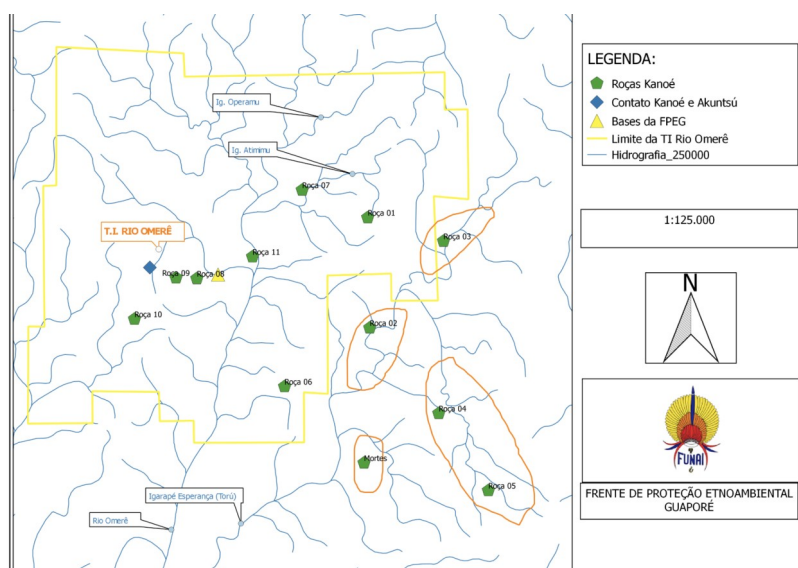
Babar Akuntsú tem sido entre as mulheres Akuntsú a que mais planta e colhe alimentos para suas parentes, tanto em relação à roça, quanto em relação às coletas nas caminhadas pela Floresta e muitas vezes sai só ou acompanhada algumas vezes de sua irmã Amiga. Bukwa tem sido o principal responsável pelo plantio das roças Kanoé, pela coleta do mel e da castanha juntamente com seu tio Pura e com sua namorada Celita Aruá e os filhos dela da TI Rio Branco que passam algumas temporadas na TI Rio Omerê, desde 2022, quando de férias da escola, bem como com a equipe de indígenas que trabalham na Frente.

Todos eles sempre trabalham em conjunto com a equipe de indígenas da TI Rio Branco que trabalha na Frente em esquemas de escalas intercaladas entre as várias equipes que se formam com o apoio de mais, em média, 6 a 10 indígenas vindos da TI Rio Branco, contratados pela FUNAI, para compor a equipe de trabalho da Frente, devido ao grupo original da TI Rio Omerê ser um grupo bastante reduzido e com dificuldades para a sobrevivência individual devido às questões de idade de uma das Akuntsú, a mais velha do grupo, e de saúde das três Akuntsú e de Tsiramanty Kanoé que desenvolveram hipertensão, diabetes, depressão entre outras moléstias que tendem a expressar-se após o contato muito provavelmente pelas mudanças na alimentação com a inclusão de açúcares, gorduras,

agrotóxicos entre outros, bem como por toda a pressão emocional e também espiritual, para quem abrange também essa perspectiva como envolvente da constituição integral dos seres humanos, sofridas pelas pressões externas que culminam no contato e seguem existindo; todavia, de uma maneira bem mais branda com a devida colaboração do estado quando esse não omisso às pressões e tragédias vivenciadas, tem sido essa a solução encontrada pela FUNAI para a garantia da sobrevivência dos grupos recém-contatados, bem como para a colaboração quanto à geração de renda econômica para os grupos indígenas de antigo contato da TI Rio Branco.

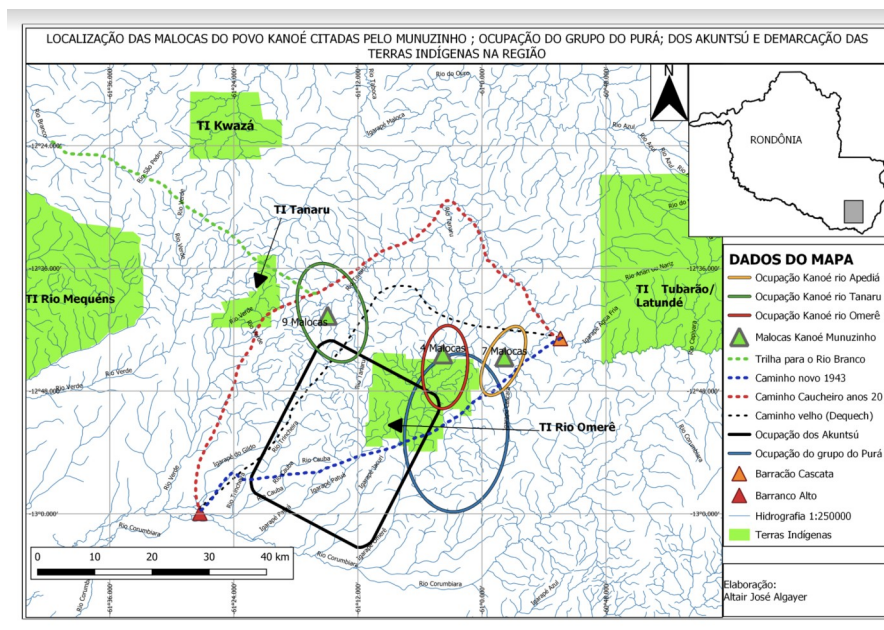
Os igarapés Atimimu e Operamu (Figura 3), à margem esquerda do Omerê, são uma região tradicional do povo Kanoé, aonde eles vão uma a duas vezes por ano, e passam um a dois dias, não somente em atividades de caça, mas também para recordar muitos momentos do passado, pois se trata do local de nascimento e infância do Pura e da Tsiramanty (Algayer, 2023, p. 10).

Figura 3 - Igarapés Atimimu e Operamu,



Fonte: Reproduzido de Algayer (2023, p. 10)

Figura 4 - Localização da TI Rio Omerê.



Fonte: Algayer (2018). FUNAI.

2.6.1.1.1 Hábitos alimentares dos Kanoé do Omerê

Conforme Algayer (2023, pp. 10-11): o hábito de caçar animais silvestres e a coleta de mel são as principais atividades dos homens Kanoé, como também eram as dos homens Akuntsú, e é a principal fonte de alimentação de ambos os grupos. Quando não têm carne, falam que “não tem nada para comer”, mesmo tendo diversos outros alimentos de produtos da roça, frutos e/ou produtos industrializados. Quando não têm mel ou chicha (bebida fermentada), ingerem o mínimo de líquido, pois não têm hábito de tomar água pura, que deve ter alguma mistura (o mel é a mistura preferida). É a forma como consomem esse alimento. O hábito aumentado da necessidade de carne parece ter sido prática alimentar que mudou com o contato com a sociedade não indígena e outros povos indígenas, pois em Bacelar (2004), o autor afirma que à época os Kanoé caracterizavam-se por serem mais coletores que caçadores.

Conforme observações de Algayer (2023, p. 11):

É na atividade de caça aos animais que são localizadas as colmeias de abelhas e, quando não estão preparados (machado), fazem outra caçada na mesma região com o objetivo de coletar o mel. Nessa segunda caçada, dependendo da distância e as condições de acesso, levam mulheres, mas são os homens que derrubam as árvores e as mulheres ajudam na coleta do mel. Quem encontra a colmeia é o “dono” do mel. Ele pode chamar alguém para ajudar a tirar e, nesse caso, obrigatoriamente divide o

produto ou tira sozinho e divide com quem ele achar conveniente. Entre os animais abatidos, os Kanoé fazem preferência ao porcão ou queixada (*Tayassu pecari*), o macaco guatá ou macaco-aranha (*Ateles chamek*), o tatu-de-quinze-quilo (*Dasypus kappleri*), o mutum, a nambu azul ou azulona (*Tinamus tao*), mutum, o jacaretinga ou jacaré de igarapé (*Caiman crocodilos*) e entre outros animais. Os Kanoé não fazem questão de comer capivara, veado da capoeira, tamanduá mirim, cutia, tatu peba e entre outros. Nenhum deles come onça, jaguatirica e espécies de gato-domato, lobinhos (cachorro do mato). Algumas espécies de cobra (bico-de-jaca); roedores, como rato da água e um tipo de rato do mato (vermelho); cangaparas (*Phrynops geoffroanus*); e rãs também fazem parte da sua dieta e da atividade de caça.

Algayer (2023) ressalta que as restrições da dieta alimentar, no que concerne aos animais, carecem de pesquisas, pois envolvem crenças espirituais e mitos que, em alguns momentos, os indígenas não se sentem à vontade para revelar, percebendo também que outros indígenas e os “brancos” condenam o consumo de certos animais ou ao contrário. Tanto os Akuntsú como os Kanoé, em muitos casos, as restrições de consumo de animais se dão por gênero.

Um fato interessante de ser notado é o caso de um macaco caçado por Bukwa e repartido entre sua família sendo reservado obrigatoriamente ao caçador o pedaço da carne que esteja com a marca da flechada. O método de praticar a caça de animais ainda é feita de forma tradicional, utilizando o arco e flechas com diversos formatos para cada tipo de caça. Após o acesso ao metal, confeccionam pontas de flechas com lâminas de faca e facão, que são fatais. Utilizam da artimanha de fazerem tocaias (uma pequena casinha de folhas de palmeira), próximas de árvores frutíferas ou barreiros de caça, onde ficam na espreita dos animais e aves. Também fazem armadilhas, jequis, para pegarem tatu em buracos. Voltam tristes quando não caçam nada e muito felizes quando trazem alimento para casa, pois há dias de caça e dias de caçador.

Os homens Kanoé pescam somente no rio Omerê, se utilizam do acesso das estradas como meio de deslocamento e pescam em três pontos (Norte, Centro e Sul), onde as estradas cruzam o citado rio. Com essas dificuldades e pouca demanda por pescado em certos períodos, desde 2013, os grupos, com apoio da FUNAI, desenvolvem um projeto de criação de peixe em cativeiro, com quatro tanques, para suprir a dieta por peixe e garantir a segurança alimentar dos indígenas. Os próprios indígenas se envolvem com a atividade de alimentar os peixes e aquisição, com recursos próprios (coleta de castanha) (Algayer, 2023, p. 14).

Segundo Algayer (2023, p. 14):

A castanha do Brasil é apreciada para o consumo dos povos e sua coleta costumava visar somente à quantia consumida por eles. A partir do ano de 2013 ou 2014, todavia, os indígenas (Kanoé) viram no fruto uma alternativa de obter uma fonte de

renda para as pequenas demandas pessoais de produtos industrializados que não lhes eram fornecidos pelo órgão (como alevinos, celular, lanternas, máquina de lavar roupa, fogão a gás, colhões, dentre outros). Com isso, ampliaram a área de busca pelo fruto e a coleta vem sendo feita somente nas áreas com maior facilidade de escoamento do produto. A maior extração ocorre anualmente na área próxima das aldeias e da Base. Não sendo uma grande produção, o máximo que chegaram a coletar em um ano foi 1.500 quilogramas.

Algayer (2023, p. 16), afirma que:

entre outros produtos há uma variedade de espécies de gongos ou corós (do tronco de aricuri, paxiúba, patuá, jaracatiá e de gameleira); captura de diversos insetos para alimento dos indígenas e dos seus pássaros de estimação; coleta de folhas de pacovas para moquear ou assar diversos alimentos e caça; coleta de argila para confecção de panelas e vasilhas; coleta de folhas de palmeiras (tucumã e aricuri) para confecção de chapéus, cocares, abanos e esteiras; coleta de fibras de folhas de tucum para confecção de linhas utilizadas para tecer maricos, redes de dormir e flechas; coleta de taquaras e/ou tabocas para flechas e flautas; coleta de resina de caucho utilizado na iluminação; embiras utilizadas como cordas; e cera de breu.

Sobre a roça Kanoé, Algayer (2023, pp. 16-18) observa que:

O milho passava ser o produto principal e mais apreciado entre os dois povos, acompanhado da banana de diversas variedades (ourinho, banana da terra, banana sapo, maçã e nanica), mamão, mandioca, batata doce, cará, inhame, amendoim, fava (feijão) e entre outros. Além do tabaco, urucum, algodão e cabaças. Os produtos produzidos da roça são manuseados e deles surgem diversas receitas em forma de alimentos. A chicha (bebida) pode ser feita do milho, da mandioca e do cará, pode ser ingerida ainda doce, quando não chegou no estágio de fermentação, ou pode ser fermentada, com alteração no teor alcoólico. O milho verde e a mandioca crua são ralados, com a massa posta em folhas de pacova e assadas, e da mesma forma fazem também com o milho seco, que é cozido antes e amassado no pilão para depois ser assado na pacova. Mas, normalmente, mandioca, cará e batata-doce são assados diretamente na brasa e/ou cozidos quando há carnes de uma caça.

As caças mais consumidas entre os anos de 2020 a 2024 que abrangeram os meses durante os quais estive presente para a pesquisa de campo foram porco do mato adultos e filhotes, anta, tatu, mutum, macacos, araras, peixes do tanque da TI Omerê, que fica a uns 250 metros da BPETA, alimentados todos os dias pela manhã por Purá Kanoé e pegos na maioria das vezes no arrastão de rede pelos homens que trabalham na Base e muito frequentemente e dentro de suas respectivas temporadas são coletados alimentos como jatobá, açaí, castanhas, folhas para chás, insetos comestíveis como formigas e gongos.

Quadro 2 - Censo dos Kanoé do Omerê (2024)

N	Nome	Idade em dez. 2024	Data de Nascimento	Gênero	Local de Residência
01	Txiramanty Kanoé	57	17/10/1967	F	TI Rio

					Omeré
02	Pura Kanoé	51	17/10/1973	M	TI Rio Omeré
03	Bukwa Kanoé	22	30/01/2002	M	TI Rio Omeré
04	Tony Kwikaj Kanoé Aruá	1 ano e 4 meses	26/08/2023	M	TI Rio Omeré

Fonte: elaborado pela autora.

2.6.1.2 TI Rio Branco

Conforme Elisson Aruá Kanoé, à época representante da Cooperativa dos Povos Indígenas da TI Rio Branco (COOPIRB), atualmente a Terra Indígena Rio Branco possui aproximadamente 930 indivíduos, sendo a maioria do povo Tuparí (aprox. 430), de 10 povos distintos: Aruá, Wajuru, Arikapú, Djahoi, Djeoromitxi (antigamente denominados como Jaboti), Kampé, Makuráp, Kanoé, Sakirabiat, Tuparí. Esses povos convivem pacificamente em um território de 236 mil ha de terra, homologada em 1986, no Estado de Rondônia, que faz parte da jurisdição da Amazônia Legal e está sob os cuidados e assessoria da FUNAI de Ji-Paraná.

Atualmente a principal fonte de renda da comunidade provém do cultivo da castanha, do café e do açaí, como as três principais cadeias produtivas, consideradas as principais fontes de renda da população.

A aldeia São Luís possui uma escola municipal, bem como posto da SESAI e atuação de igrejas evangélicas missionárias, bem como há outras escolas em outras aldeias da TI. Os Kanoé concentram-se na Aldeia São Luís.

Os 10 povos que nessa TI convivem estão separados por grupos conforme suas etnias, alguns preservam a língua e cultura mais que outros. O povo Tuparí fala fluentemente sua língua e preserva seus costumes com transmissão intergeracional bem como têm a língua indígena materna também ensinada na escola; todavia há povos como o Kanoé e Aruá que atualmente têm feito esforços para preservar sua língua e cultura e buscado incentivos culturais e políticos nessa direção, visto que a perda linguística e cultural tem ocorrido de maneira drástica estando essas ameaçadas de extinção, mesmo que em diferentes graus.

Já não há falantes plenos de Kanoé nessa TI, apenas lembradores que não poupam esforços para revitalizarem sua língua de herança, sendo o professor Fernando Kanoé e sua família de 8 filhos (as) e 25 netos (as) quem têm feito esforços nessa direção. Segue censo Kanoé da TI Rio Branco atualizado por Kanoé (2022) em seu TCC defendido no

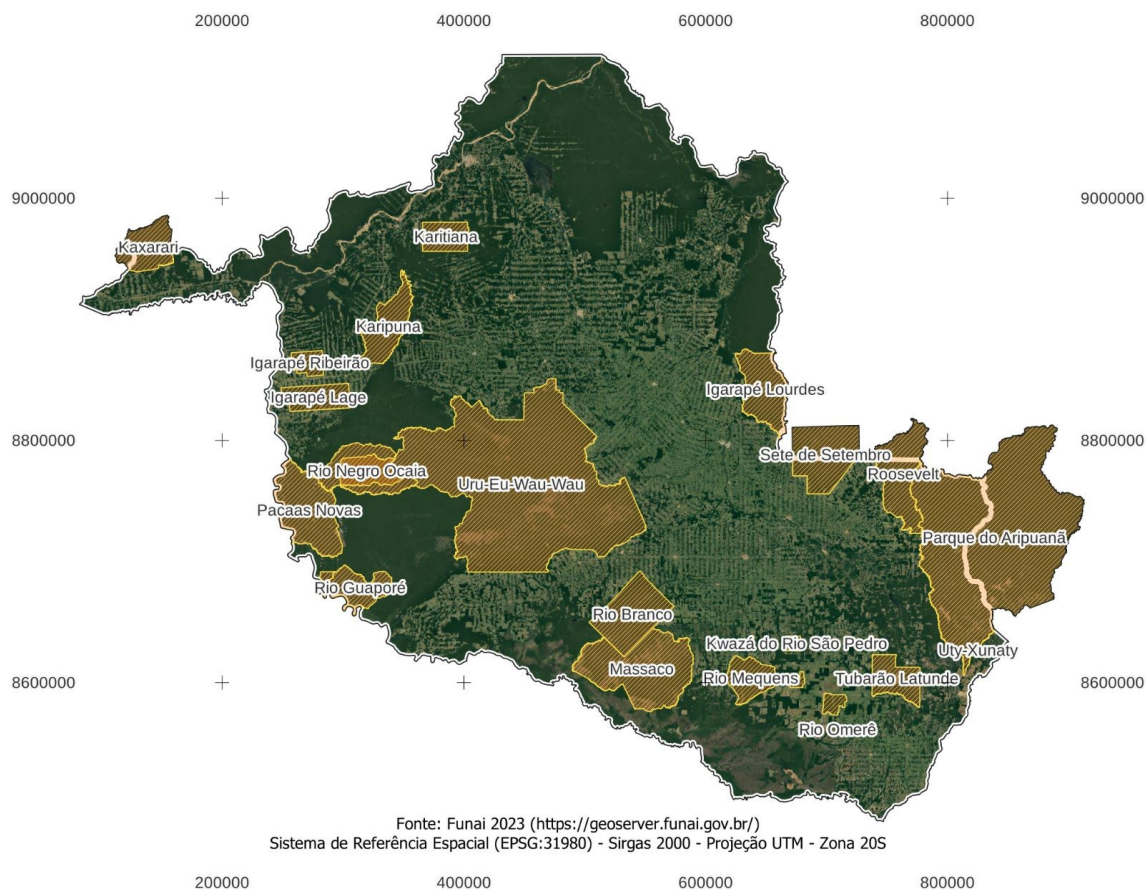
Departamento de Educação Intercultural da UNIR sob minha coorientação e recém-atualizado, em 2024, para esta tese (Quadro 3).

Quadro 3 - Censo Kanoé da Terra Indígena Rio Branco (2024)

N	Nome	Idade	Data de nascimento	Gênero	Local de Residência
01	Fernando Maria Duarte Kanoé	64	27/11/1957	M	São Luís
02	Paulo Rossi Duarte Kanoé	38	29/03/1984	M	São Luís
03	Valcemir Kanoé	38	09/08/1984	M	São Luís
04	Mical Duarte Kanoé	36	06/03/1986	F	Barranco Alto
05	Alysson Duarte Kanoé	34	04/04/1988	M	São Luís
06	Plínio Kanoé	33	21/03/1989	M	São Luís
07	Misma Duarte Kanoé	32	29/03/1990	F	São Luís
08	Rui Filho Kanoé	31	08/07/1991	M	São Luís
09	Elysson Duarte Kanoé	30	02/08/1992	M	São Luís
10	Ernane Duarte Kanoé	28	14/08/1994	M	São Luís
11	Rayle Duarte Kanoé	24	25/07/1998	M	São Luís
12	Sandro Duarte Kanoé	23	26/08/1999	M	Ji-Paraná
13	Raio Douglas Kanoé	19	12/08/2003	M	São Luís
14	Ana Paula Kanoé	19	21/10/2003	F	São Luís
15	Pablo Kanoé	18	02/04/2004	M	São Luís
16	Kemily Kanoé	17	13/10/2005	F	São Luís
17	Henrique Kanoé	16	20/03/2006	M	São Luís
18	Kaique Kanoé	16	19/08/2006	M	Morada Nova
19	Jasmim Kanoé	15	30/08/2007	F	São Luís
20	Tallyson Kanoé	15	18/01/2007	M	Trindade
21	Melk Kanoé	15	02/02/2007	M	São Luís
22	Saulo Kanoé	14	23/03/2008	M	São Luís
23	Ariadne Estela Kanoé	14	04/12/2008	F	Alta Floresta
24	Fernando Uruã Kanoé	12	29/03/2010	M	São Luís
25	Ruan Kanoé	12	10/10/2010	M	São Luís
26	Isabela Kanoé	12	26/12/2010	F	Alta Floresta
27	Vander Kanoé	11	01/02/2011	M	São Luís
28	Serena Kanoé	9	06/08/2013	F	Alta Floresta
29	Vinicius Kanoé	8	07/01/2014	M	São Luís
30	Calebe Kanoé	7	13/04/2015	M	São Luís
31	Munik Kanoé	6	30/06/2016	F	São Luís
32	Vivian Kanoé	5	18/06/2017	F	São Luís
33	Sahíra Morerê Kanoé		09/08/2022	F	São Luís
34	Rosa Ae Kanoé		01/04/2023	F	São Luís
35	Nicolý Towe Kanoé		20/08/2023	F	São Luís
36	Cauê Lourenço Kanoé		06/09/2023	M	São Luís
37	Regislaine Micaely Makurap Kanoé		10/10/2023	F	São Luís
38	Marlon Tunini Wajuru Kanoé		02/03/2024	M	São Luís

Fonte: Kanoé (2022) atualizado por Aquino e Fernando Kanoé em 2024 para compor esta tese.

Figura 5 - Localização da TI Rio Branco



Fonte: FUNAI, 2023

2.6.1.3 TI Rio Guaporé

A Terra Indígena Guaporé está localizada em Rondônia, na fronteira com a Bolívia e foi criada em 1930 pelo SPI, inicialmente com o nome de Posto Indígena de Atração Ricardo Franco. Foi demarcada em 1979, por equipe da FUNAI, e homologada em 1996, após sofrer várias reduções territoriais, segundo consta no relatório da antropóloga Auxiliadora Leão (1986, p. 1).

Segundo essa mesma autora, a história do PI Ricardo Franco não difere dos demais postos do SPI, criados com objetivo de "civilizar" os índios, servindo como colônia agrícola, teve seu "apogeu" na década de 40 quando os funcionários do SPI compulsoriamente transferiram para o local parte dos povos do Rio Mequéns, Colorado, Corumbiara e afluentes (1986, p. 1). Ainda segundo Leão, esses grupos desenvolveram mecanismos que possibilitam a manutenção dos principais aspectos de sua cultura por meio de reorganizações e

reestruturação sociopolítica, percebidas nas trocas matrimoniais, relações de parentesco, organização espacial etc.

Atualmente habitam nessa TI dez diferentes povos (Aikanã, Arikapú, Aruá, Djeoromitxi, Kanoé, Kujubim, Makurap, Tuparí, Wajuru e Wari'), quase que como um espelho nessa composição da TI Rio Branco mencionada anteriormente neste Capítulo, sendo a maioria Djeoromitxi e Makurap.

Segundo Leão (1986, p. 2), “os Jaboti²¹, através do casamento intertribal, congregam os Ajuru (Wayoro), Canoê e alguns Tupari e Aruá, mantendo com estas várias formas de alianças sustentadas pelo vínculo de parentesco.”, a autora também afirma que “entre os Macurape encontramos menor proporção dos casamentos intertribais, sendo estes os que mantêm de forma mais explícita os principais ritos e festas tradicionais que são absorvidas pelas demais etnias.” (LEAO, 1986, p. 3).

Leão (1986, p. 3) também revela que a prática xamanística é mantida pelos diversos grupos, existindo àquela época pelo menos cinco pajés na região, os principais eram da etnia Ajuru (Wayaro) e Makurap, utilizavam em seus rituais ervas e benzimentos. Tais informações precisam ser atualizadas, visto estes relatos serem de 1986, perfazendo quase 4 décadas sem estudos mais aprofundados e já àquela época a autora menciona a importância de pesquisas antropológicas mais aprofundadas acerca dos aspectos sociopolíticos dos ~~e entre os~~ povos que compõem a TI Rio Guaporé.

Um deles seria que à época havia apontando ~~à época para~~ uma supremacia política tida pelo povo Djeoromitxi, o que segundo ela deve-se ao fato de serem um povo exogâmico, como a maioria dos povos da região do Guaporé, fortalecendo alianças políticas devido aos casamentos entre os diferentes povos.

Faz-se importante ressaltar que os Djeoromitxi possuem fortes laços de parentesco com o povo Kanoé, conforme também minhas atuais observações, visto esse estreitamento de laços também se dar na TI Rio Branco, como exemplo o forte vínculo entre a família de Fernando Duarte Kanoé e Juscelino Djeoromitxi, pelo casamento de Paulo Rossi Aruá Kanoé com Elisa Makurap Djeoromitxi.

As relações de casamentos entre os Kanoé e os Aruá e entre os Kanoé e os Makurap também tendem a ser bastante frequentes, por preferências de casamentos denotadas,

²¹ Nome antes dado ao povo Djeoromitxi que também habita a TI Rio Branco, o qual possui fortes laços de parentesco e estreitas relações sociais com o Povo Kanoé, assim como os Aruá e os Makurap, não sendo isso uma regra geral, porém são entre esses povos as relações de parentesco e casamentos que se apresentam com mais frequência entre os Kanoé.

conforme dados de Leão (1986, p. 5), bem como minhas observações acerca das composições dos núcleos familiares Kanoé da Aldeia São Luís na TI Rio Branco.

Não pretendo aqui tecer um relatório antropológico acerca das relações sociopolíticas entre esses povos, tendo essas relações de parentesco necessidades de estudos antropológicos mais aprofundados.

Por outro lado, segundo Leão (1986, p. 4),

[...] fica patente que os Macurape têm domínio cultural, percebido pela incorporação pelos demais grupos de aspectos importantes da sua organização social, da língua (quase todos os adultos entendem ou falam macurape, além do português e da sua língua original) e das festas tradicionais. A união dos diferentes grupos se apresenta nesta ocasião, quando a Chicha é distribuída a partir da aldeia Macurape.

Tal informação parece permanecer atual, visto o fato de no primeiro dia em que cheguei à TI Rio Branco, eu ter participado, antes de qualquer confraternização com os Kanoé, de uma chicha, a convite, em núcleo familiar Makurap como que para uma pré-análise junto às boas-vindas calorosas indígenas para iniciar os trabalhos do Projeto Imersão Kanoé-Aruá²², em junho de 2022, e nesse dia estavam reunidos todos os povos da Aldeia São Luís.

Segundo Leão (1986, p. 6),

a manutenção da língua, da identidade diferenciada e dos aspectos relevantes de sua organização sócio-política mostram e reafirmam a resistência desses povos, que foram transferidos compulsoriamente pelo SPI para o PI Ricardo Franco, semi-escravizados pela agência oficial na década de 40 e esfacelados em sua organização, pois criminosamente colocados no mesmo espaço povos antes inimigos, com práticas e línguas diversas. A dizimação, o contato indiscriminado e a inserção obrigatória na sociedade envolvente como mão de obra, não impediu que estes se reestruturassem e através de diversos mecanismos se reorganizassem política, social e economicamente.

Segundo Leão (1986, p. 6), “em 1947 habitavam o Posto Indígena de Atração Ricardo Franco as etnias Guaé (?), Acarié (?), Arikapu, Tauaman (?), Baquete (?), Cassupá, Aruá, Mondé, Canoé e Mequens num total de 80 índios”. Leão (1986, p. 6) também relata que “no mesmo ano chegaram ao Posto contatados nos rios Mequens e Corumbiara, 87 índios do PIA Pedro de Toledo”, **entre esses “(...) 20 Canoé” (1986, p. 7) como vindos da região do Rio Cascata (1986, p. 8).** A antropóloga relata que tais povos foram escravizados nos seringais, segundo Leão (1986, p. 25 *apud* Lévi-Strauss, 1918) “a história dos habitantes do Rio Guaporé e tributários foi tida como uma das menos conhecidas do Brasil.”

²² Projeto “Imersão Kanoé-Aruá: revitalização e salvaguarda linguístico-cultural por meio das línguas em rede”, organizado em 2022 pela Coopirb (Cooperativa dos Povos Indígenas da Rio Branco) com apoio da ONG Fundo Casa Socioambiental, no qual fui convidada a participar das fases de elaboração e gestão do Projeto.

Conforme Leão (1986, p. 25 *apud* Handbook of South American Indians),

[...]o Rio Guaporé não é o espaço central de uma área cultural homogênea. Duas áreas devem se distinguir: a primeira compreendida pelos Rios Guaporé, Branco e Mamoré, ocupada por tribos Chapacura. A segunda pela bacia do Rio Branco, Mequens, Corumbiara ocupada por tribos tupi: 1) Os Aruá e Macurap ao longo do Rio Branco e Colorado. 2) Os Wayoro: Rio Colorado. 3) Ammiapá, Guaratagaja e Cabishinana: Rio Mequens. 4) Tupari e Kepikiriwat: sul do machado. 5) Yabuti e Arikapô: Rio Branco. 6) Huari (Mussakã): Rio Corumbiara.

Em Leão (1986, p. 25 *apud* Malcher, 1964) informa sobre a localização dos indígenas do Guaporé, sendo:

Aruá: tupi, cabeceiras do São Miguel, afluente da margem direita do Rio Guaporé; cabeceiras do rio Rolim de Moura e Ricardo Franco, afluentes do Ji-paraná e ao longo do Rio Branco, do Guaporé. 2) Macurap: tupi, ao longo do Rio Branco, afluente da margem direita do Guaporé, nos rios Colorado e Mequens. 3) Nayloró: tupi, nascentes dos rios Branco e Colorado, afluente da margem direita do Guaporé. 4) Ammiapá: tupi, rio Mequens. 5) Guarateguaja: tupi, rio Mequens, afluente da margem direita do Guaporé. 6) Huari: tupi, rio Corumbiara, afluente da margem direita do Guaporé. 7) Tupari: tupi, nas matas da margem direita do Rio Branco, afluente esquerdo do Guaporé. 8) Jaboti (Kipuí): influência tupi, cabeceiras do Rio Branco, afluente da margem direita do Guaporé. 9) Palmelas: karib, margem direita do Guaporé, entre o baixo Mequens e o Rio Branco. 10) Arikapu: língua desconhecida, cabeceiras do Rio Branco afluente direito do Guaporé. **11) Kanoé: língua desconhecida, margem esquerda do curso médio do Rio Pimenta Bueno.** 12) Kapixaná, rio Tanaru, afluente do Corumbiara, rio Guaporé.

Ainda conforme Leão (1986, p. 27), “de acordo com a memória tribal os **Canoé habitavam o rio Tanaru**, com a passagem da Comissão Rondon foram transferidos para o local denominado Cascata no rio Apidia (PIA Pedro de Toledo) e em seguida para o Guaporé”.

Apesar de o povo Kanoé não ser um povo Tupi e nem ser originário da região do Rio Guaporé, conforme relatos históricos tidos até então, mas terem vindo a habitar essa região às margens do rio Guaporé por migrações forçadas pelos fatores históricos já mencionados, vale citar a importância desse rio para os povos Tupi, relatada em Rodrigues (2018, p. 121) também como uma maneira de situar o contexto sociohistórico onde atualmente habita a maior parte do povo Kanoé:

O Rio Guaporé é uma parte da fronteira internacional entre Bolívia e Brasil no sul do estado brasileiro de Rondônia. Ele flui para o oeste rumo ao Mamoré, que é um tributário do Madeira. Línguas do tronco linguístico Tupi são encontradas ao norte e ao sul do Guaporé. No lado norte do estado brasileiro de Rondônia, são encontrados membros de seis ramos ou famílias deste tronco, a saber, Tupari, Mondé, Ramaráma, Puruborá, Arikém e Tupi-Guarani, enquanto no lado sul, na Bolívia, as línguas Tupi pertencem todas à família Tupi-Guarani. Devido ao número e

diversidade de famílias entre o Guaporé, o alto Madeira e o alto Aripuanã, admitiu-se que em algum lugar nessa região teria sido o centro de dispersão do tronco Tupí (Rodrigues 1958, Urban 1992). Ainda que à primeira vista possa parecer que a presença de línguas Tupí-Guaraní ao sul do Guaporé deva-se à migração a partir desse centro de dispersão, a evidência advinda do estudo histórico-comparativo das línguas Tupí e, mais particularmente, das Tupí-Guaraní, indicam uma situação mais complexa. Línguas Tupí-Guaraní bolivianas, como as dos Guarayo, Pauserna, Sirionó e Yúki, devem ter chegado à Bolívia oriental depois de uma longa migração a partir da bacia amazônica, através do Brasil Central, até a bacia La Plata, e de volta para a bacia amazônica.

2.6.1.4 TI Sagarana

Conforme Mello Jr. (1986, p. 4):

A maioria das áreas indígenas de Guajará-Mirim foi demarcada entre 1975 e 1977. Sobre uma delas, nada se fez. Sagarana tornou-se um verdadeiro tabu. No entanto trata-se de um caso bastante conhecido através da pesquisa de doutoramento feita pelo antropólogo Bernard Von Greeve e divulgada pela Universidade de Toronto no Canadá em 1976 sob o título de "Protective Intervention and Interethnic Relations: a Study of Domination on the Brazilian Frontier". Nada justifica este muro de silêncio. Sagarana situa-se a oeste da área indígena do Guaporé, o antigo Posto Ricardo Franco, a 6h30min de barco de Guajará-Mirim. Não se compreende como não foi demarcada juntamente com o PI Guaporé, uma vez que lá habitam 130 índios e trata-se de uma área de tradicional ocupação e perambulação Macurap.

Infelizmente o site terrasindigenas.org informa que a TI Sagarana, marcada em sua história pela presença massiva de organizações missionárias (New Tribes e Ordem dos Franciscanos francesa), atualmente homologada, é habitada somente pelo povo Wari com 350 indivíduos, sabendo-se que lá existem outros povos coabitando a mesma TI, esses dados são omitidos no referente sítio eletrônico que se coloca na rede como uma base de pesquisa, não prestando as devidas informações, alguns relatórios e matérias de jornais são encontrados sobre essa TI no acervo do Instituto Socioambiental (ISA), mas também nada robusto. Importante considerar que Mello Jr. (1986, p. 12) relata a presença de 17 Kanoé na TI Sagarana e atualmente sabe-se que há alguns Kanoé que seguem vivendo na TI Sagarana; Eva Kanoé informou, por Whatsapp, que atualmente há aproximadamente 36 Kanoé morando na TI Sagarana e se queixa com tristeza pelos fatos históricos que infelizmente dividiram de forma abrupta seu povo em várias TIs.

2.7 Arquitetura²³ e organização social Kanoé

²³ Ver imagens em Anexo na Seção Arquitetura Kanoé

Segundo Munuzinho e Tereza Kanoé em Bacelar (2004, p. 31), as famílias Kanoé eram extensas, compostas de duas ou três gerações e assim as casas de famílias nucleares (enuetere) pertencentes a um mesmo clã (tekỹjurue) cujas linhagens eram patrilineares e patrilocais habitavam uma grande casa comunal, que constituía a unidade residencial básica, sendo a aldeia composta por várias dessas casas habitadas pelas famílias extensivas, distribuídas na periferia de um pátio central circular, sendo suas casas também circulares com paredes laterais feitas de cascas de árvores justapostas à meia altura e a cobertura feita de folhas trançadas de aricuri.

Conforme Bacelar (2004, pp. 35-36) “os Kanoé tecem com esmero a cobertura de sua maloca tanto quanto são caprichosos ao fabricarem suas flechas, arcos e adereços de uso pessoal”.

Quando em minha estada em campo durante o Programa de Imersão, pude acompanhar os três Kanoé do Omerê com a ajuda dos servidores indígenas da FPETG Omerê realizarem a construção da casa de Tsiramanty Kanoé, quem teceu as palhas de inajá para o telhado de sua casa. Além dos funcionários indígenas da Base, a casa foi construída com ajuda de seu irmão Pura e de seu filho Bukwa. A casa foi feita de madeira, em formato retangular com uma porta na frente e outra atrás. Os Kanoé do Omerê sempre mantêm os arredores de suas casas muito bem limpos e varridos.

Nos primeiros anos do contato há relatos em Bacelar (2004) de que como exímios observadores e perfeccionistas os Kanoé construíram suas malocas nos mesmos moldes da maloca construída pela FUNAI no acampamento Base à época do contato, também são tidos como muitos organizados na feitura de suas roças separando-a por setores para cada tipo de alimento plantado, criam galinhas, passarinhos, e Tsiramanty atualmente cria um enorme *pyytsi* ‘mutum’, ave que alimenta com insetos como gafanhotos entre outros e trata com cuidados diários tendo uma casa específica para o animal para protegê-lo dos bichos do mato como as onças, principalmente no período da noite. Os Kanoé à época do contato tinham como bichos de estimação uma porca do mato do Pura e o macaco-prego de Owaimoro.

Os Kanoé do Omerê desde 2007 fizeram uma casa próximo da Base da FUNAI na TI Rio Omerê, aonde Pura e Txinamanty se revezavam em alguns períodos de 05 a 15 dias. Em dezembro de 2016, Pura deixa a aldeia que fica distante a uns 3km da atual Base da FUNAI e se muda para a casa próximo a essa, no ano seguinte Bukwa o acompanha, e em 2018, Txinamanty também fez uma casa perto da Base, onde permanecem até o atual momento.

Atualmente os Kanoé já não adotam a arquitetura originária Kanoé em suas casas, tendo assumido o modelo das casas de madeiras trazido pelos seringueiros à região com algumas adaptações de formatos e preferências pessoais.

2.8 Cultura material e adornos Kanoé²⁴

Em Bacelar (2004, p. 35) *apud* Becker-Donner (1955, p. 286) há uma ilustração de um colar típico Kanoé que é “exatamente o mesmo modelo utilizado pelos Kanoé da TI Rio Omerê, o que se revela como fator para indicar o estreito laço entre os grupos de Kanoé. Utilizavam grinaldas de fibra de buriti soltas, diversos braceletes, alguns dos quais similares aos colares, caneleiras e tornozeleiras de palha trançada ou de tecido, além disso os Kanoé usavam penas vermelhas de arara, encaixadas num pequeno botoque feito de osso de tucum colocado num furo entre as narinas”, adorno que Pura demonstra ter utilizado, mas já não o utiliza com frequência, bem como suas lindas braçadeiras tecidas por ele em algodão.

Tais penas Pura já não as utiliza e as têm guardadas em seu relicário pessoal; esses adornos, após as mortes de sua mãe e de sua prima, foram deixando de ser utilizados pelos Kanoé que seguem utilizando com frequência anéis de coco, pulseiras de miçangas coloridas e de coco de buriti, bem como colares diversos de miçangas. Tsiramanty preserva e não abre mão do uso de seu chapéu típico, sendo esse marca característica dos Kanoé, fabricado em dois modelos (Bacelar, 2004, p. 35):

sendo o primeiro em uma única peça com aba fixa feita pelo trançado da palha de buriti e o segundo tipo feito em duas partes que podem ser utilizadas independentes uma da outra, sendo a primeira peça uma espécie de gorro ou boina de meia esfera feito em gomos triangulares de couro de animal ou de tecido costurados à mão, a segunda peça é uma aba circular solta, na medida da cabeça do(a) dono(a) do chapéu, trançada em talos finos de folhas de palmeiras, unidas e envoltas por estreitas fitas de lonas plásticas pretas atadas por palha de buriti formando um desenho geométrico regular.

Atualmente apenas Tsiramanty segue utilizando apenas o primeiro tipo de chapéu bastante característico dos Kanoé e já não confeccionam o segundo tipo, tendo em seu relicário uma aba solta do segundo tipo.

Os Kanoé antes e durante os primeiros anos do contato de 1995, utilizavam esses colares coloridos, de formatos geométricos, feitos de plástico com restos de baldes deixados nos acampamentos dos madeireiros, seringueiros e palmiteiros e coletados pelos Kanoé nas

²⁴ Ver imagens em Anexo na Seção Adornos Kanoé.

incursões pela floresta; e não mais os utilizam. Tsiramanty Kanoé utiliza muitos colares, mas tende a deixá-los na maior parte das vezes sempre por baixo de suas roupas.

2.9 A língua Kanoé

A língua Kanoé atualmente é falada plenamente apenas pelos 3 indígenas de recente contato²⁵ da TI Rio Omerê, no Estado de Rondônia, sendo eles Tsiramanty, Pura e Bukwa Kanoé.

Há o caso do Sr. Júlio Kanoé²⁶, um antigo falante, de aproximadamente 105 anos, que já não ouve bem, bem como não tem interlocutores próximos geograficamente, pois vive distante na TI Sagarana, além de alguns poucos lembradores de palavras e expressões básicas como *'tsere mirõtxi* 'olá' e *morere* 'é bom' e um punhado de nomes de fauna e flora, que vivem nas TIs Rio Branco (maior parte encontra-se na Aldeia São Luís) e Rio Guaporé (principalmente na aldeia Ricardo Franco).

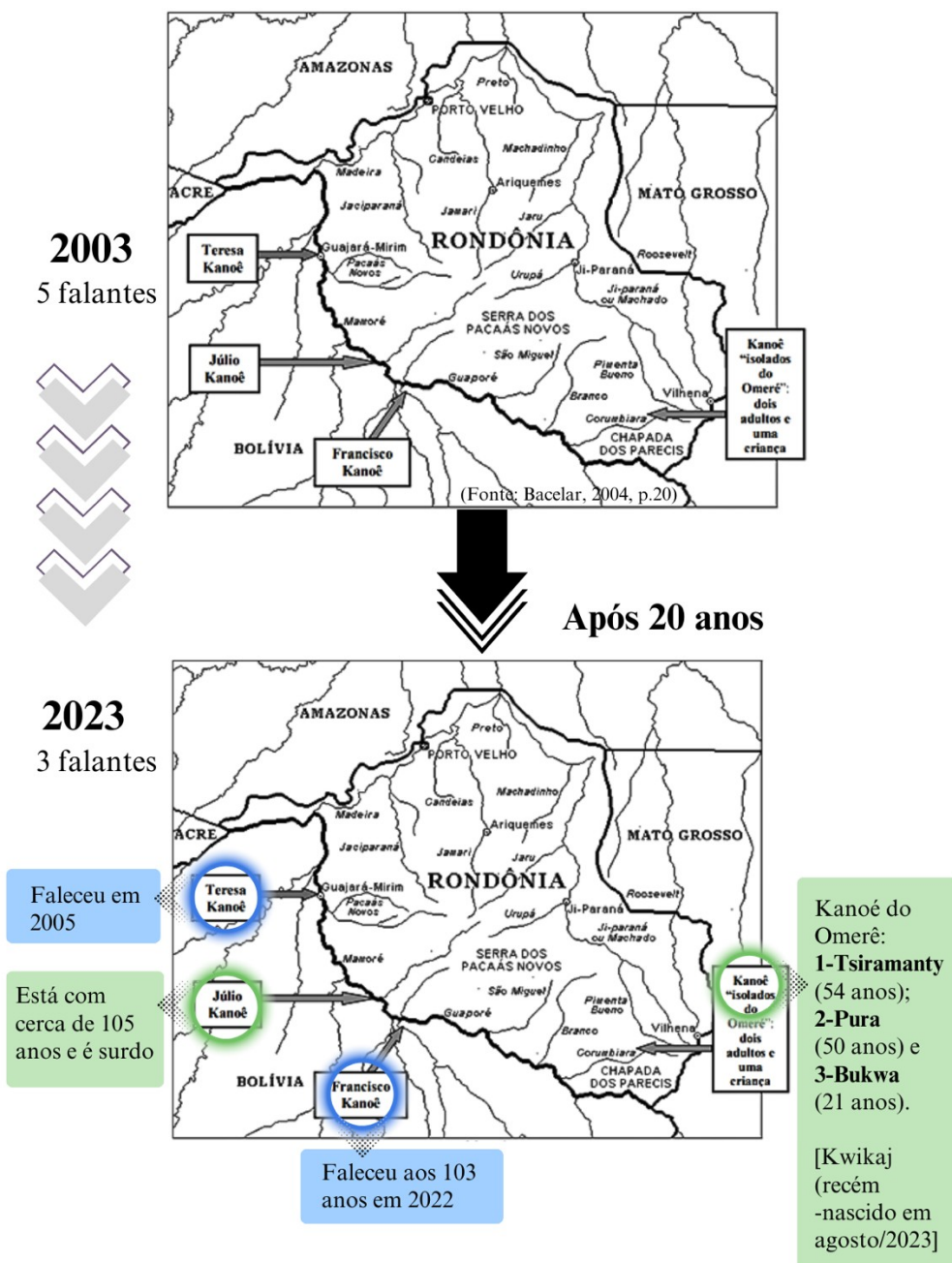
Segue Figura 6, mapa de falantes da língua Kanoé e a perda linguística sofrida nos últimos 20 anos.

²⁵ Ano do contato: 1995.

²⁶ Do ponto de vista da Linguística, o Sr. Julio Kanoé já não seria considerado um falante da língua Kanoé, porém o povo Kanoé sempre se refere ao Sr. Júlio Kanoé como um conhecedor da língua Kanoé e enquanto ele vive o tratam como tal, mesmo que já não possa colocar em uso seus conhecimentos da língua.

Figura 6 - Atualização dos falantes de Kanoé em Rondônia, Brasil, nos últimos 20 anos

Atualização dos falantes de Kanoé em Rondônia, Brasil, nos últimos 20 anos



As idades dos falantes estão aproximadas

Dados de 2023: Letícia Aquino

Design: Letícia Aquino e Chandra Viegas

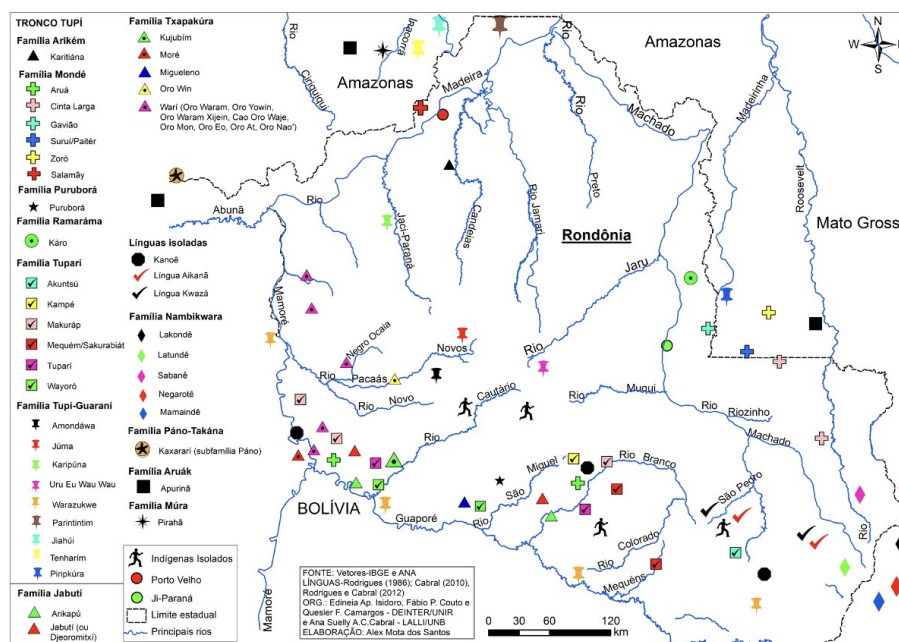
Fonte: Elaborada por Letícia Aquino com base em Bacelar (2004, p.20).

Conforme mapa das línguas de Rondônia (Figura 7), em Cabral (2018, p. 1)²⁷, esse é o Estado do Brasil onde concentra-se o maior número de línguas das famílias do tronco Tupi,

²⁷ Disponível em <https://periodicos.unb.br/index.php/ling/article/view/19043/17613>. Acesso em 20/04/2024.

12 famílias linguísticas (Arikém, Mondé, Puruborá, Ramárama, Tuparí, Tupi-Guaraní, Djeoromitxi, Txapakura, Nambikwára, Pano-Takána, Aruák e Múra), além de 3 línguas isoladas (Kanoé, Aikanã e Kwazá).

Figura 7 - Mapa das línguas indígenas de Rondônia



Fonte: Cabral (2018, p. 1).

Rodrigues (1986) inclui a língua Kanoé ou Kapixaná²⁸ no conjunto de línguas isoladas do Brasil, ao lado do Trumai, do Tikúna, do Kwazá (Koiá), do Aikanã, do Irantxi e Minkí, do Jabuti e Arikapú, e do Awakê e do Máku. Sobre a língua Kanoé, Rodrigues (1986) também observou que os seus poucos falantes (cerca de 20), na época, “parecem estar hoje espalhados em diversas partes do novo estado, uns perto de Porto Velho, outros próximos a Guajará-Mirim, outros ainda no Posto Indígena Guaporé. Também de sua língua não existe ainda nenhum estudo.”

Em 1991, Bacelar iniciou o projeto Análise e Documentação da Língua Kanoé, vindo a defender sua dissertação de Mestrado, intitulada “Fonologia Preliminar da Língua Kanoé”, em maio de 1992, no Mestrado em Linguística da Universidade de Brasília, sob motivação e orientação do Prof. Aryon Dall’Igna Rodrigues, sendo esse o primeiro estudo linguístico realizado sobre a língua Kanoé. Bacelar deu continuidade a sua pesquisa, realizando um

²⁸ Os Kanoé desconhecem a denominação Kapixaná (Kapishana) e sua variação Kapixanã (Bacelar, 2004, NR, p. 21), confirmada a mesma afirmação por Aquino (2024).

doutorado em NIJMEGEN, Holanda, defendendo, em 2004, sua tese: Gramática da língua Kanoê.

O linguista compôs também o pequeno e básico Dicionário Etnolinguístico Português – Kanoê (2007) e publicou vários artigos sobre fonologia e aspectos da gramática Kanoé, bem como materiais de apoio ao ensino da língua Kanoé, mas interrompeu seu trabalho de campo e sua pesquisa na última década, como professor aposentado da UFRJ. Os estudos de Bacelar sobre a língua Kanoé são fundamentais para o Programa Mestre-Aprendiz PB-Kanoé, tendo sido atualizados em alguns pontos e recebido acréscimos de variações e novas palavras, bem como atualizações da grafia Kanoé no que diz respeito ao projeto inicial de dicionário dessa língua.

A língua Kanoé tem sido classificada como “isolada” (vide RODRIGUES: 1986 e ADELAR, 1991), Greenberg (1990: 34, 49 e 55); Prace (1978) supôs ser uma das línguas da família Nambiquara.

Com efeito, Greenberg (1987, p. 383 *apud* Bacelar, 2004, pp. 21-22) apresenta algumas evidências de que os Kanoé possam pertencer ao tronco Macro-Tucano, tentando relacioná-la à língua extinta Kunsá (Atacama) outrora falada na Bolívia e no Chile, mas que são insuficientes para assegurar tal classificação; já Swadesh (1959, *apud* Bacelar, 2004) tentou relacioná-la ao macro-Páezana; Kaufman (1990, *apud* Bacelar, 2004) afirmou ser a língua Kanoé, macro-Chibchana, próxima ao Djeoromitxi, Tarasako e da família Nambikwara; por fim, mas sem comprovações mais consistentes, Van de Voort (2000 a,b, 2004 *apud* Bacelar, 2004, p. 22) apresenta uma lista de 61 itens, entre esses, infelizmente, muitos empréstimos linguísticos, que permitem, conforme Bacelar (2004, p. 22), quem corrobora e afirma a hipótese de Van der Voort (2000 a,b, 2004), estabelecer correlações fonéticas, fonológicas e morfossintáticas, além de similaridades no sistema de classificadores nominais, com a língua Kwazá e também Aikanã, Akuntsú, Arikapú, Djeoromitxi, Salamã, Tuparí e Wayuru.

Todavia, tal hipótese não foi capaz de aprofundar-se ao ponto de retirar a língua Kanoé do *hall* das línguas isoladas do Brasil, classificando-a definitivamente dentro de algum tronco ou família pela incipiência dos dados observados, afirmando-se apenas haver possibilidades de relações genéticas entre essas línguas em algum ponto bastante distante no tempo, bem como pelo fato de terem sido utilizados muitos dados que revelam fenômenos ariais, ou seja, que se dão pelos contatos dos povos durante as diásporas e que acabam por serem empréstimos linguísticos que por sua vez não confirmam as relações genéticas entre as

línguas, mas confirmam por sua vez de antemão principalmente os contatos entre esses povos, porém não necessariamente relações de parentesco linguístico (Cabral, comunicação oral).

Partes em contra senso ao exposto anteriormente, Bacelar volta a afirmar que o Kanoé

[...]como sendo uma língua isolada é uma maneira única de codificar as palavras e as relações com o meio-ambiente, as mais variadas relações entre os membros da comunidade que a desenvolveu, nas mais diversas atividades individuais e coletivas. [...] como sendo um produto histórico e etnosocial do povo Kanoé, servindo de suporte intelectual da cultura material e da sabedoria acumulada pelo povo Kanoé desde seus ancestrais.²⁹

2.9.1 Perfil Tipológico da Língua Kanoé³⁰

Conforme o perfil tipológico da língua Kanoé realizado por Bacelar (2004) e revisto em Bacelar e Van der Voort (2023), último artigo no qual os autores fazem uma resenha da GK (2004), há uma complexidade gramatical inerente ao funcionamento da língua no uso efetivo de fala ou das necessidades expressivas individuais.

Observem-se alguns desses aspectos fonético/fonológicos, morfológicos, morfossintáticos, sintáticos e semânticos. Com essa finalidade e sem pretender esgotar qualquer discussão acerca da gramática Kanoé, faz-se aqui um breve resumo do teor da Gramática Kanoé publicada como tese de doutorado por Laércio Nora Bacelar em 2004, também como fonte de futuras pesquisas linguísticas, seguindo-se por um breve apanhado geral das principais características dessa língua.

Assim, a Gramática da língua Kanoé está dividida em 7 capítulos: **o primeiro** dedicado à história do povo Kanoé e da língua; **o segundo** aborda a fonologia da língua Kanoé com um inventário, descrição, realizações e oposições fonológicas dos fonemas consonantais e vocálicos, um panorama das estruturas silábicas e de processos morfofonológicos, entoação e proposta provisória, como mesmo afirma(m) o(s) autor(es), de um alfabeto para a língua; **o Capítulo 3** aborda a tipologia morfológica dessa língua, suas 6 classes de palavras, marcação de gênero, seu vasto sistema de classificadores nominais, concordância de classificadores no SN, sua morfossintaxe pronominal e adverbial (tempo, lugar, dúvida ou probabilidade, modo, intensidade, inclusão, interrogativos, sufixo oblíquo {-ni}, conectivos e partículas), numerais e seu amplo conjunto de pronomes pessoais, possessivos, interrogativos, indefinidos e demonstrativos. No **Capítulo 4**, faz-se um panorama do sistema de Morfossintaxe Verbal da língua Kanoé, com seu sistema de

²⁹ Disponível em <http://museudoindio.gov.br>. Acesso em 10/01/2022.

³⁰ Nesta seção os exemplos de dados linguísticos citados seguem a numeração entre parênteses (XXX) original das referências de onde foram obtidos e não uma numeração própria desta tese.

concordância verbal entre sujeito e estrutura verbal em 3 classes (SV com flexão interna de pessoa; SV transitivo com flexão de pessoa sufixal; flexão pessoal no domínio de TMA), concordância entre verbo e sujeito nominal, concordância de gênero entre V e S, entre VT e OD, entre V e argumento periférico, seu sistema de classificadores verbais e papéis semânticos dos argumentos, papel classificatório de {-ro} e {-to}, morfemas {-ry}, {-to} e aplicativo {-mo}, morfemas direcionais {-to}, {-tu}, {-ja}, {-mu}, {-vo}, incorporação nominal instrumental, morfemas verbais, sintagmas verbais atributivos e descritivos, categorias de modo e modalidade, tempo e aspecto; no **Capítulo 5** abordam-se os aspectos sintáticos e semânticos da língua Kanoé com a classificação tipológica, tipologia do predicado oracional, inversão de constituintes, vocativo e sintaxe de sentenças complexas; no **Capítulo 6** estão mapeados os campos léxicos-semânticos, terminologias das partes de corpo humano e parentesco, antropônimos, etnônimos, figuras de linguagem, empréstimos linguísticos; por fim, o **Capítulo 7** contempla um apanhado de textos em língua Kanoé, e os **Anexos** contém as genealogias das famílias do povo Kanoé e fotos seguidas da breve biografia de Laércio Bacelar, linguista que realizou a documentação e análise da língua Kanoé com afinco, maestria e dedicação.

Estão demonstradas a seguir a título de ilustração e exemplificação as principais características gramaticais da língua Kanoé que foram importantes ter noções iniciais para o bom andamento do Programa de Imersão Kanoé-PB.

2.9.2 Fonética e Fonologia da língua Kanoé

Possui 26 fonemas, 12 fonemas consonantais, sendo entre esses, 2 glides tratadas como semivogais /j/ e /w/ em Bacelar (2010) e composta no quadro de fonemas consonantais em Bacelar (2004) e Bacelar e Voort (2023), sobre as quais há observações contidas neste trabalho, e 14 vocálicos, sendo 7 vogais orais e 7 vogais nasais, conforme quadros a seguir.

Quadro 4 - Fonemas vocálicos da língua Kanoé

	Anterior não arredondada		Central não arredondada		Posterior arredondada	
	oral	nasal	oral	nasal	oral	nasal
Fechada	i	ĩ	i <y>	ĩ <ỹ>	u	ũ
Meio aberta	e	ẽ			o	õ
Aberta	æ	æ̃	a	ã		

Fonte: Reproduzido de Bacelar e Voort (2023, p. 662)

Quadro 5 - Fonemas consonantais da língua Kanoé

	bilabial	alveolar	palatal	velar
plosiva	p	t		k
nasal	m	n	ɲ <ñ>	
africada		ts		
fricativa	ɸ <v>			h
flap		ɾ <r>		
aproximante	w		j	

Fonte: Reproduzido de Bacelar e Voort (2023, p. 662)

Para a escrita da língua Kanoé, esses fonemas são representados pelas seguintes letras, a saber:

Quadro 6 - Grafemas da língua Kanoé revistos por Aquino e Kanoé (2022)

As 7 vogais orais maiúsculas e minúsculas: A Ä E I Y O U a ä e i y o u
As 7 vogais nasais maiúsculas e minúsculas: Ã Ä Ë Ì Ï Ñ Õ Ù ã ä ë ì ï ñ õ ù
As 12 consoantes maiúsculas e minúsculas: P D T K M N Ñ V TS TX R H p d t k m n ñ v ts tx r h
As 2 semivogais (j e w) que podem ser nasalizadas em Kanoé e quando o são recebem o acento gráfico para indicar som nasal (̃).

Fonte: elaborado pela autora.

As vogais nasais são representadas na escrita com o acréscimo de um til (~). Sobre as letras das vogais orais, e em última reunião os Kanoé decidiram que prefeririam a sobreposição de acentos em Ä que antes era uma exceção adotando-se a alternativa än, onde ‘ä’ passava a ser seguido por um ‘n’ que representa a nasalidade, para evitar a superposição de acentos e o excesso de diacríticos, porém os Kanoé em seus processos de escrita e muito carregados das influências do PB em sua aprendizagem da língua ancestral mostram-se muito

confusos e questionadores com relação à escolha anterior, sugerindo que se essa seria uma exceção então porque não utilizar ‘n’ para indicar o som nasal diante de todas as vogais nasais ao invés do acento (~).

Enfim essa discussão não pretende-se esgotá-la aqui, mas há que se notar que exceções à regra acarretam esse tipo de discussão por parte dos usuários da língua e inclusive por parte dos linguistas que influenciam enormemente, conforme suas visões de mundo, nessas escolhas, sendo por fim necessário um trabalho conjunto.

Note-se também que essa escolha ortográfica pode vir a mudar com estudos mais aprofundados sobre os fenômenos da nasalidade e nasalização que ocorrem com extrema frequência na língua Kanoé, podendo essa inclusive assumir a estereotipia de uma língua nasal, fenômeno o qual apresenta-se como um forte traço dessa língua; como inclusive surgem idas e vindas nos trabalhos de Bacelar (2004, 2010, 2014) com relação às escolhas ortográficas que têm por base o fenômeno da nasalidade na língua Kanoé, como exemplo a palavra ìkũkũ ‘jabuti’ que oras aparece ìkũkũ oras inkũkũ, entre outros exemplos de mesma natureza que revelam essa dificuldade de se manter e se afirmar plenamente uma escolha ortográfica que abarque esse fenômeno.

Um outro exemplo é a confusão de oitiva ou variação entre os falantes que pode se dar por exemplo a palavra *mapi* ‘flecha’ que foi grafada com som da vogal ‘a’ como sendo oral e nos trabalhos de campo referentes a esta tese percebeu-se que essa palavra possui vogal nasal e ou nasalizada e optamos por grafá-la com acento (~) sobre a vogal ‘a’ que não sabe se nasalizada pela consoante nasal /m/ que a precede ou se é de natureza nasal /ã/; e atualmente os Kanoé têm grafado essa palavra da seguinte maneira: mãpi [mã`pi].

A nasalidade na língua Kanoé é um ponto de muitos contrasensos e poucas discussões nos trabalhos de Bacelar (2004), muito provavelmente por falta de tempo e incentivos à pesquisa, havendo a necessidade de estudos mais aprofundados com relação a esse fenômeno entre outros na língua Kanoé, que fundamentarão escolhas ortográficas mais apropriadas e firmes e que levem em consideração as necessidades e escolhas dos usuários da língua, as quais surgem como muitas dúvidas de ortografia entre o povo Kanoé, durante seções de discussões de questões ortográficas, acerca de sua língua ancestral e materna, o qual apresenta-se como um forte traço nessa língua, para fundamentar com mais exatidão as escolhas ortográficas que tangem esse aspecto.

2.9.3 Acentuação na língua Kanoé

Kanoé é uma língua que possui o acento tônico na última sílaba em quase 100% das palavras, conforme Bacelar (2004), não necessitando por isso de acento gráfico nas últimas sílabas para evitar uma espécie de pleonismo em nível fonológico nessa língua, pois já se sabe que o acento tônico recairá sempre na última sílaba da palavra, como por exemplo em *awa* [a'wa] 'arara'; *mãpi* [mã'pi] 'flecha'; *kometa* [kome'ta] 'feijão'.

Note-se que há uma cartilha de 2007 para ensino da língua Kanoé onde todas as palavras receberam acento gráfico em suas últimas sílabas e sobre a qual tomei conhecimento somente quando estive em campo na TI Guaporé, pois essa esteve guardada e conservada por duas famílias Kanoé; tal material foi atualizado pelo próprio Bacelar em 2010, quem retomou sua análise inicial de 2004 diante da qual não se utiliza o acento gráfico, análise essa também corroborada por mim durante os trabalhos de ensino-aprendizagem da língua Kanoé.

2.9.4 Morfologia e morfossintaxe da língua Kanoé

O Kanoé é uma língua polissintética, com complexa morfologia verbal, e aglutinante com predomínio da sufixação, sendo as palavras formadas por raízes simples como: *e* [ɛ] 'mulher', justaposição *kwini äky* 'peixe jatuarana' e sufixação *atititekwa* 'arroz', sendo *atiti* 'milho' e {-*tekwa*}, Classificador Nominal para sementes, caroços e similares (Bacelar, 2004, Quadro 6, p. 130), nesta tese Quadro 7.

Há um sistema de classificadores nominais na morfologia nominal (Bacelar, 2004, pp. 119-134) que se mostra como um aspecto complexo na língua Kanoé, sendo muitos classificadores lexicalizados, não fáceis de serem distinguidos, e tratados como classificadores opacos, e por outro lado uma lista de classificadores nominais fáceis de serem percebidos, categorizados como classificadores nominais semanticamente transparentes, como o classificador para líquidos *-mũ*: *kopekomũ* 'café'; *mutyrykomũ* (Tradução Literal (TL): 'vinho do fruto do açaí'); *äjmmũ* (TL: 'chá de folha'), conforme tabela de classificadores nominais (15 transparentes e 9 opacos, entre os quais alguns se tornam transparentes pelo sistema de concordância nominal e verbal da língua Kanoé) reproduzidos parcialmente no Quadro subsequente.

Quadro 7- Alguns Classificadores (CLF) Nominais presentes na língua Kanoé

CLF	Origem Etmológica	Itens classificados	exemplo
-----	-------------------	---------------------	---------

-ka		Madeira, duro como madeira Feito de madeira	<i>mapi-ka</i> flecha-CLF:madeira ‘arco de flecha’
-kaj	< <i>kwikaj</i> ‘sol’	sol; talvez também como parte de expressão fixa em verbos para assar	<i>itsaj-kaj</i> noite-CLF:sol ‘cair da noite’ <i>pejkaj</i> ‘assar’
-kaña	< <i>kaña</i> ‘farinha’	farinha, massas, paçoca	<i>atiti-kaña</i> milho-farinha ‘farinha de milho’
-ky		frutas; fixo em vários nomes de frutas;	<i>po-væ-ky</i> comer.fruta-DU-CLF:fruta ‘nós comemos fruta’ <i>tōky</i> ‘mamão’
-ko		cocos, frutas de casca dura, etc.; fixo em vários nomes de insetos arredondados	<i>karana-ko</i> patauá-CLF:fruta ‘fruto de patauá’ <i>ñako</i> ‘besouro’
-kwa		objetos naturalmente miúdos; fixo em alguns nomes de animais pequenos	<i>etsivi-kwa-e</i> urinar-CLF:pequeno-nom ‘bexiga’ <i>pyryrykwa</i> ‘piaba peixe’
-mũ		líquido, bebida	<i>æj- mũ</i> folha-CLF:líquido ‘chá’
-taw	< <i>kometaw</i> ‘feijão’	feijão, vagem de feijão verde Obs.:	<i>uru-taw</i> novo-CLF:feijão ‘feijão verde’
-tekwa / -tikwa	< <i>tekwa</i> ‘semente’	semente, grão etc.	<i>atiti-tekwa</i> milho-semente ‘arroz’ <i>mapi-tikwa</i> flecha-CLF:semente ‘cartucho para espingarda’

-tāmu		Beiju, panqueca (i.e., panqueca feita de farinha seca). Obs.: Esse CLF não consta em Bacelar (2004), mas somente o classificador <i>-tā</i> para objetos côncavos e arredondados	<i>atiti-tāmu</i> milho-CLF:beiju ‘beiju de milho’
-tinu		sopa, pasta, lama, barro etc.	<i>ivo-tinu</i> cará-CLF:sopa ‘sopa de cará’
-ty		Fios, linhas, cordas, cipós, objetos lineares	<i>oti-ty</i> algodão-CLF:fio ‘fio de algodão’

Fonte: Bacelar e Voort (2023, p. 679)

O classificador *-ky* é categorizado como opaco para frutas em Bacelar (2004, p. 134) e sua origem etimológica é dada como *y* ‘espinho’ para itens classificados como insetos com ferrão e objetos cônicos e alongados em Bacelar (2004, p. 130) na tabela de CLF transparentes, no exemplo *taruaky* ‘bicho-pau’. O classificador *-tāmu* não consta em Bacelar (2004), mas somente o classificador *-tā* para objetos côncavos e arredondados como em *pārātā* ‘prato’, ‘panela’ e *-kutā* cuja origem etimológica é cabeça e está presente na palavra para cabaça *pokutā*. Na grafia do classificador *-mu* em Bacelar (2004, 2023) sugere-se aqui a escrita com a vogal nasal da seguinte forma *-mũ* com base nos dados obtidos em pesquisa de campo na TI Rio Omerê, em 2023, em oposição ao direcional *-mu* indicando a direção para cima e pela insistência da correção de Pura quando falamos *-mũ* sem nasal (*-mu*) para líquidos sem nasal.

Ainda quanto à morfologia da língua Kanoé, conforme Bacelar (2004, pp. 99-106), os processos de formação de palavras presentes nessa língua são composição por justaposição e por aglutinação; derivação por incorporação de raiz nominal e por sufixação; reduplicação, principalmente no aspecto verbal para denotar frequência e intensidade, e onomatopeias que sofrem o fenômeno do redobro para denotar ruídos repetitivos de ações fisiológicas como arrotar, tossir, vomitar, conforme exemplos: *ehehe* ‘raiz do verbo tossir’ e *tsĩtsĩ* ‘raiz do verbo espirrar’.

Apresenta seis classes de palavras: nomes, pronomes (pessoais livres, indefinidos, interrogativos, possessivos, demonstrativos, pronominais flexionais presos), numerais (quantificadores), verbos e verbos com raízes descritivas qualificativas que exercem a função de adjetivos no sentido tradicional do termo (p. 105), advérbios (tempo, lugar, distância,

dúvida ou probabilidade, modo, intensidade, inclusão, interrogativos em Bacelar (2004), pp. 159-166), e partículas e conectores (explicativo e disjuntivo, em Bacelar (2004), p. 167), os dois últimos, em suas formas livres, presas e dependentes³¹, se realizam mais no âmbito da sintaxe.

É importante citar que o fenômeno da nominalização ocorre em Kanoé (Bacelar, 2004, p. 111), bem como a marcação de gênero inclusive podem vir marcados após raízes verbais numa composição por aglutinação dos morfemas que marcam gênero nessa língua {-kwã}, {-kỹj} e {-äwo} 'MASC' e {-nake} e {-e} 'FEM', por exemplo tukwã 'irmão' e tunake 'irmã', bem como o sufixo {-tsĩkwa} para expressar diminutivo aglutinando-se aos nomes como em tatsĩkwa 'carrapatinho', puratsĩkwa 'cigarrinha' e o sufixo {-te} para indicar coletivo ou mais de um como em kanite 'criançada' e kwinite 'cardume, peixes'.

A respeito do morfema {i-}, Bacelar (2004, p. 272) sugere que seja uma raiz neutra, sendo esse um morfema que ocorre diante da maior parte dos nomes das partes do corpo humano e note-se que esse morfema aparece como prefixo flexional que marca em alguns casos 1PSG e 1PPL (2004, p. 143), mas em outros verbos como i-riri 'correr', i-wä 'doer', i-tä 'beber' não relaciona-se a marca de pessoa como prefixo, o que sugere a possibilidade de esse morfema ao invés de ser uma raiz neutra ser um classificador opaco cristalizado (ver Quadro 8 de CLF semanticamente opacos em Bacelar (2004, p. 134), porém essa possibilidade se excluiria pelo fato de esse morfema surgir como prefixo nessa língua ao contrário dos classificadores que surgem como sufixo em Kanoé, porém nota-se que é um morfema cristalizado que além de compor a maioria dos nomes para partes do corpo humano, aglutina-se como prefixo a alguns verbos que tenham relação semântica com partes do corpo humano como os verbos mencionados, nem sempre para designar pessoa ou relação com o sujeito, aparecendo como marcado em alguns verbos e não marcado em outros, pois afinal poder-se-ia aferir que todos os verbos, exceto os que expressam fenômenos da Natureza, possuem relação com o corpo do sujeito que exprime sua ação, seja esse sujeito mais humano ou menos humano, cristalizando-se esse possível referencial nos verbos cujas relações com o corpo apresentam-se de modo mais imbricado e intrínseco, não sendo essa cristalização uma regra geral, pois a raiz do verbo comer por exemplo é o- e esse verbo que possui uma relação intrínseca com partes do corpo humano não apresenta em seus sintagmas verbais o morfema {i-}.

³¹ Bacelar (2004) *apud* Câmara Jr. (1971).

Seguem alguns exemplos de verbos que carregam em sua composição o morfema {i-} que até então tem sido tratado como raiz neutra, mas possivelmente sugere uma natureza referencial com o corpo humano.

i-pateñu-ere – ‘conhecer’

i-jẽ-to-e-re – ‘saber’

i-tä - ‘beber’

imujkaj – ‘cuspir’

i-memu – ‘gostar’

i – ‘chorar’

ja – ‘querer’

i-wä – ‘doer’

i- wä-kutä – ‘brigar’

i- riri – ‘correr’

Um dado que poderia corroborar tais suposições, ainda carentes de estudos mais aprofundados, seria a palavra *ikuni* ‘sangue’, sendo *kuni* ‘água’. Podendo-se futuramente e após estudos mais aprofundados, classificar-se esse morfema {i-} como um relacional de contiguidade ao invés de pura e simplesmente uma raiz neutra desprezando-se nessa última análise sua natureza semântica que o correlaciona diretamente ao corpo humano.

2.9.4.1 Pronomes da língua Kanoé

A título de ilustração e com o intuito de facilitar futuras consultas entre os Kanoé, seguem quadros dos pronomes da língua Kanoé segundo Bacelar e Voort (2023), traduzidos do inglês ao PB por mim para compor esta tese e adaptados do formato tabelas para quadros.

Quadro 8 - Pronomes da língua Kanoé (Bacelar e Voort, 2023)

pessoa	número	pronome	inflexão		
			prefixos	sufixos	Prefix0
1	SG	aj	i-	-õ	õ-
	PL	ajte			
2	SG	mi	pi-	-p, -pe, -mi	p-, pe-, mi-
	PL	mite			

3	SG	oj/ oj nake (FEM)	ø-	-ø, -n	ø-, n-, ni-
	PL	ojte/ ojte naked (FEM PL)			
distribuição			Raiz verbal		(NEG)-DECL-AUX
escopo			Raiz verbal principal		auxiliar
Nota: As formas femininas de 3sg ou 3pl, marcadas por naked feminino são menos comuns e são usadas apenas quando o falante quer enfatizar o sexo de um referente humano Bacelar e Voort (2023, p. 668).					

Fonte: Bacelar e Voort (2023, p. 670). Tradução nossa, com inclusão das formas femininas.

Quadro 9 - Pronomes possessivos (Bacelar e Voort, 2023, p. 671)

peessoa	singular		plural	
1	<i>ña</i>	‘meu, minha’	<i>jato</i>	‘nosso(a)’
2	<i>pja</i>	‘seu, sua’	<i>pjato</i>	‘seus, suas’
3	<i>oyo</i>	‘dele(a)’	<i>oyoto</i>	‘deles(as)’

Fonte: Bacelar e Voort (2023, p. 671).

Quadro 10 - Pronomes indefinidos (Bacelar e Voort, 2023, p. 671)

significado/uso	Seres humanos		Não-humanos e coisas	
positivo	<i>nuvi</i> (-M/-F)	‘que, alguém, ninguém’	<i>naj</i>	‘algo, algum(a)’
negativo			<i>tsoke</i>	‘nada’
alternativo	<i>tsyke</i> (-M/-F)	‘outro(a)’	<i>tsyke</i>	‘algo a mais’

Fonte: Bacelar e Voort (2023, p. 671).

Quadro 11 - Pronomes interrogativos (Bacelar e Voort, 2023, p. 672)

Seres humanos		coisas	
<i>nuvi-tsi</i>	‘Quem?’	<i>naj-tsi</i>	‘o quê?’

Fonte: Bacelar e Voort (2023, p. 672).

Quadro 12 - Pronomes demonstrativos (Bacelar e Voort, 2023, p. 673).

aproximante	distal
<i>Jũ</i> ‘esse(a,s)’	<i>Ũko</i> ‘aquele(a,s)’

Fonte: Bacelar e Voort (2023, p. 673).

2.9.4.2 Numerais Kanoé

Sobre o sistema de contagem em Kanoé, segue Quadro 13 com numerais que variam nas combinações matemáticas que podem ser aditivas (e multiplicativas) referindo-se às quantidades 1 e 2.

Quadro 13 - Numerais na língua Kanoé (Bacelar e Voort, 2023, p. 674).

1	<i>pja</i>	6	<i>mõw mõw mõw</i>
2	<i>mõw</i>	7	<i>mõw mõw mõw pja</i>
3	<i>mõw pja</i>	8	<i>mõw mõw mõw mõw</i>
4	<i>mõw mõw</i>	9	<i>mõw mõw mõw mõw pja</i>
5	<i>mõw mõw pja</i>	10	<i>mõw itso / itso mõw</i>

Fonte: Bacelar e Voort (2023, p. 674).

2.9.4.3 Morfemas direcionais

Um fator interessante acerca da língua Kanoé é que esta apresenta morfemas direcionais (Bacelar, 2004, pp. 202-205), conforme quadro subsequente.

Quadro 14 - Propriedades semânticas dos morfemas direcionais (Bacelar e Voort, 2023, p. 696)

	glossa	para dentro	para fora	para baixo	para cima
-to	DIR:dentro	+	-	-	-
-tu	DIR:fora	-	+	-	-
-ja	DIR:baixo	-	-	+	-
-vo	DIR:baixo	-	-	+	-
-mu	DIR:acima	-	-	-	+

Fonte: Bacelar e Voort (2023, p. 696)

2.9.4.4 Morfossintaxe verbal da língua Kanoé

Conforme Bacelar (2004, pp. 168-169), “a complexidade dos sintagmas verbais em Kanoé é antes de tudo um fenômeno morfossintático.”, na qual há “um duplo sistema de concordância que envolve um sintagma verbal (SV) e seus argumentos em dois níveis distintos”, conforme exemplos:

- 1) Concordância do SN-sujeito e marcas flexionais na estrutura do SV:

- a) Nomes e pronomes pessoais livres, na função de núcleo do sujeito, concordam por referência cruzada com pronominais flexionais presos, prefixais ou sufixais, na estrutura predicativa (Bacelar, 2001; 2004)

aj i-jẽ-to e-re mapi po-ro-e
 1SG 1-saber-TRA DECL-AUX flecha fazer-CLV-NLZ
 'eu sei fazer flecha'

- b) os pronomes possessivos, como determinantes do núcleo do sujeito, concordam por referência cruzada com pronominais flexionais presos, prefixais ou sufixais, na estrutura predicativa

ña i-kỹj voro-õ-kỹj e-re
 POSS1SG RN-olho preto-1-olho DECL-AUX
 'Meus olhos são pretos.'

- c) Raízes nominais podem ser nominais ou totalmente incorporadas em certas estruturas verbais

ña i-tsotsi pæ-tsotsi e-re
 POSS1SG RN-pé branco-pé DECL-AUX
 'Meu pé está limpo.' (Lit.: 'Meu pé está branco.')

2) Concordância entre SN-objeto direto e SV

- a) Nomes marcados por classificador nominal específico são co-referentes ao mesmo classificador, incorporado na estrutura verbal estabelecendo uma relação de concordância transparente

ña kani i-ni pyj-ni n-e-re
 POSS1SG criança RN- fogo queimar-fogo 3-DECL-AUX
 'Meu filho está acendendo fogo.'

- b) Pronomes pessoais livres concordam com a respectiva marca de flexão pessoal na estrutura verbal

mi aj vara-pe-ro-õ-to mi-k-e-re
 2SG 1SG falar-1-CLV-2-TRA 2- NEG-DECL-AUX
 'Você não fala comigo.' (Lit.: 'Você não está falando comigo.')

A língua Kanoé também apresenta-se com um sistema de classes de raízes verbais pela ocorrência ou não dos morfemas -ro e -to (exemplos a e b) e possui estruturas verbais que marcam tanto o sujeito como o objeto (exemplos c e d):

a) Aj mĩ memu-ro-õ-e-re

1SG 2SG gostar-TRA-1SG-DECL-AUX

‘eu gosto de você’

b) Aj mĩ vara-õ-ro-pe-to-õ-e-re

1SG 2SG falar-1SG-TRA-2SG-TRA-1SG-DECL-AUX

‘eu estou falando com você’

c) Ajte kwini po-õ-e-re

1PL peixe pescar-1PPL-DECL-AUX

‘nós estamos pescando’

(marca de pessoa dentro da estrutura verbal)

d) Aj atiti oõ-ti-õ-e-re

1PS milho comer-marca de OBJ-1PS-DECL-AUX

‘eu estou comendo milho’

(marca do objeto na estrutura verbal)

Assim, na língua Kanoé, quando se tem um verbo intransitivo apenas a marca de pessoa aglutina-se na estrutura verbal, e quando se tem um verbo transitivo, a marca do objeto aglutina-se na estrutura verbal além da marca de pessoa.

Possui um complexo sistema de sintagmas verbais que se caracterizam por fenômenos morfossintáticos, decorrentes de um duplo sistema de concordância que envolve o SV e seus argumentos nos níveis das marcas flexionais na estrutura do SV realizando concordância com o SN-sujeito e no seguinte nível quando ocorre a concordância entre SN-objeto e SV (Bacelar, 2004, p. 168), com raízes verbais que tendem a ser mono ou dissilábicas, por exemplo:

aj i-jẽ-to-e-re

1SG 1-saber-TRA-DECL-AUX

‘Eu sei’

A seguir Quadro 15, que mostra as marcas morfossintáticas que surgem nas estruturas verbais da língua Kanoé em relação ao modo verbal e suas respectivas forças de elocução.

Quadro 15 - Marcas morfossintáticas de diferentes tipos de sentença matriz (Bacelar e Voort, 2023, p. 702)

modo	força de elocução	marca
<i>declarativo</i>	<i>afirmativo</i>	<i>-e</i>
	<i>negativo e afirmação litótica</i>	<i>-k + -e</i>
	<i>futuro / volitivo</i>	<i>-nu \ -no \ -n + -e</i>
<i>interrogativo</i>	<i>interrogativo</i>	<i>-tsi</i>
<i>imperativo</i>	<i>diretivo</i>	<i>-ãw</i>
	<i>negativo / proibitivo</i>	<i>tso... k-ãw</i>
<i>suplicativo</i>	<i>imperativo suplicativo</i>	<i>peõtsõ</i>
<i>exortativo</i>	<i>exortativo</i>	<i>kapeãw</i>

Fonte: Bacelar e Voort (2023, p. 702)

2.9.5 Modo, modalidade, tempo e aspecto na língua Kanoé

Conforme Bacelar (2004, p. 216), em Kanoé:

Não existem marcas morfológicas específicas, nos sintagmas verbais, para a distinção entre modo indicativo e subjuntivo. Porém, é possível distinguir categorias modais morfológicamente marcadas, quais sejam: a) modo declarativo; b) modo interrogativo; c) modo imperativo. Incidem sobre o declarativo as nuances de volitividade {-no} e {ja-} e sobre o imperativo as nuances de exortatividade {kapeãw}, no âmbito da sentença de acordo com o contexto pragmático.

Os modos declarativo e imperativo em Kanoé subdividem-se em afirmativo e negativo, conforme análises e exemplos (320), (323), (324), (331), (334), (337), (346), e duas modalidades (347), (350) e (352) respectivamente, em Bacelar (2004, pp. 216-220):

a) Declarativo-afirmativo

tsinamaty ove-o i-utã o-ø-ro-to n-e-re
 Txinamanty cutia-POSS RN-osso segurar-3-CLV-TRA 3-DECL-AUX
 ‘Txinamanty está segurando o osso de cutia.’

b) Declarativo-negativo

aj ja ã-e-re
 1SG querer 1-DECL-AUX
 ‘Eu quero.’

aj ja ã-k-e-re
 1SG querer 1-NEG-DECL-AUX
 ‘Eu não quero.’

c) Interrogativo-positivo

pyytsi ru pe-tso-**tsi**
 mutum ferir 2-dedo-INT
 ‘O mutum bicou seu dedo?’

d) Interrogativo-negativo

mi pi-jẽ-to-**kũ** tyj po-ro-e
 2SG 2-saber-TRA-NEG casa fazer-CLV-NLZ
 ‘Você não sabe fazer maloca?’

e) Imperativo-afirmativo

kots-**ãw** pja i-ta
 lavar-IMP POSS2SG RN-pele
 ‘Lava tua roupa!’

f) Imperativo-negativo

po-mi-ro-**kũ** jũ
 fazer-2-CLV-NEG DEM.prox
 ‘Não faça isso!’

g) Exortativo

kape-ãw òkwa-tsĩkwa pyryry-væ
vamos-IMP pássaro-DIM flechar-DU
 ‘Vamos caçar passarinhos.’

h) Volitivo

aj etsivi-ũ **no-e-re**
 1SG urinar-ASP **VOL-DECL-AUX**
 ‘Eu quero urinar.’

jũ tsituro **ja-õ-turo k-e-re**
 DEM.prox lugar querer-1-espaco **NEG-DECL-AUX**
 Eu não quero ficar aqui.’ (Lit.: ‘Este espaço eu não quero.’)

2.9.6 Tempo na língua Kanoé

Conforme Bacelar (2004, pp. 220-221), a categoria gramatical de tempo verbal em Kanoé é dada por um sistema que opõe as estruturas do futuro (incoativo) {-nu}, na raiz do verbo principal, às do presente contínuo e do passado que não têm marcas morfológicas específicas. A distinção entre presente contínuo/progressivo e passado perfeito/concluso se dá pela presença ou não de marcas flexionais de pessoa no escopo de {-re} ‘AUX’, sendo que o presente contínuo as apresentam e o passado perfeito não as apresentam, a priori; todavia, ao seguirem-se os exemplos dados na Gramática da língua Kanoé, vê-se que essa pode parecer uma análise precipitada. Assim, para os Kanoé o passado é concluído, o presente é sempre algo em movimento e o futuro é algo que pode acontecer em algum momento posterior ao enunciado, havendo uma sobreposição de tempo, aspecto e modo na estrutura verbal, com casos frequentes de reduplicação da raiz verbal para denotar frequentatividade ou intensidade, bem como a ocorrência de advérbios de tempo na estrutura da sentença, conforme exemplos (353), (357) e (358), exemplos de passado e presente:

kamitsi ivo mũmũ **ø-e-re**
 ontem cará plantar.RED DECL-AUX
 ‘Ontem eu plantei cará.’ (Lit.: ‘Ontem eu estava plantando cará.’)

iriri-ro **n-e-re**
 correr-CLV 3-DECL-AUX
 ‘Está correndo.’

iriri-ro **e-re**

correr-CLV DECL-AUX

‘Correu.’

Há casos de passado assistemático em Kanoé que aparecem com a marca morfológica {-tsere} no final da sentença e analisada apenas em caráter preliminar por Bacelar (2004, p. 222), conforme exemplo (362) a seguir:

aj tyvæ-ro-ehĩ kūkoe re ikūkūtæ tsere-re

1SG caçar-CLV-COP tatu matar tracajá PASS-AUX

‘Eu fui caçar tatu e matei tracajá.’

2.9.6.1 O passado imperfeito reduplicado

As análises sobre tempo, modo, modalidade e aspecto na língua Kanoé carecem de estudos mais aprofundados, por exemplo, o caso de passado imperfeito que parece se confundir com um presente contínuo/progressivo quando não vem acompanhado de advérbios de tempo, como no caso do exemplo dos verbos que aparecem com suas raízes do verbo principal reduplicadas e marcas de pessoa na estrutura {-re} ‘AUX’; sendo facilmente confundíveis as noções de presente progressivo e passado imperfeito não fosse a reduplicação da raiz verbal no escopo do verbo principal, necessitando de mais teste no sentido de se confirmar ou não essas possibilidades de redobro da raiz do verbo principal, fenômeno o qual carrega noções, com base nas análises de Bacelar, de tempo, modo, modalidade e aspecto e aparece em outros dados sem indicar passado imperfeito, e para destrinchar esse amplo tópico de categorizações de tempo na língua Kanoé são necessários estudos mais conclusivos e com maior lista de dados. Seguem exemplos do que está analisado como passado imperfeito em Bacelar (2004, p. 223):

(365)

ajte vajvaj õ-e-re

3SG cantar.RED 1-DECL-AUX

‘Nós **estávamos** cantando.’

Assim, o dado anterior parece contradizer a assunção inicial do que se assume como presente progressivo em Kanoé, não fosse a reduplicação da raiz do verbo principal,

carecendo de toda forma de uma maior robustez de exemplos com verbos que sofrem reduplicação em sua raiz, mas por fim contradiz-se aos exemplos (377) e (378) dados em Bacelar (2004, p. 224), os quais denotam aspecto frequentativo ou iterativo, na reduplicação das raízes do verbo principal, porém traduzidos apenas como presente progressivo, mas não também como passado imperfeito, demonstrando essa análise do passado imperfeito dada por Bacelar (2004) não se sustentar em sua hipótese quando na ausência de advérbio de tempo na estrutura da sentença, devido a essa possibilidade inicial.

Segundo Bacelar (2004) a reduplicação da raiz do verbo principal representa aspecto frequentativo ou passado imperfeito, sugerindo-se aqui neste trabalho que ao menos seja considerada a possibilidade de um e/ou outro que será resolvida muito provavelmente pelo contexto de fala da ação, denotando-se então a carência de uma gramática descritiva e não somente normativa para a língua Kanoé, principalmente no que diz respeito aos fenômenos de tempo, modo, modalidade e aspecto nessa língua, como o próprio Bacelar afirma serem essas apenas análises preliminares. Visto no caso do verbo roer que a reduplicação da raiz também pode gerar uma mudança de significado do verbo que com sua raiz em redobro, torna-se roer e não comer.

(366)

mini aj ivo mumu ã-e-re
 hoje 1SG cará plantar.RED 1-DECL-AUX
 ‘Hoje eu estava plantando cará.’

(367)

kamitsi oj vavo mumu n-e-re
 ontem 3SG batata plantar.RED 3-DECL-AUX
 ‘Ontem ele estava plantando batata.’

(377)

kwaatsie pãwpãw-e-ro-n-e-re
 sapo pular-ASP-CLV-3-DECL-AUX
 ‘O sapo está pulando.’

(378)

ɜwãw boj-o i-rãw mañumañu n-e-re
 João boi-POSS RN-carne mastigar 3-DECL-AUX

‘João está mastigando carne de boi.’

2.9.6.2 Futuro

Conforme Bacelar (2004, p. 223) o futuro aparece frequentemente marcado por {-nu} na estrutura do verbo principal, segundo os exemplos subsequentes.

(369)

aj (oj) vara-õ-ro-ø-to-nu k-e-re
1SG 3SG falar-1-CLV-3-TRA-FUT NEG-DECL-AUX
‘Eu não vou falar com ele.’

(370)

pejake aj vara-õ-ro-pe-to-nu e-re
outro dia 1SG falar-1-CLV-2-TRA-FUT DECL-AUX
‘Amanhã eu vou conversar com você.’

2.9.7 Aspecto na língua Kanoé

O infinitivo é uma forma verbal nominalizada pelo morfema {-e} em Kanoé, conforme exemplos em Bacelar (2004, pp. 223-224), o exemplo (374) teve sua tradução corrigida neste trabalho, pois estava como ‘cantar’ ao invés da forma correta ‘sentar’:

(374)

aj-ja-e
sentar-CLV-NLZ
‘sentar’

(376)

aj ja õ-e-re i-jê-to-e neko ojo i-kuta iva e-re
SG querer 1-DECL-AUX 1-saber-TRA-DECL se POSS3SG RN-cabeça doer DECL-AUX
‘Eu quero saber se a cabeça dela está doendo.’

Conforme Bacelar (2004, pp. 224-225), na língua Kanoé há ocorrências do aspecto frequentativo ou iterativo e intensivo, sendo o primeiro caso marcado apenas pela

reduplicação da raiz do verbo principal para denotar ações repetitivas (379), também há ocorrência de reduplicação que além de denotarem o aspecto iterativo, conotam diferenças na carga semântica do sentido denotativo dos verbos nos quais isso foi aferido (380), (381) e (382) e também ações involuntárias com ruídos repetitivos com uma sobreposição da característica de também serem onomatopeicas (383); já o aspecto intensivo além de ocorrer obrigatoriamente com a raiz do verbo principal reduplicada, pode surgir na maioria dos casos acompanhado de um intensificador adverbial, sendo o intensificador mais frequente quanto ao uso pelos três falantes, conforme observado em minhas idas a campo entre os Kanoé do Omerê, o intensificador *arakere* ‘muito’ (tradução literal: que não é pouco).

Seguem exemplos: o exemplo (381) teve neste trabalho uma correção de tradução que denota o sentido advindo da reduplicação da raiz verbal, de comer, raiz {o-}, para roer, quando ocorre reduplicação dessa raiz {oo-}; bem como a marcação de 3SG {n-} no escopo do auxiliar.

(379)

tete-õ-ro õ-e-re i-kaw-ni
andar-1-CLV 1-DECL RN-canela-OBL
‘Eu estou andando a pé.’ (Lit.: ‘Eu estou andando com as canelas.’)

(380)

uru-nake tsuæ-tinu manamana n-e-re
novo-FEM macaxeira-CLE apertar.RED 3-DECL-AUX
‘As moças estão amassando massa de macaxeira.’

(381)

pyræ jato atiti oo-ro n-e-re.
rato POSS1PL milho roer.RED-CLV 3-DECL-AUX
‘Os ratos roeram nosso milho.’

(382)

kurakura-tsĩkwa ii n-e-re
galináceo-DIM chorar.RED 3-DECL-AUX
‘O pintinho está piando.’

(383)

kani ewew-ro e-re.
 criança arrotar.RED-CLV DECL-AUX
 ‘O menino arrotou.’

2.9.8 Sintaxe e Semântica da língua Kanoé

Em relação à tipologia sintática do Kanoé, Bacelar (2004, p. 228) assegura que:

1) em termos de ordem básica de constituintes, trata-se de uma língua de padrão SOV, pois esta é a ordem sintática preferencial e a de maior frequência em sentenças declarativas, cf. Bacelar & Pereira (1996: 51); 2) trata-se de língua não-configuracional, haja vista a relativa mobilidade sintática de constituintes, de sorte que outras ordens sintáticas também são possíveis; 3) é uma língua que, em boa parte dos casos, admite a elipse do sujeito ou do objeto direto pronominais, quando referencializados por marca flexional na estrutura verbal; logo, é uma língua pro-drop (Payne, 1997: 170; Whaley, 1997:289), cf. a terminologia gerativista.

Assim, em tendo a língua Kanoé SOV (Sujeito + Objeto + Verbo) como a ordem sintática mais frequente entre os Kanoé do Omerê, quando à época da coleta dos dados eram monolíngues em Kanoé, conforme afirma Bacelar (2004, p. 229), apesar de em alguns momentos aceitar construções com SVO como na ordem canônica do Português do Brasil (PB), segue exemplo ilustrativo da ordem SVO que segundo estudo de Bacelar (2004, p. 229) acaba por ser mais frequente entre os falantes de língua Kanoé que não sofrem muita influência do PB, como os casos de Munuzinho Kanoé e Tereza Kanoé que eram bilíngues Kanoé-PB e apresentavam com maior frequência as construções sintáticas em Kanoé com a ordem SVO mais frequente (15,8%) quando comparados aos Kanoé do Omerê no uso dessa mesma ordem (8,3%) e para a ordem SOV, Munuzinho e Tereza Kanoé apresentaram 27,3% de frequência de uso em relação aos Kanoé do Omerê que obtiveram maior frequência de uso para a ordem SVO, 46, 2%, revelando-se assim, uma grande influência do PB na escolha da ordem sintática por parte dos falantes bilíngues PB-Kanoé, apesar de ainda assim a frequência, entre esses mesmos falantes, de SOV (27,3%) seguir sendo maior que SVO (8,3%).

Kanĩ ava tsere-to-n-e-re
 Menino arara olhar-TRA-3SG-DECL-AUX
 SUJEITO OBJETO VERBO
 ‘o menino está olhando a arara’

(4)

oj atiti o-ø-ti e-re

3SG milho comer-3-CLE DECL-AUX

‘Ele comeu milho.’

Há ocorrência de sujeito pronominal na língua Kanoé, conforme exemplos que seguem em Bacelar (2004, p. 232).

(20)

aj mo-õ-kỹj ã-e-re

1SG dormir-1-CLV 1-DECL-AUX

‘Eu durmo.’

(22)

ajte mo-õ-kỹj ã-e-re

1PL dormir-1-CLV 1-DECL-AUX

‘Nós dormimos.’

(21)

mo-õ-kỹj ã-e-re

dormir-1-CLV 1-DECL-AUX

‘Durmo.’ ou ‘Dormimos.’

Entre outras ocorrências relacionadas a aspectos sintáticos nessa língua, há casos de papéis semânticos atribuídos por {-ry}, argumento composto com papéis simultâneos de agente e paciente (29), caso de objeto direto em oposição a argumentos periféricos (34), argumento periférico como complemento recipiente (36), argumento periférico como complemento benefactivo (43), complemento genitivo possessivo (47), argumentos oblíquos (AO) e seus papéis semânticos (53), argumento oblíquo locativo (AO locativo) (55), AO temporal (80), AO comitativo (82), seguem os respectivos exemplos.

(29)

ña papa pja mujoiteñaj i-væ-kuta-ry-ni-ro e-re

POSS1SG pai POSS2SG tio brigar-DU-cabeça-REFL-3-CLV DECL-AUX
 ‘Meu pai e teu tio estão brigando.’

(34)

mi aj vara-pe-ro-õ-to k-e-re
 2SG 1SG falar-2-CLV01-TRA NEG-DECL-AUX
 ‘Você não quer falar comigo.’

(36)

aj namu oj pe-ø-tso õ-e-re
 1SG remédio 3SG dar-3-dedo 1-DECL-AUX
 ‘Eu estou dando remédio a ele.’

(43)

ña nuti ojo ãtã atiti paj-to n-e-re
 POSS1SG neto POSS3SG tia milho quebrar-TRA 3-DECL-AUX
 ‘Meu neto está quebrando milho para a tia dele.’

(47)

ña kani-o i-kutä iva e-re
 [POSS1SG criança-POSS RN-cabeça] doer DECL-AUX SN-sujeito SV
 ‘Meu filho está com dor de cabeça.’ (Lit.: ‘A cabeça de meu filho está doendo.’)

(53)

itsaj-ni → [itsajeni] > [itsajen] > [itsajẽ]
 anoitecer-NLZ-OBL
 ‘à noite’ ou ‘de noite’

(55)

aj ña i-tso-ni ñoña õ-tsi mo-e-re
 1SG POSS1SG RN-dedo-OBL ferida 1-ter APL.poss-DECL-AUX
 ‘Eu tenho uma pereba no dedo.’ ou ‘Eu tenho uma ferida no dedo.’

(82)

aj ña koro-ni tyvæ-ro õ-e-re

1SG POSS1SG irmão-OBL caçar-CLV 1-DECL-AUX

‘Eu caço com meu irmão.’

Em seguida Bacelar (2004, pp. 243-271) realiza a análise da tipologia do predicado oracional em Kanoé, das possibilidades de inversões da ordem básica dos constituintes com diferentes focalizações dos diferentes sintagmas em diferentes funções bem como dos complementos, relata a ocorrência de posposição de sujeito, objeto e complementos, vocativo, bem como o fenômeno da coordenação no plano dos constituintes oracionais e inter-oracionais.

2.9.9 Léxico da língua Kanoé

O conceito de campo semântico em Bacelar (2004, p. 272) fundamenta-se em Ullmann (1962) e Crystal (1988) para a apresentação dos campos semânticos do léxico Kanoé, os campos semânticos que constam em Bacelar (2004) são as partes detalhadas do corpo humano, terminologia para as doenças, sintomas e afins, para partes das plantas e termos afins, um extensa terminologia de parentesco e das relações de parentesco, antropônimos, etnônimos, mitônimos, hidrônimos, os fenômenos de metonímia, metáfora, polissemia, sinonímia, bem como os empréstimos linguísticos também são abordados em Bacelar (2004, pp. 272-298).

2.9.10 Algumas considerações

Assim, resumem-se partes da história do Povo Kanoé por meio da reunião de informações que encontram-se em documentos esparsos e nem sempre arquivados da melhor maneira possível, bem como por informações advindas por meio de comunicação oral do Coordenador da FPETG, Altair Algayer, quem possui e compartilha muitos conhecimentos dessa história.

Na seção Língua Kanoé, foram dispostos tópicos relevantes para o ensino-aprendizagem da gramática da língua Kanoé a qual apresenta características interessantes, primeiramente por ser uma língua isolada não tendo evidências de relações genéticas com outras línguas já documentadas, conforme Rodrigues (1986). Faz-se importante considerar

que desafios, de toda ordem, enfrentados por esse povo, impactaram no número de falantes, trazendo, por extensão, repercussões para a própria língua.

Mais informações, dados e curiosidades sobre o povo e a língua Kanoé podem ser consultados principalmente em A) Bacelar (2004); B) página do Instagram @morerekanoe, essa última de maneira mais lúdica como uma ferramenta pedagógica no ambiente virtual, inclusive realizada pelos Kanoé³², durante o projeto “Imersão Kanoé-Aruá: revitalização e salvaguarda linguístico-cultural por meio das línguas em rede³³”, realizado como parte desta Pesquisa-Ação. Fui convidada a participar desse projeto como linguista, professora e consultora externa durante sua elaboração e gestão, o qual tem sido realizado com o objetivo de promover o engajamento na revitalização da língua Kanoé como língua materna e ancestral, bem como a inclusão da língua Kanoé no ambiente virtual; e C) Prodoclin Kanoé³⁴, projeto realizado em 2010 pelo Museu Goeldi, tendo Bacelar como consultor externo.

³² Realizado pela Coopirb (Cooperativa dos Povos Indígenas da Rio Branco) com apoio de projeto aprovado, em 2022, em chamada da ONG Fundo Casa Socioambiental.

³³ Esse projeto teve como bases principais a metodologia “mestre-aprendiz” (HINTON *et al.*, 2002), a metodologia de Pesquisas Sociolinguísticas de Aquino (2010), o conceito de “línguas em rede” (Viegas, 2014) além de outros trabalhos sobre revitalização linguística.

³⁴ Projeto de Documentação Linguística Kanoé. Disponível em: <http://prodoclin.museudoindio.gov.br/index.php/etnias/kanoe>. Acesso em 20/05/2024.

3 MINHA EXPERIÊNCIA COM O POVO E A LÍNGUA KANOÉ E MOTIVAÇÕES DESTA ESCOLHA DE PESQUISA

“A luz com que vês os outros é a luz com que os outros te veem”

(Provérbio africano)

Por se tratar de uma Pesquisa-ação e eu como pesquisadora atuante no Programa de Imersão, fez-se importante conceber este breve capítulo para trazer informações sobre minha biografia profissional, minha inserção e meu papel no contexto do Programa de imersão Kanoé-PB, bem como situar fatores determinantes para minha escolha de pesquisa.

3.1 Minha jornada acadêmica e profissional

Trabalho com educação, ensino-aprendizagem e avaliação de línguas desde 2002 quando ingressei na UnB no curso de graduação em Letras Português e fui trabalhar como colaboradora sob orientação do prof. Dr. Joaquim José S. Neto e demais professores do IL que atuavam, no atual Cebraspe, com Avaliação Educacional, realização de testes de línguas, correções de provas, revisões e traduções de textos, bem como formação de bancas de correção e elaboração de itens na área de Linguagens, além de estudos e pesquisas na área de psicometria e estatística no âmbito da Coordenadoria de Pesquisa e Avaliação Educacional, um setor multidisciplinar onde eu tinha contato com profissionais, estudantes, mestres e doutores de várias áreas do conhecimento que abarcavam todos os campos das ciências, desde engenheiros, a físicos, linguistas, psicometristas, pedagogos, estatistas, programadores, professores de diversas áreas, designers gráficos etc; nessa Coordenadoria trabalhei presencialmente feliz e exaustivamente durante 7 anos, quando passei em segundo lugar na seleção do mestrado da UnB, e resolvi sair e realizar minha pesquisa de mestrado como bolsista do CNPq em 2009/2010 com o povo Asuriní do Tocantins, sob orientação da professora Ana Suelly A. C. Cabral, cujo resultado é a dissertação intitulada A LÍNGUA ASURINÍ DO TOCANTINS: UM PROJETO PILOTO PARA A METODOLOGIA GERAL

DO INVENTÁRIO NACIONAL DA DIVERSIDADE LINGUÍSTICA, no âmbito do Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL), promovido pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Durante o mestrado, realizei com bolsa Procad/Capes um semestre de mestrado sanduíche na UNICAMP.

A experiência com os Asuriní do Tocantins, de subir o rio Trocará carregando canoa, ver jiboia gigante, dormir em tapiri, sentir o chão tremer com manadas de porcão, sonhar com o boto, aprender, trabalhar, festejar e brincar sendo acolhida por esse povo, conhecer suas lideranças, professores, músicos, xamãs e caciques, e poder contribuir com a pesquisa Sociolinguística foi uma experiência de vida por meio da qual as palavras jamais expressarão meu sentimento de gratidão e alegria por ter tido a oportunidade desse encontro.

Vida que segue, ao terminar o mestrado fui selecionada em um edital para dar aulas de PBSL na Cidade do México, em 2011, onde morei seis meses, realizei cursos na UNAM e tive vários alunos indígenas mexicanos que vinham para a Cidade do México para estudar, apresentei com a professora Ana Suelly os resultados de nossa pesquisa com os Asuriní no Congresso Bilingue-Latam em Oaxaca, mergulhamos com o tubarão baleia nas águas do Caribe e eu segui viagem por mais seis meses para conhecer os povos indígenas do Caribe mexicano, Sul do México, da América Central, Guatemala e Belize. Regressei ao Brasil e em poucos meses segui para um ano sabático na Australásia (Austrália e Sudeste Asiático), onde fatos curiosos me aconteceram, como em uma praça em Alice Springs (Deserto da Austrália), um certo dia, uma senhora aborígene segura em minha mão e me leva para conhecer toda a sua família e me apresenta à família dela como se já me conhecesse, meu amigo australiano quem trabalhava à época com políticas de mitigação de mineradoras para povos aborígenes australianos e tinha sido casado com uma linguista de línguas aborígenes australiana, me disse que não era comum aquilo acontecer, também por meio desse amigo que me deixou residir por dois meses, com seus dois filhos de seu casamento com uma mulher aborígene, em sua casa em Alice Springs, enquanto ele viajava; então estava eu rodeada de aborígenes australianos, rindo, conversando e assistindo piadas em uma sala de TV.

Voltei da Austrália, erroneamente me casei e acertadamente tive dois filhos, Zion e Cora, entre 2014 e 2017, diga-se de passagem, os anos mais difíceis de minha vida. Assumi o concurso como professora efetiva de Língua Portuguesa (brasileiro) da SEEDF, em 2014; morei na Bahia, nos dois anos da pandemia de Sars-Cov 19, 2020-2021, ao lado da TI Barra Velha do Povo Pataxó, onde convivi indiretamente com eles e seus parentes e parentes dos parentes e aí estava eu mais uma vez muito perto de um povo indígena e sua presença sempre

marcante para minha pessoa que estranha muitíssimo o fato de muitas pessoas não saberem ou negarem suas existências sempre tão invisibilizadas em todo o mundo.

Quando afirmo o conhecimento científico existente de que o Brasil tem algo em torno de 200 línguas indígenas e muitos povos, em pleno século XXI, com tantos drones no ar, ainda me deparo com olhares de espanto e me vejo dando aulas gratuitas sobre diversidade linguística e cultural no meio da rua em todo canto do mundo onde a maioria abafa a diversidade de povos, culturas e línguas.

Assim, os desafios da maternidade e experiências que passei me fizeram retomar, em 2020, 10 anos após o mestrado (eu sabia que não havia desistido da academia, afinal sempre gostei de estudar e meus criticismos diante da vida por vezes podem me tornar uma pessoa insuportável, mas graças “aos(às) loucos(as)” esse lugar do livre pensar mesmo ainda com suas amarras, existe), com um doutorado nessa área do conhecimento. Então desenhei como meta de vida temporária, sou uma pessoa temporária diga-se de passagem, me colocar a serviço, gozar da LRE pela SEEDF como ato político de direito, e realizar um doutorado na área de Política e Revitalização Linguística, aprofundando meus estudos anteriores, pois desde o mestrado existia essa inquietação em mim: **A serviço de quem está toda essa documentação linguística?**

3.1.1 O início do Doutorado e da Pesquisa-ação: tirando a poeira dos livros

Com esta inquietação, voltando a sonhar, ingressei no doutorado com a máxima de Leanne Hinton em sua Conferência ocorrida no Instituto Nacional Australiano (INA) em 2019: “O papel da documentação de línguas é a revitalização.” Mesmo sabendo das dificuldades, desafios e muitas vezes impossibilidades desses Projetos revitacionalistas, resolvi segurar esse abacaxi da revitalização como os havaianos, para quem esse fruto é sagrado e não possui tantas conotações negativas; e dar esse apoio, e por vezes trabalho, externo, ao Povo Kanoé por meio de minha atuação como colaboradora externa e pesquisadora no Programa Mestre-Aprendiz Kanoé-PB. Afinal, se uma língua está em processo de revitalização é sinal de que aquele povo vive como em um processo de pós-guerra ou até mesmo ainda em guerra, na luta pelo simples direito de existir, e passamos a “falar de um mundo que gostaríamos que não o fosse”, como bem expressa Paulina Chiziane, linguista, ativista política e escritora moçambicana; e lidar com toda essa cruel e trágica realidade não é nada fácil, a ponto de no início do doutorado eu ter cogitado a possibilidade de desistir novamente do trabalho.

Após me acalmar, pensar melhor e retomar minhas forças, senti que deveria seguir em frente e desde então venho trabalhando com o povo Kanoé neste Projeto, tendo sido acolhida por eles que sabem o tanto que sou medrosa, principalmente quando em uma das idas à campo para a pesquisa tive que correr com a filha de Celita (que disparou na frente) do urro aterrorizante e muito próximo de uma onça; após longos minutos de silêncios, choramos juntas ao nos darmos conta de que sobrevivemos àquele dia quando conseguimos regressar à casa de quarentena (uma antiga casa de madeira de seringueiros dentro da TI Rio Omerê onde passávamos as quarentenas para proteção contra a Covid-19 antes de entrar na Base da FPETG), a qual nunca havia parecido ser tão longe do igarapé ao lado.

Assim, este trabalho associa-se aos demais projetos de pesquisa desenvolvidos no âmbito do LALLI e do PPGL, embora com o diferencial de ser fundado em duas necessidades prementes, a melhor comunicação dos Kanoé com os demais indígenas de outros povos e não indígenas com os quais convivem (agentes de saúde e agentes da FUNAI) e o seu conhecimento do mundo ao seu redor, mas também o fortalecimento e difusão da língua Kanoé, aumentando o número de falantes dessa língua altamente ameaçada de extinção.

Houve para isso meu interesse em aprender Kanoé e fazer parte dos desafiantes esforços de revitalização dessa língua com o povo Kanoé e mais diretamente com os professores Kanoé da TI Rio Branco, Fernando Kanoé, Mical Kanoé e Paulo Kanoé, dos três Mestres Kanoé da TI Rio Omerê, com os quais venho trabalhando mais diretamente nas idas a essas TIs, tendo ido à TI Rio Guaporé, somente no último semestre deste trabalho, em agosto de 2024, e ali estado por 10 dias, na tentativa de estender o projeto até os Kanoé que lá habitam, bem como de mapear as estratégias da FUNAI nessa direção no contexto da FPETG, abordando os desafios, dificuldades e resultados dos Kanoé durante seu percurso no ensino-aprendizagem das línguas Kanoé e PB.

Como este trabalho compõe parte de um Projeto amplo, e pelos recortes necessários para uma tese de doutorado, determinadas questões institucionais e políticas não serão abarcadas aqui, mas estão relatadas em documentos oficiais de trabalho pelo Coordenador da FPETG quem possibilitou a continuidade desse Programa com os Kanoé do Guaporé.

Quando cheguei aos Kanoé do Omerê a primeira vez, em fevereiro de 2020, acompanhada pela professora Ana Suelly e por Neide Siqueira da FUNAI, estavam lá os professores Fernando e suas filhas Misma e Renata, o esposo de Misma, e os filhos de Misma que seria a professora Kanoé que viveria com sua família no Omerê para vivenciar a imersão com os falantes plenos da língua Kanoé, Tsiramanty, Pura e Bukwa Kanoé, durante 13 dias

trabalhamos com os Kanoé do Omerê, principalmente com Pura Kanoé, quem vinha até à Base compartilhar e nos ensinar língua Kanoé.

Professora Ana criou com a participação ativa e envolvente de todos os presentes uma cartilha de alfabetização em língua Kanoé, material que serviria de base para o trabalho da professora Misma, quem infelizmente por questões pessoais acabou por abandonar o Projeto e foi substituída por sua irmã Mical quem acabou por interessar-se mais em ensinar português e matemática aos Kanoé e infelizmente não na mesma proporção em aprender Kanoé, por diversos motivos e sem julgamentos aqui, para ensinar aos demais de suas aldeias na TI Rio Branco.

Atitude linguística em relação à língua minorizada foi algo que precisou ser trabalhado em algumas fases do Programa de Imersão, principalmente em relação aos adultos, pois já as crianças, por seus olhares curiosos, ouvidos atentos e baixos filtros afetivos, essas foram a salvação e o principal motivo de continuidade desse Programa. Mais detalhes das idas à campo e cronograma de pesquisa estarão nos Capítulos 4 a 7 de metodologia e análises.

Por fim, faz-se importante descrever brevemente aqui minhas dificuldades iniciais para aprender a língua Kanoé, uma língua de apenas 3 falantes, multilíngues, que possuem limites pessoais de comunicação entre si, com traços de depressão pelas tragédias sofridas, com inputs dispensados na presença de colaboradores externos de maneira extremamente limitada, mas que felizmente no caminhar e decorrer dos anos foram se tornando mais fluidos à medida em que foram se estabelecendo laços de confiança nessa relação Mestre-Aprendizes, ou seja, aprender uma língua obsolescente demanda tempo, resiliência e paciência dos(as) pessoas envolvidos(as) nos atos de comunicação e nem sempre essa praticidade do porque se aprender para ensinar uma língua que está em vias de desaparecimento e foi dada como extinta nas próximas décadas, se fará presente, podendo até mesmo ser sentida como um incrível ato de rebeldia e resistência ao querer nadar contra a corrente, ao almejar adentrar um mundo tão específico e tão ameaçado por fatores externos e até mesmo internos, principalmente no caso em questão de uma língua isolada, como segue classificada a língua Kanoé, e que sim, permanece viva entre os três falantes plenos do Omerê que generosamente compartilham conosco durante as imersões, sua cosmovisão e sua língua.

3.1.2 Sobre o LALLI

O Laboratório de Línguas e Literaturas Indígenas da UnB (LALLI/UnB) foi inaugurado em 8 de julho de 1999 pelo prof. Dr. (*Honoris Causa*) Aryon Dall'Igna Rodrigues (*in memoriam*), destacando-se em prol do desenvolvimento da Linguística como Ciência no

Brasil e para quem as páginas seriam insuficientes para descrever suas importantes contribuições para as pesquisas em Línguas Indígenas Brasileiras, bem como para as políticas de fomento à Educação Indígena e inserção dos povos indígenas nas universidades brasileiras, tendo publicado como uma de suas importantes obras de destaque, em 1986, “Línguas brasileiras. Para o conhecimento das línguas indígenas”, quem também foi meu professor e esteve presente em minha banca de mestrado.

Aryon Rodrigues por meio de sua Conferência de inauguração “A originalidade das línguas indígenas brasileiras” formou a partir de então um espaço para a pesquisa científica das línguas indígenas brasileiras e para a formação de novos pesquisadores em colaboração ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) (mestrado e doutorado) do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas do Instituto de Letras (IL) da UnB.

Suas atividades de pesquisa recobrem os principais domínios que caracterizam todo o programa científico para um conjunto de línguas pouco conhecidas: documentação, análise e descrição de línguas particulares consideradas sincronicamente, comparação, reconstrução histórica e classificação de grupos de línguas aparentadas geneticamente, levantamento e análise das condições sociais em que são usadas as línguas indígenas, bem como abarca projetos de educação indígena e revitalização linguística por meio de projetos aprovados em órgão de fomento à pesquisa, educação e cultura, autofinanciados por pesquisadores independentes, ongs, parcerias público-privadas, retornos de políticas de mitigação, colaborando por meio de editais de projetos aos órgãos públicos como FUNAI e IPHAN.

Atualmente o LALLI é Coordenado pela professora Dra. em Linguística, Ana Suelly A. C. Cabral, referência central na tupinologia brasileira, falante plena da língua Zo’ê, conhecedora de mais de 40 línguas, e dedicada há mais de 40 anos à orientação de pesquisadores indígenas e não indígenas e à pesquisa, promoção e valorização das línguas indígenas do Brasil, quem já orientou doutores, mestres e trabalhos de conclusão de curso de graduação, entre indígenas e não-indígenas; tendo a pesquisadora, sob sua orientação, Dra. Chandra Wood Viegas, recebido prêmio Capes por sua tese de doutorado (Viegas, 2014) no âmbito do LALLI. O Laboratório constitui parceria com professores doutores de diversas universidades brasileiras como UFAM, UFMG, UFSS, UEPA, UFRJ, UNIR, UFMT, UEG, UNIFESSPA.

O LALLI/UnB é reconhecido no Brasil por todas essas instituições e demais, bem como por lideranças, estudiosos e pesquisadores de diversos povos indígenas brasileiros e de fora do País, como um Laboratório de referência na pesquisa das LIBs, tendo ocorrido por

meio da atuação da coordenação do LALLI a aprovação do sistema de cotas para indígenas na UNB e a aprovação do primeiro Dr. indígena em Linguística, Joaquim P. de Lima Kaxinawá.

O LALLI, em uma de suas grandes contribuições trazidas para a UnB, organizou a segunda Conferência Internacional sobre Revitalização de Línguas Indígenas e Minorizadas, em 2019, em parceria selada com a Embaixada da Nova Zelândia e instituições desse país, tendo sediado trabalhos de povos indígenas de mais de 20 países, além do Brasil, como Nova Zelândia, Austrália, México, Guatemala, Peru, Bolívia, Chile, Equador; bem como hospeda o Atlas Sonoro das Línguas Indígenas do Brasil (ASLIB) com apoio do CNPq e recebeu honrarias do IPHAN e MinC pelo Projeto Piloto Asuriní do Tocantins para o Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL), em 2010.

3.1.3 Sobre incentivos financeiros e percursos burocráticos para realizar esta pesquisa-ação

Posso dizer que tive um pouco de sorte, mas jamais me gabaria da sorte diante de tanta falta de incentivo para a pesquisa neste País, principalmente pós políticas de extrema direita neoliberais, pois inicialmente a pesquisa não teria nenhum financiamento externo a não ser pelo fato de eu ser uma servidora pública do GDF com salário indigno para a profissão docente no gozo de uma Licença Remunerada para Estudo (LRE) pela SEEDF, sem poder acumular bolsas do órgãos de fomento à pesquisa como se eu recebera um salário de 10 mil por mês, bem longe disso, aliás, um tanto menos da metade disso, mas enfim, como uma boa brasileira, a gente aprende a se virar nos 30.

Também não pude receber como mestre em Linguística e professora, diárias pela FUNAI, pois houve um decreto à época proibindo servidores de outros órgãos de receberem diárias e/ou passagens aéreas advindas de outros órgãos que não o seu de domínio fonte. Parti para a pesquisa-ação (trabalho) só com lenços e documentos, e sem dinheiro no bolso.

Em 2020, o LALLI/UnB financiou minha primeira ida a campo. Anos difíceis de pós-pandemia; em fins de 2021, segui a campo com auxílio para passagem aérea e diárias da OPAN; em 2022, aprovamos um projeto no Fundo Casa, que pagou as minhas passagens aéreas para realizar o trabalho do Projeto de Imersão Kanoé-Aruá, na TI Rio Branco, com apoio do Fundo Casa Socioambiental que acabou por ser inserido no âmbito desta Pesquisa-ação, pois acabara por ser fruto desta.

Na segunda ida em 2022 obtive auxílio de passagem aérea do DPG/UnB, em 2023 fui com financiamento pessoal, bem como em 2024, pagando em múltiplas vezes no cartão, fora

os gastos das idas anteriores que não estavam cobertos nesses auxílios financeiros, pois precisei investir em um celular com boa capacidade de memória e câmera e sistema de áudio para gravação, comprar um aparelho de gravação Zoom, cartões de memória, pagar mensalidade em google drive para arquivar a documentação da língua em nuvens, comprar materiais escolares de papelaria, ou seja, os obstáculos para trabalhos nesse campo são muitos, inclusive financeiros e para bom entendedor meia palavra basta, a ponto de eu ouvir de minha filha de 5 anos à época: “mãe, porque você paga pra trabalhar?”.

Todavia, não poderia deixar de agradecer a todas essas fontes de auxílio, como já o fiz na seção de agradecimentos desta Tese e mais ainda ao Edital Capes-Print para o qual eu fui a única do PPGL/UnB aprovada e com isso pude seguir ao Doutorado sanduíche, em 2023, alugando um quarto numa casa com mais 11 estudantes bem próxima ao campus da Universidade de Indiana para compartilhar as fases preliminares deste trabalho, debater perspectivas com o supervisor, Serafin Coronel-Molina, apresentar trabalhos e criar redes de conexão com pessoas de várias partes do mundo desse campo de estudo que inclusive por meio de outro edital do DPG/UnB e de ajudas pessoais externas eu pude retornar à Universidade de Indiana, em novembro de 2024, para apresentar dois trabalhos relacionados aos estudos preliminares desta tese.

Além do financiamento para a pesquisa, foi necessário obter autorização, para realização de pesquisa em TI e também com povos de recente contato, da Coordenadoria Geral de Povos Indígenas Isolados e de Recente Contato (CGIRC) da FUNAI, juntamente à presidência desse órgão, bem como realizar longos cadastros com entrega de documentação no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e na Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

3.2 Considerações finais deste Capítulo

Dada a natureza da pesquisa-ação e minha atuação direta no Programa de Imersão Kanoé-PB, minha inserção nesse contexto revelou-se essencial para o desenvolvimento e a implementação de uma metodologia de ensino voltada à revitalização linguística. Como linguista e pesquisadora, minha contribuição transcendeu a observação acadêmica, pois envolveu a participação ativa na construção de práticas pedagógicas que respeitassem e fortalecessem a transmissão intergeracional da língua Kanoé.

A experiência acumulada ao longo dos anos permitiu a articulação entre teoria e prática, possibilitando um olhar crítico sobre os desafios enfrentados e a proposição de estratégias eficazes para o ensino e a aprendizagem da língua em contexto de imersão.

Assim, este trabalho reafirma a importância da pesquisa colaborativa na revitalização de línguas indígenas e reforça o papel do(a) linguista como mediador(a) entre o conhecimento acadêmico e as demandas socioculturais das comunidades envolvidas nesse encontro de mundos e distintas cosmovisões, sempre que requerido(a) por esses, como assim o foi em relação ao povo Kanoé.

4 REFERENCIAL TEÓRICO: UMA PERSPECTIVA MULTIFOCAL

“Identificar-se com...” significa
dar abrigo a um destino desconhecido
que não se pode influenciar, muito menos
controlar.” (BAUMAN, 2004, p. 36)

A construção de um referencial teórico sólido para embasar esta pesquisa exigiu um olhar atento às múltiplas dimensões que envolvem programas de imersão em contextos multilíngues. O ensino e a revitalização de línguas minorizadas inserem-se em um cenário complexo, no qual interagem fatores sociais, históricos, políticos e educacionais.

Neste capítulo, serão abordadas as principais teorias relacionadas ao bi/multilinguismo e à educação bi/multilíngue, com destaque para os desafios enfrentados na implementação de metodologias de imersão voltadas a línguas em vias de desaparecimento.

Embora existam estudos internacionais sobre educação bilíngue (Genesee, 1994), observa-se uma lacuna teórica e empírica no Brasil sobre os aspectos educacionais do bilinguismo (Mello, 1999; Megale, 2012; Marcelino, 2009; Flory; Souza, 2009), especialmente no que se refere ao ensino de PB como L2 e LM/L1 em comunidades indígenas multilíngues.

Assim, este capítulo busca apresentar e discutir conceitos e abordagens que fundamentam as práticas pedagógicas e as políticas linguísticas envolvidas no Programa de Imersão Kanoé-PB, contribuindo para uma reflexão crítica sobre a formação de professores, a elaboração de materiais didáticos, o ensino-aprendizagem de línguas e a formulação de políticas públicas voltadas à revitalização linguística e ao ensino de PB para povos indígenas de recente contato.

4.1 Morte e vitalidade de línguas, contato de línguas, multilinguismo, políticas linguísticas e revitalização linguística

No Brasil, onde os casos de línguas extintas durante os últimos séculos foram alarmantes (RODRIGUES, 1993a, 1993b), verifica-se no momento uma grande preocupação em encontrar soluções que possam controlar a situação de forte ameaça que afeta a vitalidade da maioria das 180 línguas existentes, e que são faladas por pequenos grupos, em situações de contato nas quais o Português encontra-se em processo já avançado de predomínio sobre a língua indígena, como é o caso do Asuriní do Tocantins e da língua Kanoé.

Segundo Hinton (2001, p. 3), em um mundo que tem por volta 250 nações, existem mais de 6.000 línguas. Assim, uma língua que não é um língua oficial, de educação, de comércio ou de ampla comunicação possui sua existência ameaçada. Conforme Krauss (1992), muitas línguas do mundo deixarão de existir em 100 anos, vindo a ser conhecidas como línguas ameaçadas.

Neste capítulo são também apresentadas as orientações teóricas e metodológicas, que apoiam as análises realizadas neste trabalho, construídas a partir de estudos realizados sobre línguas obsoletas por Dorian (1973, 1977, 1980) e Campbell & Muntzel (1989), no modelo teórico proposto por Sasse (1992) sobre morte de línguas, assim como nos princípios mais gerais da teoria das línguas em contato e nas abordagens teórico-metodológicas de questões mais estritamente relacionadas às mudanças linguísticas em línguas ameaçadas de extinção, propostos por Thomason (2001), visto que esses autores consideram os fatores sociais e linguísticos nesses processos de línguas em contato e obsolescência.

Também tomarei por base o trabalho de Sichra (2003) que fundamenta o estudo de atitudes linguísticas, Canagarajah (2005) e Ricento (2006) sobre política e planificação linguística, bem como fundamentações teóricas que se seguem às ações do planejamento linguístico.

4.1.1 Sobre contato de línguas

Para Thomason (2001b, p. 1) contato de línguas seria o uso de mais de uma língua no mesmo lugar e ao mesmo tempo. Mas, segundo a autora, essa definição é demasiado simplista e gera problemas. Como por exemplo: se dois grupos de viajantes jovens se encontrarem na cozinha de um Hostel e cada grupo falar a sua respectiva língua e não houver interação verbal entre os grupos, então esse é um contato de língua apenas no sentido mais trivial. Todavia, a autora foca no contato de línguas no sentido não trivial, o qual não requer bilinguismo fluente ou multilinguismo, mas é necessário que haja alguma comunicação entre falantes de línguas diferentes.

De acordo com Thomason (2001b, p. 5) desde o *homo sapiens* não somos uma espécie pacífica, não é surpreendente, então, que os efeitos sociais de contato de línguas sejam algumas vezes dolorosos ou ainda letais. Em muitos casos a língua da cultura minoritária é usada pela cultura dominante como um marcador de diferenças culturais: não somente para fornecer meios de identificar o povo a ser discriminado, mas isto também oferece um alvo para discriminação, ou seja, a língua. A maioria nas nações possui línguas oficiais. Entretanto, cidadãos que não conhecem a língua (as línguas) nacional muitas vezes têm dificuldade para obter acesso aos serviços governamentais; enquanto cidadãos que conhecem mais de uma língua nacional (ou internacional) podem ter mais facilidade para encontrar emprego.

Segundo Thomason (2001b, p. 6), as línguas têm estado em contato certamente por milhares de anos, e provavelmente desde o começo da humanidade - ou, pelo menos, muito perto do início, logo que os seres humanos falaram mais de uma língua. A autora comenta um exemplo bem antigo com mudança de língua induzida por contato citado por Herodotus (no *The Persian Wars*, no séc. V AC) que é a alteração da versão do Cita falado pelos descendentes do Amazonas e pelos homens cita. Esse pode ter sido o primeiro registro de mudança de língua – a mudança, por uma pessoa ou um grupo, de uma língua nativa para uma segunda língua – e também de contato como uma causa de mudança de língua.

Thomason (2001b, p. 8) considera que o contato de línguas está em toda parte: não há evidência de que nenhuma língua tenha se desenvolvido em total isolamento de outras línguas. Naturalmente, conforme Thomason (2001b, p. 9), contatos de língua são mais intensos em alguns lugares em algumas vezes do que noutros locais e em outros momentos. A conclusão é clara conforme essa autora: contato de línguas é a norma, não a exceção. Segundo ela, não há evidências de grupos de falantes que tenham evitado o contato com falantes de

outras línguas por mais de dois séculos, gerando diferentes resultados, os quais ela aborda em sua obra.

Consoante Thomason (2001b, p. 17), a origem mais comum da situação de contato de línguas, no recente passado e provavelmente num passado distante também, é o movimento de um grupo para o território de outro grupo. O movimento pode ser pacífico, mas o resultado é muitas vezes uma tomada de território ocupado anteriormente ou a permanência de grupos de imigrantes ou falantes individuais no país que os recebe. Outra forma de contato apresentada por Thomason (2001b, p. 19) é a prática da importação da força de trabalho, um tipo especializado de imigração que deu origem a situações de contato complexas e outra ainda que é o contato do inglês do mundo moderno, língua franca mais frequente (língua de comunicação mais ampla), em que em todo o mundo as pessoas têm que aprendê-la, para terem acesso a filmes, internet, informações em aeroportos, entre outras finalidades.

Thomason (2001b, p. 21) comenta que algumas situações de contato são estáveis e quase permanentes, outras são instáveis e de curta duração e ainda outras ficam entre estes dois extremos. Conforme essa autora (2001b, p. 23) a maioria das pesquisas sobre os aspectos sociolinguísticos da manutenção e mudança de língua têm focado em relações socioeconômicas e políticas entre grupos dominantes e subordinados. Nos esforços para prever quais circunstâncias conduzem para a mudança de língua, por exemplo, são definidas pela autora quatro posições possíveis para um grupo em uma situação de contato: (1) indígenas dominantes; (2) emigrante dominante; (3) indígenas subordinados; e (4) emigrante subordinado.

A autora cita Stanley Lieberman e seus colegas que têm feito diversas previsões acerca das línguas destes grupos, a saber: grupo (1) nunca mudará para a língua subordinada, enquanto o grupo (2) poderia fazê-lo, como por exemplo, como fizeram os falantes de Francês Normando na Inglaterra a cerca de 200 anos depois da conquista de Norman em 1066. O grupo (4) usualmente mudará rapidamente para a língua do grupo dominante; o grupo (3) também mudará, mas não de forma tão rápida. Este quadro pode estar fraco para os grupos (3) e (4), já que atualmente nem todas as situações de contato envolvem uma assimetria dominante.

4.1.2 Modelo teórico de morte de línguas

O modelo teórico de morte de línguas Sasse (1992, *apud* THOMASON 2001, p. 225), propõe um modelo teórico de morte de línguas, com base no trabalho de Dorian sobre o Gaélico do leste da Escócia e com base no seu próprio trabalho sobre o Arvanitika. Como observado por Thomason (2001, p. 225), Sasse não objetiva que seu modelo seja válido para todos os casos de morte de línguas, mas espera que os outros casos sejam comparados a esses dois à luz das predições do modelo.

As principais predições feitas por Sasse são: (a) a má distribuição do uso das línguas em contextos multilíngues leva à pressão sobre a população minoritária, desenvolvendo-se, então, uma atitude negativa em relação ao grupo minoritário, o que culmina com a decisão de abandonar a língua; (b) os eventos históricos ditam a restrição da língua da comunidade a diferentes domínios, e a missão analítica é, então, a de saber quem fala qual língua, com quem e quando. Isso aumenta os níveis de bilinguismo entre os membros do grupo minoritário e, depois de ser estigmatizada a língua, os falantes se tornam mais proficientes na outra língua. Passam, então, a evitar a transmissão da língua para as crianças, como parte das decisões de abandonar a língua nativa, o que pode levar à ruptura definitiva da transmissão da língua nativa ou à aprendizagem incompleta dessa língua pelas gerações mais novas. Os membros da comunidade podem reter conhecimento residual da língua em poucos domínios (*apud* THOMASON, 2001, p. 226).

Thomason (2001, p. 226) ressalta ainda as consequências linguísticas do processo de morte de uma língua, propostas por Sasse, como a perda do léxico, que ocorre em primeiro lugar, e, se os domínios são novos, haverá falha em desenvolver um léxico para domínios nos quais a língua do grupo majoritário é exclusivamente usada. Segue-se então o aumento de empréstimos com o passar do tempo e, quanto mais falantes tornam-se bilíngues, mais fluentes passam a ser na língua majoritária. Thomason enfatiza a ideia de Sasse de que, mesmo enquanto a língua minoritária é usada regularmente em domínios apropriados, continuará adquirindo traços da língua majoritária e sofrerá simplificação estrutural, perdendo traços que não são recuperáveis. Uma vez interrompida a transmissão da língua para as crianças, o resultado linguístico previsível é uma redução patológica na fala dos semi-falantes. No estágio final, se a língua minoritária continuar a exercer funções sociais ou religiosas, o conhecimento dela será provavelmente restrito a palavras e a frases não analisáveis.

4.1.3 Sobre falantes terminais

Dorian (1973, 1977, 1980, 1981) tem mostrado através de sua pesquisa junto a falantes do Gaélico escocês das Terras Altas do Leste a existência de um contínuo de proficiência em comunidades terminais, a importância do julgamento de falantes nativos sobre o grau de conhecimento de outros falantes, assim como fenômenos linguísticos característicos das línguas em declínio. Em seu trabalho de campo com falantes do Gaélico em fase terminal (DORIAN, 1973), por exemplo, ela descobriu diferenças marcantes entre o Gaélico dos falantes fluentes mais velhos e o dos mais jovens, observando entre esses últimos reduções e perdas em certas áreas da gramática.

No seu estudo do Gaélico, desenvolvido durante 11 anos, Dorian testou a hipótese de Haas (de que qualquer língua que continua a ser falada por apenas poucas pessoas exibirá uma forma muito reduzida quando comparada com a mesma língua em uma comunidade linguística rica) em uma comunidade de língua terminal, em que existia um contínuo de proficiência que ia da fluência total até às mais escassas habilidades necessárias para a comunicação em uma língua em processo de extinção, e detectou três tipos de falantes:

- a) os que eram mais fluentes em Gaélico do que em inglês;
- b) os que eram fluentes em ambas, bilíngues habilidosos;
- c) os que se fazem entender em um Gaélico imperfeito, embora sintam-se mais à vontade em inglês.

Dorian observou ainda que esses últimos, “os semi-falantes”, são os que constituem o maior problema para o trabalho de campo, quando se trata de língua em extinção, uma vez que o pesquisador precisa saber quão representativos e confiáveis são os seus dados, já que esses dados precisam ser manejados com cuidado na escrita da gramática e na reconstrução da história linguística, tendo em conta que se distanciam das versões mais conservadoras da língua.

Preocupada com a validade do julgamento de proficiência da própria comunidade e com a importância desse julgamento para o linguista, Dorian desenvolveu um trabalho junto a falantes do Gaélico em uma comunidade no leste da Escócia e observou em uma certa família a existência de níveis diferenciados de proficiência: B.R., uma septuagenária fluente na língua; A.R., o filho mais velho de B.R., considerado fluente na língua pela sua lealdade, uma vez que quando as circunstâncias permitem, ele fala Gaélico; e a sua irmã J.R., apenas um ano mais nova, que prefere falar inglês.

Dorian observou que seria mais provável que a comunidade estivesse respondendo mais à maior lealdade à língua de A.R. do que à sua maior proficiência, quando o julgavam fluente em comparação a sua irmã. Dorian testou então a habilidade dos falantes de idades

variadas, apresentando-lhes 115 frases em inglês para tradução em Gaélico. Os resultados da pesquisa mostraram que, em alguns aspectos significantes, A.R. tem uma performance mais parecida com a da mãe do que com a da irmã. Porém, em outros aspectos, Dorian ressalta que a habilidade de A.R. ao falar Gaélico não é a mesma habilidade de sua mãe. Nenhum dos filhos sabia a flexão de plural vocativo e enquanto a mãe apresentou 100% de mudanças morfofonêmicas obrigatórias no vocativo, A.R. mostrou apenas 17% e J.R., 57%.

Contudo, segundo Dorian (1977, p. 26), os resultados gerais indicam uma diferença pronunciada entre o Gaélico de A.R. e aquele de sua irmã J.R., estando a maior diferença na realização do plural. Dos dezessete plurais irregulares de substantivos testados, B.R. tinha na memória todos eles, A.R., 15 e J.R., apenas 9. Das 16 raízes de verbos irregulares, B.R. e A.R. lembravam-se de todas e J.R., de 13. A flexão condicional de primeira pessoa singular altamente irregular falta no discurso de J.R., que a substitui por uma construção analítica, mas isso aparece sem falha no discurso de B.R. e A.R.. Similarmente J.R. regulariza o futuro colocando a flexão predominante na primeira pessoa do singular, e isso nem a mãe, nem seu irmão fizeram.

Ao analisar os aspectos em que o Gaélico de J.R. difere do de seu irmão, Dorian observa o seguinte: 1) falta de uma opção estilística (imperativo negativo, passivo); 2) substituição de uma construção analítica por uma sintética (preposição conjugada, primeira pessoa condicional); 3) nivelamento analógico (plural de substantivo, raízes verbais, condicional, futuro).

Para Dorian apenas um desses fenômenos parece ter significância para o julgamento de proficiência. Este seria o caso (3) em que B.R. e A.R. claramente têm uma performance enquanto J.R. tem outra. O uso de uma construção analítica para o condicional na primeira pessoa do singular também constitui um caso de nivelamento analógico, porque todas as outras pessoas do condicional, ambas singular e plural, são formadas analiticamente no Gaélico do leste da Escócia.

4.1.4 Hipóteses sobre o desenvolvimento estrutural de línguas em estado terminal

Campbell & Muntzel (1989, p. 180), baseados em dados linguísticos e histórico-sociais de um significativo número de línguas em estado terminal, inclusive de línguas já extintas, propõem hipóteses sobre o desenvolvimento estrutural característico dessas línguas. As línguas focalizadas por esses autores diferem uma das outras no que diz respeito ao ponto

da escala de obsolescência em que se encontram. Algumas dessas línguas ainda possuem falantes plenamente competentes (FPC), outras possuem apenas falantes imperfeitos (FI), há ainda outras que possuem apenas semi-falantes fracos (SFF), e, finalmente, há aquelas em que os falantes só lembram algumas palavras e frases isoladas (FL).

Campbell e Muntzel (1989, pp. 181-186) discutem casos de línguas nas quais o conhecimento linguístico dos falantes correspondem a um contínuo de proficiência (CP), que vai do (FPC) ao (SFF) ou ao (FL) e apontam diferentes tipos de situações de morte de língua - morte súbita, morte radical, morte gradual e morte de baixo para cima:

a) “Morte súbita”: Os falantes (quase todos ou todos) morrem ou são exterminados. Neste caso não há um estado de obsolescência para se investigar estruturalmente e por isso está fora da investigação dos autores.

b) “Morte radical”: A perda da língua é rápida e geralmente decorrente da repressão política severa, frequentemente acompanhada de genocídio. Na morte radical, os falantes deixam de falar a língua nativa como uma estratégia de sobrevivência.

c) “Morte gradual”: De acordo com Campbell e Muntzel, muitos dos casos de línguas em extinção se associam ao tipo de morte gradual, no qual há um estágio intermediário de bilinguismo, em que a língua dominante vem a ser empregada por um número crescente de indivíduos em um número crescente de contextos, nos quais a língua nativa era anteriormente usada. Nesse tipo de morte, a situação é caracterizada por um contínuo de proficiência determinado pela idade, no qual as gerações mais novas têm uma proficiência maior na língua dominante e aprendem a língua obsolescente de forma imperfeita.

d) “Morte de baixo para cima”: Neste tipo de situação de morte de uma língua, o repertório de registros estilísticos sofre um atrito de baixo para cima, chamado de padrão do tipo „latinate“, isto é, “a língua é perdida primeiro em contextos de intimidade familiar e mantida apenas em contextos de rituais” de alta importância (HILL, 1983, p. 269).

Com respeito às mudanças estruturais identificáveis nas línguas em processo de extinção, Campbell e Muntzel observam que “a predição mais óbvia que se pode fazer a respeito de línguas terminais é a de que é muito provável que experimentem um certo montante de mudanças em todos os componentes de sua estrutura: fonológico, morfológico, sintático, semântico e lexical”. Mas, segundo eles, “é muito difícil prever a natureza precisa das mudanças que podem ocorrer.” (CAMPBELL & MUNTZEL, 1989, p. 186).

Esses(as) autores(as) também apresentam exemplos de vários tipos de mudanças, esperadas ou previsíveis, e chamam a atenção para o fato de que parece existir uma tendência de formas marcadas serem substituídas por formas menos marcadas.

4.1.5 Mecanismos de mudanças induzidas por contato e resultados de atrito

Thomason (2001) aborda em suas pesquisas os resultados de atrito aos mecanismos de mudanças induzidas por contato. Nessa obra, a autora discute sete dos mecanismos de mudança linguística induzida por contato - alternância de código (*code-switching*), familiaridade passiva, negociação, estratégias de aquisição de segunda língua, aquisição de primeira língua por bilíngues e mudança por decisão deliberada -, os quais, de acordo com essa autora, operam independentemente ou em combinação para produzir mudanças induzidas de todos os tipos.

No que diz respeito ao atrito, Thomason (2001, p. 8) o define como um processo gradual no qual uma língua retrocede à medida que perde falantes, domínios e por último, estrutura. Trata-se, de acordo com essa autora, da perda de material linguístico que não é substituído por material novo, material fonológico, morfológico ou sintático, assim como material da estrutura do discurso. Ela também observa que analisar dados de uma língua moribunda apresenta dificuldades especiais, por causa das diferentes fontes de inovação, nem todas as quais têm relação com o processo de morte de língua.

Segundo Thomason (2001b, p. 42), muito ainda deve ser estudado no que diz respeito às reduções que as línguas sofrem quando deslocadas por outras línguas. Estudos dessa natureza são importantes inclusive para os projetos de revitalização linguística, pois contribuem para o conhecimento de quais partes da gramática e do léxico têm mais probabilidade de serem enfraquecidas em situações de contato.

4.1.6 Sobre bilinguismo e multilinguismo, como resultados linguísticos do contato de línguas

De acordo com Thomason (2001b, p. 31) o bilinguismo é muito mais generalizado do que os cidadãos monolíngues de países tradicionalmente dominados pelo inglês (Estados Unidos, Reino Unido, Canadá, Austrália, e Nova Zelândia), por exemplo. A ideia de que o monolingüismo é a norma humana é um mito. Thomason (2001b, p. 32) considera que as pessoas veem o multilinguismo de diferentes formas e, muitas vezes, conflitantes, a saber: como uma marca do ensino médio de grande prestígio, como fator social ou ainda uma

desvantagem psicológica, como uma responsabilidade política, como uma necessidade para a vida diária, como um incrível fato da vida, como uma parte vital de uma identidade étnica da pessoa. Segundo Thomason (2001b, p. 33) todas essas visões são válidas exceto uma delas que se refere à desvantagem psicológica.

Conforme essa mesma autora (2001b, p. 34), embora a noção de que o bilinguismo é psicologicamente prejudicial não seja cientificamente justificada, muitas pessoas, incluindo alguns estudiosos, ainda argumentam que o multilinguismo é uma desvantagem social. Nos Estados Unidos há uma crença generalizada de que os imigrantes devem abandonar suas línguas hereditárias imediatamente e mudar para o inglês a fim de se tornarem verdadeiros americanos. Essa noção contrasta com a de que o multilinguismo é uma responsabilidade política, visão que vem se expandindo pela literatura especializada e por todo o mundo.

Thomason (2001b, p. 37) considera que há muitos países com mais de uma língua oficial, e o mesmo grande número de países com somente uma língua nacional oficial, e há também línguas regionais oficiais e/ou línguas nacionais quase oficiais.

Ex-colônias muitas vezes mantêm a língua dos seus antigos governantes coloniais como uma língua oficial, muitas vezes (mas não sempre) em conjunção com uma língua indígena. A escolha da língua nacional, então, nem sempre cai sobre a língua que possui mais falantes. Segundo a autora o que faz com que um país tenha uma ou mais de uma língua oficial vai depender de país para país, mas é seguro assumir que uma língua oficial tem um significado mais político e social do que, por exemplo, uma ave nacional (como a águia careca dos Estados Unidos).

Thomason (2001b, p. 39) assegura que as políticas linguísticas, quer encobertas ou ostensivas, definem o processo de desenvolvimento em movimento. Elas também afetam o status, e deste modo potencializam o uso, para efeitos oficiais e não oficiais, de ambas as línguas dominante e minoritária. A escolha do governo de permitir, encorajar, ou requerer educação bilíngue é um importante fator para a manutenção da língua minoritária, por exemplo.

A mesma autora (2001b, p. 42) cita o caso da Índia, particularmente complexo de multilinguismo nacional, com questões difíceis de políticas linguísticas decorrentes da independência. O multilinguismo é um fato na vida do indiano, algo que não é imposto de cima. Ricento (2006, p. 8) também fala da importância de uma política linguística que suporte as múltiplas línguas em um país multilíngue, sendo que o estado deve tentar dar igualdade de condições e de suporte para cada componente das comunidades etnolinguísticas que formam o país.

Canagarajah (2005, p. 44) afirma que o lugar das minorias ainda não está garantido na globalização, sendo conquistado por meio de lutas sociais e negociações estratégicas. Deve haver espaço para as minorias na construção do conhecimento. Assim, pretende-se construir novos olhares abertos para a globalização e novas formas de representação conquistadas pelas minorias, com vistas a reorientar os estudos de linguagem.

Ainda de acordo com Canagarajah (2005, p. 45), no processo de globalização as culturas não estão mais isoladas umas das outras, há um contato cultural complexo inclusive em relação aos grupos que se situam nos lugares mais remotos. Não existe o isolamento mais profundo. Há contato de alguma forma, havendo uma tendência de maior engajamento entre as forças locais e globais, formando diferentes áreas de pesquisa. Assim, se houver um alinhamento em relação aos interesses das minorias, fundamentando-se nos contextos locais e nas práticas sociais, haverá uma nova forma de pensar e conceber as coisas e isso gerará mudanças; todavia, se a orientação se alinhar aos centros geopolíticos de poder, à visão de poder, o status quo será confirmado e mantido.

4.1.7 Sobre atitudes linguísticas

O trabalho de Sichra (2003, p. 11) compreende uma pesquisa etnográfica que descreve uma situação de contato de línguas, alternância de códigos, proveniente desse contato, atitudes linguísticas e a variação do Quéchua, como pistas que ajudam a entender o grau de vitalidade da língua minoritária. Nesse trabalho, a língua é tratada como elemento interveniente na construção da identidade e como reflexo de dita identidade e as atitudes linguísticas são valoradas por meio das percepções dos falantes a respeito do valor e do significado social das línguas em contato, pelos comportamentos linguísticos que retroalimentam essas percepções e pelas estratégias comunicativas utilizadas pelos falantes para expressarem suas identidades.

Nesse sentido, conforme Sichra (2003, p. 41), a possibilidade que alguém tem para empregar sua língua depende da ocasião que se pode oferecer para isso. A atitude linguística não é perceptível de maneira imediata e tradicionalmente não tem sido levada em conta pelas investigações sociolinguísticas. Pode ser concebida como a valorização da língua por seus falantes segundo critérios estéticos, formais e funcionais e pela opinião que se tem a respeito da língua e que se estende à comunidade associada a esta língua. Para que o falante assuma uma atitude linguística pressupõe-se uma consciência da situação linguística por parte dele.

Em geral, somente uma situação conflitiva ou modificação do status quo de uma comunidade de fala, cria ocasiões para refletir sobre a própria língua, seu papel e seu simbolismo.

Segundo Sichra (2003, p. 42), a predisposição para aprender e usar uma língua está diretamente vinculada à relação entre atitude e comportamento, havendo duas concepções que tentam explicar este fenômeno: mentalista e conducionista. Conforme Sichra (2003, pp. 42-43), na concepção mentalista, atitude linguística é uma situação de predisposição que se estrutura por meio de componentes cognitivos, afetivos e intencionais e que motiva o comportamento. Neste modelo, a atitude não é observável como variável independente, mas como estrutura latente que se pode explicar por meio de perguntas diretas feitas aos falantes; assim, o conhecimento de atitudes linguísticas do indivíduo – resultante de estratégias psicológicas e sociológicas – permite predizer sobre os usos da língua; já no enfoque conducionista, atitudes são variáveis dependentes, imediatamente observáveis, do comportamento.

Uma das principais contribuições de Hinton (2001, pp. 3-18) é o entendimento de que as atitudes linguísticas, tanto individuais quanto sociais, desempenham um papel fundamental na preservação ou extinção de línguas minoritárias. Isso porque a forma como uma língua é percebida e valorizada influencia diretamente a sua transmissão de geração em geração. No contexto das línguas minoritárias, muitas vezes há uma crença de que essas línguas são inferiores ou menos importantes do que as línguas majoritárias, o que leva à sua marginalização e até mesmo à sua substituição por outra língua considerada mais prestigiada.

Nesse sentido, as atitudes linguísticas negativas podem ser um dos principais fatores para a perda de línguas.

Conforme Sichra (2003, p. 45), os entramados sociais e as normas sociais de interação condicionam o comportamento e este permite deduzir juízos de valores. Nas investigações sociolinguísticas são empregados vários métodos de checagem de atitude simultaneamente, realizando-se em seguida um cruzamento de dados. Segundo a concepção mentalista são as capacidades, as oportunidades para o uso da língua e a aprovação do mundo circundante que motivam o comportamento verbal enquanto as atitudes servem de base para a elaboração dos programas de planificação linguística.

Le Page (1968-1978, cf. SICHRA, 2003, pp. 46-48), por meio de sua teoria dos atos de identidade, pretende descobrir os motivos que podem estar na base do comportamento verbal de um indivíduo, entendido como processo de identificação de um grupo. Tem-se novamente o grupo não como elemento do mundo real, mas como representação ideal ou modelo do indivíduo. Segundo essa teoria, fatores como formalidade da situação ou

características pessoais como gênero, raça, fatores socioeconômicos, origem etc. são linguisticamente relevantes na medida em que para os falantes representem grupos sociais com que eles possam se identificar. Somente podemos nos comportar de acordo com padrões de comportamento de grupos aos quais temos acesso, capacidade cognitiva para analisar os padrões de comportamento e possibilidade física de percepção.

Segundo Tajfel (cf. SICHRA, 2003, p. 48), a identidade social adquire importância ao comparar-se a outros grupos e quando está guiada pelo desejo de autoafirmação e autoconsciência por meio do pertencimento grupal. Comparação social que leva ao sentimento de alteridade, psicologias distintas entre os grupos, criando identidades positivas dos grupos; mas quando essa identidade torna-se negativa, surge o desejo de mudança, todavia para que isso ocorra há que se perceber alternativas cognitivas, porém há indivíduos que não esperam por essa mudança e abandonam o grupo pela mobilidade social, utilizando-se de uma ou mais das seguintes estratégias: assimilar valores de outro grupo; revalorizar características antes tidas como negativas que passam ao status de positivas; introduzir novas dimensões de comparação pelo mecanismo da criatividade social.

4.1.8 Planejamento linguístico e o Método Mestre-Aprendiz de Imersão: uma perspectiva multifocal

Este trabalho cuja metodologia de pesquisa define-se no contexto de uma pesquisa-ação, com forte interação em torno de um interesse a priori em comum entre mestres-aprendizes a qual perpassa observações em campo, planejamento de estratégias e ações direcionadas com vistas ao processo de ensino-aprendizagem das línguas Kanoé e Português do Brasil (PB) pelo povo Kanoé, bem como por mim, uma das pesquisadoras participantes, não-indígena, e muito bem acolhida por eles, diga-se *en passant*, no intuito de desenvolver planejamentos e estratégias com vistas à revitalização da língua Kanoé em um contexto específico e bastante singular de um povo que possui diferentes histórias de contato, como abordado no capítulo anterior, e estiveram separados no tempo e espaços geográficos.

Separação esta motivada por políticas externas de genocídio as quais causaram uma diáspora forçada e a quase total perda de sua língua materna para os quatro Kanoé do Omerê, cujo contato com a FUNAI se deu em 1995, e língua ancestral aos demais Kanoé, que já não a tem como língua materna desde o último falante³⁵ desse grupo quem atualmente está com

³⁵ Em termos linguísticos Sr. Júlio Kanoé não é considerado mais um falante pelas condições auditivas que seu atual quadro de saúde apresenta, bem como ele também não fala nenhuma língua de sinais, mas para o povo

aprox. 105 anos de idade e surdo, Sr. Júlio Kanoé, estando a língua Kanoé em sério risco de desaparecimento, nas próximas 3 a 4 décadas, a depender também de como se dará a transmissão, multilinguística ou monolinguística, intergeracional para o recém chegado ao grupo dos Kanoé do Omerê, Tony Kwikay Kanoé Aruá, quem já carrega em seu nome próprio esse encontro de povos, contando, em 2024, com apenas três falantes plenos, os três Kanoé da TI Rio Omerê, os quais se dedicam a transmitir os conhecimentos dessa língua aos demais Kanoé dispersos basicamente em três diferentes TIs no Estado de Rondônia.

Tais encontros ocorrem por meio dos encontros de interação e integração entre os grupos desse mesmo povo e de outros povos, devido ao contexto multiétnico dessas TIs, fatores esses que serão explicitados nos capítulos seguintes, pois são muitas as variáveis de naturezas complexas a serem consideradas para o delineamento da amostra de pesquisa e recorte necessário para a etnografia do Programa de Imersão Mestre-Aprendiz Kanoé-PB em paralelo ao desenvolvimento de uma metodologia de ensino inserida em um contexto específico e extremamente dramático e complexo de Revitalização Linguística, fundamentando-se este trabalho nas teorias do caos e complexidade no âmbito da Linguística Aplicada (Demo, 2002; Morin, 1990; Waldrop, 1992).

A segunda ação compreende o ensino-aprendizagem da aquisição da leitura e escrita em Kanoé e PB aos dois Kanoé do Omerê, Pura Kanoé e Bukwa Kanoé, inicialmente em nível de alfabetização, assim como bases para o ensino-aprendizagem dessas línguas no contexto de leitura e escrita ligados às práticas sociais e contexto sociocultural, este trabalho fundamenta-se nos estudos de Freire (1989), Soares (2004), Street (2014) e Barton e Lee (2015).

Tsiramanty Kanoé não demonstrou interesse em na alfabetização em Kanoé-PB, tendo demonstrado interesse apenas pela compreensão e expressão oral em PB, ao seu tempo e ao seu modo, e se coloca de maneira muito gentil, e quando disposta, à disposição para ensinar tudo o que sabe sobre a história de seu povo, sua cultura e sua língua materna Kanoé, como quando em uma de minhas idas à campo, passou horas e dias junto comigo elicitando nomes de pássaros e revendo vocabulários de fauna e flora para atualização, acréscimos e possíveis correções dos vários materiais pedagógicos destinados ao ensino-aprendizagem da língua Kanoé, realizados pelos Kanoé e pelo linguista Laércio Nora Bacelar, sendo também nesses momentos presenteados por ela, que as crianças e os demais Kanoé, presentes na FPETG (Frente de Proteção Etnoambiental Guaporé), aprendem nos momentos de imersão que surgem de maneira natural e recíproca entre eles(as).

Kanoé Sr. Júlio conta como um falante da língua Kanoé e contará até o último momento de sua vida.

Inicialmente essas ações surgiram invertidas em ordem de prioridade no projeto da FUNAI, órgão que promove os encontros entre os Kanoé e financia o pagamento dos professores indígenas que se deslocam de sua TI para a FPETG onde ocorrem na maior parte do tempo esses encontros entre os Kanoé.

Essa ordem de ações se deu inicialmente não por grau de importância entre uma e outra, mas pelas necessidades que a priori, e infelizmente por todo um contexto histórico imerso em lutas de classes e dominado por povos e suas culturas que se pretendem hegemônicos(as), acabam por sobrepor-se uma à outra, de todo modo durante o programa de imersão tentamos tratar o ensino-aprendizagem Kanoé-PB em mesmo grau de importância.

Todavia, sempre tentando equilibrar os pratos da balança que em contexto de línguas minorizadas pesam sempre muito mais para um lado que para outro de modo que determinadas injustiças e desigualdades sigam sendo reproduzidas durante esses processos de ensino-aprendizagem de línguas no contexto em questão, principalmente em se tratando de uma língua com apenas três falantes onde os *inputs* naturais tornam-se bastante limitados, tendo em vista um contexto interno também bastante específico, trazendo vários desafios para as ações pretendidas e metas intencionadas.

Por outro lado, o PB pesando enormemente o seu prato na balança, com excesso de inputs dados pela maioria em número de falantes dessa língua, pelos meios de comunicação e todo o acesso às mídias e computadores de mão (telefones celulares) que se têm atualmente, e por isso será também abordada aqui a importância da inserção das línguas minorizadas no ciberespaço, tentações essas muitas vezes ilusórias, que acabam por vencer pelo cansaço, em um misto de resiliência e resistência em seguirem lutando contra a forte enchente de *inputs* e *outputs* da língua majoritária (PB) que vem mesmo como uma violenta enxurrada transvestindo-se como um rio límpido de águas tranquilas, pois não trata-se aqui de um contexto equilibrado de línguas que possam oferecer qualidades de inputs aproximadas em um ambiente multilíngue.

Nesse contexto, esta pesquisa-ação segue os princípios do “Método Mestre-Aprendiz de Aprendizagem de Língua” de autoria de Leanne Hinton da Universidade de Berkeley, o qual compreende um método de aprendizagem por imersão de aprendizes junto a falantes plenos de uma língua, permitindo assim que os aprendizes desenvolvam posteriormente seus próprios métodos de transmissão.

Segundo Hinton, em conferência proferida no Instituto Nacional Australiano (ANI), “*o papel da documentação das línguas é o sucesso da revitalização linguística*”, e esta pesquisa-ação se propõe a colaborar com a documentação da língua Kanoé e revitalização por

meio dos dados já existentes e novos providos da pesquisa de campo em questão, bem como à documentação etnográfica do histórico do processo de aquisição da escrita do Kanoé e do PB entre os dois Kanoé bilíngues do Omerê, Pura e Bukwa.

No processo de revitalização linguística, Hinton (2002) enfatiza que *“deve-se objetivar criar usuários da língua em processo de revitalização, pois muitas vezes em sendo falantes, há casos frequentes em que esses já não a utilizam necessariamente por serem falantes, por questões políticas e de atitude linguística”*.

No caso do Programa de Imersão Kanoé-PB, mesmo que esse objetivo perpassasse vários obstáculos, uns aparentemente e factualmente mais transponíveis que outros, esses esforços devem permanecer minimamente no intuito de o povo Kanoé poder exercer seu direito e desejo declarado de retomar sua língua ancestral, pois esse povo pediu o apoio da FUNAI que por sua vez buscou auxílio da Universidade de Brasília por meio do LALLI, e construir bases para a educação indígena diferenciada tão sonhada e tão utópica nesse contexto de um sistema educacional brasileiro e mundial em crise, pois sonhar é preciso e exercer esse sonho mesmo que de maneira não livre das pressões de um sistema educacional que por sua vez também se pretende hegemônico segue sendo um direito garantido constitucionalmente mesmo que ultimamente altamente ameaçados por governos de extrema direita em todo o mundo.

O método de Hinton (2002) é fundamentado no princípio do aprendizado da língua pela interação social em ambiente real e natural onde o medo da língua possa ir desaparecendo lentamente e com isso esses falantes possam transmitir seus conhecimentos criando novos usuários da língua e esses por sua vez repassarão seus conhecimentos criando novos usuários da língua e esses por sua vez repassarão seus conhecimentos na corrente, que se espera, infinita de ensinar-aprender-ensinar, religando os processos de transmissão intergeracional apagados pelos golpes de um fardo destino passível de mudanças por meio de transformações em comportamentos e crenças limitantes, bem como pela resistência tão posta à prova pelos povos indígenas que lutam há tantos séculos em meio a tantas guerras.

Segundo Hinton (2002), contrariando alguns pesquisadores da área de documentação linguística como Kraus e Ken Halle (1992), os quais alertam para a urgência de se documentar as línguas antes que desapareçam, a autora afirma que a documentação deva estar em segundo plano em relação ao ensino-aprendizagem da língua, pois a aprendizagem de uma língua presenteia ao mundo novos falantes; já a documentação, não necessariamente.

Provavelmente o método mais próximo ao ideal seja aquele em que documentação e ensino-aprendizagem da língua possam ser complementares, concomitante e sincrônicos como em uma dança de pares, bem como há que se desdobrar em campo, aprovando muitas

vezes projetos em parceria com Ongs e outras instituições, devido ao contexto da escassez de recursos financeiros voltados exclusivamente para esse fim, especialmente no Brasil.

Em contraponto Hinton (2002) defende a atitude positiva e não dependente de recursos para se revitalizar línguas, pois em sabendo-se que nem sempre haverá esses recursos, não se pode esperar o improvável e incerto para se começar os primeiros sopros nas línguas que se tentam reavivar, ressuscitar, retomar e manter, bastando segundo a autora duas pessoas interessadas, um Mestre e um Aprendiz, para que se dê início à ação de tornar o aparentemente impossível em possível, demonstrando então ser necessária uma atitude bastante positiva que não desanima e esteja sempre disposta a jogar luz sobre as sombras, atitudes as quais a autora corrobora por meio de exemplos bem sucedidos de revitalização.

Conforme Hinton (2002, p. 15), o aprendiz de uma língua ameaçada tem um grande desafio além de meramente aprender a língua, pois ele está também trabalhando com o falante para recriar uma comunidade de fala, que no caso deste Programa, insere-se em um contexto de comunidade multiétnica e multilíngue, além do fato de eventualmente se tornar professor da língua ao mesmo tempo em que aprende a língua, transmitindo-se o pouco que se sabe sempre seguindo adiante, e nesse ponto Hinton e Cora Coralina convergem, pois em citando Coralina, *“Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina.”*

Quanto ao ensino do PB para os Kanoé, esse dá-se por imersão natural, não sendo necessário recriar as possibilidades de imersão pelo fato de o PB ser a língua majoritária e majorizada, já a língua Kanoé necessita de maiores e mais persistentes esforços para que os ambientes de imersão ocorram em meio a tantas pressões externas do PB.

Nos dois casos, os momentos de imersão foram registrados em (Zoom A4 e H4N), aplicativos de áudio de celulares, imagens e vídeos feitos com câmeras dos celulares dos indígenas e Iphones 11 e 15 pro para a continuidade da alimentação do banco de dados da língua e cultura do povo Kanoé, que conta com muitos dados elicitados, porém pouquíssimos dados de fala natural, sendo esse um dos desafios existentes neste trabalho, como já mencionado.

A primeira fase da pesquisa que é o estudo linguístico do Kanoé, de autoria de Bacelar (2004), teve início em 2020, e as idas a campo ocorreram em intervalos regulares de tempo, com interstício de quase dois anos devido aos impedimentos de ida à campo motivados pela pandemia de SarsCov-19, somando-se até então ao total 180 dias de campo, com mais uma ida a campo de 60 dias prevista para o segundo semestre de 2024 com a intenção de dar continuidade ao Programa e finalizar este recorte da pesquisa, mesmo que obviamente a revitalização deva continuar dando prosseguimentos ao planejamento estabelecido e às metas

estipuladas, pois além da documentação do histórico de revitalização e programas de educação linguística entre os Kanoé, esta pesquisa-ação propõe-se aos objetivos mencionados na introdução deste trabalho, bem como já há resultados parciais a serem compartilhados a respeito do(s) problema(s) de pesquisa e das intervenções realizadas.

Assim, o trabalho de revitalização linguística conjuga-se em três principais atitudes que se bem nutridas levarão ao êxito: resistência, resiliência e persistência.

Maher (2013, p. 131) afirma, quanto ao contexto brasileiro, que na última década, as línguas minoritárias vêm ocupando espaços na paisagem linguística do país, forçando-nos a reconhecer sua existência. Exemplos desse movimento são: a cooficialização de algumas línguas, a criação do INDL, do Instituto de Investigação e Desenvolvimento da Política Linguística, do Fórum Permanente das Línguas Brasileiras de Imigração, do Atlas Linguístico Brasileiro, entre outros projetos de Revitalização bem sucedidos no País.

Como escopo da fundamentação teórica desta tese, serão discutidos neste capítulo conceitos e teorias cruciais que perpassam o ensino-aprendizagem de línguas em contexto multilíngue, com línguas minorizadas no tabuleiro compondo as peças principais desse jogo de xadrez, históricos de contato trágicos de retratos genocidas que perpassam e pedem novos conceitos e aplicações práticas pedagógicas direcionadas para esse tipo de contexto, como a pedagogia da emergência por exemplo, métodos de ensino natural que tangenciam o ambiente de imersão dado e por vezes criado proporcionando com esse intuito a aquisição e aprendizagem de uma língua minorizada em paralelo ao PB, bem como conceitos relacionados a atitudes linguísticas, políticas linguísticas, revitalização linguística, conceitos e teorias relacionadas à aquisição de línguas, materna/L1, L2, adicional, de herança, ancestral e ensino-aprendizagem de língua ancestral, discutir-se-á aqui brevemente essa terminologia de status de língua com a necessidade de aplicá-la ao contexto em questão e ou possibilitar a criação de nova terminologia que venha abarcar essa situação de um contexto bastante específico.

Além disso, apresenta-se exemplo prático de projeto de revitalização em ambiente de imersão multilíngue, usos da tecnologia nos processos de revitalização, tendo o Método Mestre-Aprendiz, criado por Hinton (2010), bem como a pesquisa-ação vivenciada na prática entre os Kanoé como focos norteadores dessas leituras e perspectivas teóricas que constituem as bases metodológicas e teóricas deste trabalho inserido em um contexto altamente complexo pela quantidade de variáveis postas à prova e principalmente pelo grau de (in)vitalidade da língua Kanoé com seus únicos três falantes com a dificuldade logística dada pela dispersão, por fatores históricos já mencionados, do povo Kanoé em diferentes TIs.

A revitalização linguística é um processo que envolve o reconhecimento de trágicos processos históricos, a retomada e o fortalecimento de línguas minoritárias que estão em risco de extinção.

A linguista Leanne Hinton (2010) é uma das principais referências nessa área, tendo contribuído significativamente para o desenvolvimento de abordagens e estratégias para a revitalização de línguas ameaçadas, foi umas das pioneiras no reconhecimento da importância de se preservar e revitalizar línguas minoritárias nos Estados Unidos, principalmente na Califórnia, bem como na compreensão de que a perda de uma língua significa também a perda de conhecimentos, perspectivas e identidades culturais únicas.

Em seus estudos, Hinton destaca a relação entre a língua e a cultura de um povo, evidenciando que a revitalização linguística vai além de simplesmente ensinar a língua, mas também abrange a recuperação e a reafirmação das tradições, crenças e valores de uma comunidade.

Para Hinton (2010), a revitalização linguística não deve ser vista apenas como um esforço para preservar uma língua, mas sim como um processo que promove a inclusão e a diversidade cultural em uma sociedade e esta pesquisa-ação inserida no âmbito do Programa de Imersão Mestre-Aprendiz Kanoé-PB fundamenta-se nessas premissas básicas acerca de programas de revitalização linguística no âmbito das garantias dos direitos linguísticos do povo Kanoé.

Em vista disso, a política linguística para o povo e a língua Kanoé deve ser desenvolvida com o objetivo de promover a valorização, preservação e o fortalecimento dessa, reconhecendo-a como patrimônio imaterial desse povo e de toda a humanidade, bem como os direitos linguísticos fundamentais desse povo.

Nesse sentido, algumas medidas têm sido adotadas, as quais incluem a criação do Programa de Imersão Mestre-Aprendiz Kanoé-PB, como já mencionado, de futuros programas de ensino dessa língua nas escolas indígenas das TIs onde os demais grupos de Kanoé atualmente habitam.

O povo Kanoé infelizmente tem sofrido entraves burocráticos de uma política educacional homogeneizante estancando as políticas de valorização da diversidade linguística e cultural no âmbito das escolas formais as quais infelizmente não têm promovido a educação indígena diferenciada como assim o devem, principalmente no que diz respeito ao ensino da língua e cultura Kanoé no âmbito da escola, e até mesmo nas escolas não-indígenas em vivências proporcionadas para o encontro de povos, pois não se pode respeitar e ou proteger aquilo que não se conhece, que se invisibiliza e ou que se nega a existência, sendo esses

encontros necessários para se diminuir essas fendas existentes entre povos de diferentes línguas e culturas.

A continuidade da produção de materiais didáticos e literários nessa língua, a formação de professores e profissionais capacitados para atuar no ensino e pesquisa da língua, e o incentivo à sua utilização nas esferas social, cultural e política, é, além do devido, necessária e importante.

Além disso, o Programa de Imersão Mestre-Aprendiz Kanoé promove por meio de sua política linguística as especificidades dessa comunidade e dessa língua, respeitando suas tradições, crenças e dinâmicas sociais. Isso significa ouvir e envolver os próprios falantes da língua Kanoé, bem como os mestre-aprendizes em todo o processo de formulação e implementação dessa política, garantindo sua participação ativa no planejamento e empoderamento para consequente autonomia na realização desse Programa.

4.2 Socialização da Linguagem

Conforme estudos de Watson-Gegeo e Nielsen (2003), Socialização da Linguagem ou *Language Socialization* (LS) é uma abordagem sociocultural recente nas pesquisas em Aquisição de Segunda Língua (SLA – *Second Language Acquisition*) que propõe-se a contribuir para um entendimento da complexidade cognitiva, social, política e cultural do aprendizado de línguas, sendo uma abordagem teórica e metodológica na pesquisa em L1 tendo suas implicações em SLA, propondo-se a realizar análise de conceitos-chave comumente simplificados nas pesquisas de SLA e ESL, além de avaliar os estudos existentes sobre a perspectiva sociolinguística ou de socialização em L2 e propor uma agenda de pesquisas em LS.

A pesquisa em SLA foi reconstituída a partir da proposta de Wagner e Firth (1997) de considerar as dimensões contextuais e interacionais dos usos da língua; antes as pesquisas em SLA davam maior destaque às questões cognitivas. Em reação, psicolinguistas como Long (2017), Poullisse (1999) e Gregory (2016) resolveram traçar um panorama distintivo entre aquisição e uso e foram apoiados por socioculturalistas. Para Kasper (1991), aquisição trata-se de estabelecer novas estruturas de conhecimento e por isso SLA estaria dentro de um domínio predominantemente cognitivista, relegando abordagens socioculturais nos estudos de aprendizagem linguística. Em relação a essa abordagem de pesquisa há um enorme debate entre cognitivistas e socioculturalistas, estando os pesquisadores de LS abrindo espaços para uma abordagem sociocognitivista.

Nesse contexto as teorias em LS parecem estar à frente das pesquisas em SLA, pois aquelas consideram que o cognitivo ocorre dentro de um contexto social e interacional, levando a acreditar que haja uma integração entre o que em SLA apresenta-se como uma dicotomia, cognitivo-sociocultural, fragmentadora da realidade cuja natureza é sociocognitiva não podendo um evoluir sem o outro em campos de pesquisa que se fundem para criar um campo integrador como o proposto nas pesquisas de LS. Assim, tem-se que os campos de pesquisas entre cognitivistas e socioculturalistas baseiam-se em contrastes ontológicos de base, utilizando-se os primeiros de uma metáfora mecanicista (Pepper, 1966), excluindo o maior número de variáveis interferentes no processo de aprendizagem de línguas para obter uma teoria mais “limpa”, e os outros de uma metáfora contextualista, incluindo o maior número de variáveis contextuais envolvidas na aprendizagem de línguas obtendo uma teoria apreciadora do caos e sedenta por organizá-lo. A união dessas teorias aparentemente opostas leva em direção a um entendimento mais completo dos processos de aprendizagem de línguas visto como um processo tanto cognitivo quanto social, criando uma teoria sociocognitiva do aprendizado de línguas, a partir da qual este trabalho se fundamenta e a qual converge ao proposto no Método Mestre-Aprendiz de Hinton (2002) com as devidas adaptações ao contexto de língua minorizada.

Watson-Gegeo (2003) reconhece que aprendizagem de língua e enculturação fazem parte de um mesmo processo e fundamenta suas pesquisas em LS nas teorias comunicativas e de competência interacional, conforme Kramsch (1986) e posteriormente Young (2011). Hymes (1962/1968) distingue competência linguística de competência comunicativa, e Gumperz (1982a) entre outros, assume a premissa básica de que o conhecimento linguístico e cultural são construídos um a partir do outro e que na aquisição de língua, crianças ou adultos são agentes ativos e seletivos em ambos os processos.

Em relação ao impacto da LS, a competência linguística de uma criança é um resultado da variedade de línguas às quais ela é encorajada implicitamente ou explicitamente a aprender e das atividades às quais a criança interage rotineiramente com adultos e outras crianças. Todas as atividades as quais a criança participa com outras crianças e/ou adultos (família, comunidade, sala de aula) são atividades que estão imersas em uma significação cultural. As crianças aprendem a língua em contextos sociais, culturais e políticos que modulam as formas linguísticas que elas ouvem e usam de várias maneiras, marcando usos gramaticais, padrões sintáticos, pronúncia etc., servindo também de explicação para aquisição de L2 por adultos, pois todos os contextos de comunicação envolvem dimensões sociais, culturais e políticas que afetam nas formas linguísticas disponíveis e/ou ensinadas e em como

elas são representadas. A influência do contexto da sala de aula é ignorada nas pesquisas de ESL (*English as Second Language*) e considerada nas pesquisas de SLA em Krashen (1985) e Cummins (1992) como um contexto não natural e para Gegeo-Watson como um contexto não totalmente fictício, visto que a escola é um lugar onde atualmente as pessoas passam boa parte de seu tempo de vida e Hinton (2002) abrange esse contexto e facilita o entendimento de que contexto natural e imersão é onde o falante da língua está, basta encontrar-se aí um mestre e um aprendiz com o desejo comum em se ensinar e aprender uma língua-alvo que se dará o ambiente de imersão, e em caso de línguas que já não possuem falantes, mas possuem arquivos e/ou documentação escrita, basta que haja um indivíduo com o interesse em aprender para a partir de si recriar ambientes de imersão na língua, pois Hinton defende inclusive o hábito de se falar sozinho(a) (sem a presença física de um interlocutor) como uma importante ferramenta para se aprender a língua-alvo.

Para Watson-Gegeo (2003) o aprendizado de língua, do contexto cultural e do comportamento social é experienciado pelo(a) aprendiz como um processo contínuo e particular. A pesquisa em LS encontrou variações entre as culturas nos *inputs* oferecidos durante o aprendizado de L1. A pesquisa em LS mostra que as crianças aprendem cultura e organização discursiva nas línguas-alvo por meio de eventos linguisticamente marcados, sendo assim, a estruturação do desenvolvimento do conhecimento linguístico e cultural dá-se por meio da socialização, pois as “práticas discursivas provêm um meio através do qual as visões de mundo e as atividades sociais são constituídas”. Assim, “*Em particular, língua e práticas discursivas codificam a epistemologia de um grupo de indígenas a qual envolve meios culturais e conceituais de construir conhecimento sobre o mundo e os seres humanos*” (Watson-Gegeo e Gegeo, 1999a).

É importante ressaltar que a pesquisa em LS trata a cognição como um fenômeno social, apoiada pelos trabalhos teóricos em psicologia e antropologia cognitiva. Os Neo-Vigotskianos construíram a partir de Vigotski (1962) o argumento de que as crianças desenvolvem funções de alta ordem cognitiva, incluindo habilidades linguísticas, a partir da interação social com adultos ou outros pares, eventualmente internalizando essas habilidades e funções independentemente a partir do construto da ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal.

Nelson (1974) por sua vez traz o conceito de REM ou *MER's* – Representação de Eventos Mentais – mapas mentais que as crianças criam por meio da interação em suas rotinas do dia a dia ou estruturas cognitivas construídas (redes neuronais para a ciência cognitiva) a partir da experiência e do processo de aprendizagem de língua; e preocupa-se em mapear

como a criança adquire a linguagem e como a linguagem por si estrutura outros tipos de desenvolvimento cognitivo, tendo em vista que abordagens socioculturais não são inatistas.

Watson-Gegeo e Nielsen (2003) afirmam que as mentes humanas são equipadas para construir modelos mentais complicados que representam as complexidades do mundo social e cultural, ideia que ecoa com os modelos culturais ou sequências de eventos prototípicos de mundos simplificados dos antropólogos cognitivistas.

A cultura escolar reflete a cultura sociopolítica dominante de uma sociedade. Enquanto Vigotsky (1962) foca no indivíduo em interação de pares; o trabalho de Lave (1993) é orientado ao grupo examinando o desenvolvimento das habilidades cognitivas dos aprendizes nas comunidades de prática. Lave e Wenger (1991) enfatizam a importância da incorporação dos aprendizes nas comunidades de prática, desde observadores periféricos (iniciantes) a atores principais (avançados), convergindo-se também com o Método Mestre-Aprendiz de Hinton (2002).

As teorias de Lave e Wenger (1991) ajudam a entender a complexidade sociocultural/cognitiva do processo de aprendizagem de L2 nos contextos de sala de aula e comunitários em imersão, e como os aprendizes são imersos ou excluídos de várias atividades que modelam a aquisição de língua e por isso faz-se importante pesquisar *access*, negociação, renegociação, papel dos aprendizes de L2 desde iniciantes a avançados e esses processos têm importância para as minorias linguísticas e imigrantes os quais enfrentam hostilidades e exclusões políticas e sociais e podem reagir com resistência, como também no caso dos indígenas, principalmente daqueles que já não têm a língua indígena como L1, nem L2 e nem mesmo como língua de herança, defendendo-se aqui para esses casos o status de LA (Língua Adicional) como Língua Ancestral (Lan), analisados a seguir neste capítulo.

Os autores elencados até então não estão em consenso em muitos pontos, mas a maioria desses têm como premissa básica o fato de que é necessário entender o desenvolvimento cognitivo – incluindo a aprendizagem de língua – por meio de uma abordagem integrada em que contextos socioculturais e experiência possuem um papel principal e formativo e não secundário como em outras abordagens puramente cognitivistas.

Schuman (1990) enfatiza o papel da socialização na formação do desenvolvimento cognitivo. Modelos conexionistas (redes neuronais artificiais), que possuem estreita relação com os avanços da Inteligência Artificial (IA), de vários autores como Schmidt (1995), os quais prometem explorações profundas devido à ênfase da multiplicidade de redes de conexões, mostrando a relação essencial entre o desenvolvimento cognitivo e a experiência congruindo às noções de MER's, modelo cultural e participação periférica legitimada.

As pesquisas de Watson-Gegeo e Nielsen (2003, p. 167) adicionam a perspectiva da LS ao método etnográfico em SLA. A fim de entender a complexidade cognitiva e social da aprendizagem de Língua, pesquisas em LS combinam conceitos da sociolinguística, etnografia, análise do discurso e métodos quantitativos e experimentais, as quais devem começar com a documentação etnográfica dos processos de aprendizagem de língua e cultura do dia a dia dos mestres e aprendizes nos contextos da comunidade ou sala de aula.

Os estudos de LS são longitudinais, seguindo o desenvolvimento da linguagem e a socialização por um período de muitos meses ou anos com os analistas escrevendo resultados em pontos significativos coincidindo com a identificação de estágios de desenvolvimento, além disso deve-se gravar a rotina de interação planejada e não planejada e o etnógrafo da LS faz notas de observações acuradas enquanto essas gravações são realizadas, incluindo também gravações em que o(a) etnógrafo(a) não esteja presente.

As gravações são indexadas e transcritas, utilizando esquema de transcrição designados pelos estudos dos psicolinguistas em Aquisição da Linguagem e outras formas designadas pelos analistas do discurso, sendo que a escolha do *layout* de transcrição direciona o foco da análise.

Uma análise adequada de LS requer examinar eventos e comportamentos à luz da história das relações e de outros aspectos do contexto imediato (microcontexto) e a relevância sociocultural, histórica e política de outros aspectos institucionais (macrocontexto). Essa abordagem holística vai em direção aos critérios psicolinguísticos de uma pesquisa ambientalmente válida e adiciona a interação do indivíduo e do contexto social ao desenvolvimento cognitivo confluindo as ideias de Vigotsky e Watson-Gegeo.

Watson-Gegeo e Nielsen (2003) respondem o que a LS pode trazer às pesquisas em SLA. A visão da LS acerca de aprendizagem oferece um modelo mais complexo que as teorias anteriores focadas em mecanismos de input-output, enfatizando e clarificando conexões entre o aprendizado da língua e processos de ensino, incluindo o papel da interação no aprendizado de língua e como aprender e ensinar são modulados pelos níveis dos contextos sociocultural, político e histórico. LS aborda a aprendizagem de língua como similar a outros tipos de aprendizado, bem como Hinton (2002).

Faz-se importante considerar os trabalhos de Ellis (1989) acerca dos resultados idênticos entre os resultados de aprendizagem em ambiente natural e sala de aula e a falha do programa de imersão canadense para aquisição da língua francesa (Long, 1985; Swain, 1981), pois estudos como esse revelam o famoso quase que jargão entre muitos educadores de que “não há receita” em muitos casos devido à dinamicidade e complexidade dos processos que

envolvem ensinar e aprender; Long (1984) também obteve resultados acerca da correlação positiva entre aprendizagem-aquisição em sala de aula e atingimento de altos níveis de proficiência na língua- alvo facilitados pela rotina de aprendizagem possibilitadas pelo contexto da sala de aula.

A visão de linguagem oferecida pela LS foca nas práticas discursivas. Em consideração a esses estudos em contraste aos resultados obtidos em Hinton (2002), que traz exemplos bem sucedidos de programas de imersão e o qual desenvolve-se em um ambiente voltado para as necessidades de seus mestres e aprendizes, assumindo-se as flexibilidades necessárias para que os objetivos sejam alcançados livre de prisões teóricas não consensuais, mas apoiando-se nessas reconhecendo-se os seus devidos valores para o desenvolvimento de uma ciência altamente complexa no âmbito da qual insere-se o ensino-aprendizagem de línguas em ambiente multilíngue com línguas minorizadas no tabuleiro de xadrez e demais variáveis que fazem parte desse complexo campo.

Estudos em Aquisição de Segunda Língua de Canale e Swain (1980) e Canale (1983) tomaram emprestado os conceitos da sociolinguística do conceito de competência comunicativa de Dell Hymes.

Rotinas e linguagem formulada são ferramentas mais produtivas que unidades fixas no aprendizado de línguas. Watson-Gegeo (2003) descrevem algumas pesquisas em LS e apontam acertos e falhas dessas pesquisas, relatando a falta de exemplos palpáveis para um melhor entendimento da teoria, mas apontam isso como aguçamentos para futuras pesquisas, como a análise de Willets (1995) que mostra como o contexto social modula as rotinas e estratégias interacionais e suas implicações na aquisição da linguagem; no artigo são descritos exemplos dessas pesquisas de estudos de caso em aquisição de segunda língua como o caso de uma criança marroquina aprendendo inglês, uma mulher europeia aprendendo japonês no Japão, bem como resumidos os dados e resultados dessas pesquisas, como questões de poder afetando as interações.

Watson-Gegeo e Gegeo (2003) têm foco na sala de aula e em como as práticas pedagógicas dos professores refletem no aprendizado de línguas traçando conexões entre os processos cognitivos e sociopolíticos no contexto educacional de línguas, desenhando uma metodologia de socialização da linguagem.

Watson-Gegeo concluem em suas pesquisas feitas nas Ilhas Salomon sobre aprendizagem de inglês por crianças da etnia Kwara'ae a necessidade de ir além das configurações únicas e influências ambientais imediatas a fim de compreender aquisição de

linguagem pelas crianças, visto que essas pesquisas necessitam de maior espaço e incentivo para irem além.

Ao fim propõe-se uma agenda de pesquisas em Socialização da Linguagem para a próxima década a fim de contribuir para as teorias em Aquisição de Segunda Língua. Assim, a proposta de agenda é para que os pesquisadores em Socialização da Linguagem demonstrem claramente como o social molda o cognitivo na aprendizagem de línguas em ambientes presenciais e não presenciais, além da importância de se ter estudos longitudinais que apontem a interação entre fatores socioculturais e cognitivos com foco no professor e no aprendiz.

Assim, estudos de Socialização da Linguagem de falantes não ingleses aprendendo uma língua que não o inglês e especialmente uma segunda língua não europeia podem esclarecer (ou também complicar) as atuais suposições e modelos de Aquisição de Segunda Língua, levando para algumas novas surpresas e alguns novos insights ao passo em que amplia-se a possibilidade de interpretação de dados diante de novos dados colocados em análise como por exemplo a variável do input limitado no caso de línguas obsoletas. Nesse sentido esta pesquisa-ação no âmbito do Programa Mestre-Aprendiz Kanoé-PB também pode trazer contribuições para esses insights e ampliação das teorias em aquisição e aprendizagem de línguas que venham a ter esse como o foco de pesquisa. Nesse sentido faz-se importante a seguinte reflexão: de que maneira a SL pode, concretamente, colaborar com a pesquisa-ação realizada no âmbito do Programa Mestre-Aprendiz Kanoé-PB?

4.3 Status de línguas

Assim, faz-se importante delinear, para melhor escolha das metodologias utilizadas no Programa de Imersão Kanoé-PB, com base nos estudos existentes em aquisição e aprendizagem de línguas, os status de língua para cada situação dos mestre-aprendizes do Programa de Imersão Kanoé-PB, pois para os três Kanoé do Omerê o Kanoé constitui-se como a língua materna e o PB como língua adicional para Pura e Tsiramanty, já para Bukwa que nasceu 7 anos pós-contato com falantes de PB e de outras línguas indígenas e totalmente imerso no ambiente de PB como língua majoritária competindo espaços de maneira bastante desigual com a língua Kanoé, não fosse assim, essa língua não estaria no *hall* das línguas com alto risco de desaparecimento nas próximas décadas, bem como veio sofrendo perdas bruscas de falantes nas últimas décadas, assim Bukwa tem o PB como mais uma língua materna, trazida pelas relações com a FUNAI, pesquisadores e demais indígenas que frequentam a

FPETG falantes de PB; bem como também assim o é para Bukwa a língua Akuntsú pela relação com os Akuntsú que compartilham com os Kanoé a TI Rio Omerê; todavia não pretende-se encerrar aqui essa discussão que necessita de debates mais aprofundados acerca de sua real natureza nesse contexto social de grupos minorizados.

A exemplo dos imigrantes forçados que têm PB como língua de acolhimento (PBLAC) em casos de diásporas forçadas, todavia esses vindo de fora do Brasil e por isso esse termo não se aplicaria aos povos indígenas brasileiros e jamais poderia devido ao contexto de glotofagia que comumente ocorre nas situações de contato com a sociedade não-indígena, e no caso em questão com um histórico de contato forçado lutando pela sobrevivência do grupo em meio às pressões externas, havendo um acolhimento por parte do órgão responsável dos indígenas envolvidos, nessa perseguição e fuga, de suas pessoas, mas infelizmente não, da maneira apropriada, de suas línguas, por mais que essa intenção estivesse em jogo desde o início, muitas vezes os danos causados, em situações de quase extermínio de um povo, são irreparáveis, mesmo ainda com todos os esforços realizados à época, infelizmente pela incipiência de planejamentos estratégicos voltados para esse fim específico devido também aos recursos escassos ou quase inexistentes para isso.

Assim, o PB surge nesse contexto não como uma língua de acolhimento, mas como uma língua (in)diretamente imposta pelo excesso de *inputs* que a língua majoritária acarreta nesse tipo de contexto de contato de línguas nas situações de contato forçadas, não pela FUNAI, instituição essa que tenta, mesmo que de maneira nem sempre adequada, e pelas dificuldades que esse órgão público enfrenta em sua história, durante governos eleitos de extrema direita, e frequentes mudanças de gestão, mas principalmente pelas pressões exterminadoras do contexto socioeconômico em que isso se dá.

Utilizam-se aqui então os critérios de tempo, idade e por quanto tempo se dá esse contato com as línguas adicionais, usos da língua, ambiente em que essa língua foi adquirida, para definir se essa LA seria uma L1/LM, L2, LH ou Lan com a descrição da situação abarcada por essa, pois visto a complexidade desses conceitos e os imbricamentos que esses revelam por meio das teorias até então expostas na sociedade acadêmica, por enquanto segue necessário sempre descrever o caso dos falantes em questão, visto ainda faltar consensos essenciais entre os pesquisadores e teóricos, imersos em suas bolhas, dessa grande área da Linguística Aplicada que se propõe a discutir e criar esses conceitos, estando essas escolhas norteadas por enfoques teóricos que muitas vezes parecem desconhecer suas coexistências, gerando-se assim uma ampla gama de possibilidades para cada conceito sem ainda conseguir

revelar os mistérios de suas essências devido à complexidade dos fenômenos envolvidos na aquisição de línguas.

A aquisição de L2, ou segunda língua, é o processo pelo qual uma pessoa adquire conhecimento e habilidades em uma língua diferente de sua língua materna. Este processo pode ocorrer em um ambiente formal de aprendizagem, como uma sala de aula, ou de maneira informal, como através da interação com falantes da língua-alvo.

Watson-Gegeo (1992) apresenta a teoria da aquisição de L2 a partir da perspectiva do construtivismo social, que enfatiza o papel da interação social e da exposição à língua nas habilidades de aquisição de uma segunda língua. Segundo os autores, a aquisição de L2 pode ser dividida em três estágios: pré-estágio, estágio inicial e estágio intermediário. No pré-estágio, o aprendiz ainda não tem consciência da língua alvo e não é capaz de compreender ou produzir sentenças corretas. Neste estágio, o aprendiz pode usar estratégias como mímica, expressões faciais e gestos para se comunicar. A interação com falantes nativos³⁶ é essencial nessa fase, pois o aprendiz é exposto à língua alvo e pode começar a compreendê-la.

Para Watson-Gegeo (1992) a segunda língua (L2/LS) se dá em contexto de aquisição sucessivo à língua materna, casos de bilinguismo simultâneo e consecutivo, e atualmente é abarcada pelo conceito de Língua Adicional (LA) e principalmente neste caso de o PB não ter uma relação direta de parentesco com o falante em questão, ao contrário da língua Akuntsú que é a língua do pai de Bukwa, falecido em 2016, por motivo de saúde, e que poderia inclusive vir a ser considerada para ele como língua materna, em diferentes graus de bilinguismo, visto ele não dominar tão bem essa língua como domina a língua Kanoé, sendo considerado em alguns momentos por outros como não conhecedor dessa língua, já em outros chamado a ser intérprete Akuntsú-PB-Akuntsú em situações do dia a dia entre os grupos presentes na FPETG.

Bukwa assume entender muito bem em Akuntsú, mas não saber falar tudo em Akuntsú, apenas um pouco, sendo um falante passivo com possibilidades de outputs (reduzidos) nessa língua com algumas poucas produções ativas em Akuntsú, bem como não é considerado no censo de falantes da língua Akuntsú.

Conforme conceito de competência comunicativa proposto por Hymes (1970), configura-se nessa abordagem a língua Akuntsú como L2 para Bukwa, a qual poderia vir a ser configurada novamente por outro lado como LM/L1 por uma questão identitária, por ser filho

³⁶ Há críticas para o conceito de falante nativo e neste trabalho as tendências de análise são menos restritas a respeito do que venha a ser considerado um falante nativo, com um entendimento que amplia o termo ao invés de restringi-lo.

de pai Akuntsú e atualmente ser um dos principais provedores da caça para as mulheres Akuntsú que as considera como de sua família.

A língua Kanoé, nos outputs de Bukwa para seu tio Pura, Bukwa a domina menos que o PB, por algumas atitudes linguísticas negativas em relação ao Kanoé que Bukwa por vezes demonstra, pois essas oscilam com atitudes bastante positivas em relação à sua LM/L1 (Kanoé); e pelo fato de Bukwa adotar uma variedade menos conservadora da língua Kanoé e com mais influências do PB em sua fala algumas vezes criticadas como erradas por vezes por seu tio Pura, ou talvez ainda pelo fato de Bukwa adotar as falas aprendidas com sua mãe que por vezes apresentam variações com as de seu tio Pura.

Nota-se assim que estudos mais aprofundados com relação a essas variações na língua Kanoé são necessários, mesmo com toda a dificuldade existente para a coleta de dados não elicitados e de fala natural entre os Kanoé. Dados nesse sentido surgem durante as imersões e encontram-se em fase de análise para trabalhos futuros, bem como uma pequena amostra dessas variações será apresentada neste trabalho nos capítulos seguintes.

Já para os Kanoé mestre-aprendizes do primeiro contato habitantes da TI Rio Branco, TI Rio Guaporé e TI Sagarana, o PB configura-se como LM/L1 e o Kanoé para uma parte deles como Língua de Herança (LH), aos que tiveram esses *inputs* em seus clãs, com a ressalva de que não são um povo imigrante, mas descendentes das vítimas de uma diáspora forçada dentro do território brasileiro, visto não ter havido uma transmissão intergeracional da língua Kanoé para esses que têm contato com sua língua de herança apenas quando estão presentes nas imersões no Programa de Imersão Mestre-Aprendiz Kanoé-PB, mas tiveram inputs escassos, ouviam alguns poucos membros (algo em torno de 20 falantes à época) falarem a língua, mas já não havia uma transmissão intergeracional que foi tornando-se cada vez mais impossibilitada pela perda de seus falantes, esses têm sido os atuais protetores e guardiões dessa língua que foi a língua de seus ancestrais, no sentido de liderarem da maneira como podem e resistirem por meio dos processos de retomada e revitalização linguística e cultural Kanoé a garantia de seus direitos linguísticos.

Diante desse contexto, LH, para o caso de uma parte considerável dos Kanoé descendentes da geração do primeiro contato com não-indígenas, neste trabalho assumiria uma conformação à parte, se assim o fora, ou talvez seria mais um caso a contribuir para a ampliação ou melhor entendimento do conceito de LH, visto não serem imigrantes, por enquanto não falantes dessa língua pelo apagamento da transmissão intergeracional, já não tendo esses últimos os inputs necessários, sendo esses escassos, e devido a esses fatores

optou-se aqui por adotar um novo status de língua, criado para esse fim específico de uma situação bastante peculiar, adotando-se neste trabalho o status de Língua Ancestral (LAn).

A sigla Lan foi adotada para não se confundir com LA (Língua Adicional). Sob Lan estaria em um futuro ancestral otimista, muito bem caracterizado pela situação de grande parte desse povo, partindo-se da prática para o conceito e não o contrário como parecem pretender algumas teorias e terminologias; muito embora por isso dê-se a complexidade desses conceitos babilônicos que forçam para encaixar contextos tão singulares, abarcando aqueles em alguns pontos, porém não em outros.

Segue o Quadro 16 para melhor visualização dos status de língua dos Mestre-Aprendizes.

Quadro 16 - Status de língua dos participantes do Programa de Imersão Mestre-Aprendiz Kanoé-PB

Indivíduo/grupo	Kanoé	Akuntsú	PB
Tsiramanty	LM/L1	LA/L2	LA/L2
Pura	LM/L1	LA/L2	LA/L2
Bukwa	LM/L1	LA/L2	LM/L1
Mical Kanoé	Lan	NA	LM/L1
Paulo Kanoé	Lan	NA	LM/L1
Fernando kanoé	Lan	NA	LM/L1
Aprox. 17 crianças da TI Rio Branco participantes do Programa de Imersão com o Mestre Pura Kanoé	Lan	NA	LM/L1

Fonte: elaborado pela autora.

Tendo em vista os grupos de Mestre-aprendizes formados, faz-se importante fundamentar teoricamente os conceitos atrelados a essas categorizações linguísticas no contexto de aquisição e aprendizagem do Kanoé e do PB; todavia, tendo em vista essas categorizações serem advindas de conceitos cada vez mais amplos de perspectivas, optou-se por delimitar aqui a abordagem teórica escolhida para essas respectivas categorizações que geram as terminologias em um contexto tão específico de línguas minorizadas, carente de mais reflexões a esse respeito por certo.

A caracterização de Língua Materna (LM/L1) como tal se dá por meio da combinação de diversos fatores: a língua adquirida primeiro, a língua das pessoas no contexto dos

primeiros anos de moradia e de vida dessa criança, envolvidas diretamente na criação nos primeiros anos e comunicação com a criança, a língua da comunidade de fala que abarca essa criança, a língua com a qual se estabelece uma relação afetiva, a língua do cotidiano, a de melhor status para o indivíduo, a que ele melhor domina, língua com a qual ele se sente mais a vontade, todos esses são aspectos decisivos para definir uma L1 como tal, sendo o fator tempo, tipo de ambiente, ordem de aquisição e principalmente o uso atual dessa língua pela pessoa, essenciais para essa categorização.

Segundo o neurolinguista Lenneberg (1967), deve haver um determinado espaço temporal, no qual a aquisição ocorre de forma mais fácil e mais eficaz, “período crítico”, o qual estaria ligado ao desenvolvimento do cérebro e ao processo de lateralização, e seu encerramento seria também o encerramento desse período durante o qual qualquer língua adquirida teria o status de L1. Há controvérsias para essa hipótese que conforme modelos atuais já não se sustenta.

Afirma-se, de forma geral, que línguas adquiridas ainda cedo são dominadas como L1 – mas desde que aquelas desempenhem uma função semelhante à desta. Se uma criança que aprendeu o inglês como Segunda Língua nos Estados Unidos passa muitos anos no país – ou seja, a língua desempenha mais do que um papel de integração social e se torna uma língua diária, importante para se viver, detentora de características identitárias, e a domina como um nativo –, como é o caso do filho de uma prima brasileira, ela falante de PB como LM e de inglês como L2, que imigrou para os Estados Unidos e lá teve seu filho quem o criou nos primeiros anos falando PB, tendo abandonado, a partir dos 3 anos da criança, o PB nas comunicações diárias com o filho, adotando o inglês como língua de comunicação com a criança, dando-se assim um processo de aquisição de L2 cedendo espaço ao inglês como L1 para essa criança, que desde então tem o inglês como língua materna/L1, entende pouco o PB e não fala nada em PB aos seus 10 anos de idade, apenas obrigado, bom dia e boa noite, com uma compreensão oral melhor que sua expressão, porém também bastante limitada.

Ou seja, o status de uma língua pode, ocasionalmente, se modificar, visto esse não estar atrelado a fatores permanentes e estanques nos sentidos cognitivos e socioculturais, sendo sempre um reflexo das naturezas desses fenômenos cognitivos, neurolinguísticos e socioculturais, pois conforme os fatores essenciais para a definição do status de uma língua muda em relação ao sujeito que a tem em seu leque de línguas, um determinado status de língua pode passar de um a outro em relação a esse mesmo sujeito.

Segundo Ramos (2021, p. 16),

Não se pode negar a complexidade que essas classificações imprimem, porque há de se observar aspectos de ordem interna e externa ao sujeito que adquire ou aprende uma língua, além da sua primeira. É operação que contempla, de um lado, a mobilização de estruturas mentais, da construção do intake, que é o resultado do processamento do input ofertado em output expresso, processo que ainda carece de estudos mais esclarecedores, e, por outro, o ambiente sociocultural e discursivo em que o sujeito se encontra. Em outras palavras, de um ponto de vista da internalização, importa saber qual o background linguístico com o qual o aprendiz desenvolve a interlíngua e, do ponto de vista externo, em que situação social, cultural e discursiva esse aprendiz se encontra, o que significa ancorar-se em domínio sociocognitivo.

Conforme Ramos (2021, p. 19 *apud* Leffa e Ilara, 2014, p. 32):

O uso do termo “adicional” traz vantagens porque não há necessidade de se discriminar o contexto geográfico (língua do país vizinho, língua franca ou internacional) ou mesmo as características individuais do aluno (segunda ou terceira língua). Os autores (2014) afirmam que o termo adicional pressupõe a existência de uma língua já desenvolvida na mente do sujeito, portanto há o caráter sistêmico, mas associado a práticas sociais, sinalizando, assim, a defesa pelo estabelecimento da relação sujeito-sociedade. Também concebem a aquisição ou a aprendizagem de LA como o desenvolvimento de elementos do sistema linguístico com base naqueles já existentes, a partir dos quais outros serão contrastados, por exemplo, na fonética, no léxico, na sintaxe, para serem assimilados os novos insumos. Além disso, apontam para a possibilidade de uma convivência harmoniosa e o despertar do interesse pelo aprendiz para desempenhar papéis sociais na cultura-alvo.

Faz-se importante neste trabalho, abarcar os conceitos acerca de bilinguismo, visto ser a situação de alguns Kanoé e outros(as) participantes do Programa Imersão Kanoé-PB.

Nesse sentido, tem-se que os primeiros ensaios sobre o bilinguismo definem-no como o domínio perfeito de duas línguas, ou seja, encaram a competência bilíngue como um grau idealizado de conhecimento a atingir em ambas as línguas, como em Bloomfield (1933), assumindo-se naqueles um modelo mais purista acerca do conceito mencionado.

Mais recentemente, a definição de bilinguismo deixou de tomar por base essa noção de proficiência idealizada e bilíngue passou a designar todo(a) falante que possui competência linguística em pelo menos duas línguas, podendo essa ser adquirida de diversas formas, em diferentes idades e contextos e atingir níveis de proficiência variáveis, mas, em todo o caso, é sempre necessário que o falante tenha contato regular com duas (ou mais) línguas durante um determinado período para que o conhecimento linguístico se fundamente, existindo a real possibilidade da formação de um bilinguismo “tardio” na vida do ser humano, essa última consideração está somente para ratificar o exposto anteriormente, de que bilinguismo não está dependente de critérios de idade de aquisição do falante nem de níveis de proficiência de línguas idealizados, mas liga-se principalmente aos usos e contextos de usos dessas línguas, bem como a autodeclaração do indivíduo em relação às línguas que fala, claro essas

declarações estando sujeitas a serem postas à prova e a se confirmarem ou não pela comunidade de fala, a exemplo dos Kanoé que oras revelam entender Akuntsú oras não, provavelmente pelo histórico de brigas e pazes que têm um em relação ao outro e atualmente viverem em certa harmonia, porém atrelados a um passado de inimizades.

No caso de Bukwa Kanoé ocorrem particularidades da aquisição da linguagem pelo fato de ele ter sido exposto desde criança, e não só quando criança, a mais de uma língua no seu dia a dia, sendo essas línguas, Kanoé, PB e Akuntsú estando nessa ordem pelos graus de exposição de inputs de Bukwa a essas três línguas, assumindo a língua Kanoé como maior tempo de exposição para o recebimento dos *INPUTS* quando ele criança, seguida do PB, em seguida vindo a língua Akuntsú, visto que por conflitos internos os Kanoé e os Akuntsú, tidos como povos inimigos, que pelo contexto de perseguição e tentativa de sobrevivência de seus membros, foram obrigados a se unirem para se protegerem nessas fugas e garantirem a sobrevivência de seus membros.

Todavia, após o contato com a FUNAI e a junção dos Kanoé e Akuntsú do mesmo lado da margem esquerda do rio Omerê, houve momentos (re)conflitantes em que se viram novamente com a necessidade de se afastarem um do outro, e por fatores externos e internos a esses dois povos, tempos depois, reuniram-se novamente assumindo uma relação mais harmônica e compartilhando uma mesma aldeia, assim essa história de distanciamentos e aproximações entre os Kanoé e os Akuntsú influenciou nos períodos não contínuos de inputs da língua Akuntsú recebidos por Bukwa, sendo Bukwa um caso de Aquisição de Primeira Língua Bilingue (*BFLA* - Bilingual First Language Acquisition - cf. Grosjean & Ping, 2013).

De outro modo faz-se importante considerar que a exposição e o uso do PB para e por Bukwa aumentou em relação à língua Kanoé consideravelmente conforme o passar dos anos, visto a língua Kanoé tratar-se de uma língua minorizada, quase extinta, caso cesse a transmissão intergeracional de Bukwa e /ou dos demais integrantes Kanoé para com seu filho Kwikaj, nascido em 2023, e bastante restrita à comunidade de fala de apenas 3 falantes plenos, com alguns momentos de expansão e possibilidades mínimas de revitalização quando ocorrem os Programas de Imersão Kanoé-PB que podem não surtir o objetivo desejado, evitar que essa língua morra.

Contudo mesmo diante de tais desafios, deve-se seguir havendo esforços e investimentos nos projetos de revitalização da língua Kanoé principalmente pelo direito constitucional garantido de preservarem suas línguas originárias, ou seja pela perpetuação da garantia dos direitos linguísticos, como meta prioritária, bem como receberem a educação ocidental e também a educação escolar indígena, em suas línguas originárias, quando essa for

realidade não só na teoria, mas também na prática para os povos, e não apenas casos esparsos, no caso do contexto brasileiro, bem como mundial, sendo assim o Programa de Imersão Kanoé-PB além de funcionar como uma barreira protetora com a intenção de se evitar o desaparecimento dessa língua, mesmo que essa barreira seja transponível pela enchente de PB, está principalmente para garantir direitos linguísticos previstos e mitigar danos, danos esses muitas vezes irreparáveis e muito por isso não devem ser entregues à sorte.

É geralmente aceite que, quando uma criança é exposta a duas línguas de forma regular desde a nascença, a criança irá adquirir duas línguas maternas (2L1). Nestes casos, as duas línguas a que a criança é exposta são consideradas línguas maternas, uma vez que não existe diferença de tempo entre a primeira exposição a cada uma delas. Considera-se que estes são os casos de Bilingual First Language Acquisition (BFLA), conforme estudos de Meisel (2011), DeHowver (1999) entre outros que abordam e analisam casos de bilinguismo simultâneo, por oposição aos casos em que uma segunda língua é introduzida, para alguns autores ainda durante a infância, sendo estes últimos os casos de *Bilingual Second Language Acquisition* (BSLA), ou bilinguismo sucessivo ou consecutivo; simultâneo vem do fato de a primeira exposição às duas línguas ter ocorrido simultaneamente – por volta do nascimento, ou pouco tempo depois. Assim, o bilinguismo sucessivo refere-se ao processo de aquisição consecutiva de duas línguas, o indivíduo já adquiriu ou está no processo de aquisição de L1 quando é exposto a uma segunda língua (L2), tornando-se essa L2 sua L1 simultânea, o caso do PB para Bukwa Kanoé cujas L1 são o Kanoé e o PB; já o Akuntsú acaba por se manter em uma incógnita por uma questão de distanciamentos e aproximações constantes entre os dois grupos, a língua não revelada por questões de estratégias políticas em meio a conflitos internos e ideais pacificadores.

Bley-Vroman (1988), sugere a ‘Hipótese da Diferença Fundamental’ (*Fundamental Difference Hypothesis*), definindo por meio dessa as diferenças essenciais entre aquisição precoce e tardia de uma língua, fator o qual consequentemente também norteia as distinções entre bilinguismo simultâneo e sucessivo; assim o fator idade no processo de aquisição da linguagem é desafiante para os pesquisadores da área no sentido de delimitar a faixa etária a partir da qual o conhecimento linguístico deixa de ser adquirido de forma semelhante à que ocorre desde a nascença, deixando a língua em aquisição de ser classificada como língua materna para ser considerada L2, LA, limite o qual não é consensual entre os pesquisadores.

Conforme Lenneberg, o período crítico findaria por volta da puberdade, mas propostas mais recentes propõem que: (i) as alterações na faculdade de linguagem se dão muito mais

cedo; (ii) não existe um único período crítico para todos os domínios do saber linguístico, mas vários períodos sensíveis que diferem de acordo com a propriedade ou estrutura em aquisição.

É relevante realçar que o ensino-aprendizagem da língua Kanoé, às crianças que têm o PB como língua materna/L1, é bastante influenciado pelo critério idade, estando as crianças mais aptas, mais dispostas e desarmadas no sentido de terem baixos filtros afetivos tornando instantânea a aplicação na prática dos conhecimentos aprendidos e carregando-os em suas memórias afetivas por mais tempo, que os adultos monolíngues em PB, principalmente pela qualidade do input oferecido quando o Mestre Pura está presente, muitas vezes precisando ser interpretado em Kanoé para as crianças e outras tantas não, já para os adultos nota-se uma maior necessidade de se recorrer ao método da tradução Kanoé-PB para que sintam-se mais confortáveis e confiantes para os próximos passos.

Sendo o bilinguismo um fenómeno dinâmico, é provável que, ao crescer, as crianças continuem a apresentar perfis diversificados. Algumas poderão tornar-se adultos bilingues equilibrados, como no caso dos Tupari da TI Rio Branco, outras poderão vir a perder uma das línguas e outras ainda poderão experienciar uma mudança de dominância linguística e quando isso ocorre em relação a línguas minorizadas assumindo status de língua dominante para determinado indivíduo, esse indivíduo passa a ter destaque em sua comunidade de fala, bem como quando também ocorre com um grupo de indivíduos em casos de trabalhos de revitalização bem sucedido essa comunidade de fala passa a ser exemplo entre os casos de revitalização.

Todavia, bilinguismo sucessivo adequa-se aos casos de Tsiramanty Kanoé e Pura Kanoé apenas em partes, pois esses dois falantes plenos de Kanoé que têm essa língua como L1, adquiriram o PB em diferentes graus entre eles durante o mesmo tempo de exposição ao PB em suas vidas, sendo Pura um falante ativo de PB e Tsiramanty falante passiva de PB, pela própria posição em que ela se coloca em evitar, não em negar, mas evitar contato com falantes de PB, apesar de receber muitos inputs em PB, pois costuma assistir televisão brasileira não indígena por 1h a 2h por noite, quase que assiduamente, seguindo alguns intervalos longos de tempo sem.

Tsiramanty Kanoé, principalmente pelo fato ser mulher, perpassa questões relacionadas à sua saúde mental (cf. diagnóstico SESAI) advindas das tragédias vivenciadas, bem como pelo fato de ser pajé, assume uma postura de maior conexão com o mundo espiritual, vivendo mais retraída em seu universo particular e de suas pajelanças que seu irmão Pura, também pajé, mas ao contrário de sua irmã se coloca mais aberto e disposto a essas trocas entre povos, muito provavelmente até por uma divisão interna de tarefas entre

eles, pois ser Mestre e aprendiz são papéis trabalhosos que exigem disposição e entrega, e não que Tsiramanty também não desempenhe esses papéis, muito pelo contrário, ela o faz a seu modo, seu tempo e com menos frequência que seu irmão Pura.

Não faço aqui julgamentos acerca dos papéis desempenhados por eles, mas venho no sentido de tentar retratar uma situação que se apresenta, passível de mudanças devido às dinâmicas presentes nas relações sociais, e coloco-me em uma posição de respeito às escolhas de cada um dos dois bem como noto a participação ativa e de liderança dominante de Tsiramanty entre os membros de seu grupo.

Assim, tem-se que Tsiramanty e Pura estão expostos ao PB (em maior grau) desde 1995 quando se deu o contato com a FUNAI, quando os dois eram ainda jovens, entre seus 20 e 17 anos, considera-se em maior grau, pois há relatos de que ouviam conversas de madeireiros na Floresta, (além dos ruídos dos motosserras dos quais fugiam), e possivelmente possam ter convivido com *parabia* ‘homem branco’ em algum momento de sua história conforme relatos de Pura das histórias que sua mãe lhe contava.

De toda forma, obviamente a maior exposição ao PB dá-se quando ocorre o contato com a FUNAI, a qual não é tão intensa nos primeiros anos pós-contato, todavia vai intensificando-se à medida em que durante esses anos ocorrem diversos fatores intrínsecos e extrínsecos à situação de contato no contexto em questão de imersão forçada, não pela FUNAI, em um contexto multilíngue numa verdadeira experiência de Torre de Babel, onde por vezes o silêncio comunica melhor que mil palavras.

Servirão de bases teóricas neste trabalho, as pesquisas de Almeida (2011, p. 16), com as devidas adaptações ao contexto específico do Programa de Imersão Mestre-Aprendiz Kanoé-PB, quem afirma que “*para verificar se existe influência interlinguística entre as duas línguas em aquisição, geralmente comparam-se os padrões de desenvolvimento de crianças bilíngues com os de crianças monolíngues.*”, sendo por meio desse método comparativo que esse autor explica influências interlinguísticas na aquisição fonológica em contexto de bilinguismo simultâneo (português-francês), bem como o conceito de interlíngua proposto por Selinker (1983) com as devidas adaptações ao contexto específico para nortear as análises das influências entre as línguas Kanoé e PB durante o processo de ensino-aprendizagem dessas em contexto de imersão.

Interlíngua é o termo dado por Selinker (1983) para descrever o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. Segundo esta teoria, quando uma pessoa inicia o aprendizado de uma nova língua, ela traz consigo características e regras da sua língua materna, conhecida como língua-fonte. Essas características da língua-fonte podem

influenciar a aprendizagem da nova língua, criando uma interlíngua, que é uma etapa intermediária no processo de aprendizagem.

A interlíngua é então uma língua em desenvolvimento, que possui aspectos da língua-fonte e da língua-alvo (língua que está sendo aprendida). Nessa fase, o aprendiz ainda não possui total domínio da língua-alvo e pode cometer erros e transferir estruturas da língua-fonte para a nova língua. Segundo Selinker (1983), a interlíngua é uma fase natural e necessária no processo de aprendizagem de uma nova língua. Ela reflete o esforço do aprendiz em compreender e se comunicar em uma língua desconhecida, utilizando os conhecimentos que já possui.

A partir do mapeamento traçado em relação às situações de status linguístico dos Mestres-Aprendizes Kanoé é possível delinear estratégias de ensino-aprendizagem das línguas alvo (Kanoé e PB) a partir do Método Mestre-Aprendiz que é altamente flexível às necessidades específicas de cada contexto de imersão. Posta essa necessidade para o bom andamento do Programa de Imersão, mesmo que esse mapeamento se dê de maneira informal com categorizações *à priori*; e no caso deste trabalho, faz-se importante mapear também a situação dos status linguísticos dos demais Mestres, aprendizes e Mestre-aprendizes do Programa Kanoé-PB visto esses conformarem diferentes situações sociolinguísticas e consequentemente apresentarem diferentes status linguísticos em relação à língua Kanoé e ao PB quando comparados aos Kanoé do Omerê.

Desse modo, com relação ao grupo Kanoé dos Kanoé descendentes do primeiro contato desse povo com os não-indígenas, entre 1920-1940, os quais já não tem a língua Kanoé como L1/LM, mas como *a priori* língua de herança (LH), estando proposto neste trabalho, em lugar daquele, para esta situação específica, o termo língua ancestral (LAn), pois caso LH fosse a primeira opção de terminologia neste trabalho, a seria em um sentido com ressalvas em relação ao que vem abarcando a terminologia (LH) bastante recente entre os sociolinguistas, linguistas e linguistas aplicados; e segundo os Kanoé, mesmo os que já não falam essa língua, “*Kanoé é a língua primeira, nossa língua mãe, é a língua mãe, é a língua dos nossos ancestrais, é a nossa língua ancestral*”, segundo relatos do professor Fernando Kanoé.

O termo ‘falante de herança’ (FH) entrou na área de investigação sobre aquisição de línguas vindo do contexto norte-americano e para designar um perfil particular de falante bilingue. Originalmente, o termo, proveniente do inglês ‘heritage speaker’, foi proposto por Cummins (1983), no Canadá na década de 1970, para designar crianças originárias de famílias

imigrantes, que crescem com exposição à língua de origem dos pais, falada no seio da família, e à língua majoritária da sociedade onde vivem.

Nos EUA, onde o termo ganha força, a investigação sobre falantes de herança foi impulsionada pelas linguistas Montrul (2008) e Polinsky (2008), que estudaram comunidades imigrantes de origem hispânica e russa, respetivamente. Porém, a definição que propõem desse tipo de falante bilingue não é consensual, levantando um conjunto de questões que serão discutidos aqui com base nos casos mencionados nesta pesquisa, ganhando dessa forma uma outra perspectiva que poderia vir a abarcar essa terminologia LH sem necessariamente atender às descrições iniciais para essa terminologia, surgindo como uma possibilidade de ampliação de LH, a partir de mais três acepções em Ortiz-Alvarez (2016, p. 16) conforme segue:

1) uso de uma língua minoritária por sua comunidade de fala, mas que reside em outro país; 2) à língua herdada pelos pais e usada por eles para se comunicarem com seus filhos em casa. 3) língua com a qual a pessoa desenvolve laços de afinidade e sentimento de pertencimento com a sua cultura, seja por descendência ou pela convivência com pessoa no mesmo ambiente sociocultural dessa.

O caso dos Kanoé não se encaixa perfeitamente em nenhuma dessas três acepções, muito menos na originalidade do surgimento desse termo criado no Canadá e impulsionado nos EUA para uma situação específica de LH que foi ganhando ampliações até ser utilizado também para designar status de línguas indígenas em seus tão sofridos processos de revitalização linguística.

Status de língua ao qual percebe-se aqui neste trabalho a necessidade de uma terminologia criada justamente para este fim e para esse contexto da história dos povos indígenas em todo o mundo, para que não se obrigue o tensionamento para inseri-los em um outro contexto que vê-se aqui mais uma vez forçando-se para encaixá-los como se fossem uma peça fora desse grande quebra-cabeças, havendo de encaixar-se em algo que já estivera aqui, quando na verdade seria inversa essa ordem de acontecimentos em uma linha cronológica dos fatos, sendo assim defende-se aqui a elaboração de uma terminologia unicamente voltada para esse fim, pela especificidade dessas situações de revitalização de línguas indígenas, que claro trará tantas críticas quanto há para outras terminologias (também inicialmente criadas para casos específicos e que por falta de termos mais apropriados foram abarcando casos e situações de certa forma não coerentes) durante as fases de maturação do termo até que possa ser aceito pela comunidade científica indígena.

Conforme discursos públicos dos povos indígenas já é possível perceber a utilização frequente e bastante consciente do termo ancestral e ancestralidade, e com muito mais

apropriação do termo que em relação a outros povos, que não desprovidos de suas ancestralidades, mas talvez bastante desconectados das acepções advindas desse termo por não mais fazer parte da realidade consciente de muitos.

É possível notar claramente nas descrições dos linguistas para LH essa correlação com o fator ancestralidade, então porque não utilizar esse termo para referir-se especificamente e unicamente às situações das línguas indígenas do mundo para referir-se ao status dessas línguas em seus processos de revitalização?

Obviamente o termo Língua Ancestral (LAn) deveria passar pelo crivo dos povos indígenas para verificação de suas aceitações e ou refutações fundamentadas, principalmente entre os(as) linguistas e filósofos indígenas e principalmente pelo fato de muitas dessas línguas estarem em fase crítica de vitalidade, como afirmam os revitacionalistas com seus múltiplos alertas sobre morte de línguas.

Sabe-se bem que a humanidade tem uma tendência maior a negar alertas de catástrofes vindouras que unir-se com medidas já sabidas e efetivas para evitá-las; possivelmente não seria a proposição de mais um novo termo para compor essa torre de babel entre os linguistas o fator a evitar tais catástrofes linguísticas, mas provavelmente intencionar uma nova terminologia que retrate de maneira mais aproximada essa realidade revelada da necessidade de reconexão com a ancestralidade por parte dos povos que queiram retomar suas línguas e culturas e muitas vezes revitalizar línguas com baixo grau de vitalidade, portanto com alto risco de desaparecimento.

Além disso, não defende-se aqui a exclusão de mundos, mas a coexistência desses dada a liberdade a cada indivíduo suportar, não no sentido de peso, mas de suporte, as existências desses mundos com o intuito de se possibilitar uma coexistência pacífica de cosmovisões a qual a humanidade ainda desconhece.

Em vista disso, será utilizado neste trabalho a terminologia Língua Ancestral (LAn), gerando-se uma terminologia particular para uma situação particular, dando-se a devida importância e trazendo de certa forma à tona o que pode subjazer a terminologia LH para o caso em questão.

Assim, neste trabalho a terminologia LAn refere-se ao status de língua que revela essa situação bastante específica desse grupo descendente do povo Kanoé, cujos avós e pais perpassaram uma diáspora forçada devido às pressões externas do sistema econômico vigente, que já não a tem como língua de comunicação em suas casas em seu dia a dia, pois já não há falantes em seus núcleos familiares de convívio contínuo (por exemplo os Kanoés do Guaporé já não encontravam-se há mais de 10 anos com os falantes plenos de Kanoé e muitos nem

sequer os conheciam), uma língua com um número bastante reduzido de falantes, apenas 3, com os quais esse grupo só tem contato durante o Programa de Imersão e mesmo durante esses, principalmente entre os adultos, a língua de maior exposição é o PB, onde já não há transmissão intergeracional dessa língua a ponto de se criar uma comunidade de fala que a tenha como L1 dentro desse grupo de Kanoé.

Uma possibilidade bastante restrita de que venha a língua Kanoé tornar-se uma L2, em contexto de glotofagia, os quais enfrentam inclusive entraves governamentais para exercerem o direito de terem sua língua ancestral ensinada na escola de suas aldeias obtendo a resposta do órgão governamental de que não há incentivos financeiros nessa direção pelo fato de não haver quem fale essa língua e possa ensiná-la, culpabilizando-os duplamente.

Cai por terra esse último argumento com a adoção da terminologia língua ancestral que abriria por sua vez ainda mais argumentos sólidos para entraves impertinentes, visto que herança é algo que passa a ser bem-vindo pelos sucessores quando deixada em bom estado, caso contrário são dívidas, trazendo muito pesar.

Ancestralidade, mesmo com os possíveis erros dos antepassados, que novas gerações não queiram repetir, visto essa dinâmica das gerações no decorrer do tempo, mesmo contudo, ancestralidade é um termo inegável que carrega a força da transcendência do âmbito material, e está mais vivo entre os peritos no assunto, os povos indígenas, visto que muitos outros povos perderam esses conhecimentos e essa conexão ancestral, inclusive entre os próprios povos indígenas, há aqueles que se desconectaram desses saberes com a Terra de se localizarem pelas estrelas e se situarem no tempo pela posição do Sol, povos aos quais sonhos são reveladores de realidades e não abdicações dessas, toda essa desconexão parece advinda dos descompassos da vida contemporânea da pós-modernidade, de uma tecnologia que trás muitas respostas ao peso simultâneo de muitas problemáticas.

Diante disso, assumir mais abertamente essa conexão transcendental parece ser premente para os tempos apocalípticos atuais, compassar ancestralidade e futuro tecnológico, como complementares, é urgente para dimensionar frequências mais elevadas na Terra que visionem soluções além de guerras, genocídios e ecocídios. O grande pensador e filósofo Ailton Krenak (2019) traz infinitas contribuições nesse sentido do termo, pois revela de modo muito mais apropriado essa realidade transcendental em suas obras.

Bem como aqui sugere-se uma terminologia específica para esse caso do povo Kanoé, pelo fato de parecer ironia do destino inserir as situações de revitalização de línguas indígenas em uma mesma terminologia criada com o intuito de promover a língua de colonizadores que contribuíram para a extermínio daquelas, é quase causador de um riso de pavor inserir

realidades tão paradoxais em uma mesma categoria, não que se promova aqui a desunião de povos por meio de um *apartheid* terminológico, mas propor uma terminologia específica para esse contexto tão específico das línguas indígenas e já para muitas línguas originárias, que revele suas realidades únicas para que não se percam em meio a uma terminologia já existente e consolidada para determinados casos (LH) e que abarca muitas línguas majoritárias quando em contraste a essas.

Assim, propor uma mesma terminologia para situações tão distópicas seria quase que reafirmar um marco temporal linguístico, fundamentando-se também essa escolha por LAn em casos de programa de imersão em que membros de determinadas comunidades resgataram línguas já inclusive totalmente extintas conforme citado nos trabalhos de Hinton (2010), autora que também utiliza a metáfora do fogo para desvelar essa energia motora, dinâmica, transcendental e transmutadora das línguas, em sua obra *Flutes of Fire*, '*Flautas de fogo*', expressão a qual utiliza também como alusão ao ressurgimento de línguas, retomada de línguas e manutenção de línguas e também como é citado nos textos bíblicos nas previsões para o tempo de Pentecostes onde (re)surgirão línguas de fogo, isso na cosmovisão judaico-cristã.

Em contrasenso, herança é algo que se deveria deixar vivo e não morto ou quase morto. Herança está ligado a algo material ainda existente no mundo material e muitas vezes essas línguas precisam e possam vir a precisar serem reavivadas, como línguas ressurgentes, por essas já não terem falantes, e ou encontrar-se em estado crítico de quase perda total de falantes. Propõe-se com isso coragem por parte dos pesquisadores a adotar a terminologia língua ancestral (Lan) nessas situações que possam vir a ser abarcadas por essa terminologia proposta exclusivamente para as línguas indígenas, originárias, não nega-se aqui a ancestralidade existente para todos os povos da humanidade que se diferenciam e em algum ponto no universo se tornem uma só, dados os mistérios do Universo sobre os quais astrônomos, a Nasa e outras sociedades secretas se debruçam, bem como as(os) pajés e cientistas tradicionais da Floresta.

Os povos indígenas recorrem com frequência a esse termo na atualidade para se referirem às suas línguas originárias, povos os quais em momentos de crises e colapsos de sistemas tanto chamam a atenção do restante da sociedade para essa reconexão com a(s) ancestralidade(s) no sentido da promoção de uma cura/restabelecimento da ordem planetária onde vidas em suas diversas formas possam coexistir harmonicamente sem a imposta necessidade de extermínio de ecossistemas e povos para os “promissores”, mas nem sempre, avanços da tecnologia, exterminando-se assim multiplamente, por meio de golpes incansáveis,

passado, presente e futuro, citando-se aqui para corroborar o argumento exposto o líder Kanen'tó:kon Hemlock da comunidade Kahnawà:ke do Canadá o qual, durante discurso de abertura do evento da ONU para lançar o Ano Internacional das Línguas Indígenas³⁷, prestou homenagem à Mãe Terra com o seguinte discurso: *“Como indígenas, nossas línguas são as línguas da Terra. São essas línguas que usamos para falar com nossa Mãe”*, disse Kanen'tó:kon Hemlock. *“A saúde de nossas línguas está ligada à saúde da Terra”* e seguiu: *“Quando nossas línguas ficam em silêncio, perdemos nossa conexão e nossos meios antigos de conhecer a Terra”*, afirmou, destacando que *“pelo bem das gerações futuras, precisamos garantir que elas também possam falar a língua de nossos ancestrais”*

Nesse sentido, pelo fato de o termo ancestral ser tão presente nos discursos indígenas e carregador de uma força capaz de mover mundos é que se propõe a terminologia língua ancestral (LAn), visto o termo ancestralidade perpassar as descrições que sugerem a terminologia língua de herança a qual toca em muitos pontos as línguas indígenas, mas em muitos outros não, causando um possível distanciamento das situações sociolinguísticas reais em relação ao que se propõe na terminologia de LH, de certo modo, forçando para caber na medida em que carece de maiores descrições da situação bem como da própria terminologia, por não haver consenso entre os linguistas que a propõem, para que haja esse encaixe que está longe de ser perfeito quanto a essas terminologias de status linguístico, mesmo porque em se tratando de questões sociais e cognitivas humanas e principalmente para os momentos caóticos pelos quais a humanidade passa, não se propõe aqui com Lan uma terminologia perfeita, mas uma terminologia que mais se aproxime dessa real conexão com a ancestralidade que os povos indígenas ainda carregam nos tempos atuais, em medida consideravelmente maior que outros povos não-indígenas ou que tiveram seus passados indígenas, em tempos líquidos, onde é possível comer a refeição principal do dia em um carro sem motorista humano a 100Km/por hora para não se atrasar a mais uma reunião muitas vezes causadora de mais problemas para a humanidade nessa desconexão real com o todo em que vive a sociedade contemporânea.

Segundo Ortale (2016, p. 26):

De acordo com essa definição, ter contato com a língua desde criança e ter, pelo menos, a habilidade de compreensão na língua, são os requisitos para definição de quem é o aprendiz de língua de herança. Por outro lado, Fishman (2001, p.81) afirma que a língua herança “é aquela de relevância familiar, falada ou não (grifo nosso) em casa ou pela comunidade”. Segundo o autor, as línguas de herança podem ser categorizadas em línguas de colônias, de imigração e indígenas. Nessa

³⁷ Disponível em www.brasil.un.org. Acesso em 20/03/24.

perspectiva, o autor situa a ancestralidade como requisito para a caracterização do aprendiz de língua de herança, mas não o critério relativo à proficiência linguística.

Ortale (2016, p. 23) traz em sua pesquisa a seguinte informação de interesse de todos os que se dedicam a esse tema e fiquei me perguntando se não seria interessante a criação de um mesmo instituto para as línguas ancestrais em processo de revitalização no Brasil?, sendo assim, Ortale nos informa que: “*há ainda o periódico Heritage Language Journal, dedicado aos estudos sobre Língua de Herança, e dois documentos que oferecem diretrizes políticas no âmbito da formação de professores, da produção de materiais didáticos e metodologias de ensino*”, no âmbito do *Heritage Language Institute*, na Universidade da Califórnia.

Segundo Ortale (2016, p. 24):

Cummins (2005, p.1), em artigo sobre a língua de herança como um importante recurso pessoal, afirma que o termo foi utilizado pela primeira vez no Canadá em 1977, com o surgimento dos Programas de Língua de Herança em Ontário, e apenas no final da década de 1990 começou a ser usado nos Estados Unidos no âmbito de estudos sobre políticas linguísticas. Mas os estudos sobre o tema ganham maior relevância após a I Conferência sobre Línguas de Herança nos Estados Unidos, organizada pela Universidade da Califórnia, em 1999. Ao explicitar os termos desse debate, afirma que o conceito de língua de herança não está bem definido e que suas diferentes interpretações são suscetíveis a questões políticas, sociais, locais e nacionais. Assim, por exemplo, na África do Sul, ‘língua de herança’ refere-se às línguas indígenas que não possuem status oficial, mas outros termos também presentes são ‘língua autóctone’, ‘língua do lar’ e ‘língua de origem’ (Ortale, 2016, p. 24 *apud* Van-Deusen Scholl, 2003). Contexto em que a língua e a cultura de crianças e adolescentes filhas de pais imigrantes é ensinada com o objetivo de fortalecimento cultural, melhoria de autoestima ou preservação do patrimônio cultural desses jovens para a riqueza cultural do país de acolhimento. Segundo esse conceito, o critério central também é a ancestralidade, mas de forma mais estreita em relação aos autores supracitados, pois menciona apenas a segunda geração como herdeira da língua.

Segundo Ortale (2016, p. 16),

O trabalho de Kondo-Brown (2003, p.2) está em consonância com o de Fishman no sentido de minimizar o critério da proficiência linguística como condição para definir o aprendiz de língua de herança. Para o autor: A proficiência na língua de herança não é um fator determinante para definir quem é aprendiz de língua de herança. Nessa definição de língua de herança, muitos aprendizes de língua de herança podem ser “verdadeiros iniciantes” que recentemente renovaram seu interesse pela língua e pela cultura ancestrais por razões étnicas e religiosas depois de gerações sem ligações familiares com a língua e com a cultura-alvo.¹⁵ Kondo-Brown (2003), assim como outros estudiosos (CARREIRA, 2009; VAN-DEUSEN SCHOLL, 2003; LO-PHILIP, 2010), associam o componente de ancestralidade ao critério identitário. Para o autor, a definição de língua de herança depende: (...) do ponto de vista da perspectiva pessoal (grifo nosso) de cada aprendiz, se ele vê ou não a língua ancestral como língua de herança, depende do grau de associação que estabelece entre a própria identidade e a língua ancestral.¹⁶ (KONDO-BROWN,

2003, p. 2) Nesse sentido, podemos afirmar que a noção de “aprendiz de língua de herança” não tem como critério a proficiência linguística, mas a sua percepção em relação à identidade, à língua e à sua origem familiar.

Ainda segundo Ortale (2016, p. 27),

muíto embora as definições presentes na literatura divirjam quanto ao aspecto da proficiência como essencial na definição de língua de herança, o laço de ancestralidade está presente em todas as definições supracitadas e, por consequência, também na definição de aprendiz de língua de herança. Van-Deusen Scholl (1998, 2003), alinhado com Carreira (2009), distingue os aprendizes de língua de herança em duas categorias: aqueles que a adquiriram como primeira língua e aqueles que possuem a motivação de herança, cuja primeira língua é outra.

Outro ponto trazido é o exposto a esse respeito por Krashen (2000) quando afirma que o falante de língua de herança nunca se encontra em uma posição vitoriosa quando está em uma sala de aula de língua estrangeira para aprender sua língua de herança, (ou até mesmo no caso dos Kanoé do primeiro grupo que já não falam a língua Kanoé sendo essa uma língua de herança de seus pais e possivelmente caso sintam-se confortável com essa terminologia, sua língua ancestral, principalmente para os Kanoé que já não falam essa língua e nem tiveram contato com essa no âmbito familiar pela perda da transmissão intergeracional, ancestralidade essa a qual muitos deles também já se desconectaram pelas pressões externas, pois se eles se saem bem, apenas estão correspondendo às expectativas e, por outro lado, se eles têm dificuldades, são cobrados pela falta de conhecimento linguístico, nessa direção, muito provavelmente língua ancestral lhes diminuiria esse peso mais uma vez imposto pela ignorância alheia também resultado de um sistema alienante com vistas à manutenção do *status quo* de determinados tipos carregados de um sarcasmo duplamente violento e de não reparação de danos.

A terminologia mais direta e mais presente entre os povos indígenas envolvidos, por meio de seus membros representantes, nas políticas para garantias de direitos sociais, políticos e linguísticos seria Lan, pois é possível perceber em seus discursos públicos pelas garantias de direitos linguísticos que tendem na maior parte das vezes a usar o termo nossas línguas ancestrais, hipercorrigindo para nossas línguas de herança, por estarem a par dos últimos assuntos entre uma maioria de linguistas não-indígenas, e aqui sugere-se que os povos indígenas quando utilizam essa terminologia Lan por escolha própria estão mais uma vez adiante de tantas teorias por estarem muito provavelmente mais conectados com seus conhecimentos ancestrais, estando mais uma vez à frente e mais uma vez sendo invisibilizados e não ouvidos.

Lan surge quase que como uma tentativa de atender aos apelos dos povos que nas entrelinhas de seus discursos podem revelar: dê-me algo para acreditar, pois que herança seria essa deixada de maneira tão destroçada? Da maneira junte os cacos e reconstrua você? E ainda com muitas vezes esse peso da imposta obrigação de refazê-la, mantê-la, reavivá-la diante de contextos ainda tão críticos e colapsados como se isso fora algo simples e não dispendesse a menor energia por parte do povo, e a esse ponto de desespero diante de tal situação delatora do caos explica bem Schizinande quando afirma diante de tantas atrocidades: *“falo de um mundo que eu gostaria que esse mundo não fosse.”* E quando em momentos de desespero os Kanoé dizem: “Que Kanoé o qué! Eu quero é falar português!” e se desesperam mais ainda quando chegam nas cidades próximas às suas TIs e não sentem seu português indígena sendo reconhecido, precisando de intérpretes por vezes, inclusive para o próprio PB, bem como quando Bukwa diz que não irá falar em Kanoé com seu filho Kwikaj e por vezes volta atrás nessas afirmações que oscilam em uma crise identitária sentida. Apesar de todo esse contexto, o termo língua de herança tem sido comumente utilizado nos estudos sobre a manutenção de línguas indígenas e da língua espanhola (VALDÉS, 2005; GARCIA, 2005; MONTRUL, 2011).

Com relação ao termo Língua Adicional (LA), também utilizado neste trabalho, segundo Ramos (2021, p. 9), *“abordar aspectos externos e internos ao indivíduo é ponto fulcral para adoção do termo língua adicional, havendo expressões usadas abundantemente para nomear a língua como não-primeira”* e a autora segue:

Para ampliar essa terminologia, surgem novas expressões por ocasião dos recentes movimentos migratórios, pela necessidade de se resgatar a cultura e a língua de egressos em outras comunidades, pela busca de relação mais simétrica e respeitosa entre as culturas. Assim, surgem as expressões língua de acolhimento – LAc, língua de herança – LH, língua de vizinhança – LV, língua parceira – LP, que são utilizadas para denominar determinada língua não-primeira, cada uma com sua conotação específica. Esse atual panorama terminológico tem sido visto, por alguns, como possíveis substitutos para os tradicionais nomes, contexto em que surge também língua adicional – LA.

Ainda segundo Ramos (2021, p. 12):

Para tornar a situação terminológica mais complexa, os novos tempos, com processos migratórios acentuados demandam outros termos para situações LE e L2 já não atendem. O desejo de resgatar a língua dos pais que residem em outros países por razões diversas, como trabalhar, estudar e deixar o seu país de origem por motivos alheios à vontade, torna emergente a necessidade de outros nomes adequados a cada situação. Língua de acolhimento (LAc) e língua de herança (LH), embora tenham características definidas e distintas, suscitam discussões que trazem desdobramentos do ponto de vista da aquisição e da aprendizagem, inclusive

levantando aspectos relacionados ao escalonamento L2, L3, L4 ..., mas também a LE, a depender de cada situação em análise.

Conforme Ramos (2021, p. 13) e respectivos autores citados por ela,

o termo “língua de acolhimento” não é novo, mas está, mais do que nunca, em voga, decorrente da grande mobilidade global. Surge como uma alternativa ao conceito de LE, por ter em sua essência conotações mais humanitárias para designar a língua do país que acolhe pessoas em situações migratórias e que saíram da pátria-mãe por razões diversas. Uma das primeiras aplicações desse termo relaciona-se ao português europeu nos anos de 1970, do século XX (Ançã 2003, 2008), por ocasião do processo migratório de pessoas de países do continente africano, como “Angola e Cabo Verde, respectivamente por motivos políticos e motivos econômicos, seguindo-se também Guiné-Bissau, Moçambique e S. Tomé e Príncipe” (Grosso 2010:66), e do Leste Europeu, como a Ucrânia e de países asiáticos.

Conceitos esses que revelam a crítica situação paradoxal de muitas nações que se veem acolhendo os imigrantes ao mesmo tempo em que se permite vivenciar genocídios internos, como é o caso do Brasil com os genocídios de povos indígenas (brasileiros) ocorridos na história até o presente momento; é como começar uma organização em sentido contrário e não fluido que não se afirma em seus princípios, todavia essa teoria que sugere acolhimento respeitoso segue sendo válida, obviamente, e de certa forma impulsiona uma melhor organização interna em relação aos direitos humanos e ao quanto vidas humanas importam as de dentro, as de fora e as de dentro-fora e/ou de fora-dentro como os intrigantes casos de povos indígenas isolados que habitam o conceito dos de fora de estado nação brasileira desconhecedores dessas visões de mundo por certo e detentores de outras noções de tempo-espço e cosmovisões. Comenta-se aqui a terminologia Lac em relação ao que não é, pois por não ser o que não se é, criam-se fundamentações mais sólidas para essas terminologias oras tão contrastantes oras bastante limítrofes, visto Lac não abarcar a situação sociolinguística dos Kanoé abordada nesta pesquisa, evidenciando-se que para a solidificação dessa terminologia é mais sensato que se parta da teoria para a prática que o inverso não condizente com a realidade, pois felizmente essas terminologias realmente são sonhadoras de mundos mais justos.

Nesse sentido, Ramos (2021, p. 10) afirma:

Embora esteja relacionado a ações externas ao sujeito, a acepção de Língua de Acolhimento já contempla a inclusão de um sujeito com conhecimentos socioculturais, discursivos e pragmático de crenças, valores e comportamentos, portanto, um sujeito cuja cognição não deve ser desconsiderada e que certamente constitui ponto de partida para construção de novos saberes. Assim sendo, analisar situações de LAc sob uma perspectiva em que se observa a relação mundo-sujeito-mundo, ou seja, em uma direção a uma cognição socialmente situada

implica mobilizar as partes envolvidas na atividade de acolher, trazendo resultados significativos para inclusão dos sujeitos.

Ramos (2021, p.12 *apud* Ortiz, 2016) conclui que:

A língua de herança (doravante LH) é um termo com forte tendência sociolinguística que corresponde à aquisição de uma língua minoritária em contexto de migração. É aprendida no seio familiar desde tenra idade, pelo que, na maioria dos casos, é a primeira língua a ser adquirida pela criança. [...] Contudo, em determinada fase da infância, na maioria dos casos antes da entrada na escola, cresce o contato diário da criança imigrante com a língua majoritária, a do país de acolhimento, língua esta que convive com a LH e que acaba por substituí-la radicalmente quando o falante de herança passa a usar predominantemente a língua dominante, com a qual se comunica com os membros da comunidade do país que o acolheu e só recorre à língua de herança em raras situações, principalmente em casa, se for o caso.

4.4 Aquisição da Língua Kanoé em Imersão

Lembrando que segundo Maher (1996), “(...) a preservação e a revitalização das línguas indígenas é um empreendimento social o que não pode ser delegado a uma só instituição, a escola, na esperança de sucesso a longo prazo. Os esforços educacionais neste sentido precisam, como alertam vários autores, vir acoplados ao apoio firme e consciente da comunidade de fala como um todo e particularmente da família imediata.” e nas últimas décadas programas de imersão para revitalização de línguas minorizadas têm ganhado cada vez mais centralidade nos planejamentos linguísticos para ensino-aprendizagem de línguas indígenas, conforme o próprio trabalho de Hinton (2001) aponta com seus vários exemplos de programas de imersão.

No contexto de ensino-aprendizagem da língua Kanoé, principalmente no que diz respeito à aquisição da escrita por parte dos aprendizes, por ser um processo complexo e desafiador, pelas próprias questões linguísticas de consolidação de alfabeto (sistema de escrita) para essa língua, por suas constantes mudanças e adaptações que nem sempre caminham harmonicamente às realidades e contextos das comunidades. Nesse sentido, é necessário compreender que a aquisição de escrita e letramento não se restringe apenas à aprendizagem dos grafismos e da ortografia, mas também está intimamente ligada à valorização e preservação da cultura e identidade indígena, sendo assim é necessário que o processo educativo proporcione uma experiência significativa e contextualizada, que leve em consideração as particularidades e formas de comunicação das comunidades. Além disso, a questão da língua indígena ser considerada uma língua minoritária e marginalizada pela sociedade, pode gerar um desafio a mais no processo de aquisição de escrita e letramento. Isso

porque muitas vezes, a língua portuguesa é vista como a única língua de prestígio e que possibilita o acesso a diferentes esferas sociais, o que pode gerar um conflito entre os aprendizes e por esse fato também são trabalhadas durante o Programa Imersão Mestre-Aprendiz Kanoé-PB questões sobre atitudes linguísticas e crenças limitantes quanto à aprendizagem de línguas no âmbito do qual assumimos e gostamos sempre de nos lembrar da máxima: “Quanto mais línguas, melhores seremos!”.

Estudos evidenciam o efeito benéfico da educação bilíngue: crianças que aprendem a ler e a escrever em duas línguas apresentam capacidades de leitura superiores às crianças educadas em uma única língua, a exemplo a pesquisa de Pearson (2009). Conforme Meisel (2004), a predisposição para a linguagem é multilíngue, permitindo às crianças adquirirem uma ou mais línguas, em função do contexto linguístico. Evidentemente, existe uma grande quantidade de variação entre crianças, provavelmente maior em crianças bilíngues, que poderão não desenvolver as duas línguas à mesma velocidade que é o que ocorre nas imersões PB-Kanoé quando há crianças que demonstram mais facilidade e até mesmo maior autonomia na aprendizagem da língua Kanoé, outras também demonstram curiosidades peculiares em relação à língua e interesses particulares que variam de indivíduo para indivíduo.

Conforme Sousa (2002),

É relativamente consensual que uma criança parece ter muito mais facilidade em adquirir uma segunda língua do que um adulto. Um indivíduo que, desde a infância precoce, é exposto no seu dia a dia a uma L2 irá, com muita probabilidade, atingir um estágio final de aquisição semelhante ou muito próximo ao de um falante nativo nos vários domínios do saber linguístico (desde a pronúncia à sintaxe). Pelo contrário, um sujeito que começa a adquirir uma segunda língua em fase adulta, mesmo que viva durante várias décadas no país onde se fala a L2, terá muito mais dificuldades em atingir uma competência nativa nessa língua, sobretudo da sua estrutura sonora. Há várias propostas teóricas para explicar esta diferença entre crianças e adultos, sendo aquela que a atribui a fatores de maturação biológica uma das mais influentes. Partindo da proposta original do psicólogo Lenneberg (1967), um número significativo de autores acredita que a faculdade de aquisição da linguagem está sujeita a constrangimentos biológicos e que a capacidade para adquirirmos inconscientemente saber linguístico diminui com o avançar da idade. Esta limitação biológica é designada de ‘período crítico’ (Lenneberg 1967).

Conforme Sousa (2002), segundo a ‘Hipótese do Período Crítico’ de Lenneberg (1967) a aquisição da linguagem dá-se dentro de uma faixa etária ideal; consequentemente, o conhecimento linguístico adquirido após esse período não se desenvolve de forma nativa. Uma das razões apontadas para esta limitação é a perda de plasticidade neuronal nas zonas cerebrais responsáveis pela faculdade da linguagem. No caso da aquisição de L2, em níveis

iniciais de aquisição, a criança já produz orações mais longas, que contêm elementos funcionais. Sousa (2002, p. 20) conclui que:

A) Percurso de aquisição. Em contexto de 2L1, o percurso de aquisição (isto é, as várias fases que se sucedem) tende a ser semelhante à aquisição das respetivas L1 em contexto monolíngue. No caso da criança que adquire uma L2 depois da L1, o percurso de aquisição apresenta mais variação e não é igual às fases de desenvolvimento observadas na aquisição dessa língua enquanto L1. B) Ritmo de aquisição. O ritmo de aquisição de duas L1s é mais acelerado do que o ritmo de aquisição de uma L2. C) Transferência entre línguas. No caso da aquisição simultânea de duas línguas, a interação entre as línguas em aquisição é mais reduzida do que no caso da relação entre uma L1 e uma L2 e parece ter uma duração mais limitada no tempo (cf. Secção 4). D) Uniformidade. O processo de aquisição de uma L2 apresenta maior variação entre sujeitos. As crianças que adquirem uma L2 em idade mais avançada apresentam mais diferenças entre si quanto ao percurso, ritmo e sucesso de aprendizagem do que as crianças que adquirem duas línguas desde a nascença.

Conforme essa mesma autora pesquisas conduzidas nas últimas décadas sobre a aquisição simultânea de duas línguas, com base na observação longitudinal de um número restrito de crianças têm mostrado que crianças expostas a duas línguas desde a nascença desenvolvem conhecimento das duas línguas e fazem-no de uma forma muito semelhante a crianças monolíngues. Uma vez que crianças bilíngues, com exposição regular a ambas as línguas no seu dia a dia, (teoricamente) têm o tempo de exposição linguística dividido por duas línguas, este dado mostra-nos que a mente humana consegue desencadear o processo de aquisição nativa de uma língua com quantitativamente menos exposição.

Assim Sousa (2002) traz muitos pontos em sua pesquisa que poderiam ser contrastados e ou confirmados nesta pesquisa-ação no âmbito do Programa de Imersão para um melhor entendimento de como propor uma metodologia de ensino-aprendizagem de línguas para o contexto específico em questão, apesar de tais estudos serem focados em casos de pessoas que têm exposição equilibrada das línguas que estão sendo adquiridas, não sendo esse o contexto Kanoé-PB em que Kanoé é uma língua que possui apenas três falantes em um contexto de comunidade de fala interno bastante específico que traz grandes desafios, sem muita qualidade de input quando comparando-se a programas de imersão de línguas majoritárias, com variação restrita nas diferenças de registros linguísticos, poucas fontes de exposição à língua (três falantes e dados em sua maior parte elicitados PB-Kanoé dos arquivos da Língua Kanoé), inexistência de instrução formal dada na língua, falante não-nativo impossibilitado por motivos de saúde de contribuir mais ativamente durante as imersões, visto o número e ou existência de falantes não-nativos de uma língua ser considerado mais um fator determinante na qualidade do input que é mais ativo quando há

diferentes interlocutores que falem a língua-alvo em campo, constituindo-se esses pontos em especificidades do contexto de aquisição bilingue os quais são cruciais para a qualidade do input tão necessário e desejados pelos mais ávidos a aprenderem uma língua e esse constitui-se no principal desafio no caso das línguas ameaçadas e por esse motivo se objetiva por meio dos Programas de Imersão a recriação de uma comunidade de fala que abre cada vez mais espaços, por ironias do destino em alguns casos, aos indivíduos não pertencentes, mas que sintam-se pertencentes àquele Povo, no caso o Povo Kanoé, que por mais que muitos não falem a língua Kanoé, são eles guardiões de sua língua ancestral numa busca obstinada por seus direitos linguísticos.

4.5 Sobre os usos das tecnologias nos projetos de revitalização linguística

A tecnologia tem sido uma ferramenta fundamental nos projetos de revitalização linguística, principalmente por sua capacidade de alcance e de atingir um grande número de pessoas em diferentes regiões e idiomas. Dentre os principais usos da tecnologia nesse contexto, podem-se citar a criação de materiais e recursos linguísticos como aplicativos, jogos, vídeos e áudios, que podem ser utilizados para ensinar e promover as línguas minorizadas; a inserção das línguas no ciberespaço, não só para a preservação e documentação (por meio de programas de digitalização e armazenamento de materiais linguísticos, como livros, manuscritos e gravações nos recentemente muito utilizados arquivos de línguas, inclusive na Universidade de Indiana (USA, Bloomington) há a disciplina *Language Archive* ‘Arquivo de Línguas’, no departamento de Linguística, especialmente voltada para pesquisas acerca da gestão desse tipo bastante específico de arquivo), mas também como ferramentas para a capacitação de falantes e educadores, com cursos e treinamentos online e recursos educacionais digitais.

Nesse sentido, acerca dos usos da tecnologia e inteligência artificial para aprendizagem de línguas, faz-se importante citar os trabalhos de Serafin-Molina (2019, p. 97, tradução nossa), conforme segue:

Em qualquer esforço de revitalização linguística, o papel central desempenhado pelos meios de comunicação social e pela tecnologia não pode ser ignorado. Obviamente, uma educação formal através do sistema escolar é importante, mas de igual - ou talvez maior - importância é que as pessoas vejam que a sua língua está presente diariamente nos meios de comunicação e na tecnologia, como rádio, televisão, jornais, revistas, boletins informativos, vídeos, filmes e assim por diante. Afinal, é apropriado utilizar esses meios de comunicação para fortalecer o status e o corpus das línguas indígenas latino-americanas e contribuir para o despertar do orgulho e a modificação de algumas atitudes e ideologias negativas por parte de

usuários e não usuários dessas línguas. O aumento do orgulho linguístico ajudará, até certo ponto, a estimular ainda mais a revitalização da língua.

O Programa Imersão Kanoé-PB teve como uma de suas ações a criação com a participação ativa do povo Kanoé de uma página no Instagram (@morerekanoé) para servir como ferramenta de ensino-aprendizagem para essa língua e cultura, a qual serve muitas vezes de motivação durante os programas de imersão para a continuidade das ações que por sua vez criam o ambiente de imersão para a realização de tais objetivos, fatos esses que serão demonstrados nos capítulos seguintes deste trabalho.

4.6 Algumas considerações

Fundamentar-se em teorias que abarquem a complexidade dos fenômenos de naturezas tão complexas não é tarefa fácil, visto serem múltiplos os fatores que estão presentes em um programa de imersão inserido no âmbito de uma comunidade multilíngue onde as línguas assumem diferentes papéis sociais e são faladas em diferentes contextos, com a presença de línguas minorizadas em estado de obsolescência. No entanto, no que se refere à educação bilíngue (GENESEE, 1994) pouco tem sido feito em termos teóricos e de pesquisas e pouco se conhece sobre os aspectos educacionais do bilinguismo no Brasil (MELLO, 1999; MEGALE, 2012; MARCELINO, 2009; FLORY; SOUZA, 2009).

Conhecer as práticas multilíngues em contexto de imersão de línguas minorizadas, bem como o ensino de PB como L2 e LM/L1 permite que se conheçam as ações e políticas de cada contexto de modo que possam ser elaboradas novas políticas públicas a partir dos resultados evidenciados por esta pesquisa, bem como empreender ações que abordem os diferentes aspectos envolvidos no Programa Mestre-Aprendiz, indo desde a formação de professores, passando pela análise, preparação ou adoção de materiais didáticos para esse contexto, assim como ações envolvendo instituições responsáveis e afins, no intuito de promover a socialização da linguagem e práticas de letramento em contextos tão singulares.

5 REFERENCIAL METODOLÓGICO: PESQUISA-AÇÃO

Aprender a agir e agir para aprender
na prática se constrói o saber que transforma.

Neste capítulo é feita uma descrição detalhada da metodologia de pesquisa-ação adotada para a coleta e análise de dados durante o Programa de Imersão Linguística Kanoé-PB para a revitalização da língua Kanoé e o ensino de PB aos Kanoé de recente contato do Omerê.

A presente pesquisa-ação baseia-se em uma abordagem qualitativa de pesquisa-ação valendo-se de algumas ferramentas etnográficas, pautada na observação imersiva e no registro sistemático de práticas linguísticas e pedagógicas ao longo das fases do Programa de Imersão Mestre-Aprendiz.

Pesquisa-ação é uma metodologia de pesquisa qualitativa que tem como fenômeno de estudo os ambientes naturais da vida real e nesse caso de imersão e aprendizagem de línguas. Essa metodologia foi criada pelo psicólogo social judeu alemão refugiado nos EUA, Kurt Lewin (1951), fundador do Centro de Pesquisa e Dinâmica de Grupo do MIT, tal pesquisa tem como função compreender os mecanismos que ocorrem no âmbito da coletividade para cada indivíduo que faz parte dessa coletividade, o nível de participação do(a) pesquisador(a) é intenso, assim como na pesquisa etnográfica, em que alguns momentos essas metodologias de pesquisa qualitativa acabam por entremear-se, porém na pesquisa-ação além do objetivo da imersão cultural para compreensão do grupo e retroalimentação dos processos de pesquisa

para a comunidade, o(a) pesquisador(a) compartilha poder com indivíduos, comunidade e instituições envolvidas no campo de estudo.

Neste caso, além das comunidades das TIs onde ocorrem o Programa de Imersão, as instituições envolvidas são: escola, FUNAI, SESAI, Coopirb, Associação Casa de Fala Kanoé, LALLI. O problema de pesquisa: Quais são as contribuições da imersão para a revitalização linguística Kanoé?

Nesse sentido, são definidas de estratégias para a solução do problema, decisões tomadas em conjunto e de maneira colaborativa (jamais a pesquisadora toma decisão sozinha), formando sempre e na medida do possível os sujeitos presentes no campo uma parceria de colaboração e esse processo de busca por soluções é permeado por questões políticas de caráter empoderador e emancipador, tendo como objetivos produzir resultados a partir da solução de problemas identificados no contexto específico onde ocorre a pesquisa-ação e construir conhecimento relevante sobre o problema no contexto em questão, não havendo o compromisso de um resultado por meio de uma conclusão generalizável para outros contextos, visto tratar-se de uma situação bastante específica, neste caso: povo de recente contato, língua isolada, somente 3 falantes plenos.

Tal contexto não impede todavia que sejam feitos espelhamentos dos resultados parciais, visto não ser uma pesquisa que encerra-se *de per si* por tratar-se de dinâmicas sociais fluidas, aqui espelhados com outros contextos relevantes e que possuam no mínimo uma variável em comum.

Assim, neste trabalho não há sujeitos de pesquisa, mas participantes e colaboradores do processo de ensino-aprendizagem de línguas e revitalização em ambiente de imersão, esse tipo de metodologia costuma exigir um tempo menor de campo por parte do(a) pesquisador(a) externo em relação à pesquisa etnográfica que exige o mínimo de um ano, mas obviamente requer um tempo suficiente para que os diagnósticos e dinâmicas de possíveis soluções para o problema de pesquisa sejam abordados com as medidas cabíveis e para que essa interação entre os participantes colaboradores possa se estabelecer, como por exemplo minha relação com coordenadores da FUNAI, com falantes plenos da língua Kanoé, lideranças e professores Kanoé, mestres e aprendizes e entre eles nesses papéis que são múltiplos e intercambiáveis revelando-se as dinâmicas fluidas das relações sociais que se dão inclusive e principalmente durante os processos de ensino-aprendizagem de línguas em ambiente de imersão com o(a) falante pleno.

A coleta de dados foi realizada por meio de diários de campo, bem como de registros em fotos, áudios e vídeos, em câmera de celular Iphones 11 e 15 pro-max e gravador Zoom

H1N, permitindo uma documentação abrangente dos processos de ensino e aprendizagem no contexto da revitalização da língua Kanoé.

O método adotado segue os princípios e procedimentos do “Método Mestre-Aprendiz de Aprendizagem de Língua”, desenvolvido por Leanne Hinton na Universidade de Berkeley, o qual se fundamenta na interação direta entre aprendizes e falantes plenos, possibilitando a aquisição da língua por meio da imersão e promovendo a autonomia dos aprendizes na transmissão do conhecimento linguístico.

A utilização de telefone celular para gravações também serviu no sentido de encorajar os Kanoé, que já possuíam seus dispositivos tecnológicos desde ante da minha chegada a campo, a serem participantes nessa documentação etnográfica e irem tornando-se autônomos nesse processo de documentarem sua língua e cultura, isso rendeu resultados positivos e muitos deles nos anos seguintes ao primeiro ano da pesquisa, encontravam-se gravando e guardando histórias gravadas em seus dispositivos e utilizando como fonte de consulta e promoção de sua língua e cultura, uma pena que eles possuam recursos limitados e seus dispositivos não sejam tão adequados para essa documentação, pela falta de memória interna e baixa resolução das imagens gravadas, porém a intenção demonstrou-se válida para que dessem um uso aos seus dispositivos mais útil, de importância social e que fosse além do Tiktok, bem como foi demonstrado a eles que na dificuldade de se lembrarem uma palavra da língua Kanoé, caso ela seja gravada no celular, ela estará ali para consultas futuras nesse apoio de memória e quando não é possível consultar os falantes plenos visto não estarem sempre em contato com os três falantes plenos do Omerê.

Nesse sentido, Martins (2004) argumenta que qualquer que seja a abordagem da pesquisa, é na dialética entre pesquisador e sujeito—que também desempenha o papel de colaborador—que se inicia o processo de interação. Esse vínculo entre os participantes da pesquisa e o contexto estudado favorece o desenvolvimento de um trabalho de geração de dados que, posteriormente, subsidia as análises e a efetivação do trabalho científico proposto. Assim, este capítulo apresentará a abordagem metodológica adotada, destacando as adaptações necessárias ao contexto em questão e a forma como a interação entre pesquisador, aprendizes e falantes plenos contribuiu para a construção do conhecimento linguístico e pedagógico no âmbito do Programa de Imersão Kanoé-PB.

A integração de diários de campo, fotos, gravações de áudio e vídeos aumenta significativamente a validade e a confiabilidade dos dados coletados durante experiências de pesquisa imersiva. Essa abordagem multimodal permitiu que eu como pesquisadora-participante capturasse uma compreensão mais rica e diferenciada das experiências e

contextos dos participantes, melhorando assim a qualidade dos dados, sendo possível por meio da gravação multimídia complementar as notas de campo e o inverso servindo de roteiros possíveis para as próximas gravações, permitindo uma representação do ambiente de pesquisa e a possibilidade de revisitações críticas que geram insights e enriquecem as experiências subjetivas. Sendo possível futuras análises imersivas, bem como colaborativas que possam levar a conclusões mais robustas.

Foi necessário investir em Hds externos para o armazenamento desses dados, bem como realizar bkps nas nuvens, tendo casos de experiências anteriores em que muitos dados foram perdidos por acidente com dispositivos de memórias físicas, então, percebeu-se a importância de garantir essa segurança nas duas vias de armazenamento de dados, nenhuma das duas 100% seguras para o gerenciamento e análise dos dados. Essa inclusive é uma das dificuldades de pesquisa nessa área em que o linguista passa a assumir também a função de arquivista, gerenciador e mantenedor de arquivos de dados que somam anos de pesquisas e exaustivas estadas em campo.

Nesse sentido, a integração de diários de campo, fotos, gravações de áudio e vídeo aumenta significativamente a validade e a confiabilidade dos dados coletados durante experiências de pesquisa imersiva, como as do Programa de Imersão Mestre-Aprendiz, permitindo o cruzamento de dados, gerando maior confiabilidade às descobertas que surgem durante os períodos de imersão e possibilitando futuras reanálises sob a perspectiva de outros(as) pesquisadores(as). Esses métodos não apenas documentam experiências, mas também promovem engajamento e reflexão mais profundos entre participantes e pesquisadores.

5.1 Metodologia de Pesquisa-Ação no Programa de Imersão Linguística Kanoé-PB

A pesquisa-ação adotada nesta investigação fundamenta-se nessa abordagem etnográfica e participativa, voltada à documentação e análise do processo de revitalização linguística e ensino de PB em um contexto de recente contato da comunidade Kanoé. Esse método pressupõe a minha participação ativa como pesquisadora no contexto estudado, promovendo uma interação contínua entre teoria e prática, entre observação e ação, permitindo que os próprios sujeitos da pesquisa colaborem no desenvolvimento de estratégias e na validação das análises.

A coleta de dados foi realizada por meio de uma abordagem multimodal, que incluiu diários de campo, registros fotográficos (5.000 imagens), gravações de áudio no zoom H1N

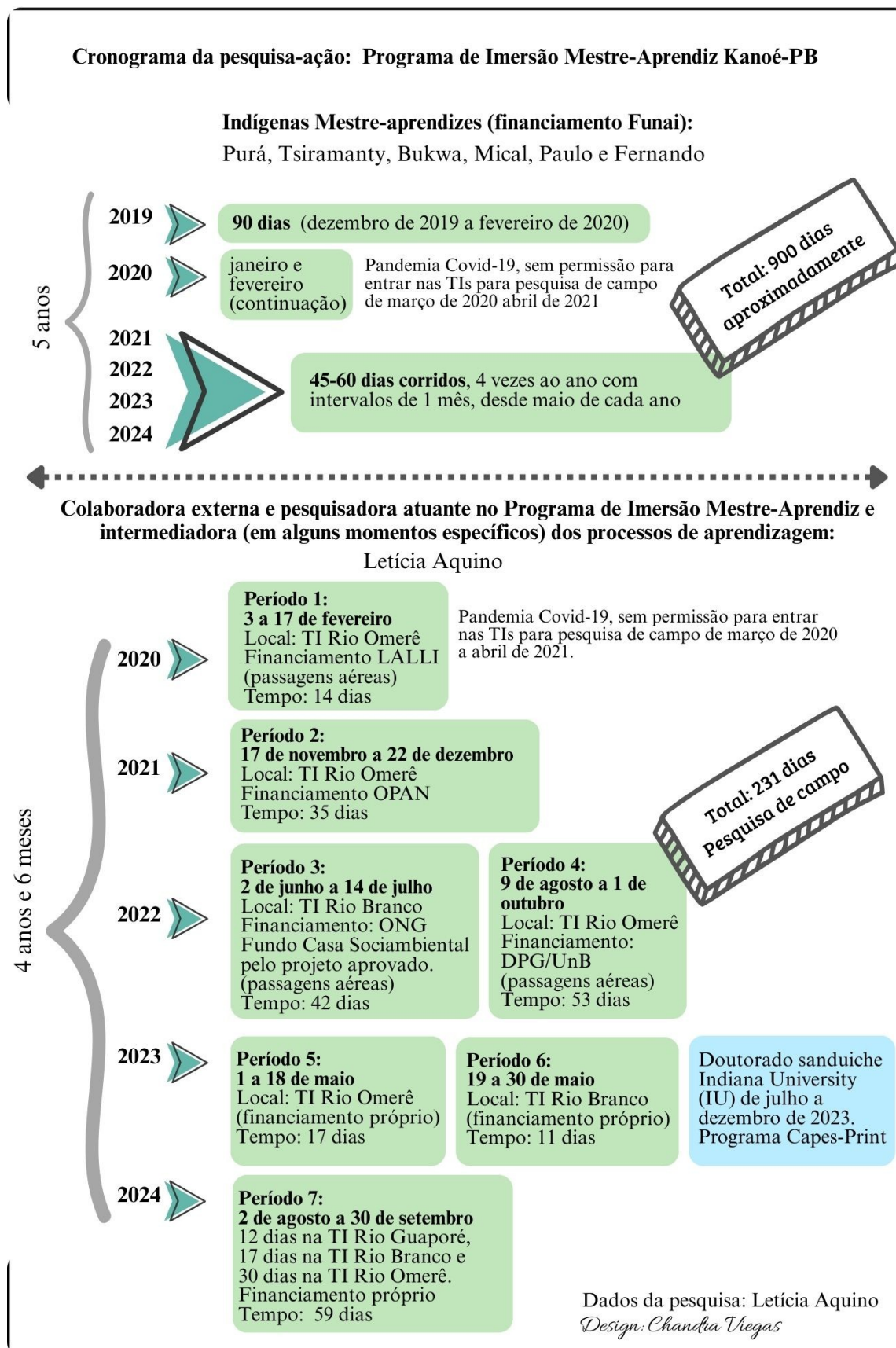
(200h), microáudios utilizando o gravador de voz do Iphone 11 (800) e vídeos (2.000 microvídeos de 10s a 5 horas de duração no caso de algumas aulas).

Foram muitos momentos de convivência em que eu era solicitada a desligar gravadores e celulares e prontamente eu atendia aos pedidos, bem como em outras horas eu era solicitada a gravar e tirar fotos posadas pelos Kanoé nos momentos de imersão e as trocas simultâneas ocorriam muitas vezes nos grupos de Whatsapp dos indígenas gerando uma maior interação e envolvimento, a pedido deles, durante os períodos de imersão.

Eles acabavam por se interessarem nesses feedbacks quase que simultâneos às gravações e com isso animavam-se a eles mesmos pensarem atividades de imersão para o próximo dia que pudessem ser gravadas e compartilhadas entre os colegas da Base da FPETG e no caso da TI Rio Branco entre os Kanoé e indígenas de outros povos e outras aldeias. Essa integração metodológica possibilitou uma documentação abrangente e detalhada das interações linguísticas e pedagógicas, fornecendo uma base empírica sólida para a análise da dinâmica de ensino e aprendizagem em imersão.

Os diários de campo, feitos em cada ida à campo, conforme cronograma (Figura 8) das idas a campo a seguir, serviram como ferramenta reflexiva para o registro imediato de impressões, desafios e observações contextuais, enquanto os registros audiovisuais permitiram capturar elementos discursivos, gestuais e interacionais que escapariam à escrita descritiva isolada.

Figura 8 - Cronograma do Programa de Imersão nas Terras Indígenas Rio Omerê e Rio Branco (2019-2024)



Fonte: elaborado pela autora. Design: Chandra Viegas.

A complementaridade entre notas de campo e registros multimídia foi um aspecto essencial do processo metodológico, pois permitiu uma triangulação de dados que ampliou a validade e a confiabilidade das informações coletadas.

O material audiovisual possibilitou revisitações críticas ao ambiente de pesquisa, fornecendo subsídios para a reinterpretação de eventos linguísticos e sociais, além de auxiliar na elaboração de roteiros para futuras gravações. Essa abordagem favoreceu não apenas uma visão mais rica e diferenciada das experiências dos participantes, mas também potencializou análises colaborativas, permitindo que membros da comunidade Kanoé participassem ativamente do processo interpretativo e validassem os achados da pesquisa.

Além disso, a flexibilidade inerente à pesquisa-ação possibilitou adaptações metodológicas ao longo do estudo, garantindo que as estratégias empregadas fossem sensíveis às necessidades e particularidades da comunidade envolvida. A interação direta entre pesquisadora, aprendizes e falantes plenos fortaleceu o processo de co-construção do conhecimento, promovendo a socialização da linguagem e a consolidação de práticas pedagógicas adequadas ao contexto específico do Programa de Imersão Kanoé-PB que estarão descritas nos capítulos de análises posteriores.

Por fim, essa metodologia não apenas documenta e analisa o processo de ensino e aprendizagem da língua Kanoé e do PB, mas também contribui para futuras investigações e aplicações, abrindo caminho para análises imersivas e colaborativas que possam gerar conclusões mais robustas e fundamentar políticas linguísticas e educacionais voltadas à revitalização e fortalecimento das línguas indígenas em contextos de vulnerabilidade.

Como bem afirma Hinton, a simplicidade dos momentos de imersão está na naturalidade e espontaneidade em que muitos desses momentos ocorrem na vida diária e por isso tentei com essa mesma naturalidade documentar esses momentos de imersão e aulas na língua Kanoé e de PB a Pura e Bukwa Kanoé. Todos esses arquivos são entregues à FUNAI na finalização desta pesquisa, conforme termo de responsabilidade assinado por mim para a autorização dada por esse órgão para a realização desta pesquisa-ação e para que componham o banco de dados da língua Kanoé e com recursos da própria pesquisadora para a compra do HD externo de no mínimo 2T e devolutiva dos dados.

5.2 Algumas considerações

A abordagem metodológica de pesquisa-ação adotada nesta pesquisa demonstrou a importância da triangulação de dados na investigação de contextos de imersão linguística. A

complementaridade entre notas de campo e registros multimídia (vídeos, áudios e fotos) não apenas garantiu uma documentação mais abrangente e confiável, mas também possibilitou revisitações críticas ao ambiente pesquisado, permitindo uma análise aprofundada dos eventos linguísticos e sociais observados.

Além disso, a utilização de material audiovisual como suporte à pesquisa-ação e escrita etnográfica contribuiu para a construção de um processo de pesquisa mais dinâmico e reflexivo, no qual os próprios participantes puderam interagir com os dados, validar interpretações e contribuir para a ressignificação de suas próprias experiências.

Essa metodologia colaborativa fortaleceu a integração entre eu como pesquisadora participante e a comunidade, promovendo um engajamento ativo na revitalização linguística e no ensino de PB, ampliando as possibilidades de análise e reforçando a importância da participação comunitária na construção do conhecimento científico e na documentação de suas línguas que muitas vezes carecem de linguistas para documentá-las e utilizarem esses dados em prol da comunidade, pois muitos são os que coletam dados linguísticos e não dão as devolutivas sempre tão necessárias para as comunidades, principalmente diante das comunidades que não desenvolveram o nível de autonomia e empoderamento necessários para levarem adiante seus trabalhos de revitalização e ensino sem a necessidade de agentes externos à comunidade.

6 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS AULAS FORMAIS DE PB-KANOÉ E DAS VIVÊNCIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM EM AMBIENTE DE IMERSÃO

Aprender é como plantar,
as raízes do saber se aprofundam
no solo das experiências vividas.

Este capítulo trata do PB como língua adicional dos Kanoé do Omerê e aborda um histórico desse processo de ensino-aprendizagem do PB pelos Kanoé do Omerê, dando especial atenção ao momento presente desde o início desta pesquisa-ação no âmbito do Programa Mestre-Aprendiz Kanoé, em fevereiro de 2022.

Aborda-se aqui o contexto de ensino recíproco e trocas recíprocas de conhecimentos linguísticos entre os Kanoé do Omerê e os Kanoé da TI Rio Branco, com uma pequena amostra selecionada dos trabalhos desenvolvidos por Pura Kanoé e Bukwa Kanoé; bem como, meu papel de mediadora, professora e pesquisadora nesse processo. São apresentadas também descrições das aulas realizadas durante o Programa Mestre-Aprendiz PB-Kanoé, fragmentos dos diários de campo e de aulas e as proficiências linguísticas dos Kanoé do Omerê e da Rio Branco.

6.1 Aulas formais

As aulas foram iniciadas após o período de quarentena e protocolos de segurança que o atual contexto da pandemia Sars-Cov-19 impunha à época. Em reunião na noite do dia 02/02/2021, com Mical Kanoé, Altair e Neide foi decidido realizar as aulas de Bukwa e Purá separadas; ficando Bukwa comigo e Pura com Mical, por um pedido de Bukwa, desde a estada dos Kanoé do Rio Branco nos meses anteriores, ao afirmar que sentia-se desmotivado para as aulas com Purá, pois Purá está em fase mais inicial de aprendizagem da língua portuguesa escrita e também falada, não deixando de ser um excelente colaborador de pesquisa exímio falante nativo de Kanoé.

Após leitura dos cadernos de Bukwa, faço aqui uma pequena síntese dos conteúdos abordados pelo professor Fernando Kanoé nas aulas com Bukwa entre os dias 18/08/2021 e 01/10/2021, conforme segue:

Famílias silábicas abordadas nas aulas nessa ordem e somente em letras maiúsculas (Fernando sempre retira palavras e frases do contexto da aula e da vivência de campo dos

Kanoé para a partir dessas extrair o estudo das sílabas e leitura utilizando na maioria das vezes o método silábico com a metodologia Paulo Freiriana):

- DA a DU;
- BA a BU;
- FA a FU;
- Frases soltas de assuntos cotidianos do contexto de Bukwa com essas palavras (caça, pesca, importância do respeito entre os seres humanos);
- Encontros consonantais, cujo alguns Bukwa tem dificuldade na leitura e nas diferenças de pronúncia ao transferir alguns aspectos da língua Kanoé para o português do Brasil, a exemplo seguem os encontros consonantais trabalhados: BR; PR; FR; PR; PL; TR; CR; DR; GR; CL; VR; e as demais famílias silábicas e dígrafos:
- PA a PU;
- GA a GU;
- RA a RU;
- CA, CE, CI, CO, CU;
- QUA; QUE; QUI;
- GUA;
- CH;
- MA a MU;
- NHA a NHU;
- LHA a LHU;
- LAN a LUN como nas palavras LANTERNA, LENHA, LINDO, LONTRA, LUNDU;
- BAN a BUN;
- CAN a CUN;
- DAN a DUN;
- L com som de u como em ALMA, ANIL E CANIL;
- ÑO.

Após essa análise dos conteúdos que Bukwa havia aprendido em seu processo de alfabetização monolíngue em PB, descrevo a seguir o desenvolvimento de algumas aulas que tivemos para dar continuidade ao ensino-aprendizagem do PB por Bukwa e na medida do possível ir adotando um ensino bilíngue PB-Kanoé, pois inicialmente Bukwa afirma não ter

interesse em aprender a escrita de sua língua indígena materna Kanoé, bem como talvez pelo fato de sua alfabetização ter se iniciado somente no PB, pois não havia professor(a) de seu povo capacitado para alfabetizá-lo em Kanoé.

Pelo fato de Kanoé ser essa uma de suas línguas maternas, visto Bukwa ter nascido após o contato com a FUNAI, ou o que teria sido mais ideal em seu caso, uma alfabetização bilíngue em Kanoé-PB ao contrário de seu tio Pura que poderia ter sido inicialmente alfabetizado em Kanoé, por ser essa sua única língua materna; e ao invés de darem início a esse processo de introdução da leitura-escrita por meio da língua Kanoé, pela falta de melhor planejamento dos(as) envolvidos(as), deram início a esse processo em PB, uma língua de convívio de Pura após o contato, mas ainda assim estranha a ele.

Até hoje Pura revela sérios problemas de aprendizagem em seu processo de alfabetização, devendo-se muito provavelmente ao fato mencionado. Nesse sentido, demais detalhes e pontos específicos serão trazidos nas descrições das aulas a seguir compartilhadas por meio da etnografia realizada durante a elaboração dos diários de campo de aulas.

6.1.1 Aula 1 - 22/11/2021 (7h às 10h45) Presentes: Letícia Aquino e Bukwa Kanoé

A aula começou às 7h em ponto. Esperei Bukwá com certa apreensão por conhecer o histórico de resistências dele para o estudo das letras, apesar de muito inteligente, Bukwa tem momentos de indisponibilidade para o aprendizado; todavia, Bukwa demonstrou-se bastante interessado durante todo o decorrer de nossa primeira aula. Seu interesse maior é pelo aprendizado da escrita do PB, visto que anda bastante interessado em escrever mensagens de whatsapp para seus amigos da cidade e atual namorada Aruá da aldeia São Luís de Rio Branco em Rondônia, bem como para resolver seus negócios de venda de castanhas e mel.

Disse para Bukwa que leríamos uma história e ele não quis ouvir. Então resolvi fazer uma revisão do alfabeto da língua portuguesa com ele por meio de cubos de madeira que têm em seus quatro lados as letras do alfabeto.

Apresentei primeiramente as vogais e expliquei que vogais têm seus nomes de letras e sons coincidentes (AEIOU), em seguida apresentei as consoantes em ordem alfabética tradicional e fui por meio do método fônico chamando a atenção para o fato de as consoantes terem os nomes dados a elas diferentes de seus sons.

Reproduzi nomes e sons das consoantes e dei exemplos de palavras iniciadas por cada uma delas, atentando para as diferenças de pronúncia das letras como C diante de E e I e C

diante de A, O e U; de G diante de A, O e U e diante de E, I acompanhada de U; do silêncio de H diante das vogais; das especificidades de Q cuja letra não forma sílabas com sons plausíveis em PB sem estar acompanhada de U; das diferenças de pronúncia de R como em Rato, Serrote e Arara.

Em seguida, após enfileiradas as letras, dados nomes e sons e exemplificado com palavras da realidade contextual de Bukwa como nomes de árvores, animais, alimentos etc, mostrei a ele, em uma folha, as 14 vogais do Kanoé e as 12 consoantes do kanoé e estabeleci uma comparação entre pontos comuns e totalmente distintos entre o PB e o Kanoé.

Apresentei o fato de o Kanoé ter Y como vogal central e no PB ser uma letra que vem da língua inglesa, bem como W e J serem semivogais em Kanoé e o fato de haver 7 vogais nasais em Kanoé, o mesmo não ocorrendo em PB, na medida em que fui apresentando e comparando o alfabeto Kanoé, fui buscando vocabulários da língua Kanoé que exemplificassem o som de cada letra.

Bukwa inicialmente resistiu à escrita Kanoé e a estar em contato com as letras escritas em sua língua materna, afirmando inclusive que não sabe falar Kanoé e apenas Pura sabe, talvez pelo fato de sempre ter visto Pura como principal colaborador nas pesquisas linguísticas realizadas até então, ao mesmo tempo como uma tentativa de enganar-me em relação aos seus conhecimentos para que possamos realmente nos concentrar em seu mais aparente objetivo que é o aprendizado da leitura e escrita do português do Brasil.

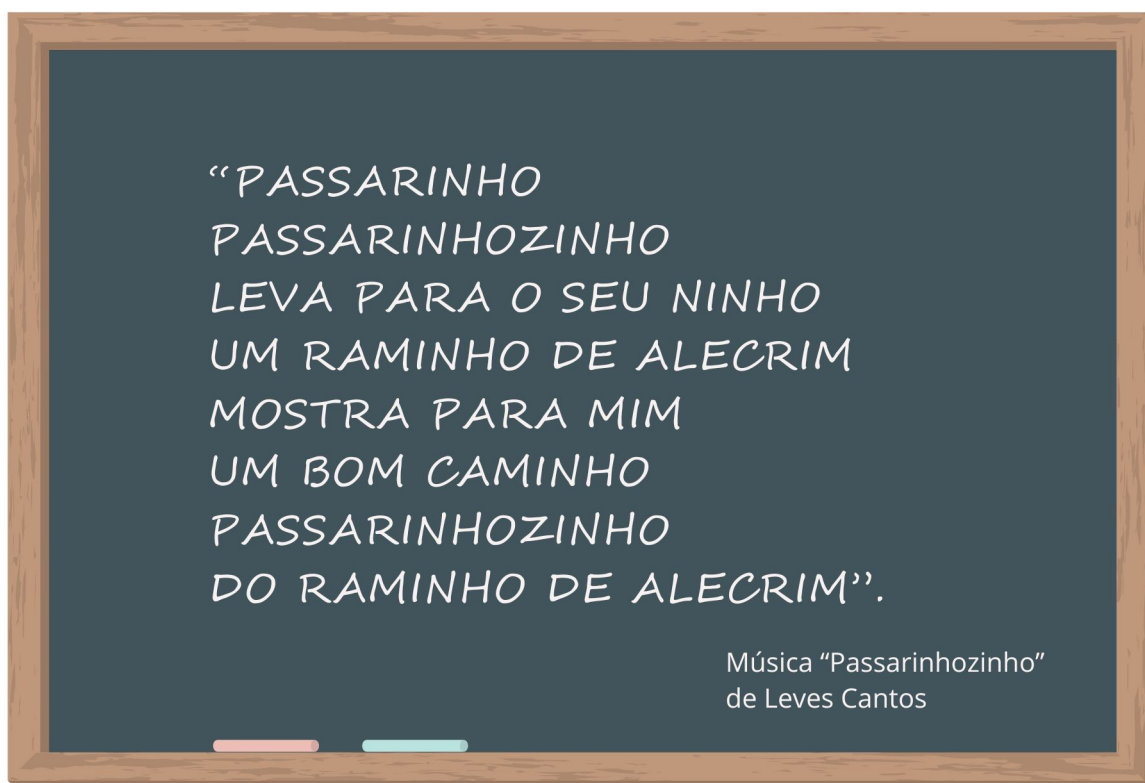
Todavia, por uma insistência atrevida de minha parte, na medida em que fui falando palavras em Kanoé, Bukwa foi sentindo-se bastante à vontade com sua língua indígena materna e foi corrigindo-me em detalhes de minha pronúncia em Kanoé.

Ao fim desenhamos as imagens de algumas palavras dos textos que escrevemos na aula de línguas, pois Bukwá, apesar de mostrar-se bastante interessado na aula, disse-me que preferia a aula do professor Fernando Kanoé, que havia estado em campo há dois meses, mas por questões de haver sido aprovado no concurso para professor efetivo de sua aldeia Rio Branco da Secretaria de Educação de Rondônia não pôde estar presente em novembro de 2021, pois deveria estar em sua aldeia aguardando o chamado para a nomeação e posse do concurso.

Perguntei a Bukwá o que então o outro professor costumava fazer de diferente para que eu pudesse de certa forma adequar-me às suas necessidades de aprendizado e costumes de aprender, então Bukwá disse preferir a aula de Fernando pelo fato de este escrever muitas palavras no quadro para que ele pudesse copiá-las e em seguida lê-las em voz alta.

Assim, após passar uma lista de 15 palavras (pronunciadas utilizando-se do método fônico durante a apresentação do alfabeto por meio dos cubos, como SOL, ARARA, VACA, PÁSSARO, etc.) no quadro, atendi aos pedidos de Bukwa e escrevi o seguinte texto no quadro para que ele pudesse copiá-lo e em seguida lê-lo em voz alta:

Figura 9 - Atividade da Aula 1: Passarinhozinho



Fonte: Elaborada pela autora³⁸.

Nota: Letra da Música “Passarinhozinho” de Leves Cantos

Assim, Bukwa copiou animadamente todo o texto e deu prosseguimento à leitura de cada palavra do texto acompanhado por mim, por meio do apontamento das palavras a serem lidas.

Revelou dificuldades para a leitura do diminutivo –ZINHO após PASSARINHO-, bem como das palavras CAMINHO e RAMINHO, pronunciando camino e ramino, bem como para a leitura do encontro consonantal CR em ALECRIM.

De todo modo, após saber da história do N que se juntou ao triste H, que não tinha som sozinho, para formar uma banda com um som diferente de N e de H, como em ninho, passarinho, caminho e raminho, Bukwa sorriu e entendeu o som das palavras com NH do PB, corrigindo a própria leitura e lendo adequadamente outras palavras apresentadas com NH,

³⁸ A criação das figuras das “lousas” e “escritas no caderno” foi realizada em conjunto com Chandra Viegas, a partir da ideia original de criação de lousas artísticas de Letícia Aquino.

como GALINHA, VIZINHA e CASINHA. Para o encontro consonantal de CR tentou-se trazer à consciência o som de cada letra C e R e juntar os dois com a vogal, mas apesar de ter havido certo entendimento, não houve total adequação ao serem apresentadas novas palavras com CR, permanecendo a dúvida e a dificuldade na escrita de palavras com encontros consonantais.

Ao final, desenhamos livre, eu um passarinho, já que Bukwa não queria desenhar um passarinho ao preferir desenhar uma linda flor e entregá-la a mim ao final da aula, dizendo em sua língua, firme e forte Kanoé: - [na'ti] – *nati* ‘flor’. Então terminamos a aula com um passarinho /õkwatsikwã/ ‘passarinho’ bilíngue e uma linda flor /morere nati~jati/.

6.1.2 Aula 2 - 23/11/2021 (7h15 às 10h30) Letícia Aquino e Bukwa Kanoé

A aula seguiu ao ritmo que Bukwa já havia vindo traçando com o professor Fernando Kanoé, nas últimas aulas que teve com ele em agosto-outubro de 2021. Assim, Bukwa pediu em minha primeira aula, que eu seguisse os modos de Fernando, pois assim sentia que aprendia melhor.

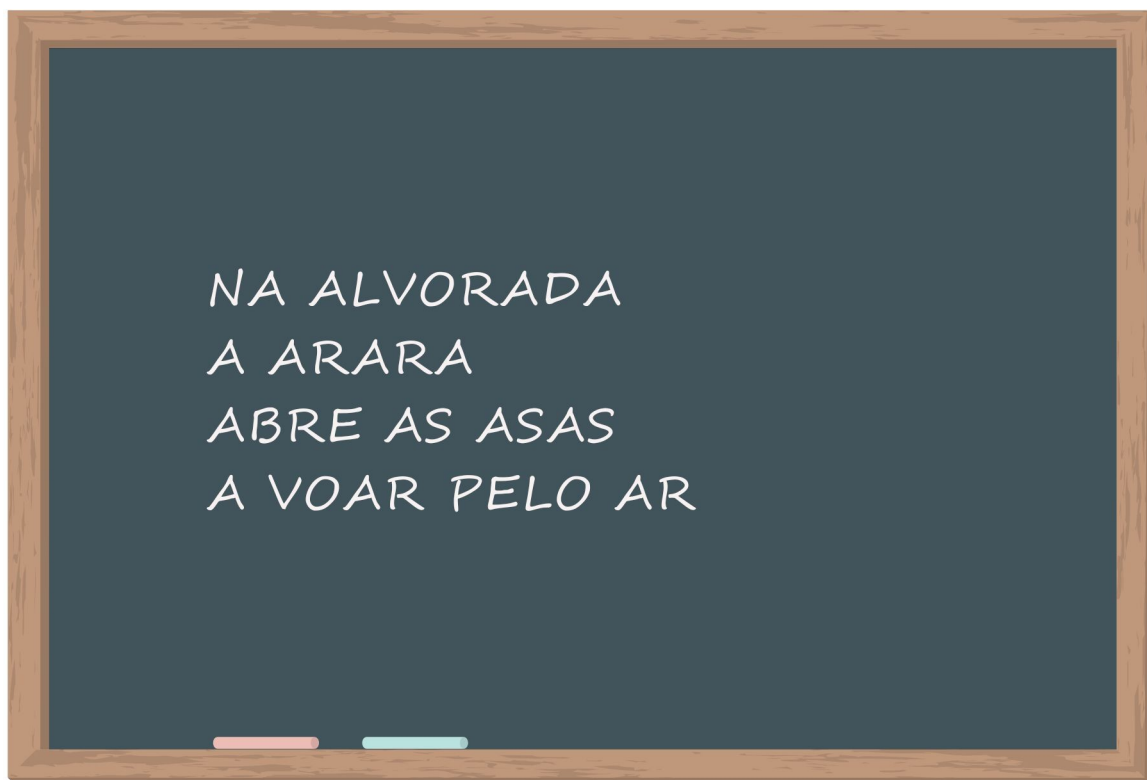
Fernando Kanoé costuma utilizar um método bem Paulo Freiriano, do qual também sou adepta, de tirar palavras do contexto social de Bukwa e a partir disso depreender das palavras suas sílabas, letras e sons, organizando por famílias silábicas (não necessariamente na ordem canônica de A-Z do alfabeto), encontros consonantais, dígrafos. Assim, vê-se que Bukwa anda bem adiantado em relação à minha primeira estada em campo, em fevereiro de 2020, quando ele ainda tinha muita dificuldade para ler.

Sendo assim, o ritmo das aulas do professor Fernando Kanoé e Bukwa era o de depreender palavras das conversas cotidianas de sala de aula e a partir disso, escrevê-las no quadro, para que Bukwa as lesse com ou sem ajuda de Fernando e em seguida as copiasse em seu caderno. Para Bukwa realizar este movimento da leitura-cópia pelo tempo de aproximadamente 3h diárias é algo que surpreende a todos da Base da FUNAI que já acompanharam de perto seu processo de aprendizagem da alfabetização, leitura e escrita do PB, já que Bukwa afirma não se interessar pelo aprendizado da escrita Kanoé, apesar de ser sua língua materna e falá-la muito bem.

Na segunda aula então, decidi apresentar as palavras que se iniciam com a letra A para Bukwa tentando fazer com que ele adquirisse maior consciência fonológica em relação ao som. Então relacionei o som da letra A como som aberto, do raiar da manhã, dos primeiros

raios de sol, da aurora, alvorada, alegria, amor, ave, asa, de movimentos anímicos de libertação, expansão, abertura. Então iniciamos com a letra A e palavras que remetessem à semântica de um som aberto como no texto utilizado:

Figura 10 - Atividade da Aula 2: letra A



Fonte: Elaborada pela autora.

Ao abrir os braços e expressar esse movimento de asas abertas a voar e relacioná-lo com o som aberto da letra A, bem como pelo fato de A dar início aos alfabetos de muitas línguas e no PB coincidir com palavras iniciadas por A (AURORA e ALVORADA) que apontam o início primordial de algo.

Após palavras com a vogal A, explico algumas diferenças do som do R (presente na palavra ALVORADA) para iniciar e revisar a família silábica de R e os diferentes alofones de R no PB, como em carro e caro, barato. Também sou perguntada sobre o som do s na palavra casa, pois por associação Bukwa entende que r e s têm diferentes possibilidades.

Assim RA, RE, RI, RO, RU são apresentados no quadro, conforme esperado e costume de Bukwa e em seguida as palavras iniciadas por cada sílaba, umas ditas por mim outras por Bukwa, como RATO, RÉ, REI, RELVA, RIR, RISO, RIO, ROSA (amiga de Purá q logo me mostra a foto dela em seu celular), ROÇA (por essa palavra como gancho explico a

diferença entre o som de C e Ç, exemplificando por meio de CASA e CAÇA) e RUA, RUTE e RUDE.

A partir dos sons de R do PB escrevo algumas palavras com R em início, meio e fim de palavra das quais consigo recordar-me em Kanoé e tendo em mãos o material de apoio à fixação das palavras e sílabas pelo Kanoé feito na oficina de 04-14 de fevereiro de 2020, com a professora Ana Suelly Cabral, na qual estive presente como assistente de trabalho e pesquisa.

Assim, conversamos sobre nomes em Kanoé como *Pura*, *Korokoro* ‘mutuca’ (traduzido por Bukwa), *Turumare* ‘pica-pau’, então Bukwa participa animadamente e naturalmente explicando alguns nomes de pássaros em Kanoé e suas diferenças físicas, cito o nome de Aracuã, ave a qual não conhece por esse nome e cita o pavãozinho. Em seguida volto lendo as palavras já lidas por Bukwa e com ele faço a separação silábica e contagem de letras e sílabas, como também uma forma de revisar os números em PB e de certa forma, uma operação matemática simples que se faz ao se perceber a diferença entre letras e sílabas.

Dou exemplo de sons (RA, RE, RI, RO, RO) (r vibrante pois em Kanoé não há som de r como em carro); utilizo *ereremũ* em Kanoé para contagem de letras e sílabas também como forma de indiretamente Bukwa atentar-se para a grafia do Kanoé, em seguida *tsikere* ‘não é muito’ e *tirary* ‘escorpião’ (Bukwa corrige minha pronúncia em Kanoé para o [i] i central); trago *ĩtoro* (Bukwa já diz a tradução ‘carangueijo’) e por fim *turumare*; corrigimos a palavra para joelho que estava *iriko*, mas diz-se e escreve-se *iroko*. Por fim a palavra *arikati*. Bukwa conta corretamente letras e sílabas do Kanoé. Ao fim diz não querer copiar as palavras em Kanoé do quadro. Aceito, naquele momento, naturalmente suas escolhas e seguimos adiante.

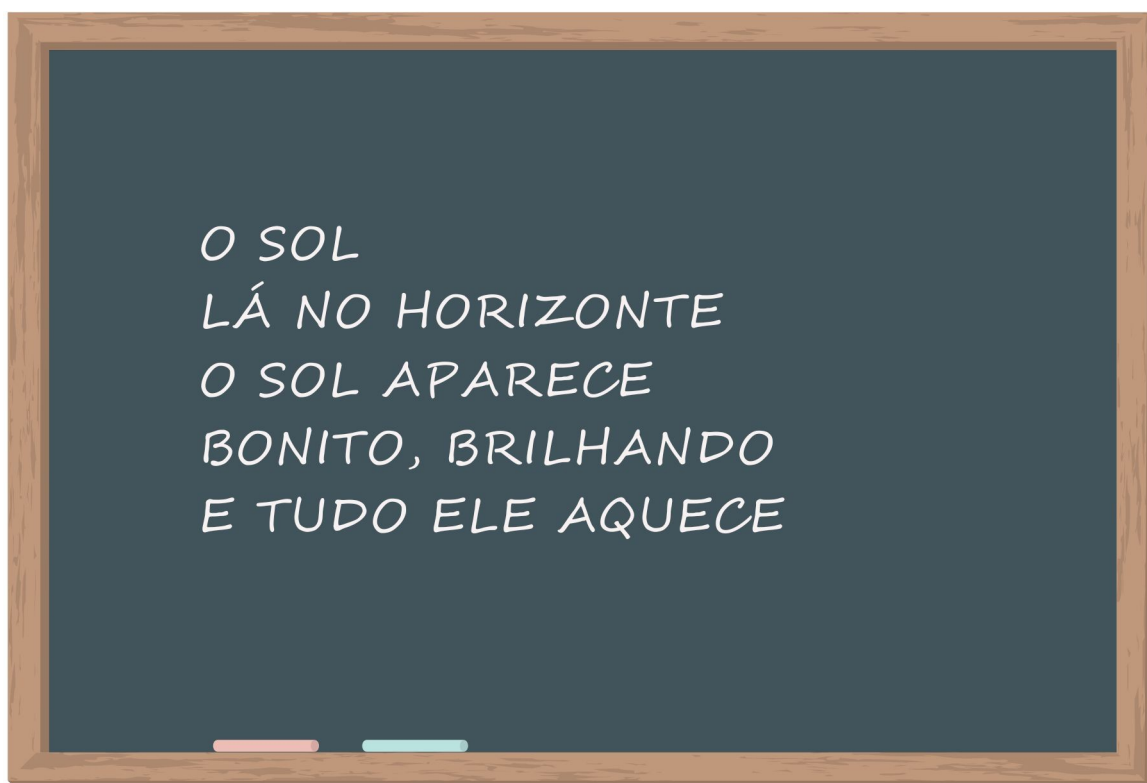
Os demais Kanoé presentes na base, mas que não fazem parte diretamente das aulas, pois estão na função de serviços gerais da TI Rio Omerê, desde nossa chegada na Base, demonstram em momentos específicos e corriqueiros do dia a dia interesse em aprender a escrita de sua língua ancestral Kanoé, a exemplo de Ernani Kanoé, filho de Fernando Kanoé, da aldeia São Luis da TI Rio Branco, que sempre encontra-se presente nas horas de gravação para revisão e correção das cartilhas Kanoé, e Régis Kanoé (filho de 6 anos de Mical Kanoé), que só de ouvir, já diz e repete e sabe significados de algumas palavras em Kanoé, inclusive corrigindo nossas pronúncias, pois Régis Makurap Kanoé gosta muito de visitar Pura em sua casa e os dois conversam bastante, em PB e em Kanoé.

Havendo essa diferença de atitudes linguísticas quanto à escrita da língua Kanoé entre os Kanoé das diferentes TIs e das diferentes histórias de contato, assim, os que não receberam o conhecimento intergeracional da língua indígena demonstraram maior interesse pelo

aprendizado da língua escrita Kanoé adequando-se infelizmente à máxima mínima: “dá-se interesse quando se perde”.

Em seguida prossigo com o texto seguinte:

Figura 11 - Atividade da Aula 2: pronúncia, leitura e significado das palavras



Fonte: Elaborada pela autora.

Nota: Letra da Música “Passarinhozinho” de Leves Cantos.

Em seguida Bukwa lê o texto palavra por palavra, pausadamente e com alguma dificuldade que ao fim a transpõe e realiza a leitura da palavra. Na medida em que ele vai lendo, vamos resolvendo as dúvidas de pronúncia, leitura e significado das palavras que surgem como a pronúncia de Z em HORIZONTE, como o som de /u/ em SOL, o encontro consonantal de uma plosiva e uma vibrante BR em brilhando, bem como na mesma palavra o som de LH.

Para resolver a dúvida e pouca memória em relação ao fenômeno LH em PB, conto a história de Sandra Puliezi (pedagoga, canal youtube, que se utiliza do método fônico para alfabetização de crianças) sobre o LH (H uma letra triste e sem som no PB que soa o som de outras letras queria ter um som próprio, então L e N vendo a tristeza de H resolvem juntar-se a H para formarem uma banda com um som diferente como em LHO e NHO; H aceita e segue

feliz de mãos dadas com L, formando LHA, LHE, LHI, LHO, LHU e N, formando, NHA, NHE, NHI, NHO, NHU).

Terminamos a aula com mais alguns exemplos de palavras da família silábica de R, como RAIZ, CORAÇÃO, REMÉDIO, TORRE, RIO, BARRIL, CALENDÁRIO, ROXO, RODA, BARRO, FERRO e RUDE e volto a explicitar após leitura de Bukwa as diferenças dos alofones de R nessas palavras.

A aula teve 2h de duração, pois Bukwa há tempos sente uma dor nas costas, segundo ele advinda do trabalho braçal na aldeia, mas nada muito sério. Então saímos para lanche e na volta Bukwa fez um desenho das letras na forma de letras do dito: Por que caminhar se você pode voar? E eu as pinte para finalizar a aula com um pouco de arte e cores para espantar as dores.

Paralelamente, Mical e Pura seguem as aulas em outra sala da base, estando Pura em nível mais iniciante da leitura.

6.1.3 Um dia “sem aula”, mas as atividades continuam

Sobre os dias “sem aulas” entre os povos indígenas, talvez se explique pelo seguinte, passou uma manada de *urä* ‘porcão’ é motivo para “sair” da aula e esta ser continuada conforme os ritmos da natureza e do ambiente que nos cerca, assim, a noção de ritmo entre os povos indígenas está tão imbricada com a natureza e o ambiente em sintonia, que horários formais e ritmos formais de aulas nem sempre se aplicam, existe uma flexibilidade maior de negociação de horários e disponibilidade para a aprendizagem, pois há momentos em que eles(as) exigem a formalidade padrão de horários de escolas não indígenas e já há outros momentos em que tornam-se a seus afazeres diários e nos mostram naturalmente que ensino-aprendizagem é algo que faz parte de nossas vidas diárias e estamos imersos nesse contexto vida-escola-vida, bem como é importante atentar-se para suas rotinas próprias de caça, pesca e coleta de determinados alimentos como a castanha por exemplo e seus ritmos internos conforme as estações e suas movimentações para trabalhos diários em horários determinados muito mais pela natureza que por eles mesmos e/ou numa simbiose perfeita ser-humano-natureza.

Assim, 24/11/2021, nesse dia não tivemos aula, a pedido dos Kanoé, pelo fato de servidoras(es) da SESAI estarem na TI Rio Omerê para tratamentos dentários. Bukwa e Pura foram para suas consultas de rotina com a dentista que não duraram mais que duas horas cada.

Quando Pura voltou da dentista, aproveitei para revisar e corrigir em gravação zoom hln, realizada na manhã desse dia, as palavras da segunda versão da Cartilha, *Vamos ler e escrever em Português 1*, de alfabetização para o povo Kanoé do Omerê, de novembro de 2015, da FPETG, realizada por Bacelar.

6.1.4 Aula 3 - 25/11/2021 (7h30 às 11h) Leticia Aquino e Bukwa Kanoé

A aula foi iniciada por meio da apresentação de palavras retiradas do contexto de Bukwa em conversa na aula sobre vinho de açaí, vinho de buriti e a partir da cartilha de alfabetização, de autoria de Bacelar (2015), *Vamos aprender Português 3*.

Assim, iniciou-se pela família silábica VA-VE-VI-VO-VU (pois a pedido de Bukwa esse é o jeito com que ele melhor aprende); então ao sinalizar essas sílabas no quadro, tento puxar da memória de Bukwa palavras em português que iniciem com essas sílabas, as quais ele diz VACINA, VACA, VEADO E VOVÓ já com vi e vu não consegue se recordar, então eu sugiro VIAGEM E VULTO.

A seguir passamos para a leitura das palavras escritas na apostila e comentamos sobre a sonoridade de V e sobre conversas que remetessem ao contexto da palavra dada, como por exemplo para a palavra VEADO, perguntei se Bukwa gostava de comer carne de veado e o que achava da carne, perguntei também se havia um tipo de veado mais ligeiro que outro na hora da caça, entre VEADO-MATEIRO, VEADO ROXO, VEADO-GALHEIRO. Bukwa então se interessou pela conversa e começou a contar suas histórias de caça, bem como afirmou ser difícil caçar veado pelo fato de eles verem o caçador antes de o caçador vê-los, bem como informou que veado não tem sangue quando corta, somente na parte do coração. Dessa conversa depreendi algumas frases, como: - É DIFÍCIL MATAR VEADO; - O VEADO VÊ A GENTE PRIMEIRO; O VEADO CORRE RÁPIDO.

Escrevi as palavras no quadro para que Bukwa as lesse e em seguida copiasse em seu caderno; para Bukwa e seguindo seus pedidos, ele afirmou aprender melhor quando lê e copia do quadro com as letras em caixa alta ou maiúscula, pois Bukwa ainda não sente confiança com as letras minúsculas e prefere não copiá-las.

Em seguida às palavras e frases da família silábica de V, começamos a utilizar a ferramenta pedagógica **carimbo de letras**, inicialmente com **fichas de figuras e respectivas palavras** para serem carimbadas letra por letra em uma cópia automática de olhar para a letra na ficha, procurar o carimbo da letra correspondente e carimbar a letra respectiva.

Em seguida sugeri que Bukwa procurasse na cartilha “semibilingue” de alfabetização por palavras que lhe agradassem, por serem de coisas que ele gostasse, e por surpresa Bukwa respondeu bem e envolveu-se com a atividade, pois ele já havia recusado temporariamente o jogo pedagógico de montar palavras com os **blocos de madeira**, mesmo que ao final da aula estivesse ele a montar palavras dos nomes próprios de sua mãe Txinamanty e de seu tio Purá Kanoé.

Terminamos a aula com ativa participação de todos, inclusive Ernani Kanoé da TI Rio Branco, Regis Makurap kanoé, Mical Kanoé, por meio da leitura das palavras em Kanoé na Cartilha de Alfabetização em Português para os Kanoé (essa atitude dos Kanoé da Rio Branco presentes na Base da TI Omerê para o projeto de Educação e Integração entre os Kanoé das diferentes TIs com os três Kanoé do Omerê (três falantes plenos da língua Kanoé) revela a importância de se ter um material didático específico para a aprendizagem da língua Kanoé, pois os materiais disponíveis para a alfabetização em PB possibilitam essa aprendizagem, mas foram elaborados no caminho inverso às necessidades dos Kanoé da Rio Branco na vontade de resgatarem sua língua ancestral e também vê-la sendo ensinada nas escolas da TI Rio Branco como são ensinadas as línguas Tuparí, Makurap e outras, exceto Kanoé que não é ensinada nas escolas da TI Rio Branco, segundo a fala da professora Mical Kanoé, bem como não são interessantes para a alfabetização em língua Kanoé, no caso de Kwikaj Kanoé, caso venha a ser alfabetizado nessa língua); seguem carimbando palavras em kanoé e Bukwa em PB, pois desde o início demonstra maior vontade em aprender o PB escrito, para ler e escrever mensagens de whatsapp e suas contas matemáticas das vendas de mel, castanha etc.

Foi interessante notar que a aula era entre eu e Bukwa e aos poucos os Kanoé presentes na Base e responsáveis por outras atividades foram acercando-se do que estávamos aprendendo e resolveram naturalmente participar, sem o menor chamado meu, achegaram-se e começaram a enxertar pingos de vida para essa língua que possivelmente tenha chances de ser revitalizada por seu povo que deixou de falá-la há décadas e unindo-se aos três últimos falantes proficientes de Kanoé da base do Omerê, direcionam esforços, mesmo que lentos e talvez não tão conscientes, no sentido de revitalizá-la, e mesmo que a priori pareça missão impossível, o direito de aprenderem sua língua ancestral bem como em serem alfabetizados em sua língua materna indígena (no caso de Kwikaj Kanoé) deve ser preservado e garantido.

A participação de Regis Kanoé, com seus poucos 6 anos de idade, é incrível de ser notada e traz a leveza do coração de uma criança para realizar a árdua tarefa de se revitalizar uma língua. Na medida em que iam carimbando palavras em kanoé, fomos corrigindo e

atualizando a pronúncia das palavras citadas; o grupo atento foi refletindo sobre a formação das palavras em Kanoé e sobre as diferenças entre os dados coletados por Bacelar e as falas de Bukwa, presente na aula, e ativo em ensinar as palavras em Kanoé, assumindo sua posição de mestre; bem como de Pura nas aulas com Mical, pois ela informou que Pura pronunciou algumas palavras diferentes em Kanoé, as quais ela não conseguiu associar aos sons da escrita sugerida por Bacelar. Essa simples atividade promoveu reflexões sobre a língua Kanoé e seu futuro, pois a conversa sobre o fato de essa ser uma língua isolada e da origem desconhecida de seu povo continuou na cozinha na hora do almoço com Ernani e Mical. Esse foi um daqueles dias em que todos saímos alegres com doses homeopáticas de língua kanoé, nesse redescobrir de uma língua falada de maneira proficiente por apenas três pessoas. No momento da pintura das letras, deixei tocando músicas indígenas de fundo, inclusive um vídeo do YouTube de Pura cantando na década de 1990, bem como Mawaca, Marlui Miranda, Alok com os indígenas Huni Kuin que Regis Kanoé adora.

6.1.5 Aula 4 - 26/11/2021 (7h às 11h) Leticia Aquino e Bukwa Kanoé

Hoje resolvemos fazer uma aula conjunta novamente e por movimentos naturais de uma manhã nublada, sentamo-nos nós quatro: eu, Mical, Pura e Bukwa na mesa central da base para darmos início à nossa aula do dia.

Li para Bukwa o livro *Letras de Carvão*³⁹ que conta a história de um povoado quilombola, Palenque, onde ninguém sabia ler, e com a ajuda do dono da mercearia local, a menina começa a descobrir o que as letras e as palavras significam e então um mundo de possibilidades se abre para ela. Bukwa identifica-se com a história e segue atento do início ao fim, em seguida resolve **carimbar as letras** dos nomes próprios escritos em caixa alta no livro, bem como decifrar as letras minúsculas do título presente na capa, visto que até então, Bukwa demonstra maior facilidade para ler as letras maiúsculas.

Pura conheceu os **carimbos**, pois no dia anterior teve febre e uma tosse ainda persistente que o impossibilitou de participar da aula. Então enquanto eu segui com Bukwa, na mesma mesa, Pura e Mical estavam realizando a atividade de ler, procurar pelas letras por meio da associação das imagens e escrever por meio do **carimbo de letras**. E no momento de escrever com o carimbo de letras, Bukwa e Pura travaram conversas rápidas e espontâneas em Kanoé sobre assuntos diversos e as atividades que estavam sendo desenvolvidas. Em seguida

³⁹ Irene Vasco e Juan Palomino. Tradução Márcia Leite. Ed. Pula Gato, 2015.

pintaram as letras. Durante a busca das letras, eu ia reforçando o som das letras, mas não exigimos demais nesse dia, pois Pura ainda estava um pouco fraco e tossindo muito da gripe do dia anterior.

Marcamos a aula para segunda-feira, pois o final de semana utilizamos para atividades mais culturais e espontâneas, como caminhadas até a aldeia velha dos Kanoé, pescaria e churrasco de peixe, sessões de cinema indígena na sala de TV da Base da Frente de Proteção Etnoambiental da TI Omerê. A atividade de hoje sugeriu-me um *insight* de que seria interessante um projeto de leitura e contação de histórias (livros da literatura indígena publicados) nas aldeias Kanoé, previsto para fases futuras desse Projeto.

6.1.6 Aula 5 - 29/11/2021 (8h às 11h30) Letícia Aquino e Bukwa Kanoé

Nesse dia demos início à aula, eu e Bukwa, às 8h, para trabalhar palavras do encontro consonantal FL, com palavras retiradas da cartilha e do *Dicionário Etnolinguístico Português-Kanoé* (Goiânia, 2007). Então as palavras foram FLAMENGO, FLECHA, FLOR, FLORESTA, FLUTUAR. Bukwa lê as palavras escritas no quadro e em seguida as copia.

Depois faço um jogo de colocar no quadrado palavras com FL e F e pedir para que em a medida que eu recite tais palavras que Bukwa as aponte com o dedo em seu caderno (**caça-palavras**); o instinto caçador de Bukwa, atualmente o maior caçador de seu povo, também gosta de caçar palavras; para treinar velocidade na leitura e reconhecimento visual das palavras; por iniciativa própria Bukwa resolveu colorir seu caderno e fizemos mais um quadro de 4 palavras com F como FACA, FERA, FOGO, FORMIGA; sempre retiradas do contexto de Bukwa e dos materiais fornecidos pelos projetos de Alfabetização em Português e Documentação da Língua e Cultura Kanoé na TI Rio Omerê, realizados pela FUNAI com a consultoria de Laércio Bacelar em parceria com o Museu Goeldi.

Em seguida ensinei um pouco de conjugação verbal no presente para Bukwa, com o verbo FLECHAR, conjuguei-os na lousa e expliquei as diferenças entre primeira pessoa (EU), segunda pessoa (VOCÊ), terceira pessoa (ELE/ELA) no singular e plural e mostrei a ele um pouco dessa concordância verbal em relação à pessoa e número mostrando a mudança dos sufixos verbais no verbo flechar e comparei ao Kanoé de maneira sucinta como sendo diferente do PB e lembrando que as marcas de feminino nas pessoas do Kanoé são *nake* e plural {-te} mostrando à ele o quadro de pronomes pessoais do Kanoé que temos nas paredes da sala de aula da Base, como em *ojte* ‘eles’ e *ojte naked* ‘elas’ e *oj* ‘ele’.

A seguir perguntei a Bukwa: O QUE SIGNIFICA A FLORESTA PARA VOCÊ? Escrevi a pergunta na lousa, Bukwa a leu e respondeu que não sabia; então perguntei de outra forma, tentando me reaver de uma ponta de contraste e ou choque cultural na escolha das palavras para se fazer uma pergunta que não foi compreendida inicialmente: Bukwa, o que você sente quando está no meio da floresta caçando, pescando...? Bukwa então respondeu: Eu me sinto feliz. Então eu disse: - A floresta significa felicidade para você? Bukwá respondeu: sim, balançando a cabeça na direção do positivo e em seguida reafirmando: sim.

E a aula da letra F acabou em FELICIDADE na lousa e no caderno de Bukwa. Nesse mesmo dia ele resolveu ir ao rio Omerê pescar, após preparar a ARARA *awa* para seu almoço.

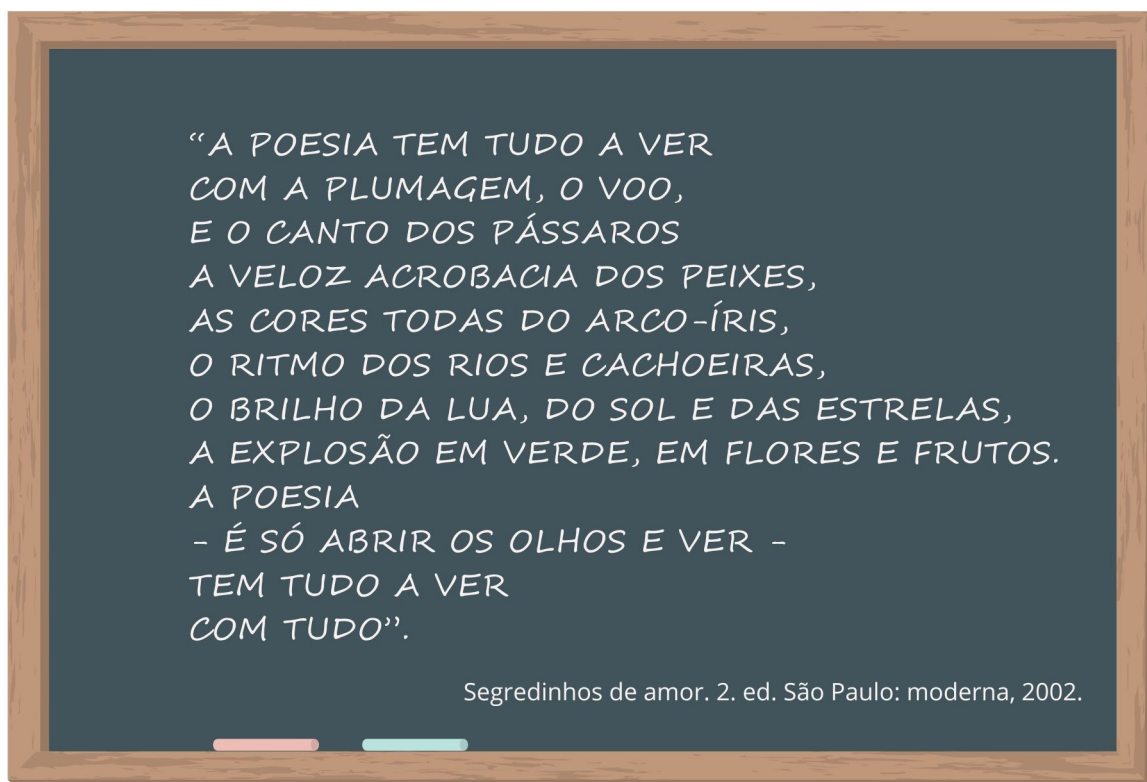
6.1.7 Aula com Professora Mical e Pura Kanoé

Segui para a aula de Mical, na qual fiquei 30 minutos de observadora. Ela estava lendo o texto do Alfabeto para Pura e eu fui interagindo na medida em que ela me perguntava algumas questões de sentido de vocabulário e sobre o que significava a palavra enciclopédia e eu falei e mostrei no celular a Wikipédia e também as palavras de origem estrangeira no alfabeto da língua portuguesa. Ela leu o livro do alfabeto todo de uma vez e no outro dia, sugerimos que lesse apenas o texto da letra a ser trabalhada na aula e não o livro todo de uma vez só, principalmente para o caso de Purá que ainda está em um estado bem iniciante em sua alfabetização em PB não tendo sido infelizmente alfabetizado em Kanoé antes, para que assim tivesse melhor suporte e base na aprendizagem da leitura e escrita em PB.

6.1.8 Aula 6 - 30/11/2021 (7h30 às 11h20) Letícia Aquino e Bukwa Kanoé

Hoje demos início à aula com Bukwa que está no nível de depreensão das letras e leitura de palavras de até 4 sílabas, com certa lentidão, lendo sílaba por sílaba e palavra por palavra para ler frases curtas de até no máximo 7 palavras. Hoje dei início à aula lendo um texto de um tatu que saía de um lugar a outro do Brasil, depois ia para a Europa e depois para outro continente. Então mostrei o mapa mundi para Bukwa, situei onde estávamos e mostrei apontando no mapa os caminhos percorridos pelo tatu. Então revisamos palavras da família da letra T. Em seguida passei à leitura de uma poesia:

Figura 12 - Atividade da Aula 6: leitura de poesia

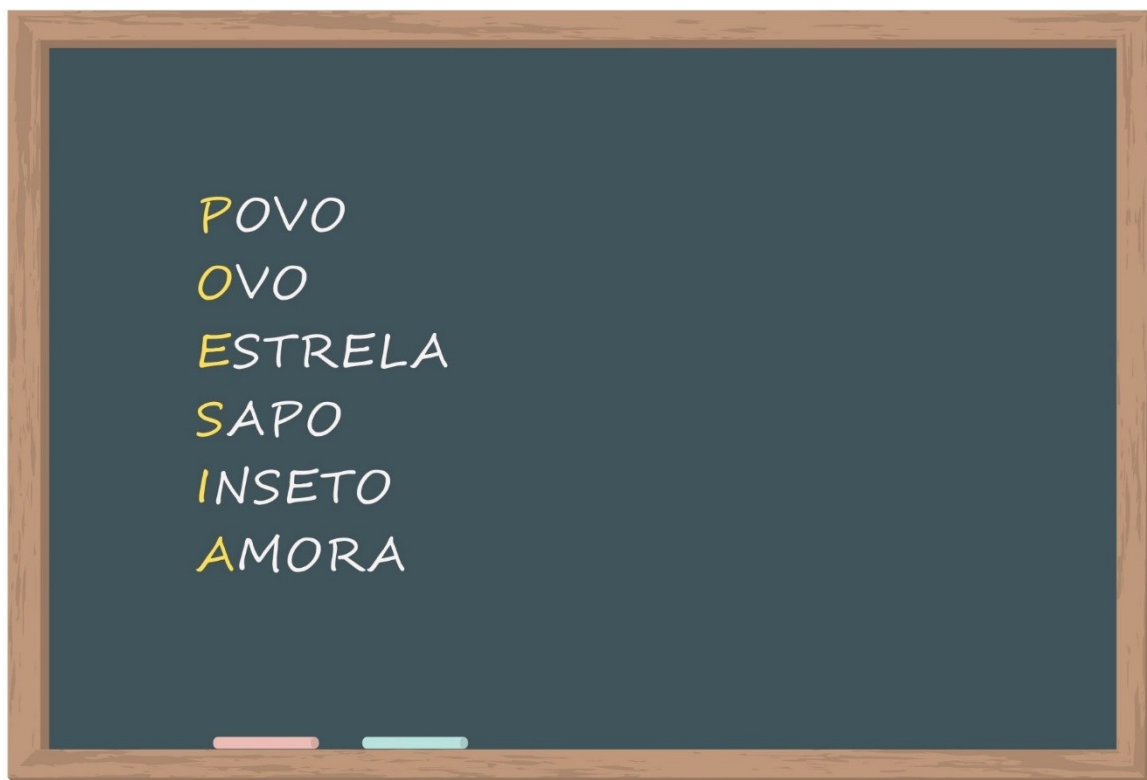


Fonte: Elaborada pela autora.

Nota: Segredinhos de amor. 2. ed. São Paulo: moderna, 2002.

Fizemos juntos um jogo de dizer palavras; uma palavra com a inicial de cada letra que forma a palavra POESIA, conforme segue:

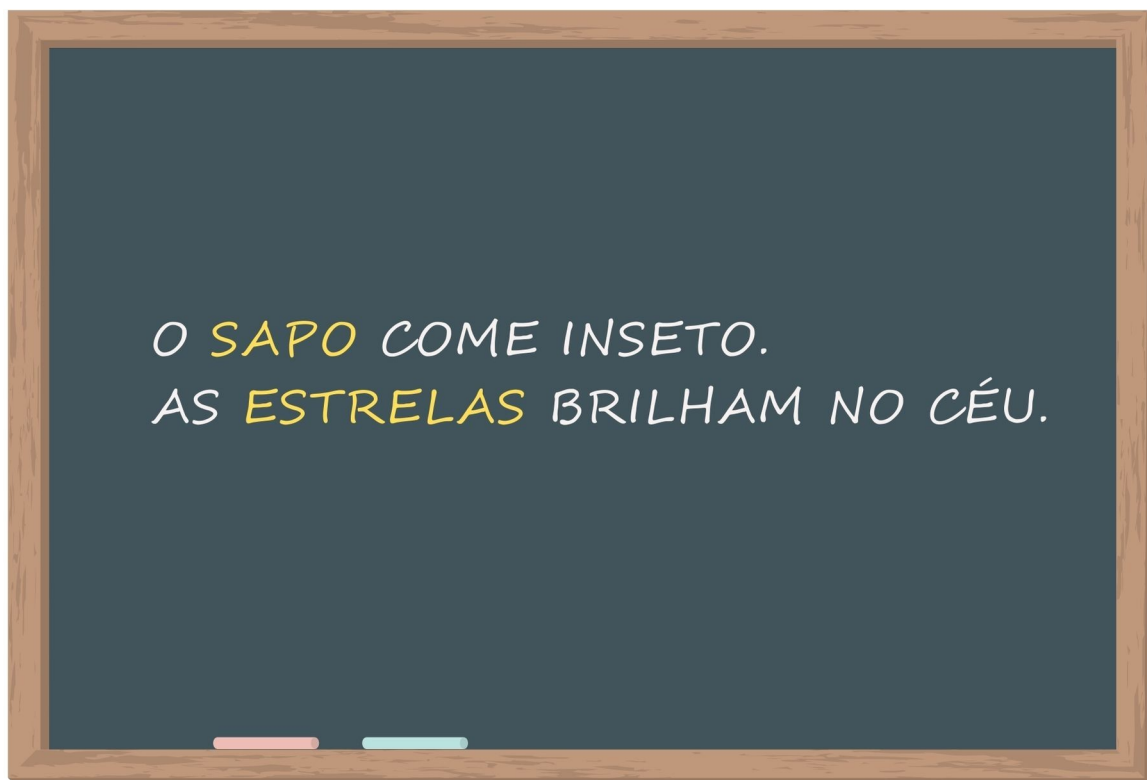
Figura 13 - Atividade da Aula 6: jogo de dizer palavras



Fonte: Elaborada pela autora.

Em seguida fizemos frases com essas palavras as quais Bukwa disse apenas Estrela e Sapo, conforme segue, pois Bukwa sente que aprende quando escrevo frases no quadro para ele ler:

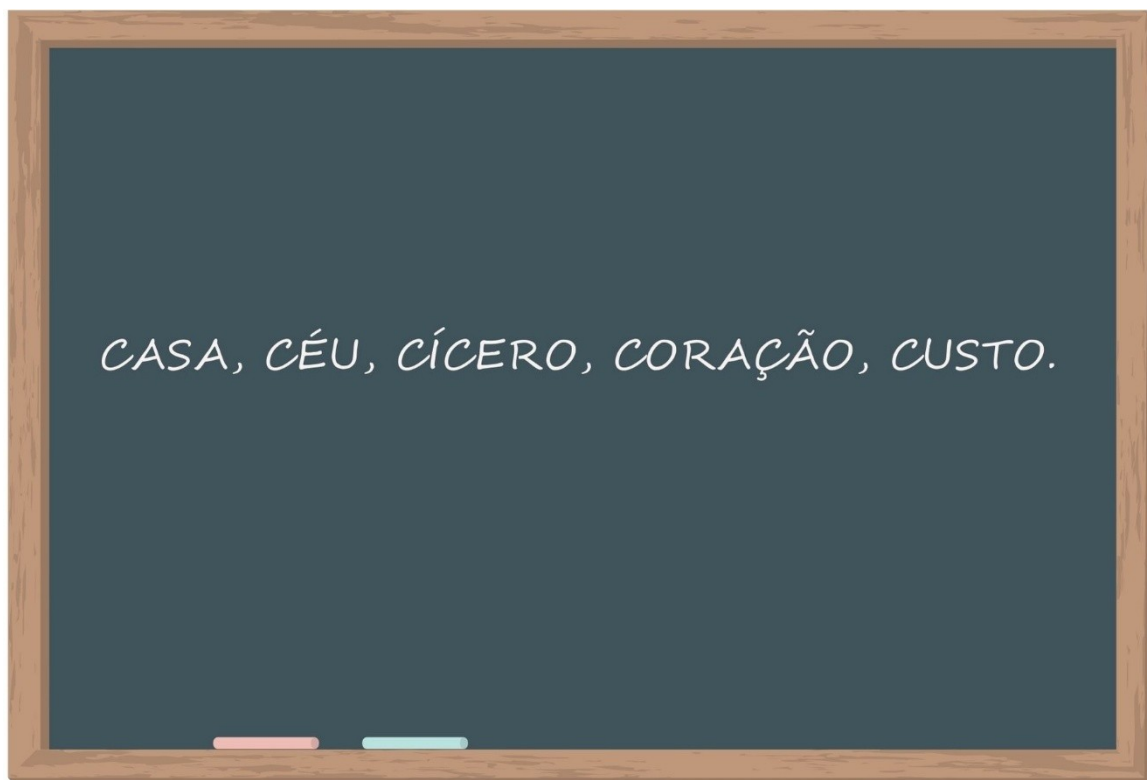
Figura 14 - Atividade da Aula 6: Criando frases



Fonte: Elaborada pela autora.

Bukwa então apresentou dificuldade para ler o som de C na palavra Céu; assim, decidi retomar e revisar as diferenças do som da letra C diante das vogais A, O, U e das vogais E, I, conforme segue:

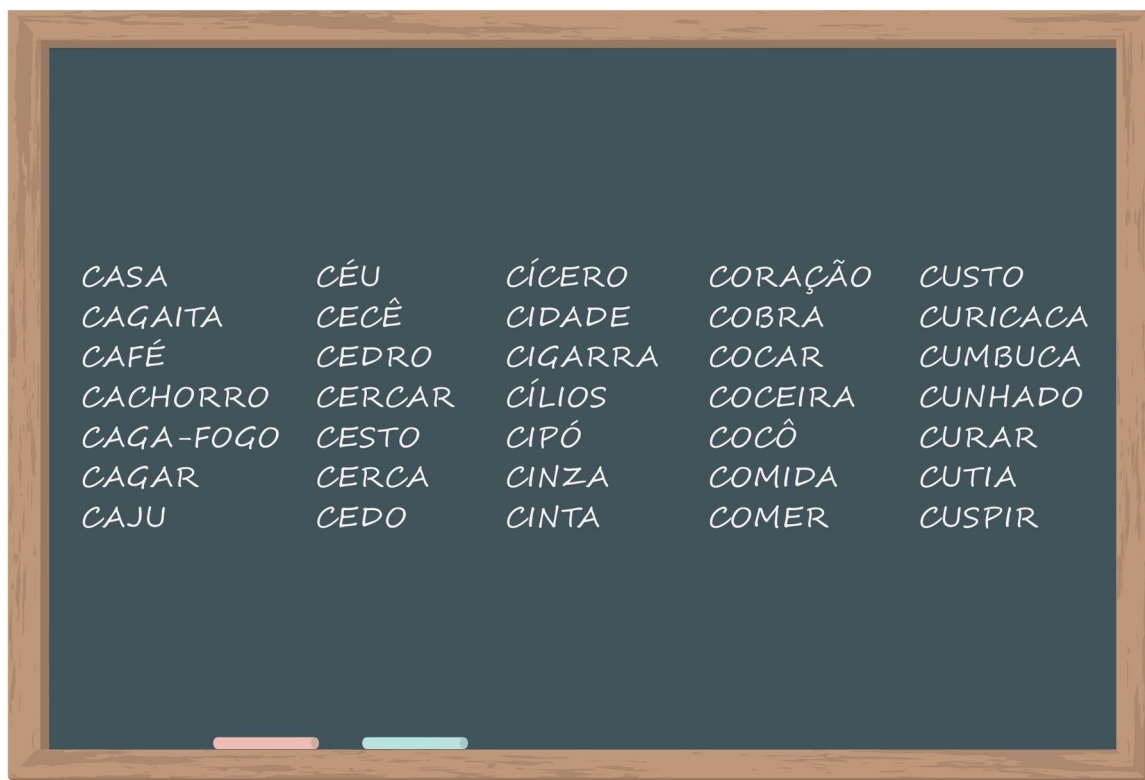
Figura 15 - Atividade da Aula 6: diferenças do som da letra C diante das vogais



Fonte: Elaborada pela autora.

Bukwa lê e compreende, então faço um quadro de palavras com C para fixar as diferenças de som nos diferentes contextos vocálicos:

Figura 16 - Atividade da Aula 6: quadro de palavras com C



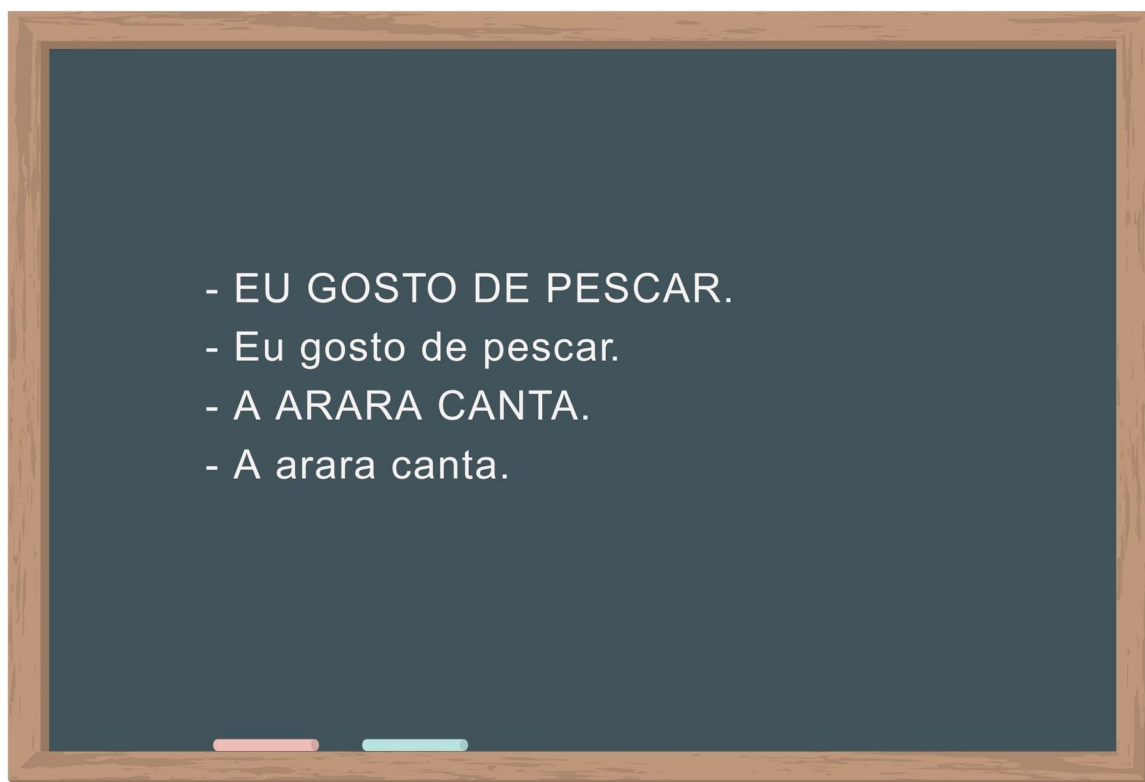
Fonte: Elaborada pela autora.

Treinamos a leitura, em seguida e escrita dessas palavras e depois de alguns esclarecimentos de leitura como a dificuldade de Bukwa em ler a palavra CINTA ao ler CINA, ou CACHORRO ao ler CACHORO, CIGARRA ao ler CIGARA, CAGAITA ao ler CAGATA, CAGA-FOGO ao ler CAJA-FOGO, CERCAR ao ler CERCA, CESTO ao ler CETO, CEDRO ao travar na leitura por não conseguir produzir o som de DR, então com auxílio, produz o som do encontro consonantal; também em CUTIA ao ter dificuldade na pronúncia do ditongo IA e por fim CUNHADO ao ter dificuldade para o som de NH.

Depois fizemos a brincadeira de caça-palavras, já que Bukwa é um excelente caçador, então sai-se bem em caçar palavras, na medida em que eu ia lendo palavras aleatórias dessa lista, Bukwa ia apontando na direção da palavra e eu ia apagando a palavra lida corretamente até apagar todas as palavras.

Em seguida, conforme eu havia combinado com Bukwa, resolver treinar maiúsculas e minúsculas, já que Bukwa já tem certa autonomia para ler em letras maiúsculas, então junto com ele decidimos que iremos aos poucos treinar e aprender um pouco das letras minúsculas para que ganhe autonomia para ler as mensagens de whatsapp que troca com os amigos da cidade e das outras aldeias. Seguem exemplos das frases trabalhadas em caixa alta e baixa em letras de forma (não cursivas):

Figura 17 - Atividade da Aula 6: frases em caixa alta e baixa em letras de forma (não cursivas)



Fonte: Elaborada pela autora.

Terminamos fazendo pinturas conforme vontade natural de Bukwa que para finalizar a aula do dia resolveu desenhar e pintar uma linda flor 'jati' em seu caderno. Eu enquanto isso, coloquei uma música brasileira instrumental (Choro por Dudu Maia) e desenhei estrelas, WARYWARY (Kanoé registrado por Bacelar (2015) e WARUWARU (Pura e Bukwa, 2022), a única escrita em kanoé dessa aula, visto que o interesse maior de Bukwa está em aprender a leitura e escrita do PB.

Nesse momento final de descontração, Bukwa me mostrou vídeos de música do Roberto Carlos com uma modelo indígena e disse que era montagem, que ela não era índia de verdade; depois apresentei alguns gêneros musicais a Bukwa como Luiz Gonzaga, Bob Marley e rock, mas o único que não reclamou e deixou tocar foi o Choro de Dudu Maia, pediu somente que baixasse o volume, mas que a música era boa.

A aula nesse dia terminou tranquila. Resolvi mostrar essas músicas para ampliar os gêneros musicais, depois que eles me mostraram algumas músicas evangélicas que uma enfermeira da SESAI havia compartilhado com eles.

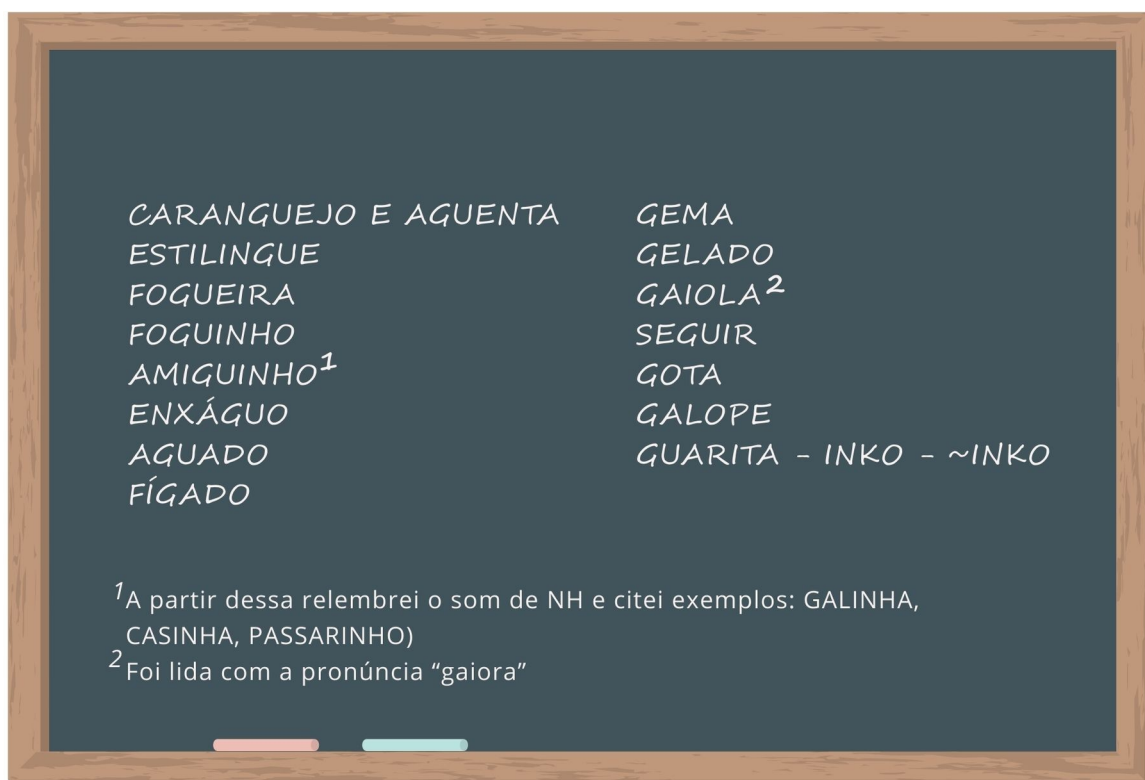
6.1.9 Aula 7 - 01/12/2021 (8h às 11h45) Letícia Aquino e Bukwa Kanoé

Como na aula anterior Bukwa apresentou dificuldades na leitura do encontro consonantal DR, resolvi trazer algumas palavras com esse encontro, retiradas da cartilha Vamos ler e escrever volume 1, como QUADRO - Quadro; VIDRO - vidro; PEDRA - pedra - *AKI*; GAVIÃO-PADRE - gavião-padre - *MAMÁJTOKO*; MANDRUVA - mandruva - *ININKI*; nesse momento aproveitei para seguir com o combinado com Bukwa de que iniciáramos as letras minúsculas e despretensiosamente escrevi algumas palavras em kanoé no quadro as quais Bukwa não as copiou, mas as leu quando eu as apontei, talvez por memória associativa juntamente ao reconhecimento das letras e suas correspondências sonoras, pois ele ainda apresenta dificuldades na leitura, apesar de ter bem menos dificuldade quando comparado ao seu tio Pura.

Em seguida voltei ao PB chamando atenção para os encontros DR com A, E e I. Em seguida, apresentei palavras com encontro consonantal FR - FRANGO- frango - *KURAKURA*; FREIRINHA - freirinha - *ONKWATSINKWÁ*; FRIFRIO - frifrio - *KUKUIJO*; FRUTA -fruta - *MATI*; A palavra frango foi inicialmente lida por Bukwa como /prango/ e a palavra freirinha como /freiringa/, as quais sempre o lembro da dificuldade de determinadas pronúncias como dos sons de F, L, pelo fato de não haver esses sons em Kanoé, já freiringa pode ser uma influência do Akuntsú ou somente do PB (a ser investigado); em seguida iniciei a revisão das palavras com o som da letra G, como GALO, GARFO - lida ['gafu]; GOIABA; GRILO; AGULHA-agulha-*Y*; GUARDA-CHUVA-guarda-chuva – pronunciada por Bukwa [g^{wa}'da 'tʃova]; GUAXE-guaxe-*PAKOKOTXO* (Bukwa achou muito interessante o som dessa palavra, leu-a, comentou e inclusive a escreveu em seu caderno e ficou repetindo o som dela e comentando comigo o tanto que achava interessante o som repetido de /koko/; SANGUE – sangue – *IKUNI*; BAGRE – bagre – *TXOPAJ*; LÍNGUA – língua – *ITAW*.

Em seguida as palavras com G e GUA, GUE, GUI, GUO, todas retiradas da apostila e do universo de Bukwa como em:

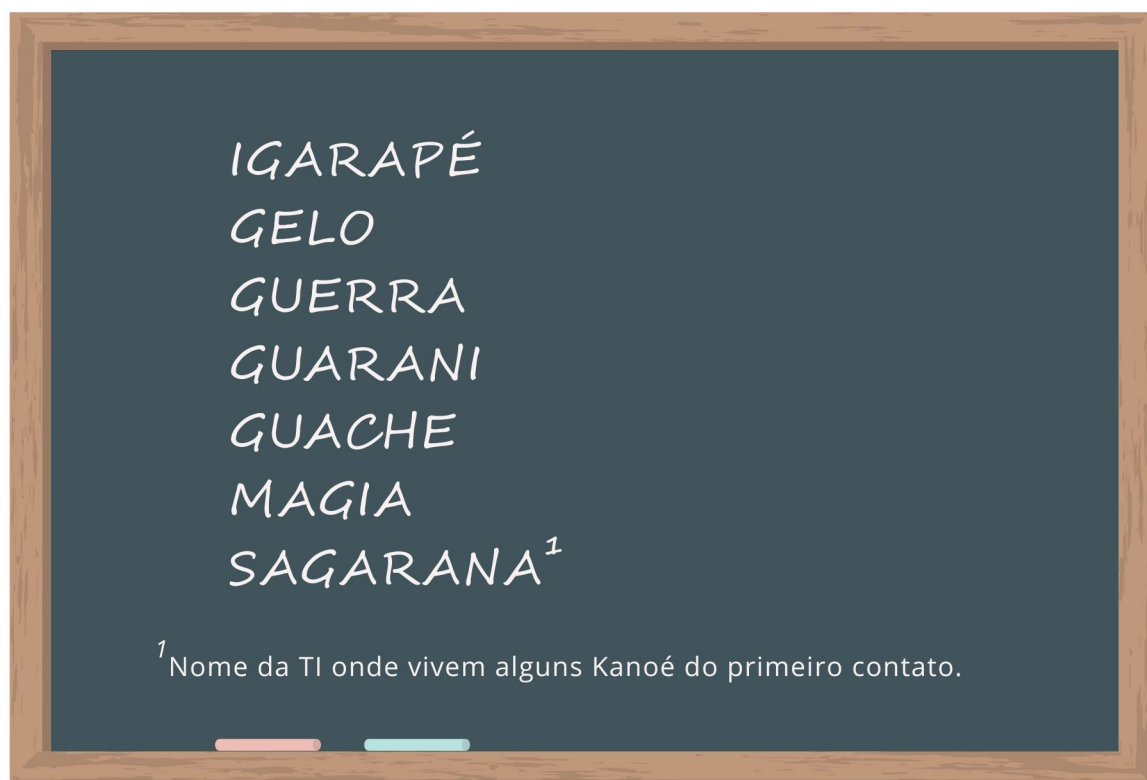
Figura 18 - Atividade da Aula 7: palavras com G e GUA, GUE, GUI, GUO



Fonte: Elaborada pela autora.

A palavra GUARITA suscitou em Bukwa a comparação com a palavra guarita ou quarita em Akuntsú que significa morcego e expliquei para ele o que em PB significava e fiquei maravilhada pela reflexão linguística e comparação entre as línguas que Bukwa realizou naturalmente no decorrer da aula, neste momento senti que ele estava interessado no caminho que viemos percorrendo desde o primeiro dia de aula e hoje em nossa oitava aula.

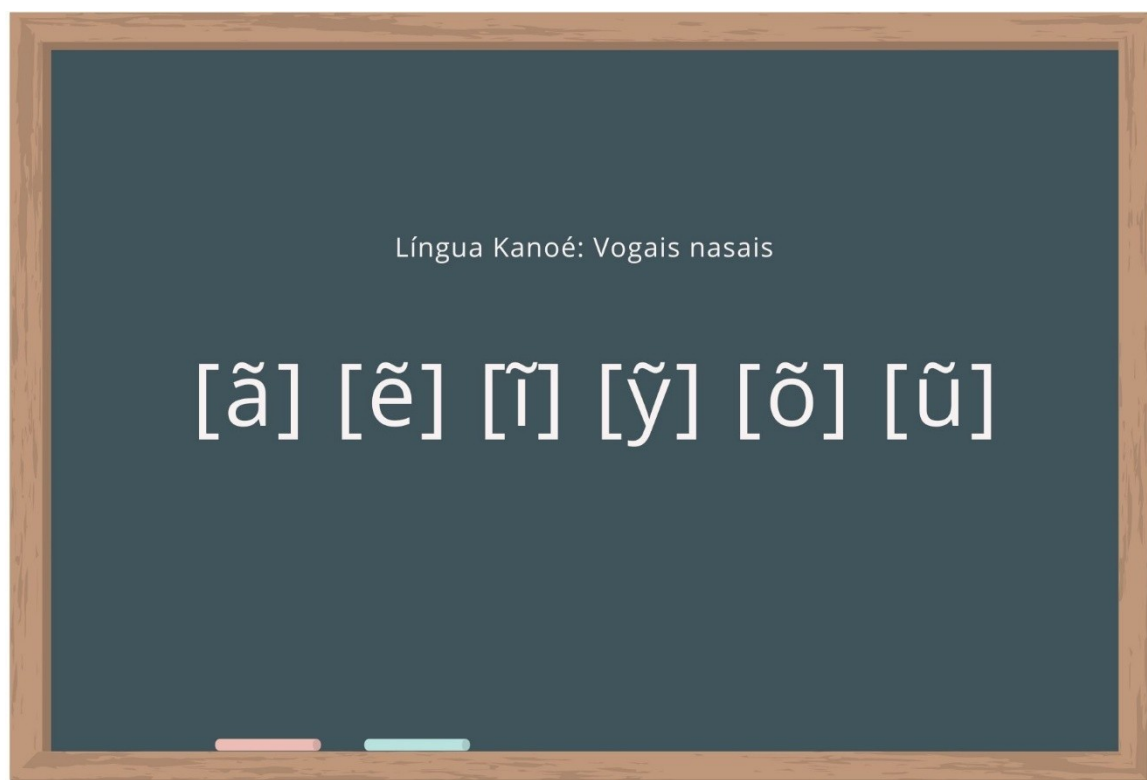
Figura 19 - Atividade da Aula 7: palavras com a letra G



Fonte: Elaborada pela autora.

Nesse momento Bukwa informou que gostaria de mais quatro palavras com G para completar a página e, segundo meus insights, ficar tudo simétrico do jeito que o povo kanoé com seu perfeccionismo característico gosta. Então completei com a palavra GUARANI, após a leitura dessa palavra, expliquei sobre a nasalização da vogal A pela consoante nasal N e aproveitei para dizer de maneira breve que o kanoé é uma língua que tem muito desse som nasal que coça o nariz, pois tem muitas vogais nasais e as pronunciei enfatizando o som nasal (Os Kanoé riem muito quando pronuncio os sons nasais fazendo certas caretas apontando no meu aparelho fonador por onde o ar passa:

Figura 20 - Atividade 7: pronúncia das vogais nasais



Fonte: Elaborada pela autora.

Revisei a diferença entre os sons de G e J, exemplificando com as palavras GATO (na FPETG há alguns gatos de estimação para comerem os ratos) e JÁ, pois Bukwa foi ler a palavra GAVIÃO pela segunda vez nessa aula e leu JAVIÃO [ʒavi'ão], fazendo essa típica confusão em fase de alfabetização e até pós-alfabetização entre os sons das letras G e J como em jacaré, viagem, origem, jibóia extrapolando por analogia a regra do PB em je = ge (jeque-Geraldo) e ji = gi (jibóia-gigante), sendo a dúvida no uso da consoante j ou da consoante g muito comum porque j e g representam o mesmo fonema quando formam sílaba com a vogal i e com a vogal e, sendo pronunciadas da mesma forma: je = ge e ji = gi, mas não diante de a, o, u.

Nessa aula fiz novamente o **jogo do caça-palavras**, a pedido de Bukwa, com as palavras no quadro até apagar a lousa, na medida em que leio as palavras, Bukwa aponta a localização delas (conforme linhas numeradas e coluna esquerda e direita), por exemplo leio MAGIA e Bukwa sinaliza a localização da palavra no quadro dizendo linha 2, coluna esquerda ou simplesmente apontando para a palavra e quando somente aponta eu tiro a possível dúvida jogando com outras palavras.

Também de atividade, disse a Bukwa que precisávamos conferir se eu havia escrito todas as palavras da minha lista no quadro e na medida em que ia relembrando algumas palavras aleatoriamente (as que eu de antemão já sabia que estavam em minha lista de palavras para a aula), Bukwa ia relendo a lista em seu caderno até encontrar a palavra dita, uma forma indireta de ditado, pois Bukwa se recusa ainda a escrever palavras ditadas à maneira do ditado tradicional em que o professor dita e o aluno escreve, nesse ditado a professora dita e o aluno aponta e lê a palavra de uma maneira bastante natural como alguém que confere uma lista. Também nesse dia, fizemos como atividade, a leitura e cópia do rótulo do produto de limpeza álcool.

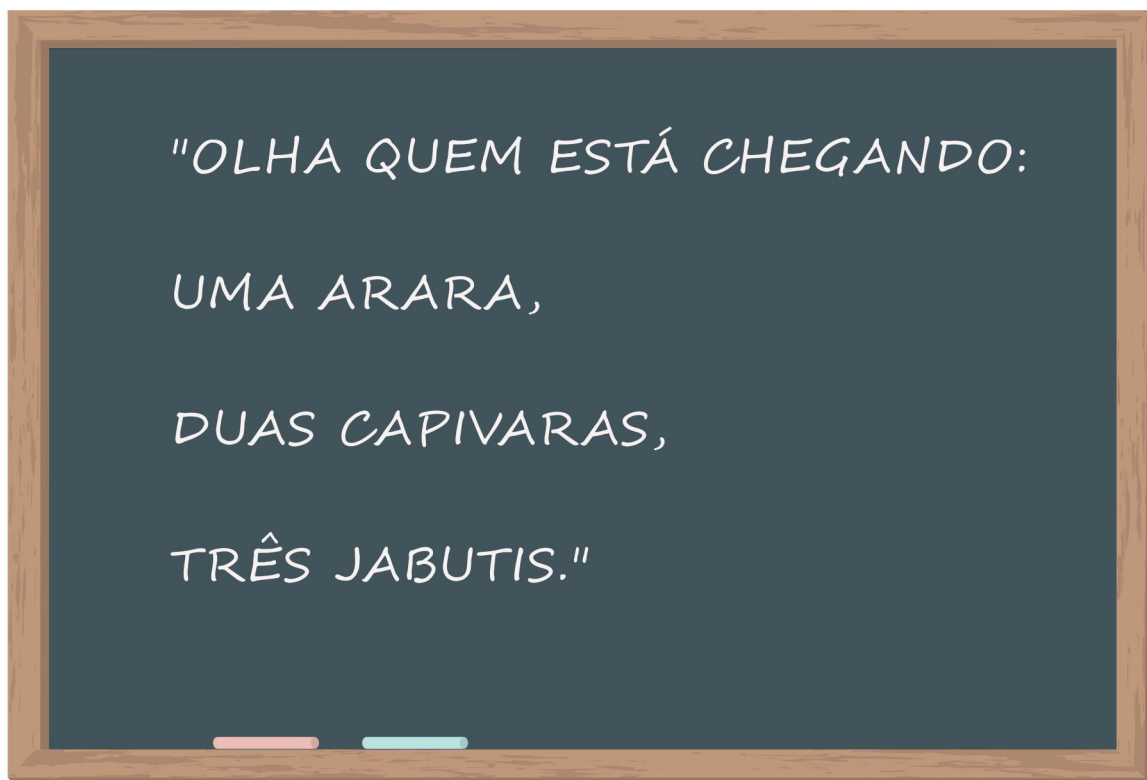
Finalizamos a aula falando sobre as diferenças fonológicas e lexicais entre PB e Kanoé e também Akuntsú por conta da palavra Guarita, quando também relembrei a Bukwa a diferença entre os sons de gua e qua que em Akuntsú se “misturam” e os quais Bukwa confunde na leitura em PB; desde então seguí observando com mais atenção o nível de proficiência de Bukwa na língua Akuntsú.

6.1.10 Aula 8 - 02/12/2021 (7h30 às 12:30) Letícia Aquino e Bukwa Kanoé

A aula desse dia foi iniciada por meio da leitura feita por Bukwa e acompanhada por mim do livro *Pé-de-bicho*⁴⁰. Bukwa iniciou a leitura das palavras, exceto o título, todas escritas em caixa alta, da história de bichos que chegam à floresta e ao final partem, bem como trabalha os aspectos de singular e plural ao colocar numerais na frente dos nomes, como por exemplo, no primeiro verso do livro:

⁴⁰ Márcia Leite e João Caré. Editora Pula Gato, 2015.

Figura 21 - Atividade da Aula 8: leitura de livro



Fonte: Elaborada pela autora.

Nota: Trecho do livro Pé-de-bicho de Márcia Leite e João Caré. Editora Pula Gato, 2015.

E na medida em que os animais chegam sua imagem vão colorindo com excelente e virtuosa ilustração as páginas do livro. Bukwa resistiu inicialmente a ler o livro, engasgou-se, tossiu, mas determinado assumiu para si o desafio, sorriu e acanhou-se desconfiado, com encolhimento de ombros, e deu início à leitura, a qual foi inicialmente feita de maneira pausada, ainda sem muito ritmo, mas com persistência, pois um bom guerreiro não desiste da luta; assim, Bukwa seguiu até o fim do livro, letra por letra, sílaba por sílaba, palavra por palavra, inicialmente ajudado por mim que apontava e sublinhava as sílabas das palavras, e relia ao final a palavra lida por ele para reforçar seu acerto e que estava no caminho certo.

Faz importante ressaltar que o primeiro professor de Bukwa ensinou-o principalmente por meio do método silábico ao qual ele já está habituado e quando eu porventura traço caminhos complementares com o método fônico, acentuando o som das letras ou fones, principalmente nos casos de encontros consonantais como em DR, TR, CR etc, e nos sons das letras L e F que não existem na língua Kanoé, bem como da letra M em final de palavra, a qual Bukwa tem uma tendência a suprimi-la sonoramente por sentir falta de uma possível

vogal que "complete" a sílaba pela lógica do método silábico baseado nas famílias silábicas consoante + vogal.

Tal método não se completa nos casos de L com som de U em final de palavra como em PAPEL, nos casos de M em final de palavra como em QUEM, nos casos de S em final de palavra como em SAGUIS, e nos famosos casos de QUA, QUE, QUI, QUO, GUA, GUE, GUI, GUO e G com som de J e R vibrante como em CARA e R alveolar como em CACHORRO, também os casos de CH, LH.

O PB possui muitas especificidades as quais durante os processos de alfabetização necessitam serem mescladas aos métodos de alfabetização para que possam ser melhor compreendidas, pois um silabário em mãos ou melhor dizendo o entendimento da lógica do silabário resolve a leitura e escrita de muitas palavras, porém não de todas, visto que em casos mais expressivos de resolutivas e regras naturais arbitrárias acerca da sonoridade de uma língua e suas escolhas ortográficas, o método silábico possui lacunas que podem ser solucionadas pelo método fônico e vice-versa.

Sem contar a necessidade de que as palavras sejam ensinadas sempre partindo do contexto de fala do(a) aprendiz, para que este(a) aprenda a língua em uso, real, concreta e não uma língua estanque e abstrata que beira a hipocrisia.

Entre uma página e outra comentávamos sobre os sons de algumas letras, sobre as figuras e fazíamos a leitura também das imagens do livro, pois essas revelam muitas vezes os caminhos da leitura das letras, olhando para o texto em sua multimodalidade; bem como Bukwa foi dizendo os nomes de alguns desses bichos em Kanoé, mas não todos, pois nas aulas de português quando ele não está a fim, ele simplesmente nega-se em falar ou informar qualquer coisa em Kanoé ou sobre a língua Kanoé a qual domina muito bem, todavia em momentos de descontração ele nem se dá conta e está a amar as palavras e sons do Kanoé, como na aula anterior na qual se interessou, repetiu várias vezes, comentou sobre e copiou por decisão própria a palavra *PAKOKOTXO* 'xexéu (pássaro)' entre outras participações multilíngues com comparações inclusive com a língua akuntsu a qual também domina e sustenta conversas longas com as akuntsu com nível de proficiência a ser investigado.

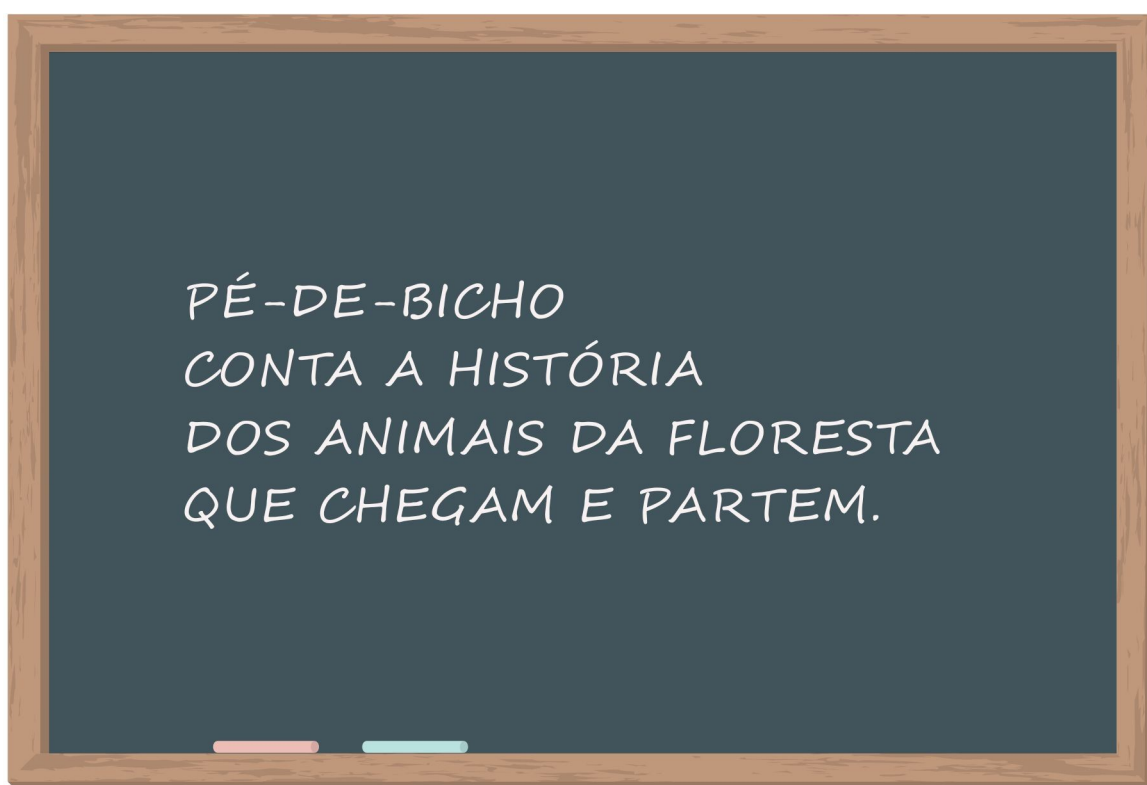
Do meio para o final do livro, Bukwa seguiu sozinho a leitura, atento, constante, sem eu apontar ou destacar sílabas, chegando ao final satisfeito, porém com um certo cansaço, sentindo os olhos secos e um pouco de sono, pois caçar e desvendar o universo das palavras para Bukwa talvez tenha um gasto maior de energia que caçar porção no meio da floresta.

Bebemos água e demos prosseguimento ao estudo da leitura com Bukwa sorridente se espreguiçando e sinalizando que eu fosse em direção ao quadro para escrever as palavras do

livro conforme eu havia combinado anteriormente com ele o que faríamos após a leitura, visto que Bukwa habituou-se a fazer cópias em seu caderno e só sente que estuda quando completa as páginas e toda noite seu tio Pura vem até a sala de aula de dia e de estar e trabalho e TV à noite para folhear as páginas do caderno de seu sobrinho e sorrir contente com tantas palavras escritas e lidas por Bukwa que há pouco tempo atrás recusava-se às aulas e não lia palavras com mais de duas sílabas.

Voltando ao quadro escrevi um texto que resume a história do livro, de maneira ideal esse texto deveria ser construído em conjunto com Bukwa, mas como ele não estava nos melhores dias e o desafio da leitura do livro e não de palavras e frases do quadro branco já parecia ter sido suficiente para a aula do dia, dei prosseguimento ao que havia planejado adaptando-me às surpresas e desafios diários que a sala de aula nos coloca como docentes, sendo assim, segue o texto escrito por mim, lido e copiado por Bukwa:

Figura 22 - Atividade da Aula 8: texto sobre o livro



Fonte: Elaborada pela autora.

Na leitura Bukwa apresentou dificuldade quanto à leitura da palavra história no som da primeira sílaba, da preposição DOS ao suprimir o s final, da palavra floresta ao ficar muito tempo pensando antes de pronunciar o encontro consonantal FL e em Kanoé floresta é uma

pequena palavra que também pode significar mato 'EA', da palavra QUE ao pronunciar o som de U e na palavra PARTEM ao suprimir o som do R na primeira sílaba.

Em seguida dei prosseguimento utilizando exemplos do livro ao ensino das diferenças entre singular e plural conforme segue:

Figura 23 - Atividade da Aula: exemplos de singular e plural

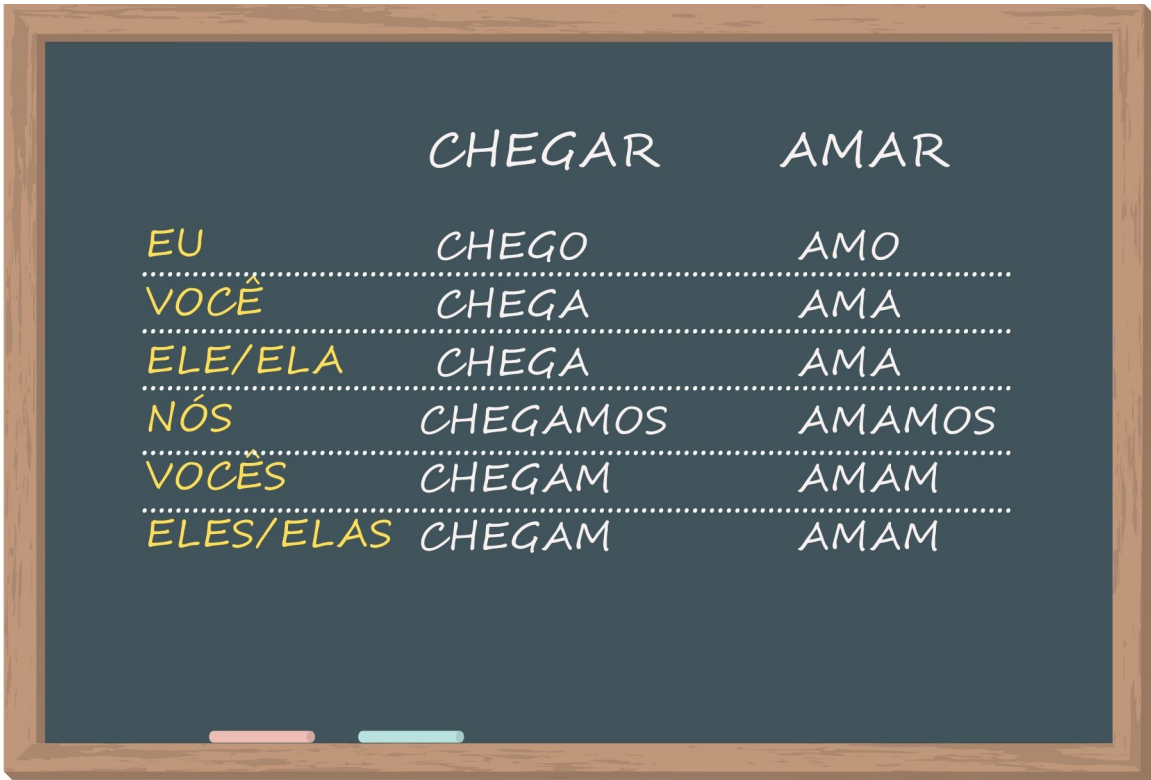
SINGULAR		PLURAL
UMA SUCURI	→	DUAS SUCURIS
UM URUBU	→	DOIS URUBUS
UM QUATI	→	DOIS QUATIS
UM GUARÁ	→	DOIS GUARÁS
UMA JAGUATIRICA	→	DUAS JAGUATIRICAS
UMA ARARA	→	DUAS ARARAS

Fonte: Elaborada pela autora.

Nota: Exemplos do livro Pé-de-bicho de Márcia Leite e João Caré. Editora Pula Gato, 2015.

Com o intuito de chamar atenção para as diferenças de singular e plural, conjuguei dois verbos do texto do livro no quadro, no presente simples, ensinando as pessoas do discurso e comentando com algumas diferenças do Kanoé, conforme segue:

Figura 24 - Atividade da aula 8: conjugação de verbos no presente simples



	CHEGAR	AMAR
EU	CHEGO	AMO
VOCÊ	CHEGA	AMA
ELE/ELA	CHEGA	AMA
NÓS	CHEGAMOS	AMAMOS
VOCÊS	CHEGAM	AMAM
ELES/ELAS	CHEGAM	AMAM

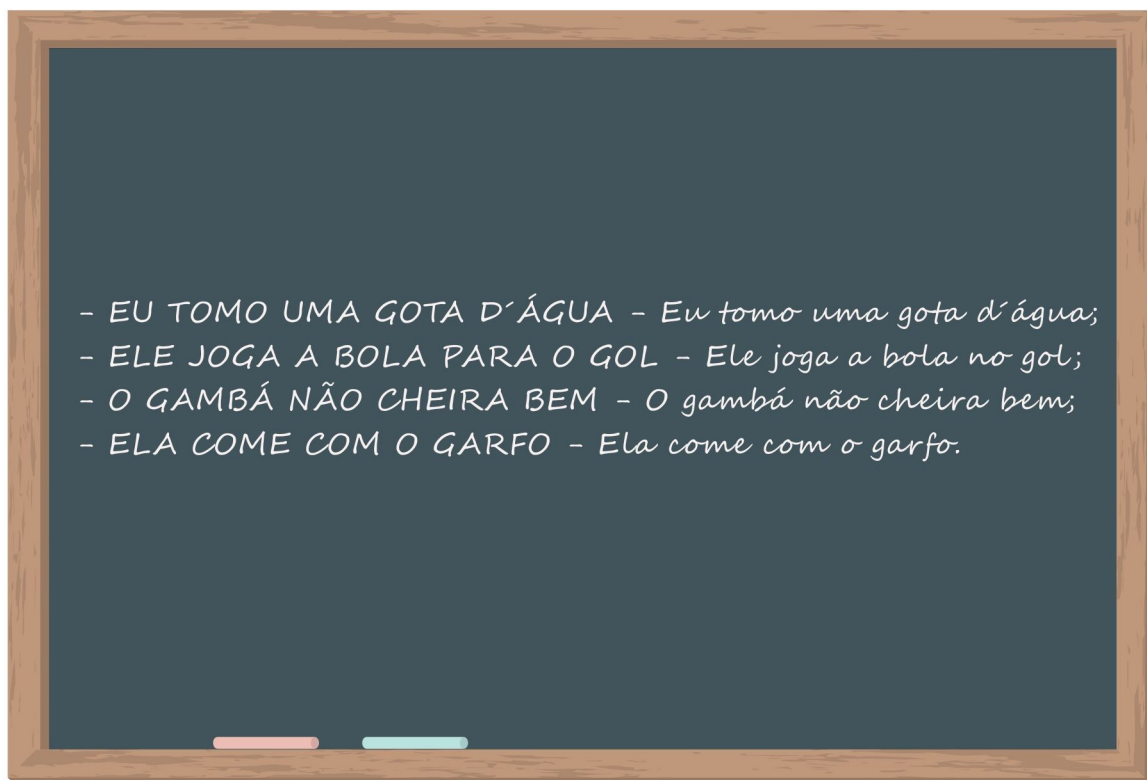
Fonte: Elaborada pela autora.

Finalizamos em seguida a pedido de Bukwa que disse que continuaríamos no outro dia, pois tinha que ir preparar suas flechas para caçar de tarde visto que a carne de seu almoço havia acabado.

6.1.11 Aula 9 - 03/12/2021 (8h às 12h) Letícia Aquino e Bukwa Kanoé

A aula de hoje com algumas frases de palavras com a letra G para revisar esses sons em contextos frasais, bem como a fluência de leitura de Bukwa, como:

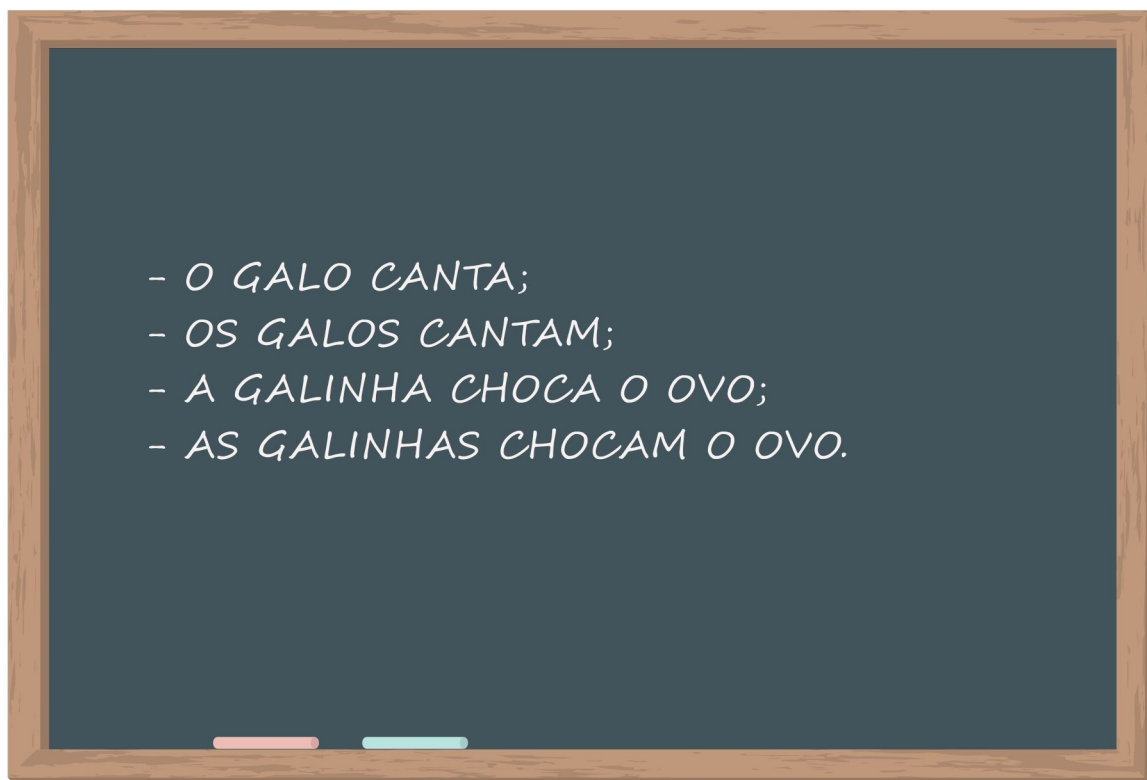
Figura 25 - Atividade da Aula 9: frases de palavras com a letra G



Fonte: Elaborada pela autora.

Em seguida relembrei as estruturas de singular e plural trabalhadas na aula anterior das palavras terminadas em -s e a terminação verbal de singular e plural:

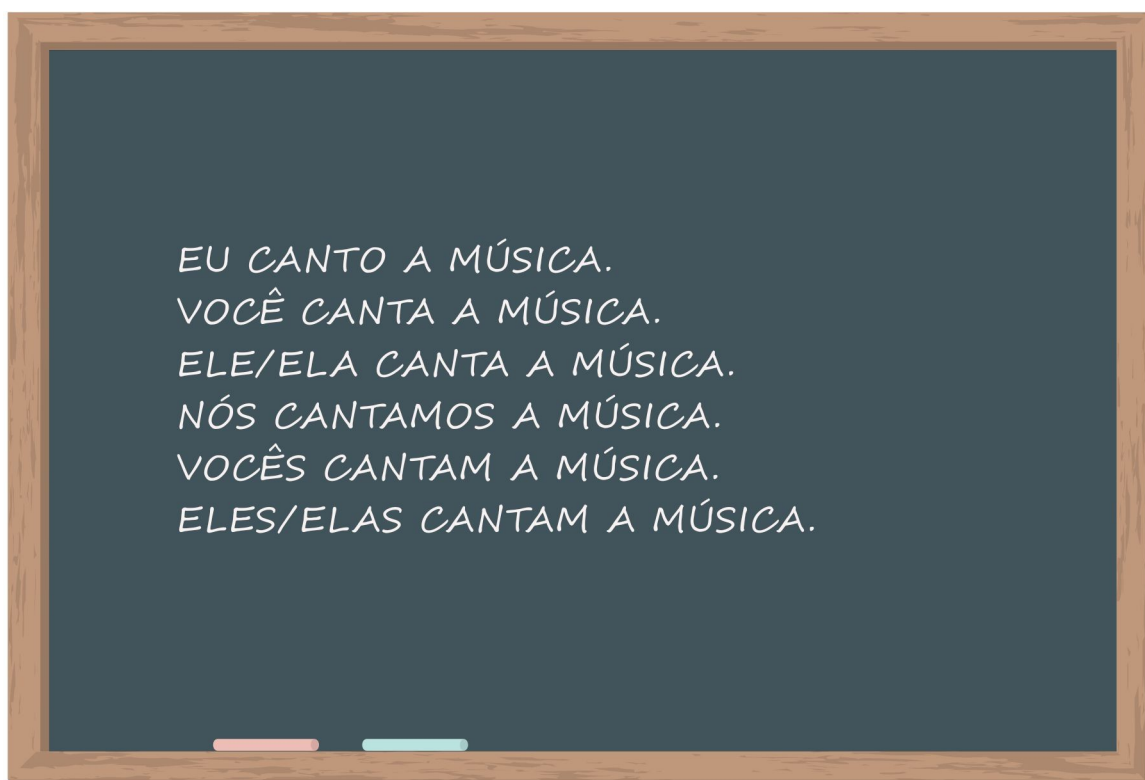
Figura 26 - Atividade da Aula 9: estruturas de singular e plural



Fonte: Elaborada pela autora.

LOGO conjuguei no presente simples o verbo CANTAR e relembrei as pessoas do discurso, dos atos de fala explicando que numa conversa tem a primeira pessoa (quem fala), a segunda pessoa (com quem se fala) e a terceira pessoa (sobre quem se fala com a segunda pessoa), bem como expliquei que os verbos terminados em -AR possuem a mesma terminação verbal, como ANDAR, FALAR, PULAR, AMAR, CAÇAR, CHEGAR; ative-me à regra geral para o nível de proficiência da fala, leitura e escrita de Bukwa.

Figura 27 - Atividade da Aula 9: conjugação do verbo cantar no presente simples



Fonte: Elaborada pela autora.

Em seguida fizemos uma atividade didática de **recortar as palavras** com a letra G e colá-las abaixo das figuras correspondentes e um **caça-palavras** com a letra G com palavras do universo de Bukwa (GARRAFA; GELO; GALINHA; GIRASSOL; GELATINA; exceto Gorila e Girafa, animais os quais Bukwa só vê pela internet de seu celular e TV na base, visto que Bukwa já usa celular diariamente para se comunicar com a comunidade externa de indígenas e não-indígenas).

Por fim, finalizamos a aula para que Bukwá fosse caçar, pois disse-me que estava sem carne para seu almoço e nessa tarde, Bukwa retornou da caça com seu tio Purá, com um porcão e um macaco.

A aula de hoje foi para revisar os conteúdos ensinados na semana e sempre respeitando o ritmo de aprendizagem de Bukwá que já dá os primeiros passos para a leitura de textos curtos de maneira independente, todavia ainda precisando de alguma orientação durante a leitura.

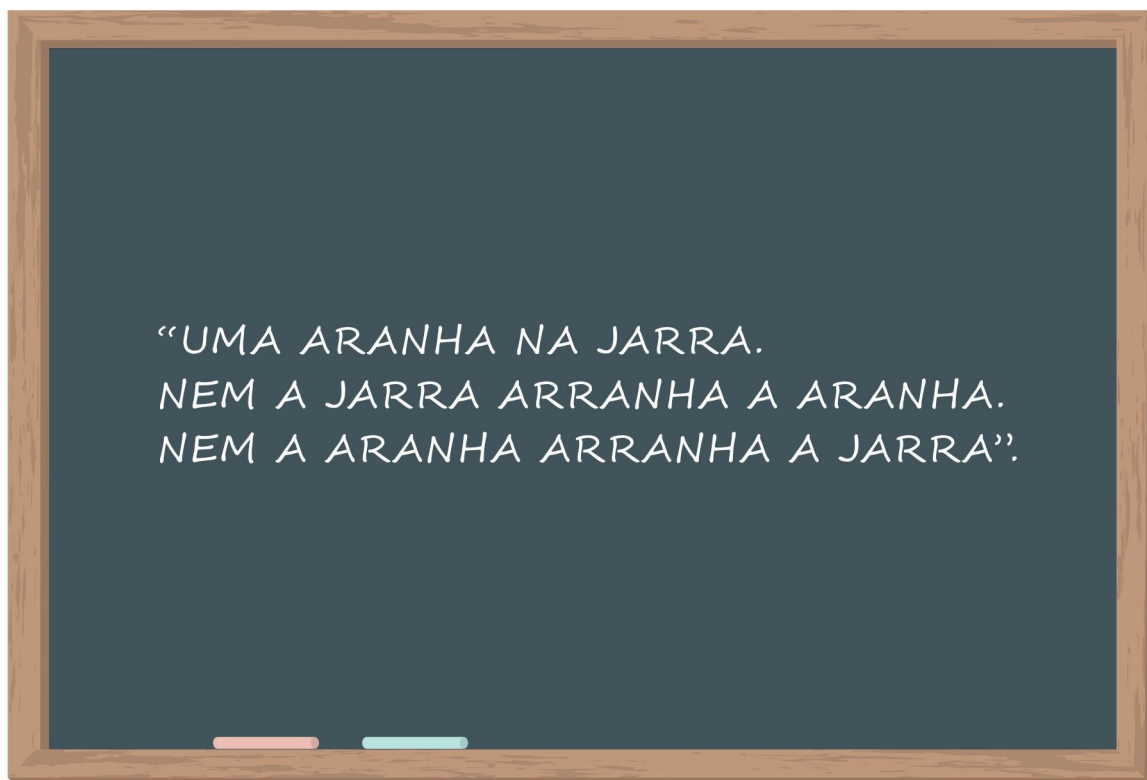
6.1.12 Aula 10 - 06/12/2021 (8h às 12h) Letícia Aquino e Bukwa Kanoé

Hoje iniciamos a aula trabalhando o som e a escrita de LH como um conceito a ser revisado, visto que a Bukwa já foi apresentado em aulas anteriores. Então dei início à leitura do poema de Cecília Meireles, a Língua do Nhém, e desse poema retirei palavras para uma lista de palavras com NH como: COZINHA, SOZINHA, VELINHA, GATINHO, NHEM. Como o NH estava sendo revisto e rememorado, aproveitei para introduzir as diferenças entre letras maiúsculas e minúsculas e cursiva (a título de curiosidade, pois Bukwa ainda opta por não escrever com a letra cursiva, mas à medida em que vou apresentando as palavras escritas com letra cursiva, Bukwa resolve copiar e tentar escrever palavras com letra cursiva sozinho em páginas de rascunho, as quais me mostra e me pergunta se estão legíveis), as letras minúsculas são necessitadas por Bukwa para que ele possa escrever e ler as mensagens de whatsapp, por exemplo: VELINHA – velinha, pois as pessoas enviam para ele mensagens em letras minúsculas. Ao final escrevemos e lemos a oração: A velinha cozinha sozinho na cozinha. O gatinho mia: nhem nhem. E comentamos sobre a diferença entre as palavras cozinha, como nome, e como verbo, cozinhar.

Em seguida estudamos as diferenças de NH e LH e para isso fiz antes uma lista de palavras com LH: BACALHAU, FOLHA, AGULHA E MOLHO. Sempre com letras maiúscula, minúsculas e cursiva, uma ao lado da outra. Em seguida formamos frases com as palavras com LH e a frase sugerida por Bukwa com a palavra molho (pois ele não quis escolher a palavra e eu tive que escolher uma palavra da lista), assim ele completou a frase: O molho do (peixe está muito gostoso). Aproveitei para falar de sujeito e predicado e adjetivo e predicativo do sujeito (o que se fala sobre o sujeito), mas simplesmente mencionei que isso existe e não entrei em formalização do conceito, apenas mencionei sobre a existência dessa nomenclatura gramatical relacionando com o sentido e fazendo a pergunta: O que está gostoso? Bukwa então respondeu: O peixe, ué! Então mencionei a diferença entre *ARAKERE* ('o que não é pouco', sendo ARA 'pouco', -K Sufixo de Negação; -E DCL; -RE AUX) que não varia em Kanoé e o muito(s), muita(a) do PB, como em MUITO GOSTOSO, TENHO MUITA COISA PARA FAZER; TENHO MUITOS DEVERES; TENHO MUITAS COISAS PARA FAZER. Escrevemos essas frases no caderno e lemos.

Após essas explicações gramaticais entre palavras e frases contendo palavras com NH e LH, apresentei alguns trava-línguas com esses grafemas e sons a Bukwa, conforme segue:

Figura 28 - Atividade da Aula 10: trava-línguas



Fonte: Elaborada pela autora

Em seguida Bukwa leu, comentamos o significado e passou para o caderno, pois ele gosta muito de copiar e quer completar todo o caderno para mostrar à namorada. Aproveitei e pedi a Bukwa que escrevesse em seu caderno a primeira frase em letras minúscula e cursiva, ele atendeu prontamente ao pedido e escreveu com dedicação.

Em seguida coloquei palavras com lacunas na lousa para que pudessem ser completadas com NH ou LH, como TOALHA, PILHA, TRABALHO, BILHETE, TENHA, PALHA, DINHEIRO, NINHO, ANDORINHA, DESENHOS, GAFANHOTO, ALHO, UNHA, LINHA. Na palavra alho, Bukwa confundiu com NH, em telha ficou confuso sem saber pelo fato de as duas sugestões (NH e LH) serem possíveis.

Bukwa finalizou esse exercício e em seguida passamos à **gravação em zoom das palavras lidas** por ele no caderno das primeiras aulas para que eu possa formalizar as possíveis dificuldades e avanços de Bukwa na leitura e na escrita. Fizemos a leitura de 2 páginas do caderno em cerca de 40 minutos, pois Bukwa ainda tem uma leitura com ritmo excessivamente pausado, com engasgos e interrupções, além de travas, bloqueios e falhas; todavia, como um bom guerreiro inteligente que é, não desiste e segue adiante.

6.1.13 Aula 11 - 07/12/2021 (8h às 12h) Letícia Aquino, Bukwa Kanoé e Tsiramanty

Hoje iniciamos a aula com a leitura do texto *O gato e o escuro*⁴¹ e ao mesmo tempo em que Bukwá copiava algumas palavras de encontros consonantais e que Txinamanty chegara para um pedaço da aula sem avisar com toda a sua presença ilustre.

Li o texto em algumas partes, em outros fazia uma leitura dinâmica sem que percebessem muito o que se passava e explicava em outras palavras determinados trechos da história em uma espécie de tentativa de tradução cultural.

Após a leitura do livro que conta a história de um gatinho amarelo que se depara com o escuro (o desconhecido) e por mais que sua mãe diga a ele para que ele não vá, ele resolve encarar o desconhecido e ultrapassar a fronteira entre os dois mundos, o claro (conhecido) e o escuro (desconhecido, para além do horizonte) e essa ida do gatinho ao desconhecido lhe causa muitas transformações. Ao fim a coragem de olhar nos olhos de sua mãe gata e se ver lá, como em um espelho. Uma história sobre transposição de limites, ampliação de horizontes, coragem, autoconhecimento e amor.

Em seguida falei sobre os sons das vogais aproveitando a presença de Txinamanty e ela achava graça de minhas caras e bocas fazendo os sons das vogais conforme as onomatopéias propostas pela pedagoga Sandra Pulieze em seu canal do YouTube. Fiz os sons de AEIOU gesticulando bastante e fazendo caras e bocas, em seguida dei o exemplo da palavra AE que em Kanoé significa floresta e Txinamanty arregalou os olhos e sorriu e repetiu várias vezes a palavra como se a estivesse lendo na lousa, AE e um sorriso, AE e outro sorriso e AE e mais um sorriso, seguido de um tímido morere que não sei se para AE ou se para os deveres e o desenho de uma JATI 'flor' que em seguida Bukwa mostrava que havia feito para a mãe. Txinamanty seguiu conosco por mais uns 20 minutos e em seguida saiu.

Dei exemplos, destacando os sons das letras iniciais e das sílabas, de mais palavras em Kanoé, como KEKE, TXUTXU, INKUNKUN, MORERE na outra lousa branca, e Txinamanty as repetiu sorrindo. Na chegada à aula, Txinamanty veio me cumprimentar, senti um respeito recíproco.

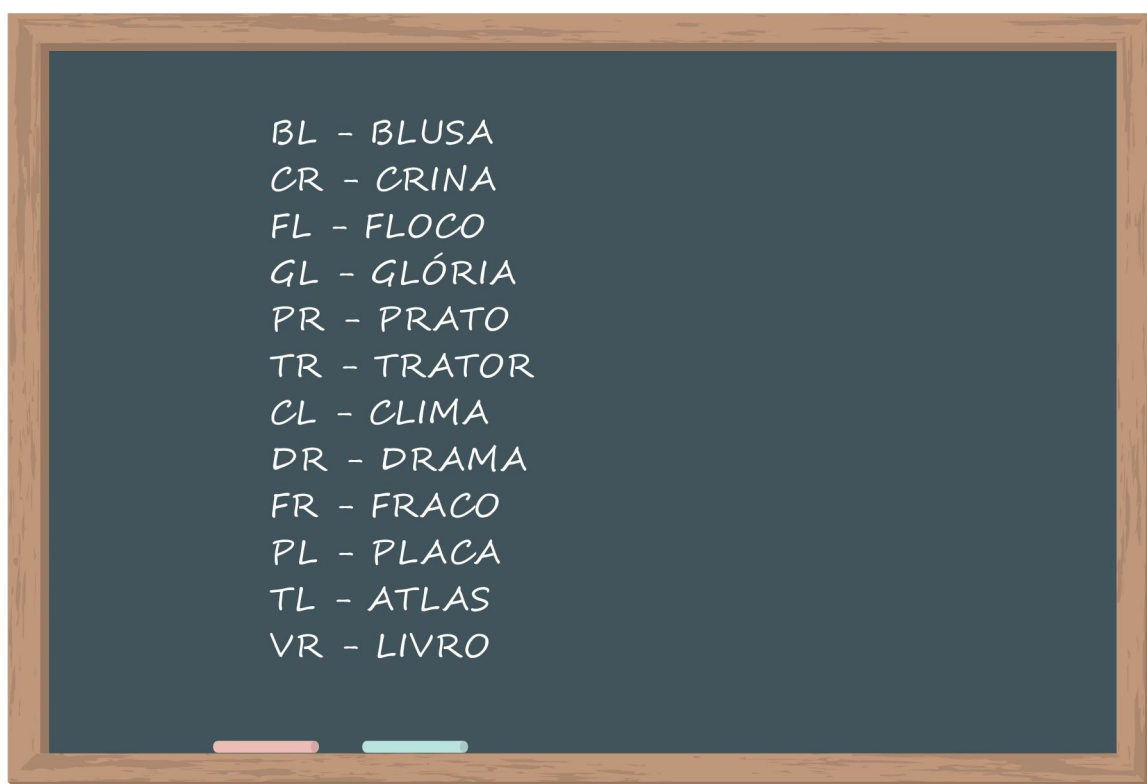
Após esse início que convergiu entre planejamentos e imprevistos, passei para a escrita na lousa de um quadro criado com 12 encontros consonantais do PB, devido à dificuldade diagnosticada de Bukwa em relação à leitura desses encontros consonantais, sendo a dificuldade maior na pronúncia durante a leitura ou logo em seguida a essa, pois em

⁴¹ COUTO, M. *O gato e o escuro*. Companhia das Letrinhas.

algumas falas corridas, ele produz os sons sem a mesma dificuldade aparentada quando durante a leitura dos textos e palavras se depara com esses encontros.

Todavia, possui algumas dificuldades também de pronúncia na fala corrida do dia a dia nos encontros consonantais perfeitos que fazem fronteira com a letra L, visto que essa letra não existe na língua Kanoé e por mais que ele seja bilíngue, Bukwa não produz o som da letra L quando em fala não monitorada e mesmo na fala monitorada, utilizando o som de R no lugar de L e em alguns casos o som de N no lugar de L, conforme segue a lista para trabalhar um pouco dessa consciência fonológica com Bukwa de um som que não existe em Kanoé /l/, bem como mostrar-lhe os diferentes e muitos dos possíveis encontros consonantais do PB:

Figura 29 - Atividade da Aula 11: encontros consonantais do PB



Fonte: Elaborada pela autora

Bukwa copiou, procedemos à leitura dessas palavras e trabalhei os sons de cada letra nos encontros consonantais, utilizando-me um pouco do método fônico, e juntando cada som com as vogais AEIOU. Em seguida relembrei pelo método fônico o som de cada consoante do alfabeto do PB, mostrando as diferenças entre os sons vocálicos sem obstrução da corrente de ar apenas com a abertura e fechamento da boca (fui mostrando a Bukwa boca aberta em /a/ até quase fechar em /u/ e ele morria de rir e dizia que eu era doida); depois fiz acréscimos e

mostrando os pontos de articulação em meu aparelho fonador e trato fonológico para Bukwa, revelando as diferenças entre /p/ e /b/; /f/ e /v/; entre o som gutural de /g/, o som de /d/ alveolo-dental, sons de /m/ e /n/ até falar de todas as letras do alfabeto do PB e para algumas letras relacionei os sons a coisas do mundo com as onomatopeias, como por exemplo o som de /z/ que a abelha faz quando está voando e tentando perguntar como seriam os sons desses animais para ele visto que há muitas diferenças culturais quanto às onomatopeias que representam os sons dos bichos, nesse aspecto Pura costuma compartilhar mais com os conhecimentos que tem da língua Kanoé.

Lemos novamente as palavras da lista, em seguida eu as repeti para que Bukwa as repetisse em voz alta em seguida a mim, em seguida eu lia as palavras na lista e pedia para que Bukwa apontasse na lousa o mais rápido que pudesse para a palavra que eu havia acabado de ler. Em seguida escrevi a palavra APLICATIVO - aplicativo na lousa, palavra pela qual Bukwa prontamente se interessou, pois gosta muito de tecnologia e de baixar aplicativos e jogos em seu celular. Terminamos essa parte com a frase: ELA DEU UM ABRAÇO E AGRADECEU PELO LIVRO.

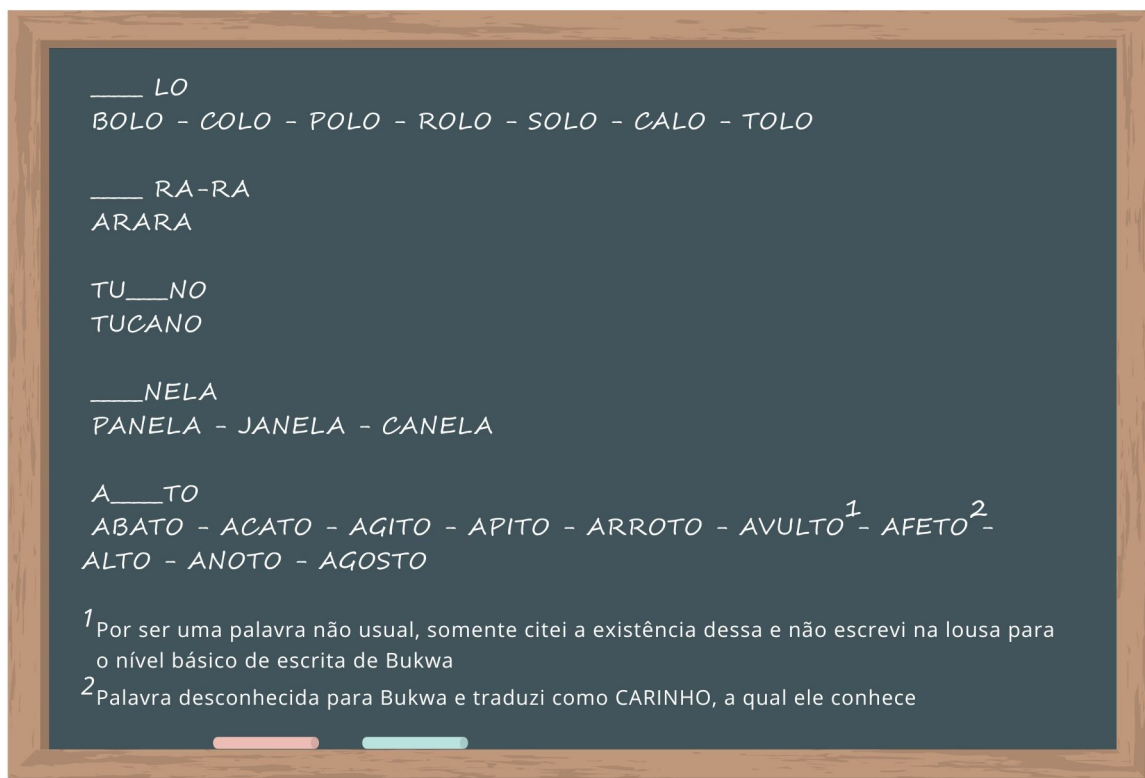
Escrevemos em letras grandes e pequenas e reforcei mostrando os encontros consonantais presentes nas palavras da frase, com os mesmos exercícios de ler em voz alta, em seguida apontar as palavras lidas por mim e também repetir a palavra após a minha fala, sem necessariamente estar lendo a palavra.

Ao final terminamos com a leitura diagnóstica e de revisão das atividades realizadas por nós nas aulas de fim de novembro, a qual está gravada no zoom.

6.1.14 Aula 12 - 08/12/2021 (7h30 às 13h) Letícia Aquino e Bukwa Kanoé

A aula iniciou com palavras na lousa para serem completadas em todas as combinações possíveis, como em:

Figura 30 - Atividade da Aula 12: palavras para serem completadas

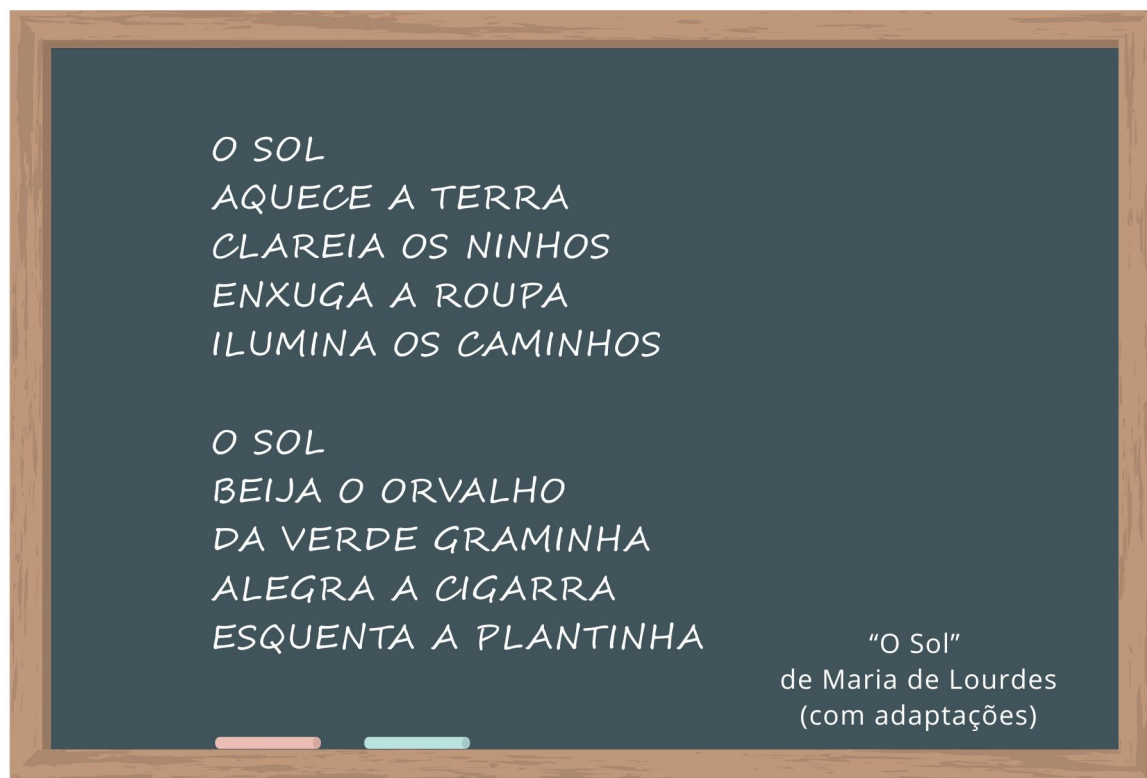


Fonte: Elaborada pela autora

Aproveitei o ensejo de ACATO e expliquei sobre o verbo ACATAR e PULAR para conjugar nas pessoas do singular e do plural NO PRESENTE DO INDICATIVO e expliquei a Bukwa que raiz de uma palavra é o que permanece fixo e o que muda é a terminação ou final da palavra após a raiz que irá mudar conforme a pessoa e o singular ou plural (número).

Em seguida escrevi o texto para leitura:

Figura 31 -Atividade da Aula 12: leitura de texto



Fonte: Elaborada pela autora. Poema O sol de Maria de Lourdes (com adaptações).

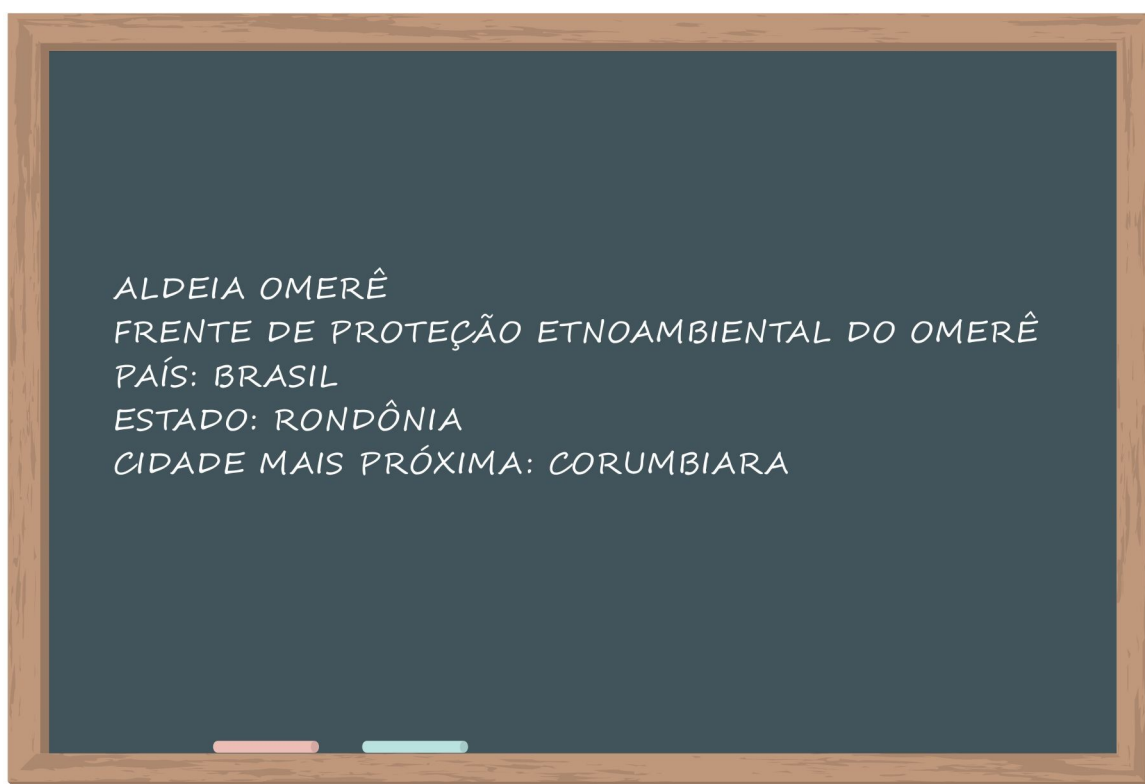
Bukwa leu em seu ritmo ainda um tanto lento, pensando em cada sílaba da palavra e confundindo alguns sons; todavia, segue sem desistir e atento com determinação de chegar ao fim do texto, além do mais tem aceitado com mais tranquilidade as minhas sugestões e explicações fonológicas, apontamentos de sílabas e explicações de acréscimo e tentativa de se clarear o porque da dificuldade, colocando o esperado em oposição ou algumas vezes como caminho possível para se chegar à palavra lida corretamente em relação à correspondência entre sons e grafemas, para seguir com a leitura e escrita dos textos.

Em seguida eu disse palavras do texto para que Bukwa as apontasse, depois eu procedi à minha leitura em voz alta e depois pedi para que ele lesse novamente. Seguiu com certa lentidão ainda e repetindo as dúvidas de pronúncia, todavia com quase que imperceptíveis avanços que aos mais ansiosos e desatentos pareceria que nenhuma mudança aconteceu, mas nas minúcias algumas reflexões surgem em suas perguntas de confirmação e em suas tentativas de erro e acerto, seguido de né e várias contorções corporais e expressões faciais com risos, olhares atentos, bocejos e reposicionamentos de pernas e braços no banco da mesa na qual sentamos e nos utilizamos para estudar.

Em seguida fiz um ditado com Bukwa, em que fui falando as palavras e ele se lembrando da escrita, ajudei um pouco em algumas palavras nesse processo de se recordar as sílabas, para as palavras CASA, OVO, MACACO, BOLO, OMERÊ, Bukwa não apresentou dificuldades de escrita e escreveu-as de maneira autônoma; já para as palavras BANANA, EU FIZ BOLO, ATA, ANTA, ATE, EU SEI, Bukwa teve necessidade de ajuda, como por exemplo para saber que SEI escreve-se com s e não com c, e que ANTA não é ATA.

Em subsequência, escrevi na lousa o endereço de Bukwa, informação muito importante de sempre ser lembrada nas aulas, pois formulários da FUNAI e para resoluções de questões corriqueiras na cidade requerem essas informações por escrito, assim seguimos:

Figura 32 - Atividade da Aula 12: endereço



Fonte: Elaborada pela autora.

Expliquei para Bukwa a diferença entre país e estado.

Finalizei a aula com a leitura do conto rítmico francês muito bem adaptado ao PB: o Paiolinho e a Pulguinha. Li e interpretei a história a qual Bukwa ouviu atentamente e morrendo de rir, junto com Regino Kanoé que chegou espontaneamente para a aula para ouvir a história e rir junto e pedir para que eu contasse novamente. Em seguida anotei palavras-chave no quadro na medida em que ia fazendo perguntas sobre quem estava no conto e sobre

o que era e o que tinha acontecido no conto, como: PIOLINHO, PULGUINHA, MESA, MASSEIRA, PORTA E CASTANHEIRA.

Finalizei recontando sem ler o conto. Divertiram-se e saíram felizes da aula.

6.1.15 Aula 13 - 09/12/2021 (8h às 12h) Letícia Aquino e Bukwa Kanoé

Hoje Bukwa foi ajudar Fábio a cortar madeiras para fazer a ponte da TI na estrada que vai para Chupinguaia; então não tivemos aula pela manhã. Bukwa me procurou para avisar e depois me disse que gostaria de repor a aula à tarde. Decidimos ter aula das 14h30 às 16h, pois em seguida, eu, Mical e Paulo Rossi estudaríamos Kanoé e acabou que por fim, Bukwa emendou na aula e nesse dia a convite nosso e por vontade dele, ele veio para a aula de Kanoé contribuir com nosso estudo e nos ensinar sua língua materna além da do português.

A aula da tarde foi iniciada comigo apresentando a Bukwa um silabário simples do PB e ensinando a ele como fazer a combinação das consoantes, dispostas na vertical, e das vogais, dispostas na horizontal, realizei essa combinação utilizando o método fônico, explicando sobre o som das vogais e a abertura e fechamento da boca sem obstrução do ar para realização dos sons vocálicos e fui explicando ao realizar os pontos de articulação e sons as diferenças entre esses pontos para cada consoante, ao final expliquei a diferença entre nome da letra, som da letra e som das sílabas dentro de cada família silábica.

Após isso, Bukwa leu algumas sílabas para palavras que dei a ele, por exemplo: Bukwa, como se escreve a palavra BALA? E ele deveria juntar as letras para formar as sílabas e em seguida as palavras, visto que foi importante utilizar dois métodos de alfabetização - o fônico e o silábico - para que Bukwa ganhasse mais consciência fonológica, no caso com auxílio do método fônico, e consciência das combinações ortográficas, no caso o método silábico; na medida em que comecei a enfatizar o método fônico, Bukwa passou a escrever sozinho em sua língua materna, a língua Kanoé, e ter mais interesse na escrita dessa língua, visto que antes recusava-se a escrever e ler e inclusive falar Kanoé nas aulas e essa virada nos rumos das aulas, que passaram de aulas que dividiam-se 90% do tempo focado no ensino-aprendizagem do PB e 10% para Kanoé.

Aos poucos vê-se o interesse de Bukwa também pelo aprendizado da leitura e escrita da língua Kanoé, bem como de contribuir para as pesquisas em sua língua. Visto que antes recusava-se a durante as aulas dizer qualquer coisa em Kanoé, bem como a escrever em sua língua e de alguma maneira esse interesse foi sendo despertado naturalmente durante os

processos de aprendizagem do PB e durante o projeto de imersão em que os parentes da aldeia Rio Branco, netos de Francisco Kanoé e seus filhos vem para a Frente de Proteção Etnoambiental do Omerê para o Programa de imersão Mestre-Aprendiz Kanoé. Bukwa diz sentir-se relaxado e tranquilo para aprender pelo fato de estar namorando Celita Aruá.

Então, em seguida ao silabário, fiz um ditado de palavras com Bukwa para que ele as escrevesse em seu caderno sem copiar diretamente da lousa e sentisse essa autonomia de escrita, por isso a importância do ditado, bem como da escrita autônoma de ir propiciando momentos para que o aprendiz crie seus próprios textos com auxílio e sem o auxílio da professora. Seguem as palavras do ditado:

Figura 33 - Atividade da Aula 13: ditado e escrita



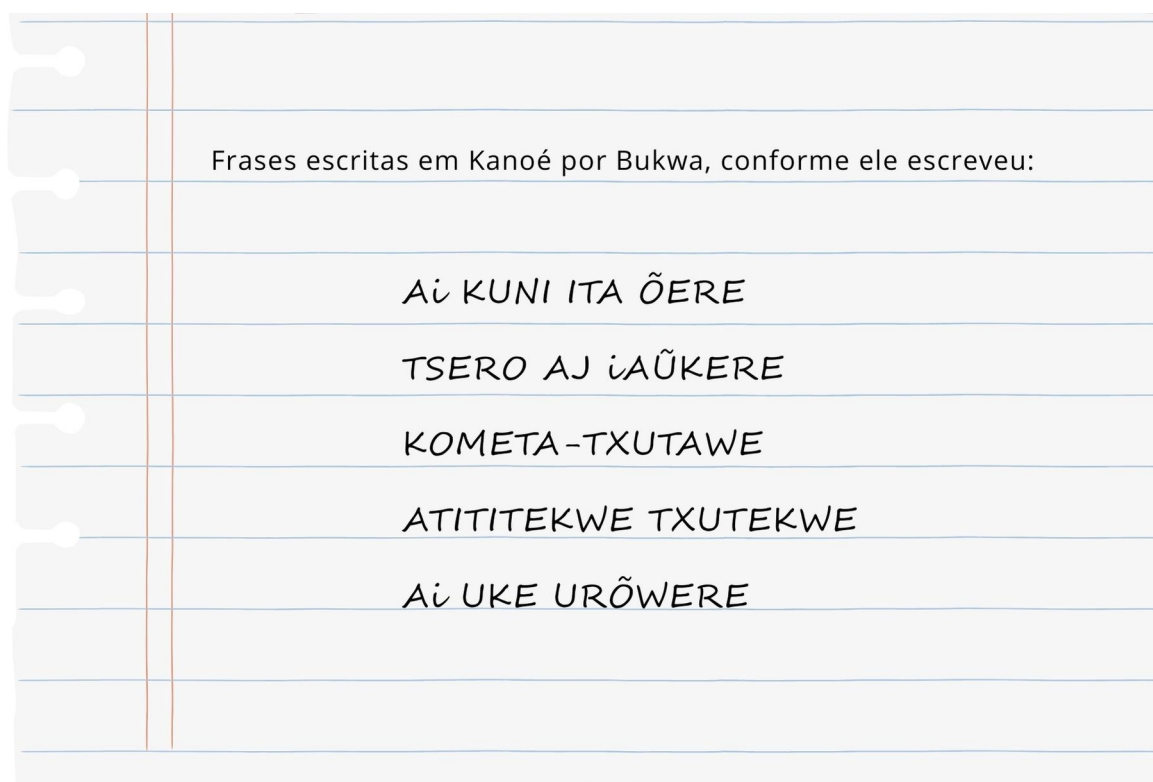
Palavra ditada	Palavra escrita por Bukwa
✓	✓
FACA	- PACA
NOVA	- LOVA
MACA	- MACA
CABO	- CABU
MICO	- MICO
CASA	- CASA
SAPO	- SAPO
DEDO	- DEDO
DADO	- DATO
ABACATE	- ABACATI/ABACAT ¹
PANELA	- PANENA
ABÓBORA	- ABOBORA
PEPINO	- BEBILO/PEBILO
BANANA	- BANALA/BANANA
JANELA	- JANELA
COTOVELO	- COTOVELO
BOLO	- BOLO

¹ ABACAT (sem a vogal final talvez por influência da língua Akuntsu que possui consoantes em final de sílaba)

Fonte: Dados da pesquisa-ação (aula) Letícia Aquino. Design: Chandra Viegas.

Frases escritas em Kanoé por Bukwa, conforme ele escreveu:

Figura 34 - Atividade da Aula 13: Escrita de frases

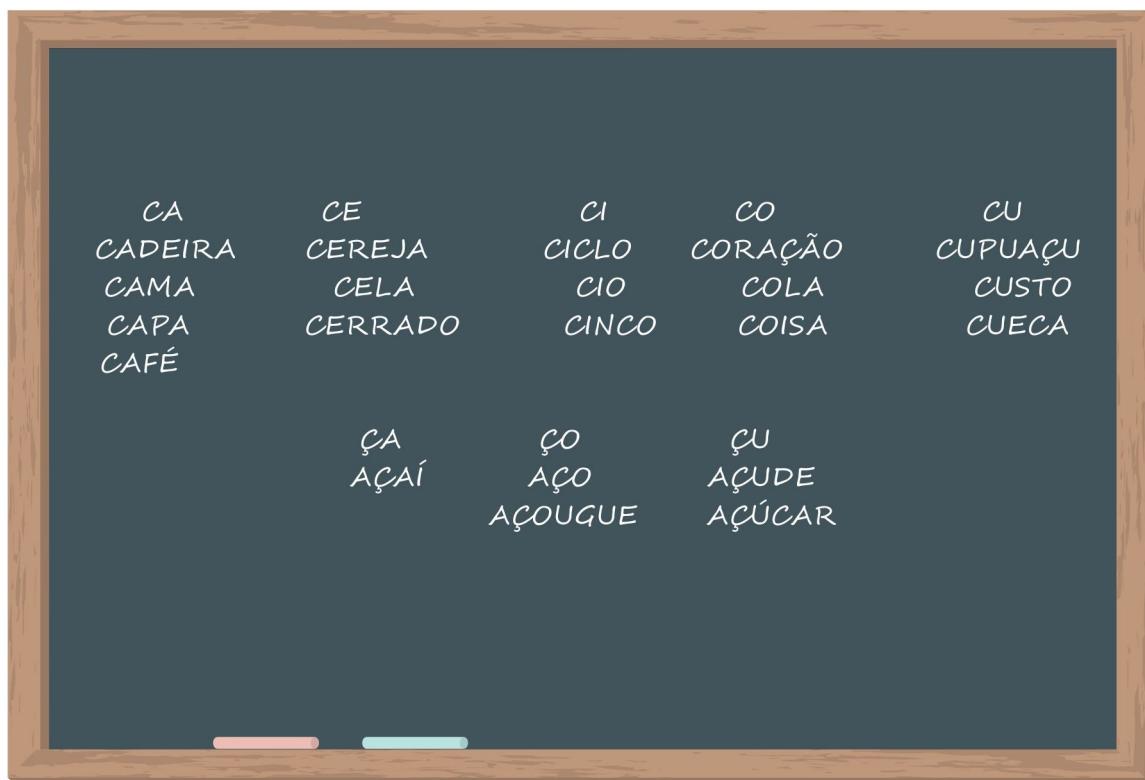


Fonte: Elaborada pela autora

Finalizamos fazendo a leitura diagnóstica e para lembrança das lições estudadas nas aulas anteriores do caderno de Bukwa. Gravei em zoom. Essa aula ocorreu das 14h30 às 16h.

6.1.16 Aula 14 - 10/12/2021 (horário) Letícia Aquino e Bukwa Kanoé

Figura 35 - Atividade da Aula 14: letras C e Ç (diante de vogais)

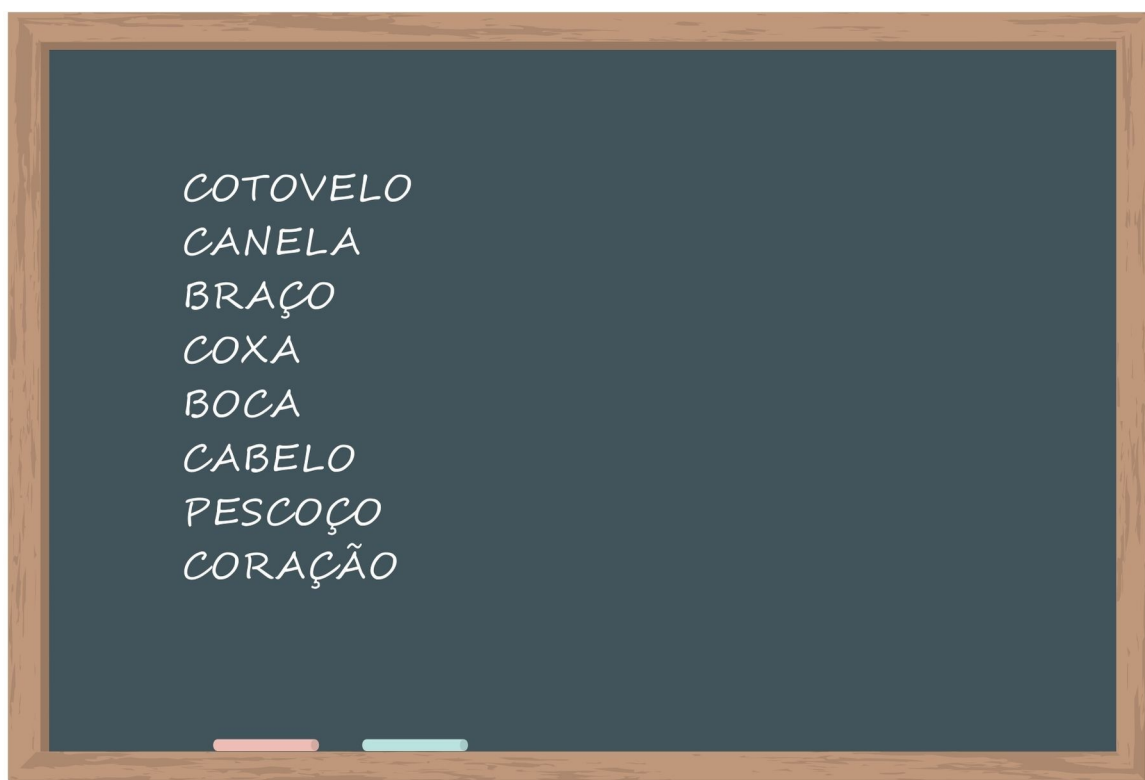


Fonte: Elaborada pela autora.

Txinamanty chegou no início da aula e ficou até a metade. Bukwa copiou e em seguida à minha explicação sobre as diferenças de sons entre C diante de A, O, U e C diante de E, I, leu palavra por palavra, algumas com alguma dificuldade quanto ao encontro consonantal CL na palavra CICLO a qual leu CICRO como influência do Kanoé que não possui a consoante L, ao som de RR na palavra CERRADO a qual leu CERADO, mas sozinho desconfiou que estava equivocado e ele mesmo corrigiu a sua pronúncia para CERRADO, bem como o som de ão na palavra CORAÇÃO, mas em seguida corrigiu a pronúncia ele mesmo, após eu mostrar novamente a sílaba ão e informar que esse som é diferente.

Em seguida utilizei o *Vocabulário ilustrado Kanoé - Português*, volume 4, Corpo Humano e animais, Goiânia, 2010 para ser um mote/fonte de palavras com CA, CE, CI, CO, CU, ÇA, ÇO, ÇU, então encontramos as palavras LIDAS PELO PRÓPRIO BUKWA POR VONTADE E PROATIVIDADE PRÓPRIA, conforme segue:

Figura 36 - Atividade da Aula 14: leitura de palavras



Fonte: Elaborada pela autora.

Nota: Vocabulário ilustrado Kanoé - Português, volume 4, Corpo Humano e animais, Goiânia, 2010.

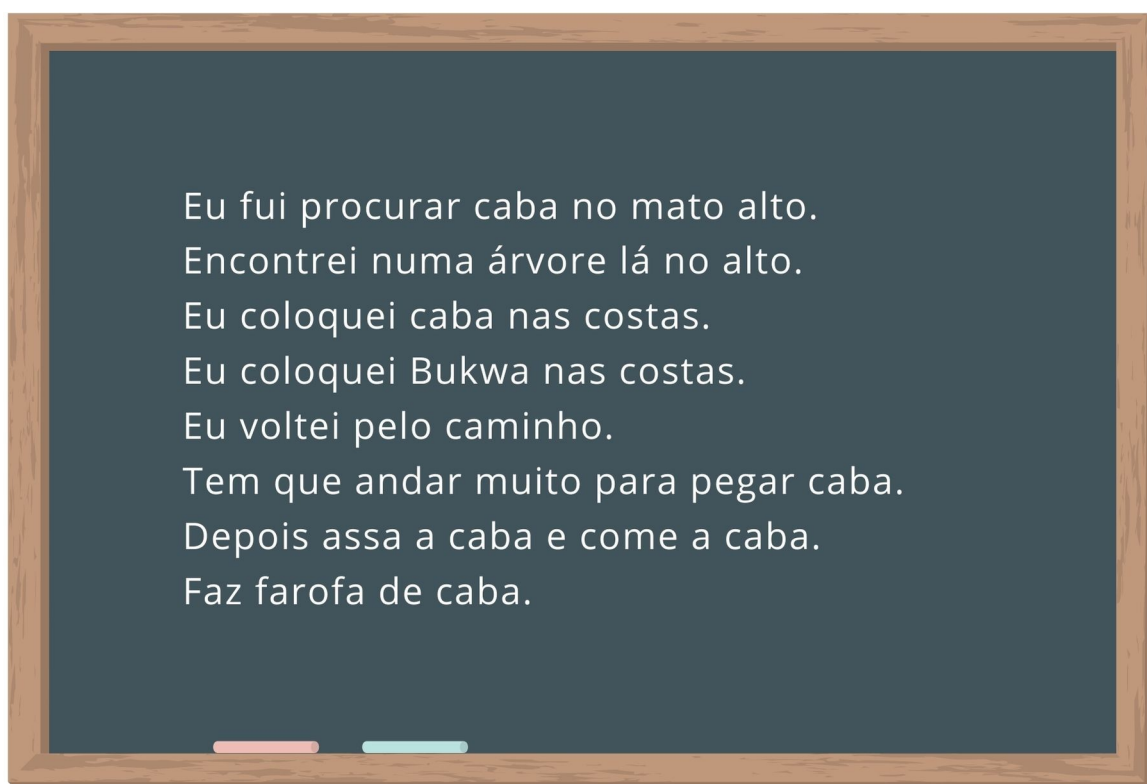
E com a ajuda e participação de Txiramanty fomos corrigindo os nomes em Kanoé do vocabulário ilustrado como *ikajũ* ao invés de *ikanũ*, acrescentamos a palavra *ikera* para 'lábios', *Karokwame* para bíceps ao invés de *karoe* 'duro', *ikunĩ* para sangue ao invés de *ikũkũ* (ver p. 4); então Bukwa estava lendo ao mesmo tempo em português e Kanoé e revisando e corrigindo e acrescentando palavras de sua língua Kanoé, autonomamente e com o auxílio de sua mãe Txiramanty que acompanhava tudo atenta e inclusive repetia algumas palavras em Kanoé e em PB. Falei sobre as diferenças de escrita dos sons QUA em PB e KWA em Kanoé.

Em seguida retirei palavras do dicionário PB-KANOÉ que se iniciassem por CA e iniciamos por caba e acrescentamos ao dicionário a palavra em Kanoé e em PB para CABA-IGREJA a qual não constava no dicionário e sendo tratada como a mais frequente nessa região do Omerê e muito constante na casa de Retiro da pandemia, antiga casa de posseiros, contribuindo o processo de ensino-aprendizagem do PB-Kanoé para a complementação da documentação linguística Kanoé já existente.

Assim o termo geral para CABA é *NUKŨ*; para CABANA é *TYJ* e para CABAÇA é *POKUTĀ*. Assim também expliquei que em Kanoé não há a letra C, mas somente a letra K e seu som.

Então a **Mestra Txinamanty nos explicou sobre as partes do corpo humano, confirmou e/ou corrigiu palavras em Kanoé e nos contou a história de quando foi pegar CABA bem longe da aldeia com Bukwa ainda bebê nas costas**, história da qual fizemos eu e Bukwa um texto com tradução livre, conforme segue (escrevi-o na lousa em letras minúsculas para que Bukwa treinasse essa leitura das letras minúsculas, tão necessárias para ler os textos do whatsapp e da internet):

Figura 37 - Atividade da Aula 14: leitura das letras minúsculas

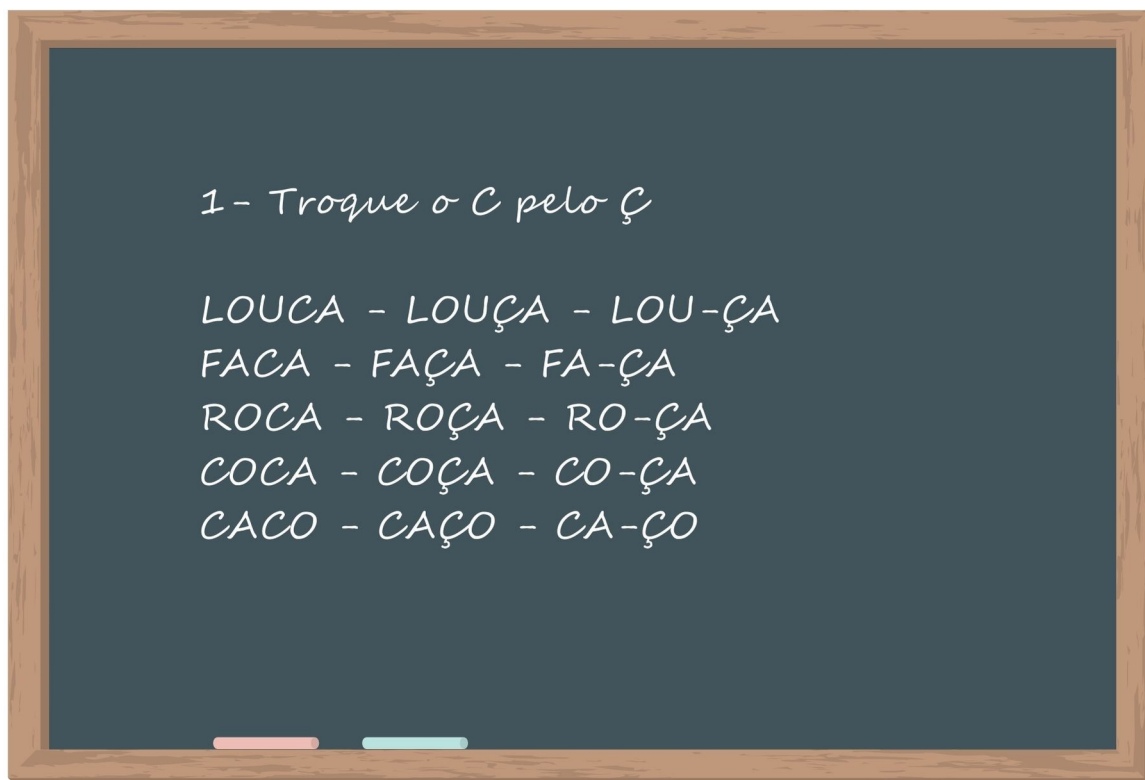


Fonte: Elaborada pela autora.

Nessa aula **Txinamanty também nos contou a história de Okykunti** e que não podemos apontar o dedo para o arco-íris. Txinamanty seguiu para seus afazeres diários.

Demos prosseguimento à aula e finalizamos com a frase **A CABANA DE CELITA É BONITA** (Celita Aruá é a atual namorada de Bukwa) e com o seguinte exercício:

Figura 38 - Atividade da Aula 14: troque o C pelo Ç



Fonte: Elaborada pela autora.

Bukwa precisou que eu respondesse as duas primeiras para que entendesse a lógica do que precisava ser feito, respondendo com êxito às demais.

Nessa aula Bukwa me informou que sentia que estava aprendendo muito em nossas aulas e que estava feliz por ler mensagens de texto em seu celular sem minha ajuda. Inclusive me mostrou uma mensagem escrita toda em letras maiúsculas de mais ou menos 10 palavras.

Durante as aulas ficamos livres e à vontade para que Bukwa escreva em seu celular e envie mensagens para sua namorada, afinal ele está exercitando a escrita nesse momento. Disse que liberaria o uso somente se ele escrevesse e não utilizasse o áudio que descreve as palavras, ele aceitou o combinado e em nossas aulas é lugar comum Bukwa enviar algumas mensagens de uma palavra ou frases de seu celular. Inclusive em Kanoé! Quando ele descobriu que hahaha, hehehehe, hihihihihhi era o mesmo que kkkkkkkk, deu muitas risadas e me agradeceu por tê-lo ensinado isso.

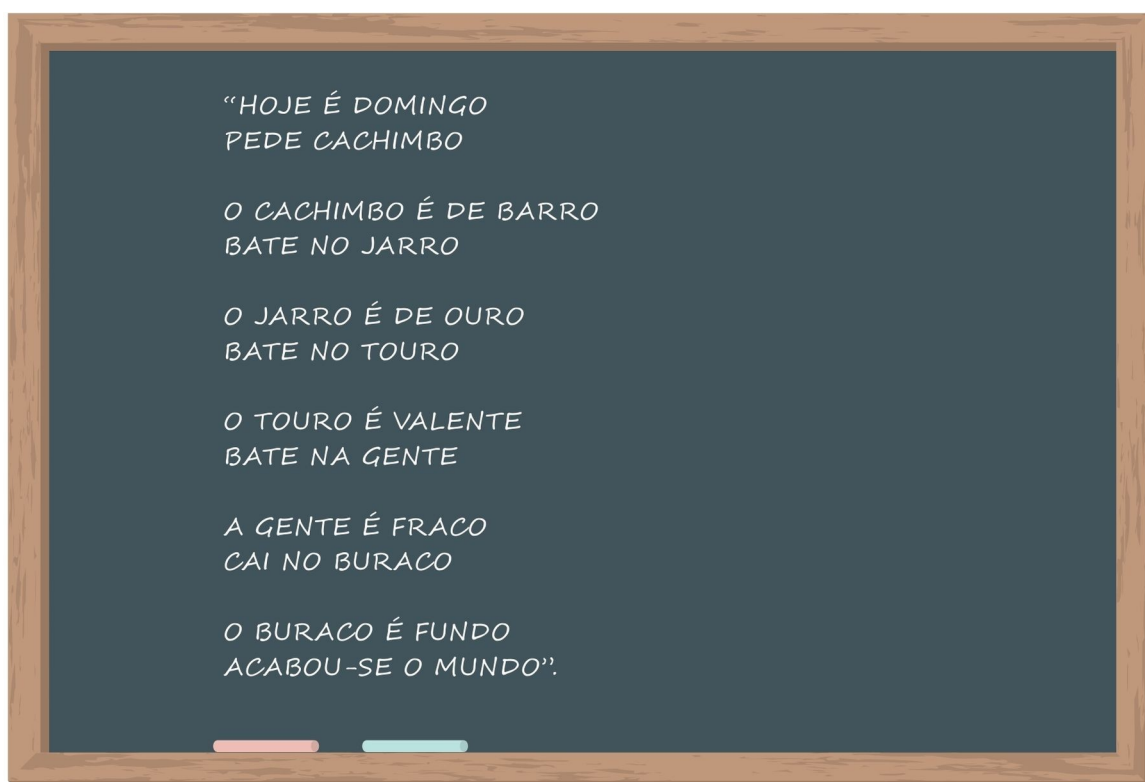
6.1.17 Aula - 13/12/2021

Hoje Bukwa não veio à aula. Estava fazendo flechas para a família de Celita.

6.1.18 Aula 15 - 14/12/2021 (8h às 12h30) Letícia Aquino e Bukwa Kanoé

Hoje priorizei dar início à aula com textos de parlendas e poesias brasileiras, pois para a aula seguinte eu planejava trabalhar com textos de autorias dos Kanoé. Acredito que um equilíbrio entre esses dois universos, quando da impossibilidade do não contato, sejam importantes para a infeliz e inevitável integração futura; infeliz pelo fato de dar-se de maneira desigual e ainda nos moldes colonizadores históricos da tão paradoxal sociedade brasileira e mundial.

Figura 39 - Atividade da Aula 15: leitura de parlenda

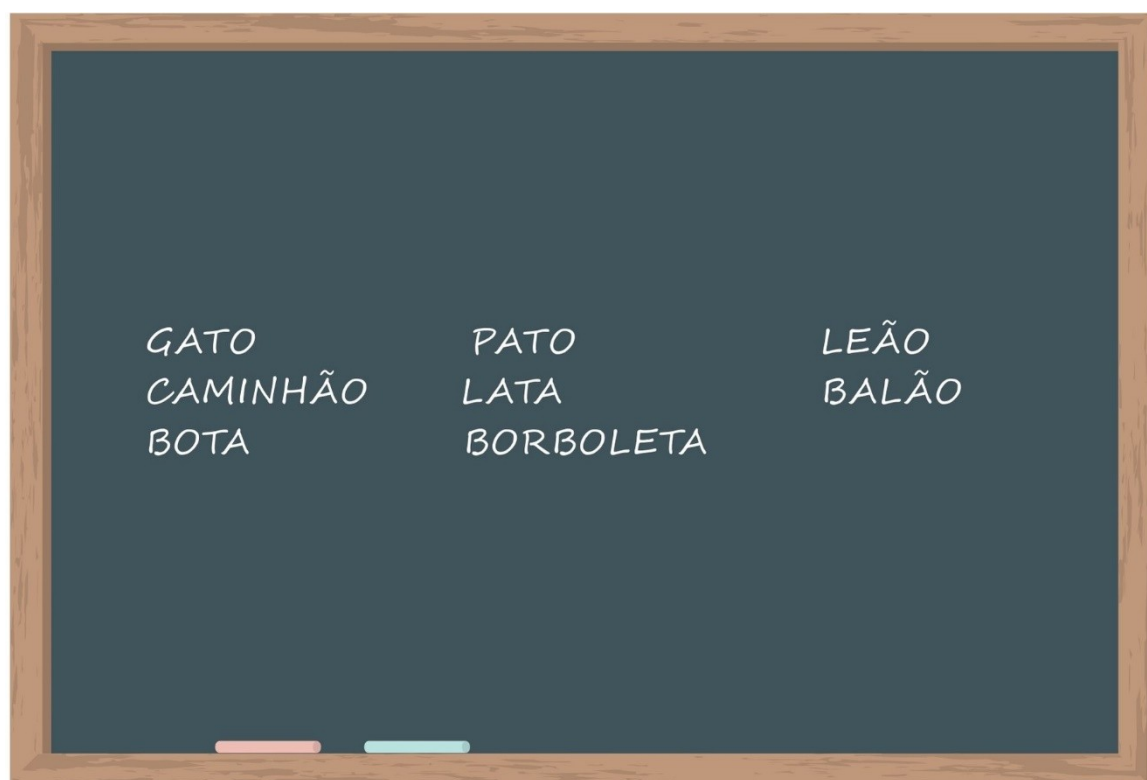


Fonte: Elaborada pela autora. Parlenda

Lemos esse texto, primeiro Bukwa, em seguida eu, em várias velocidades e tons de leitura, e Bukwa pintou em amarelo as sílabas CA e TE.

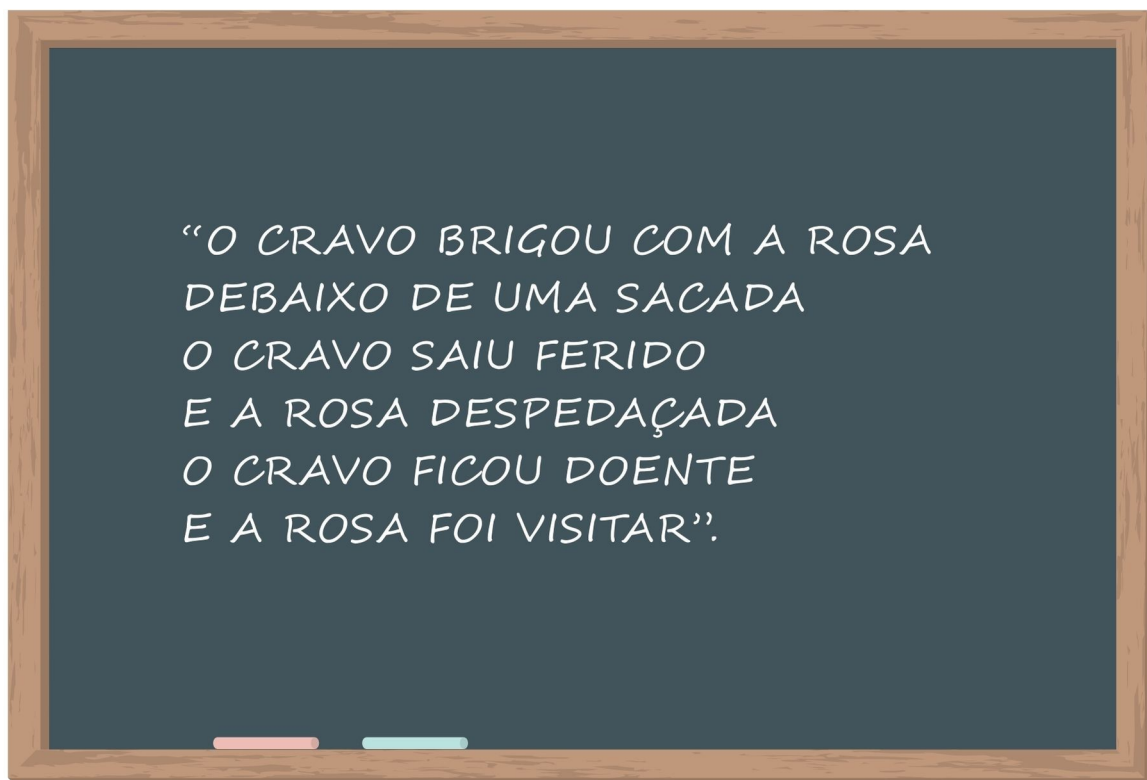
Nas palavras seguintes, pedi a Bukwa que identificasse e pintasse em azul as palavras terminadas em ÃO, essa prática torna o aprendizado mais divertido e interativo, facilitando a compreensão e assimilação do conteúdo, fortalecendo-se a percepção de que palavras são formadas por sílabas, servindo como ferramenta para memorização do conteúdo, conforme segue:

Figura 40 - Atividade da Aula 15: palavras terminadas em ÃO



Fonte: Elaborada pela autora.

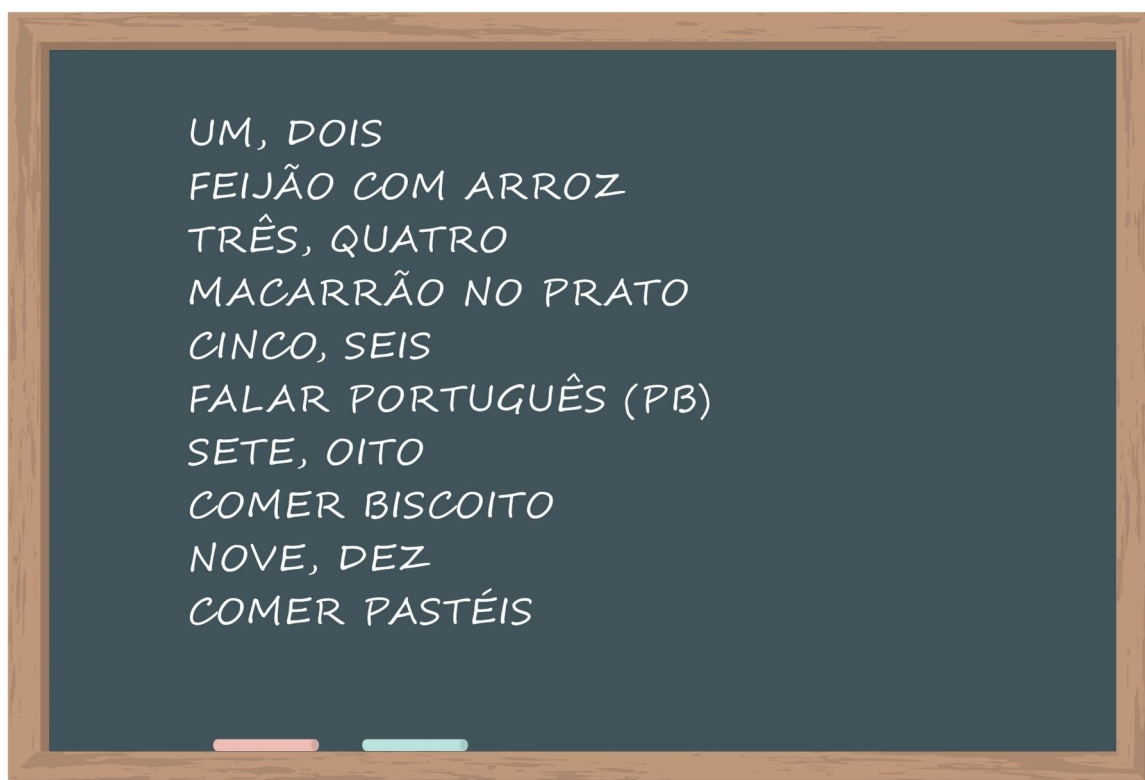
Figura 41 - Atividade da Aula 15: leitura de cantiga popular



Fonte: Elaborada pela autora. Cantiga popular

Bukwa leu, em seguida eu li, cantei e pedi que circulasse em vermelho os encontros consonantais (Cons. + R) no texto.

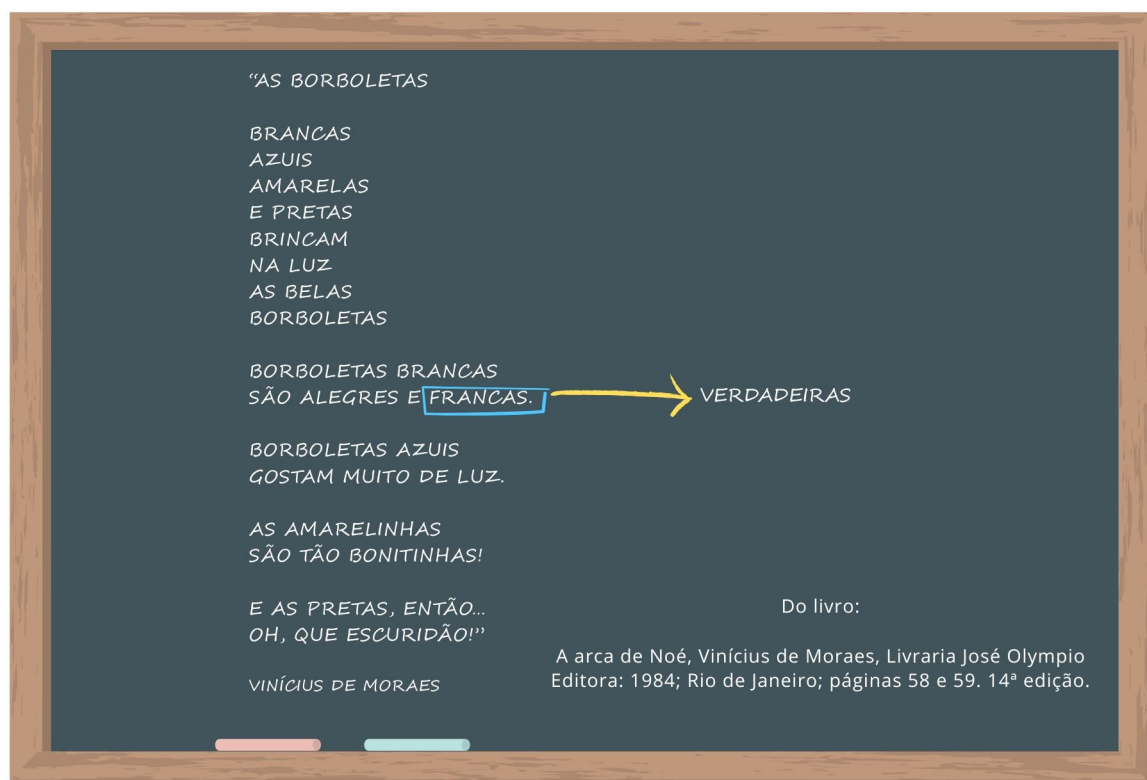
Figura 42 - Atividade da Aula 15: palavras terminadas em ÃO



Fonte: Elaborada pela autora. Parlenda com adaptações

Bukwa leu, eu li em vários tons e velocidades de leitura, depois li sílaba por sílaba sublinhando com o giz cada sílaba, em seguida Bukwa circulou as palavras terminadas em ÃO.

Figura 43 - Atividade da Aula 15: dinâmicas de leitura



Fonte: Elaborada pela autora.

Nota: A arca de Noé, Vinícius de Moraes, Livraria José Olympio Editora: 1984; Rio de Janeiro; páginas 58 e 59. 14ª edição.

Simplesmente Bukwa leu, eu li com várias dinâmicas de leitura (rápido, devagar, com reforço de famílias silábicas), falei palavras para que Bukwa as apontasse na lousa, depois pedi para que me dissesse uma palavra do texto que iniciasse pela letra A, outra que terminasse com a letra Z, outra que tivesse a sílaba BO no meio da palavra e demais variações desse exercício de olhar para o texto de maneira lúdica. Depois comentamos sobre os vários tipos de Tykenenen que existem na floresta e qual a mais bonita para Bukwa.

Ao fim Bukwa escreveu sozinho a palavra ACABOU.

6.1.19 Aula 16 - 15/12/2021 (7h30 às 12h) Letícia Aquino e Bukwa Kanoé

Nessa aula fizemos a revisão e fechamento do que foi estudado nas aulas anteriores, utilizamos os recursos pedagógicos do **jogo de memória de palavras** e dos **cubos de madeira** para montar as palavras e frases aprendidas nas aulas anteriores, bem como um pouco do **tapete de letras**.

6.1.20 Aula 17 - 16/12/2021 (7h20 às 11h45) Letícia Aquino e Bukwa Kanoé

Bukwa e Pura saíram para caçar pela manhã e não houve a última aula como planejado, mas na volta da caça confraternizamos na hora do almoço que nesse dia foi um pouco mais tarde que o comum e estendemos a conversa no fim do dia e noite quando fizemos uma fogueira com suco e pipoca para a despedida dessa estada em campo que possibilitou muitos diagnósticos e replanejamento de ações futuras quanto ao ensino-aprendizagem PB-Kanoé no âmbito do Programa de Imersão Mestre-Aprendiz.

6.2 Momentos cotidianos de Ensino-aprendizagem em ambiente de imersão

Neste mês de maio de 2023 estavam presentes na Base:

- Altair Algayer
- Letícia Aquino
- Fábio Passos Crespino
- Mical Kanoé (grávida de 5 meses)
- Reginho Kanoé Makurap (7 anos), filho de Mical
- Reven Kanoé Makurap (9 anos), filho de Mical
- Paulo Kanoé
- Claudio Tupari
- Célio Kampé
- Manuel Djeoromitxi
- Celita Tupari Aruá

As 3 mulheres Akuntsú (Babaoro, Iga e Pugapia) e os 3 Kanoé do Omerê (Tsiramanty, Pura e Bukwa).

6.2.1 Imersão 1 - 07/05/2023

Regressei à TI Rio Omerê em maio de 2023 para dar continuidade ao Programa Mestre-Aprendiz de imersão em língua Kanoé juntamente aos indígenas Kanoé presentes na Base do Omerê e fora dos momentos de aula, ocorrem momentos de imersão com os falantes plenos da língua que proporcionam ensino-aprendizagem dessa língua e cultura para que eu

possa também além disso intermediar esse processo entre os professores Kanoé e entre as crianças indígenas da TI Rio Branco com ou sem a presença dos mestres Kanoé, pois não é sempre que os mestres estão dispostos a compartilhar seus conhecimentos pelo fato de o terem que conciliar com seus trabalhos diários de vida na Floresta ou quererem ter seus momentos privados quando por exemplo Bukwa está assistindo filme no celular com a esposa e prefere que eu não atrapalhe obviamente ou Pura que disse que faria mais flechas hoje e que eu não poderia dessa vez acompanhar porque como pergunto demais atrapalha a concentração dele e ele está com pressa de acabar logo para entregar a Altair para levar à cidade.

Tsiramanty então a chamei em Kanoé *kapejun nati poroðere* ‘vamos fazer mexerica’ quando na verdade eu gostaria de dizer *peðtsõnere* ‘pegar’ (risos), mas no momento da fala não me veio o verbo correto ao final e acabei utilizando o mais parecido com o que a memória acabara de enviar-me naquele momento de puxar a língua Kanoé de uma falante plena, porém de poucas palavras, após as tragédias sofridas. No quintal da Base da FPETG têm árvores lotadas de frutas como essas, laranjas limas, limão, goiaba etc, época agora também de muito açai. Então fui com Tsiramanty e peguei muitas *nati* ‘gen. para fruta’ para ela.

Chupamos, pois *nati* se chupa e não se come, como ensinou Bukwa, e por isso é um verbo diferente, pois no português podemos comer e chupar e com eles na língua Kanoé o jeito de comer algo é muito marcado, pois não se aceita um genérico como comer para um alimento que se chupa como a mexerica/pocan/nati, então dizer que como mexerica ou *Aj nati uroðere* é naturalmente errado e você será naturalmente corrigido pelos seus mestres.

Hoje gravei no zoom essa especificidade já sabida na língua e um erro esperado pelo falante de português do Brasil que pensa em PB até esquentar o jeito de pensar Kanoé que com certeza refletirá na língua, de toda forma não precisamos ter medo de falar *nati uroðere*, pois isso não evitará a comunicação na essência do que se quer comunicar, principalmente se na mesma hora em que se fala estiver se passando na realidade ou na tela real do espectador/interlocutor a ação ou ato de comer/chupar a pocan, e muito menos, quando se tem mestres atentos, como os mestres Kanoé do Omerê, que estão sempre aptos a nos corrigirem com excelente didática, no caso de Pura, diga-se de passagem.

Muito menos será impossível evitar a correção, pela qual devemos sempre ser gratos pelos ouvidos atentos de nossos mestres e por suas correções incansáveis quando estão dispostos e outras tantas vezes quando simplesmente riem de nossos erros sem muita disposição para nos corrigir ou até mesmo descrentes de nossa capacidade para aprender a língua em alguns momentos.

Essa resiliência deve partir de nós e se vem deles, melhor ainda, pois aprender língua exige movimentos internos de paciência, persistência, resiliência, vontade, curiosidade, força e não desistir mesmo no cansaço ou quando nos sentimos frustrados, principalmente em se tratando de uma língua obsolescente em risco de desaparecimento, com somente 3 falantes, como no caso da língua Kanoé.

Uma palavra não é pouco quando se trata de uma língua que precisa ser revitalizada, pois também sem as palavras não falamos a língua e não são só palavras, se se sabem **só** palavras, como costumam dizer menosprezando o conhecimento apenas de vocabulário, deve-se pensar e mover as energias para aprendermos muitas palavras e sim, elas são importantes e estritamente necessárias para se falar uma língua que se não são sabidas as estruturas mais complexas mas tem-se conhecimentos de nomes, pronomes, verbos, etc, tudo são palavras, já se consegue comunicar bastante.

Palavras desencaixadas ou omissas de seus aparatos estruturais que formam frases, orações e períodos; palavras são importantes para os futuros encaixes e para a montagem do quebra-cabeças que é uma língua nova que estamos a aprender e mesmo quando já a sabemos quando vamos falar precisamos dessas peças para montar o quebra-cabeças.

Então se sabemos somente palavras que possamos partir delas para falar uma língua mesmo que as utilizemos desconectadas ou desencaixadas e ou em suas formas e usos imperfeitos e sem medo de errar nem de sermos corrigidos, chegaremos mais próximos à língua falada com fluência, pertinência e proficiência avançada, mas se não partimos desse começo doloroso e inevitável, jamais chegar-se-á lá.

Assim, Tsiramanty seguiu para sua casa, Pura em seus afazeres com suas flechas e seu arco. Fui limpar o quarto de material, sala de aula, meu quarto de dormir na rede, pois sempre tiro a cama de lá, onde fico hospedada, e depois lavar louça e auxiliar Mical no almoço.

Antes disso dispendi uns 20 minutos na cozinha de Pura e Bukwa com Celita cozinhando e Pura me mostrou seu espanador, me ensinou 3 ou 4 frases, riu dos meus erros, entendeu satisfeito algumas frases que eu disse em Kanoé, outras tantas não entendeu e também não fez questão, e seguiu para fazer as flechas, Tsiramanty apareceu na varanda e depois seguiu para a casa dela e Bukwa muito inquieto com o pé se recuperando da picada de cobra e louco de vontade para sair para caçar. E foi o que fez com Paulo Kanoé, interrompidos pela chuva e eu intuitivamente não quis ir, sem me oferecer para ir com eles, pois também dessa vez não fui convidada por ser estação de cobras, entendi que com esse não convite estavam a me proteger e evitar acidentes.

Fiquei mais uns 15 minutos na cozinha de Pura enquanto eles almoçavam e ali relembrei mais palavras dos itens de cozinha como *paratã* ‘panela’, *pikutxa* ‘colher’, *tsutsiraj tsinkwã* ‘faca de mesa’ etc entre tantas outras nessa coleção de vivências que em algum lugar dentro de mim deixará guardadas para serem porventura utilizadas em momentos oportunos, quando ensino aos professores Kanoé que a tem como língua ancestral ou às crianças indígenas da TI Rio Branco, ou até mesmo quando venham à tona em minha memória e fala quando volto para Brasília e ensino palavras e frases em Kanoé aos meus filhos pequenos que perguntam curiosos como foram as vivências na Floresta, já os adultos em geral parecem não se interessar em detalhes dessas experiências, as crianças têm uma curiosidade natural e estão mais livres de afazeres diários que atropelam os adultos em suas vidas cotidianas, no caso das crianças de um modo geral isso facilita bastante nesses processos de aprendizagem.

Estar na floresta densa e cheia de intempéries de se aprender uma língua obsoleta de um povo que aprecia bastante a contemplação e o silêncio interior e exterior onde pouco barulho pode incomodar muitíssimo é um grande desafio para todos(as) os que se propõem a essa tarefa, porém e felizmente não impossível visto ainda existirem 3 falantes plenos e bastante material escrito e dados elicitados da língua, porém o que dificulta a compreensão oral é a falta de dados gravados de língua Kanoé natural, esses não são muitos e há algumas horas de gravação nos vídeos *making off* do filme Corumbiara, os quais atualmente estão disponíveis nos arquivos da FUNAI bem como no arquivo pessoal do autor Vincent Carreli.

Hoje choveu bastante na tarde com muitos trovões e Pura tem medo de trovão. Ah importante lembrar que ontem Babaworo Akuntsú veio até a sala de Altair e disse a ele que eu fosse visitá-las e falou triste de um papagaio seu que havia morrido e também que ela quer um macaquinho igual ao da Iga e se lembrou de quando o macaquinho chegou de que eu estava junto quando Bukwa matou a mãe dele e o trouxe de presente para as Akuntsú.

No fim da noite por volta das 20h aparece Pura disposto a ensinar de maneira bastante natural a língua Kanoé às duas crianças Kanoé que estão na Base, filhos da professora Mical e que moram na TI Rio Branco e estão passando 20 dias na TI Omerê para o projeto de imersão e por incentivo do Coordenador da Base e de seu avô Fernando Kanoé que sabem da importância de se aprender e incentivar o ensino e a aprendizagem da língua Kanoé.

Então Pura começa a mexer nos materiais da língua em cima da mesa (apostilas feitas por Bacelar, jogos de letras que eu trouxe para o programa de imersão, cadernos, dicionários), então ofereço **papeis e lápis com giz de cera** e canetas para as crianças **desenharem** e os dois pequenos, Reven e Reginho, filhos da professora Mical Kanoé, logo se animam a desenharem animais enquanto eu escrevo o diário, e quando pensam em desistir por não saberem desenhar

e logo ali aproveito a deixa e mostro vídeos no YouTube de como desenhar os animais que eles vão pedindo e nessa brincadeira de **desenhar e escrever palavras em Kanoé**, vamos formando frases simples como *KWINĬ PONERE* ‘pescar peixe’, *TYKENENĚ PĀRĀNERE* ‘a borboleta está voando’, *ŌKWATSĪKWĀ PĀRĀNERE* ‘o passarinho está voando’, *AE* ‘floresta’, *TAMŪ* ‘pato’, sempre todas em letra caixa alta, *URĀ* ‘porcão’, *ITXĀ* ‘anta’ e depois **jogamos bingo com os nomes dos animais em Kanoé**.

Ficamos nessa brincadeira de desenhar, colorir, aprender palavras e frases novas e jogar bingo por uma hora e meia, até quando as crianças estavam interessadas e dispostas, o tempo de uma aula que não desgasta nem ressaqueia os cérebros mais atentos e que em aulas imersivas na TI Rio Omerê ocorrem conforme as atitudes dos mestre e aprendizes nessa simbiose natural.

Seguimos a *MUKĀJŪŌERE PJA MUNĀW* ‘dormir na sua rede’, *ŊA MUNĀW* ‘minha rede’, *OJOTEO MUNĀW* ‘rede deles(as)’. E teve muito açaí *MUTYRY* com farinha de mandioca, *TXUĀ KANĀ*, *TOWEKA* ‘açúcar’ e *OPEONOMŪ* ‘leite’ e hoje Bukwa saiu para caçar com Paulo Kanoé, mas como choveu o porcão sumiu o que ele avistou e outro comido por uma onça já cheio de urubus em cima, então voltou para casa com um *PIYTSI* ‘mutum’ o qual foi depenado por sua mãe e ele o dividiu com ela, colocou sua parte no congelador para preparar no outro dia para seu almoço por sua namorada Celita.

6.2.2 Imersão 2 - 08/05/2023. Uma visita à Mestra Tsiramanty Kanoé

Eu fui Visitar Tsiramanty que estava em sua varanda, sentada na frente de seu fogão, cozinhando seu *piytsi* ‘mutum’, caçado por Bukwa, e, enquanto Mical observava, tentei trocar algumas frases em kanoé com ela, como:

Letícia: *Tsiramanty, mĩ morere mitsi?* ‘Tsiramanty, você está bem?’

Letícia: *Mĩ atinũ peõtsõnere?* ‘você dá mingau de milho?’ (quando na verdade eu intencionava fazer uma pergunta retórica sobre a ação dela: você está fazendo mingau de milho? Meus escassos conhecimentos de aprendiz iniciante da língua Kanoé não me permitiram fazer a pergunta correta e nem por isso a conversa encerrou-se ali, pois estava disposta a usar as frases que havia aprendido por meio dos materiais escritos da língua até onde minha memória possibilitasse (risos).

Tsiramanty: *Aj peõtsõnere* ‘eu dou’

Tsiramanty: *Morere!* ‘está bem’

Letícia: *Mĩ piytsi uroðere mitsi?* ‘Você está comendo mutum?’

Letícia: *Piytsi pārātāni?* ‘Mutum na panela?’

Tsiramanty: *Morere.* ‘é bom’

Longo tempo de silêncio.

E voltei da Base para a casa de Tsiramanty com o rapé Apurinã que eu trouxe, dei um pouco a ela e inalamos rapé ali e ficamos um tempo nos limpando, ela fez um sopro com as mãos depois, fiquei ali mais um tempo e tocou o som da colher na panela do almoço da Base.

Em seguida, dialoguei sobre bichos da floresta e seus ovos e rituais de acasalamento com Altair, quem também falou sobre os costumes dos Kanoé à época do contato em que se reuniam sob o Sol forte (a pino) em círculo toda a família e ficavam ali horas cada um sempre concentrado em um afazer específico, Tsiramanty fazendo flechas, Pura e Owaimoró também, Pura na flauta e Tutua disse ele que estava sempre a mexer com cocos.

Algayer falou de suas expedições pela TI Massaco, de que andam 200 km em 12 a 15 dias, saem cedo antes de sair o Sol muitas vezes e andam até por volta das 15h e andam em círculos tomando cuidado para não se perderem no caminho da anta quando o mato já está alto após chover e fechar o caminho dos Massaco, enfim falamos de terra, solos, tipos de solo e adaptação desses, preservação da floresta etc. Altair sempre compartilha com os(as) pesquisadoras que vão à campo seus vastos conhecimentos de vida e trabalho na Floresta Amazônica e com os povos indígenas e receber seus ensinamentos cotribui bastante para o bom andamento dos trabalhos em campo.

Tsiramanty quando me despedi me disse: *tytary nehĩ* ‘para voltar’. Bukwa então veio chamar para ir com ele e Celita e chamei Mical que foi também com seus dois filhos tirar larvas de marimbondo para comermos, o que esteve uma delícia cru e também assado no fogão de Tsiramanty nesta tarde chuvosa com crianças jogando bola na TI Omerê.

Pura me pediu que tirasse fotos dele fazendo suas flechas e voltamos para a base após também Celita colher uns carás pequenos na roça de Pura que fica ao lado do tanque de peixes da Base e que por sinal nesta época encontra-se cheia de mandiocas *txuã* e carás *iwo*, Celita me passou as *iwo* em seu marico para que eu as lavasse já que ela já tinha tido o trabalho de colher, então segui para o tanque da Base com o marico para lavar *IWO* e fui ajudada e observada por Reginho Kanoé, filho de Mical, voltei com os carás para a casa de Bukwa e

cozinha compartilhada deles entre Pura e Bukwa e levei os carás e riram de mim porque escolhi uma panela muito grande para cozinhar os carás.

Claudio Tuparí disse que cozinhar *IWO*, esse alimento ele pequeno, cozinhar *IWO* é chamar tempo frio, o que por aqui é sempre bem-vindo e maio é tempo de início de frio, chuvas, AÇAÍ, *KARÂNREKO* ‘PATAUÁ’ que também dá em julho, agosto e setembro. Eu e as crianças lanchamos *MÛTYRYKOMÛ* ‘VINHO DE AÇAÍ’ e *IWO* ‘CARÁ’.

6.2.3 Imersão 3 - 09/05/2023

Hoje levantei-me às 7h, fiz o chai, e aguardei na mesa da cozinha com Mical que aguardava para a aula de Pura, pois dessa vez como estarei na Base somente de 02 de maio de 2023 até 19 de maio de 2023 decidimos por eu dar aulas uma semana a Bukwa ou 6 aulas de 2h30min cada de 5 a 12 de maio somente dias de semana a pedido de Bukwa pois eles já vem conhecendo os horários da escola da TI Rio Branco e não costumam ter aulas aos sábados e domingos e de 15 a 18 de maio de 2023 eu darei aulas para Pura conforme disposição dele que anda bastante focado na feitura das flechas e veio para a aula com Mical somente a pedido de Altair, ou seja, ao mesmo tempo em que pedem e querem aulas, pois Bukwa enquanto eu estava na cidade me ligou 2 vezes me chamando para voltar para a TI Omerê para as aulas e Pura também e quando chego existe todo um processo de namoro, termo que se usa no meio dos povos isolados e parece que prossegue com os povos de recente contato e nas relações humanas de uma maneira geral, porém cada qual à sua maneira de se relacionar e a depender das afinidades, postas e ou que venham de encontro, e convencimento de novo que parece recomeçar não de um total começo, mas de aproximadamente bem perto disso e o que me chama atenção é que Pura e Bukwa, mas principalmente Pura esquece-se muito fácil dos nomes das pessoas que deram aulas a ele, como o nome do professor Fernando Kanoé, filho de boliviano adotado por Francisco Kanoé, lembrando-se desse fato do aparentemente “frágil” laço de parentesco que os liga.

Então na aula de hoje das 8h às 10h30 com a presença sempre ilustre de Tsiramanty que sempre fica por volta de uns 20 minutinhos e logo segue para seus afazeres em sua casa, de alimentar seus pássaros, preparar seu almoço e deitar em sua rede.

Tenho ficado muito tempo na Base e realmente não vejo muito como estar mais tempo nas casas dos Kanoé, pois Pura dessa vez está a fazer flechas, Bukwa com a namorada não é toda hora que está disponível para minha presença, pois quando querem eles chamam, e

Tsiramanty está em geral deitada em sua rede; cheiro rapé com ela e se não pergunto nada ela se mantém em silêncio, ao contrário das Akuntsú que costumam ser mais falantes, Tsiramanty possui uma tranquilidade de sempre e prefere a contemplação, sai para alimentar os pássaros ali mesmo e volta se senta ao meu lado e talvez espere muitas perguntas, pois quando pergunto ela responde, quando não, ela se cala, e não dá pra dizer que ela reagiria da mesma forma com outra pessoa, nem comigo em outro momento de sua vida talvez, nem dá para saber mesmo, pois com cada um será uma relação de maior distanciamento ou proximidade entre as partes.

Assim, ela veio à aula e contribuiu com 6 frases gravadas no zoom, algumas palavras trocadas com seu filho Bukwa, e depois que tomou açaí, o qual eu ofereci a ela e ela gosta com *toweka* ‘açúcar branco’ sendo que *towe* ‘mel’ e {-ka} ‘CLASS. para madeira’, ela permaneceu mais uns minutos e retirou-se da grande sala central da base, onde tenho aulas com Bukwa; já Pura tem aulas ou no quarto ou na cozinha comigo e com Mical e por vezes no quarto sala de material comigo por ser melhor para gravar no zoom.

Então construí com Bukwa mais um texto para seu **diário**, o qual escanei e enviei para seu whatsapp, pedindo para que sempre que ele encontre 10 minutos de seu dia, que ele releia seus textos para ganhar fluidez na leitura e comparo com a facilidade que ele tem de andar no mato pela prática de exercício de leitura será a mesma com a leitura se de costume e caso essa venha a se tornar um hábito, vê muitas imagens no celular, lê alguns textos de relance, mas não entende tudo e na hora de enviar mensagens pelo WhatsApp usa a gravação de áudio automática, então escreveu uma placa para sua nova casa em sua nova aldeia dizendo querer se mudar para a nova casa e nessa placa utilizou a gravação automática do celular que transforma voz em texto e daí copiou o texto obtido na placa de madeira, depois lê e entende o que escreveu com letras pintadas e bem organizadas em tamanho na placa inclusive.

Outro ponto importante de notar é que a relação com o fator tempo, à qual estamos acostumados na cultura dominante, dá-se de outra forma, pois no Omerê por vezes sinto-me em um tempo paralelo, universo amazônico, parece que o tempo aqui congela e outras tantas horas parecem voar a anos luz de distância avante de um futuro qualquer e o passado trágico inerte compondo a cena quando resolvemos ou temos de encarar essas questões que por vezes surgem e todo o mistério desse lugar e toda sua especificidade de gêneros e ventos que oras assopram trazendo oras levando a chuva, oras enchendo (bem pouco) oras secando (bastante) os rios e igarapés que rodeiam a reserva.

Adiante volto a referir-me ao caderno de diários do guerreiro Bukwa que com seu pé que está a melhorar anda inquieto já saindo para caçar porque como ele mesmo afirma e

também Pura: acabou a comida e Bukwa caça para sua mãe e seu tio Pura que andam a fazer flechas e dois arcos para uma encomenda e que já não anda muito para caçar, pois não sei se por preguiça, falta de fome, jejum de carne, falta de jeito, panema, Pura não sempre traz caça para seu grupo e apesar de ser caçador ele mesmo assume que o grande caçador de seu grupo é Bukwa.

Sobre o caderno escrevemos sobre a atividade de ontem que foi pegar filhote de marimbondo e partes do texto escrevi palavras em português, **pois Bukwa mesmo tendo muita facilidade para a escrita e leitura em Kanoé, recusa-se a aulas na língua Kanoé ao contrário de seu tio Pura que aceita realizar essas aulas comigo ao não recusa ser alfabetizado em Kanoé.**

Então após essa aula e depois de trabalhar encontros consonantais de TR e CR com todas as vogais, fui para um rapé, perguntas e observação mínima na casa de Tsiramanty. Pura na aula com Mical ainda nas famílias silábicas.

Tsiramanty pediu que cheirássemos, aspirássemos rape fora de casa. E vi em sua casa tudo muito limpo e organizado, seus cinco tipos de faca, seu cesto *URUTXI*, suas flechas *MÃPI*, seu arco *MÃPIKA*, seus maricos *YKI*, seus *ATITI* milhos pendurados para alimentar seu *PIYTSI* e seu gavião filhote *MAMÃJTOKO TSÏNKWÃ* que agora está criando amarrado no telhado da casa de guardar sementes e ferramentas e tem a casinha de seu *PIYTSI* atrás ao lado de seu banheiro privativo de banho, tanque-pia, e do outro molde o vaso sanitário.

Outra questão é que fui com Mical e a enfermeira indígena neta de Passaka que morou anos em Brasília e hoje voltou para Rondônia, fomos pegar perto do tanque de peixes, Biribá, Limão e acabei pegando folhas de limão para fazer um chá delas com as folhas de laranja, alho e gengibre para espantar a gripe de Fábio e de todos nós na Base.

Reven disse que quer aprender inglês comigo. Bukwa hoje me disse que de mulher guerreira e que sabe flechar só pode haver uma no grupo de Kanoé, agora homem podem ter vários que sabem flechar.

E depois dos limões e chá, ficamos lá na cozinha de Bukwa e Pura ouvindo Kanoé, muito mais português e outras tantas coisas; e sempre ali se aprende com Pura e Bukwa que me mostrou suas fotos de picada de cobra, a foto que ele mesmo tirou de sua mãe fazendo pajelança, e até do segredo de que Bukwa anda caçando de espingarda escondido quando vai com sua namorada Celita na TI Rio Branco.

Pura anda triste que Bukwa não vai para a TI Rio Branco. E voltei para a base para tomar vitamina de abacate e escrever o diário. Comi biribá que tem época boa mesmo em março, mas me esbaldei com uma apenas de me melear toda que nem as Akuntsú quando

comem e se melecam com a comida da cabeça aos pés num prazer nunca visto por mim de comer e se deleitar com o alimento. Fomos na casa de Tsiramanty e ensinei Reven a perguntar para Tsiramanty na língua Kanoé como é o nome da florzinha que se assopra e sai voando.

Hoje estive pensando em deixar um gravador na cozinha de Bukwa e de vir com uma câmera *gopro* na cabeça para ver se assim gravo mais Kanoé, tão difícil obter conversas naturais nessa língua. Pura acostumou-se a elicitir dados para Bacelar das poucas vezes em que ele esteve no Omerê, visto os Kanoé do Omerê já serem bilingues Kanoé-PB em diferentes graus de bilinguismo entre eles, conforme dados demonstrados na última subseção deste capítulo.

6.2.4 Imersão 4 - 11/05/2023

Hoje pela manhã muito porção pra todo lado, ontem Bukwa matou 4 porções na flechada e Claudinho 2 na espingarda; Pura disse que não viu porção e voltou triste por não ter caçado nenhum e Bukwa diz que ele faz que não vê.

Aqui na TI Rio Omerê nessa estada em campo, pois cada campo é um campo, sempre energias distintas circundam ao mesmo tempo em que vão se tornando familiares com a criação dos vínculos que oras parecem se fortalecer oras serem colocados em cheque, oras uma grande família outras tantas grandes estranhos, e meu trabalho aqui, com muitos obstáculos e desafios tem sido traduzir de uma forma descontraída e natural dentro de um programa inconsciente oras consciente de imersão; então meu trabalho de “traduzir” e intermediar as falas do mestre Pura para a professora Mical e para as crianças indígenas é talvez encurtar e de certa forma dinamizar os processos, na medida do possível e especificamente em relação ao ensino-aprendizagem da língua Kanoé nesse ambiente de imersão, nesse caminho dos encontros de mundos de muitos mundos que acontecem aqui na BAPE Omerê, visto que são muitos povos presentes no Programa de Imersão Mestre-Aprendiz Kanoé-PB e tem-se também a questão de um mesmo povo com diferentes histórias e tempos de contato com a sociedade não indígena.

Esse processo de intermediação surgiu de uma demanda interna dos Kanoé da TI Rio Branco que buscaram a FUNAI para seguirem com a revitalização de sua língua ancestral e como vinham convivendo com os Kanoé e mesmo assim não conseguiam aprender de maneira eficaz a língua Kanoé, buscaram auxílios externos nesse processo e foi quando a

FUNAI juntamente à coordenadora do LALLI, Ana Suelly A. C. Cabral, teve a ideia de dar prosseguimento aos encontros de imersão com auxílios de colaboradores externos.

Nesse dia não teve aula por conta da festança da caça de porcão. Acompanhei Tsiramanty em seus trabalhos matinais de enrolar coração e tripa de porcão na pacova, depois colocar todos no seu moquém sem sal nem nada do modo de cozinhar mais conservador existente entre os 3 Kanoé do Omerê, pois Bukwa e Pura já apreciam modos de cozinhar no fogão e em panelas de pressão e temperos emprestados da cultura não-indígena como cebolinha e alho. Bukwa esteve cortando o porcão para sua esposa Celita cozinharem enquanto estive conversando com Celita e fazendo um café sem açúcar para Tsiramanty que eu trouxe de Vilhena numa lata de café mineiro, Tsiramanty tomou sem açúcar e não gostou muito, mas a pedido de Bukwa e informes da SESAI de que ela apresenta inícios de diabetes, fiz sem açúcar; Bukwa reclama de dor nas costas quando corta porcão e inclusive esteve na cidade fazendo exames para descobrir se tem algo.

Tsiramanty parece já não estar numa depressão tão profunda, pois se alimenta bem, faz algumas tarefas básicas diárias como limpar a casa, super organizada por sinal, lavar suas roupas, alimentar seus pássaros (Mutum, gaviãozinho, galinhas), fazer suas flechas e sair para caçar.

Ao fim do dia, naturalmente Pura sentou-se a minha frente e começou a me ensinar Kanoé ao dizer que meu pé estava sujo e que pé limpo se diz diferente, então levantei-me até o quadro branco e logo escrevi em Kanoé a escrita ortográfica e a fonológica da língua Kanoé bem como as concordância e morfemas que aparecem nos verbos em Kanoé que são concordantes com os sujeitos da oração como por exemplo (detalhe que a ortografia sempre escrevo em caixa alta para que PURA possa ler também e acompanhar as explicações de sua própria língua que ele domina mais que qualquer linguista obviamente):

[ja'to itʃo'tʃĩ pɛpɛtʃɔtʃiɛ're]

JATO ITXOTXI PEJTXOTXIERE

'nosso pé está limpo'

[nã itʃo'tʃĩ pɛũtʃɔtʃiɛ're]

ÑA ITSOTSI PEÛTXOTXIERE

'meu pé está limpo'

[ˈpja itʃɔˈtʃi pɐpɐtʃɔtʃiɛˈrɛ]

PJA ITSOTSI PEPETXOTXIERE

‘seu pé está limpo’

Logo Mical se envolveu com outras coisas e Bukwa veio chamar Pura que teve que sair e a possível aula não seguiu.

Assim, esses são os desafios apresentados de uma metodologia de método natural e ao ritmo do próprios mestres e aprendizes, exigindo mais tempo, paciência e até mesmo alguns incentivos externos como pagamentos de bolsas, presentes etc para que o projeto de ensino-aprendizagem possa seguir acontecendo.

6.2.5 Imersão 5 - 13/05/2023

Enfim se foram, e após tomarmos mais café, seguimos eu, Mical, Reginho, Reven, Bukwa Kanoé e Celita Aruá e Pura Kanoé para a aldeia antiga dos Kanoé e dessa vez fomos até a beira do igarapé Omerê, bem barrento, cai num barro movediço e o barro veio até o joelho, sendo necessária uma certa força para sair dali na base do impressionismo e das risadas e já que tá no barro é para se tornar barro saindo do barro, na base do riso e segundo Bukwa eu pareço criança rindo de tudo.

Pura na ida e na volta foi ensinando palavras e nomes de plantas e verbos quando ali aconteciam suas respectivas ações e as crianças em volta ouvindo e presenciando tudo, mas uma pena que Mical não prefere acompanhar nosso passo, mas o de Bukwa com Celita que vão falando em Português lá na frente.

De toda forma a troca acontece, porém poderia ser mais potencializada caso o interesse e disponibilidade em aprender algo novo fosse maior, já as crianças aprendem por osmose e pelo contexto, Mical também aprende bastante porque sabe ouvir segundo os próprios relatos do mestre Pura quando sentou um dia na sala de tv e veio me dando os seus feedbacks sem nem mesmo eu pedir, já para expressar-se tem mais dificuldade, pois ela não dá muito a cara a tapa nesse sentido da expressão linguística de tentar acertar errando ou tentar falar falando.

Bukwa e Celita foram pegar Tucum perto do caminho que entra para o caminho do castanhal, antes desse caminho no sentido voltando da aldeia antiga e do lado esquerdo do caminho. Ouvimos porcões no caminho e Reginho pulou do meio do mato no caminho como se fora um porcão me dando um susto. Ri muito.

Na volta Tsiramanty sentada em frente ao seu foguinho fogão tradicional cheio de porcão ainda e a primeira coisa é que nos pergunta de Bukwa: *Bukwa? Najnitsi?* Digo a ela em Kanoé que Bukwa está pegando tucum com Celita *Bukwa Celita ni pakytsiw peõtsonere*.

À noite tivemos aula eu, Reginho, Reven e Pura das 19h às quase 23h, cheirando rapé que Pura sempre traz para a Base e tem uma sacola cheia com vários tipos de rapé que ele mesmo faz e outros que ganha, ouvindo músicas indígenas no youtube, revendo vídeos de Pura e os Kanoé da TI Rio Guaporé, naquela época em que havia os falantes de língua Kanoé entre os Kanoé do Guaporé, com o professor Bacelar; Pura nos ensinando palavras e frases novas, revisando outras, eu fazendo essa interface linguística de trazer para a consciência linguística dos pequenos os ensinamentos de Pura, porque Pura se queixa de ensinar e eles não aprenderem, mas ele parece aprovar essa interface que faço quando repito palavras e principalmente quando as escrevo no quadro.

E seguimos assim, aula natural, método natural, mestre Pura-aprendizes e mestres-aprendizes no sentido de que no encontro sempre ensinamos e aprendemos uns com os outros.

Antes disso jantei com Tsiramanty e gravei algumas palavras que estive a recordar com ela. Então foi um dia muito especial em que tivemos uma aula natural fluida e contínua.

Ao fim fui cumprimentada por Pura que agradeceu e se despediu e só seguimos para dormir porque apagaram-se as luzes e desligaram o gerador da Base e mesmo assim, seguimos ainda por meia hora na penumbra da noite com as luzes de uma lanterna e de um vídeo que estávamos a recordar e terminar de assistir no computador. Pura Kanoé cantando no ano do contato e dando aula junto com Bacelar em 2005. Um dia especial! Outro dia que cheirei o rapé de Pura com Tabaco e Angico, vomitei e tonteei bastante.

6.2.6 Imersão 6 -14/05/23 (Domingo à tarde)

Acordei vomitando e estive doente com febre o dia todo e por isso não fui no mato com Bukwa e Celita pegar PUPUNHA para fazer arco. Seguiram os dois e Reven. Bukwa e Celita voltaram de tarde por volta das 15h e esse caminho fica no pé da Serra antes de subir pro taquaral e no caminho viram porcos, macaco e PIYTSI. Nada trouxeram, apenas pupunha. Celita está a desfiar TUCUM que envia para a TI Rio Branco em suas vendas por encomenda

para as mulheres de lá Aruá e Tupari que fazem marico e para Ana Makurap que faz Maricos. Antes gravei algumas palavras no zoom com Tsiramanty e com Pura na sala de TV até desligar o gerador e jantei junto com Tsiramanty para quem sempre sirvo a janta quando ela pede. Hoje a enfermeira anunciou a gravidez de Celita Aruá de mais ou menos dois meses que espera um bebê de Bukwa Kanoé.

6.2.7 Imersão 7 - 15/05/23 (segunda-feira) (7h às 11h)

Hoje comecei aulas com PURA KANOÉ retomando a alfabetização em LÍNGUA KANOÉ e aproveitando a presença de REVEN Kanoé que apareceu para a aula e foi convidado a sentar-se conosco à mesa para aprender Kanoé em uma aula bilíngue Kanoé-PB de mestre aprendiz. A aula foi das 8h20 às 11h30, bateu panela para hora do almoço da Base e Pura parecia querer seguir, pois por comer tanto bolo de chocolate feito por Bukwa não estava com fome para o almoço.

Então na aula trabalhamos os sons das 14 vogais Kanoé e palavras que ora lembrávamos ora procurávamos nos vocabulários ilustrados, no dicionário e na gramática da língua Kanoé que não é uma gramática pedagógica, mas uma descrição da língua. Então seguimos eu, Pura e Reven caçando palavras para compor nossa aula e nossa escuta, compreensão, escrita. E no meio ensinei *muine* ‘acabou’, *kapejun kanoé wararae*, etc (ver gravação zoom desse dia).

Fizemos a letra A, E, Ä, I, Y, O, U e as respectivas nasais e escrevemos palavras iniciadas e ou que tenham esse som em sua composição de início, meio e fim.

Pura usando a folha de uma maneira bem especial com um preenchimento completo para escrever nela e Reven como já frequenta a escola e está no 4. ano escolar (10 anos) já copia como eu escrevo em minha folha, pois estamos sem lousa na cozinha e escrevo no meio e ao lado dos dois para que possam copiar as palavras que ainda não conseguem escrever soletrando os sons, pois eles vêm de uma educação linguística bastante tradicional pelo estudo por meio de famílias silábicas.

Enquanto Pura que é mais lento para a escrita e ainda copia letra por letra, Reven após escrever o nome da letra respectiva, é guiado por mim a procurar palavras com a tal letra no vocabulário ilustrado que tem ainda muitos problemas para ser utilizado mais fluidamente, como por exemplo falta colocar os nomes em caixa alta também para os que estão em período de alfabetização e as revisões necessárias que já fizemos, mas não tivemos tempo de

formalizar as revisões, pois é um trabalho que exige tempo e talvez até financiamento. Assim, faz falta formalizar essa revisão e inserir os nomes também em caixa alta.

Então seguimos com palavras, frases, fazendo essa revisão em nossas anotações. Reginho preferiu não participar dessa vez e acordou tarde, vi que Mical pediu a ele que estivesse lá, mas ele não obedeceu.

Figura 44 - Escrita no caderno

A- AWA	'arara genérico'
E- EPY	'castanha'
Ä- POKUTÄ	'cabaca'
I- IRY	'macaco genérico'
Y- ÄKY	'banana'
O- KORE	'piriquitinho'
O- OWE	'cutia'
U- URÄ	'porcão'
Ä- ÄTÄPÄTÄ	'dente molar'; 'canoa'; 'carro'
Ë- TËKO	'coco'
Ä- TÖKÄ	'irmão'
Ï- TÏ	'carrapato'
Õ- ÕKWATSÏKWÄ	'passarinho'
Ü- NÄÑÜ	'abelha'
WOWOTI PÄRÄNERE	'a coruja está voando'
ÑAKE PÄRÄNERE	'o tucano está voando'

Fonte: Dados da pesquisa-ação: Letícia Aquino. Design: Letícia Aquino e Chandra Viegas

E seguimos somente falando de vários animais que voam como *OKY* cobra quando salta e *IRY* macaco também quando salta, então saltar é o mesmo que voar para os Kanoé nesse microtempo entre o salto e o voo, assim como no PB quando nos referimos a voar para alguém que segue de um lugar a outro de modo muito rápido, como 'ele foi voando até o

castanhal', utilizam *PĀRĀNERE* 'está voando' para os bichos que se deslocam ou voando ou saltando ou quando correm muito rápido a depender do contexto *PĀRĀNERE* pode referir-se a pessoas andando rápido, sendo {*pārā-*} 'raiz do v. voar'.

Enfim seguimos com a negação de *PĀRĀNERE* para introduzir forma afirmativa e negativa da língua Kanoé como *KAPAJRE PĀRĀNKERE* 'tatu grande não voa' *KAPAJRE WONERERE* 'tatu grande cava buraco'.

Nesse contexto, Pura me pergunta se sei o que é *URUM* 'jacaré', como que querendo no meio de tudo testar se estou aprendendo com ele, logo não lembro da tradução dessa palavra e digo em kanoé *IPATEJŨNKERE* 'não sei'.

Fazê-los entender que apesar de estar na função de linguista e de que acabei de chegar (pouco tempo de campo entre eles) não sou o outro linguista que morou com Tereza Kanoé e conviveu bastante tempo com os Kanoé do Guaporé e fez o estudo descritivo da língua por 20 anos, mas que estou aqui para aprender a língua com o mestre, sem inicialmente quando estivermos separados eu estudar por meio de livros e outros materiais e áudios.

Apesar de eu ter feito estudos formais da língua com base nos materiais de documentação e didáticos já existentes na e sobre a língua Kanoé, na medida em que esta Pesquisa-ação foi avançando e eu precisei avançar nos conhecimentos da língua para atingir os demais objetivos desta, e nesse sentido os materiais escritos e gravados pelo linguista Bacelar foram de grande valia para compor o tempo em que eu e os demais aprendizes não poderíamos contar com a presença dos ilustres três falantes plenos de Kanoé.

Todavia, aprender uma língua obsolescente com um falante pleno na convivência, na imersão, no encontro, não é tarefa muito fácil entre todos eles que mesmo com apenas 3 meses e meio de Omerê querem que eu já esteja com um nível avançado de Kanoé e essa expectativa é de me provocar risos, visto eu não ser uma linguista *outlier*, pois mesmo eles que convivem 6 meses por ano, há mais de um ano, com os Kanoé do Omerê, sabem apenas poucas palavras e não dominam a estrutura da língua para falá-la nem somente por apenas palavras monocórdicas, enquanto eu já construo frases e sei fazer perguntas na língua e pesco palavras e frases quando estão falando nos poucos momentos que presencio as falas, conversas entre eles de dois minutos, porém também reconheço que nossos *backgrounds* linguísticos não são comparáveis, pois falo mais de cinco línguas e estudei Linguística, então essa comparação não haveria de ser justa, ao contrário dos Kanoé da TI Rio Branco que são monolíngues em PB e conhecem palavras de outras línguas indígenas como Makurap, Tupari e Aruá.

Assim, nesse momento relatado da pesquisa-ação ainda entendia somente palavras e frases curtas em Kanoé quando me permitiam os Kanoé estar entre eles e ouvir.

Enfim, seres humanos se relacionando em uma mescla de momentos de seriedade, cumplicidade, conversas nem sempre muito diretas, desconfianças que já em outros momentos ocorrem comunicações bastante diretas, amizades verdadeiras, confianças em uma pedagogia de emergência entre povos que carregam histórias de massacres de seus ancestrais, da perda e transformação abrupta de seus modos de vida, bem como imposições de uma cultura dominante sem tempo para reflexões mais aprofundadas a respeito dos processos que se passam.

Simplemente modos de vida que mudam de maneira drástica causando confusões de identidade, bem como dificuldades nas relações, principalmente comigo que sou uma típica *parabia* 'branca' (PB regional), não caço, não pesco, não sei me localizar sozinha nos caminhos da floresta, enfim um encontro de mundos em que há pontos de contato, acolhimento e rejeição a todo tempo, como em um microcosmo de negociações socioculturais que se torna macro no exercício da pesquisa-ação em se colocar foco nas variáveis que afetam o sistema.

Tsiramanty é bem compreensiva nesse aspecto e mesmo entre eles os próprios Kanoé e os demais povos Kampé, Djeoromitxi, Tupari, Aruá que trabalham na base há conflitos culturais como por exemplo quando um tupari zoa Pura dizendo que ele faz trabalho de mulher ao desfiar tucum sem considerar todo o processo de contato e perseguição pelo qual os Kanoé de RC passaram, mas tudo é motivo de riso para uns e choro para outros, visto que Pura revela não gostar dos comentários que parecem bullyings de criança em fase escolar ou adultos imaturos.

Enfim ao não saber muito digo várias coisas em Kanoé para Tsiramanty que aparece com sua força como um anjo na aula para amenizar as críticas de Pura por horas sugestionado pelos Kanoé de antigo contato com uma crítica severa sem compleições; enfim digo a Tsiramanty as seguintes frases que consigo me lembrar sem apoio do material e que estão no contexto de fala das noites quando ela vem para a Base assistir TV e tomar café escondida porque ela não pode tomar café com açúcar por conta de sua diabetes:

OPEKOMÛ ITÄÕERE? 'beber café?'

MÏ UROÕERE PEJAKE PJA MUNÃW MUKÃJÛ 'você vai comer depois vai dormir na sua rede.'

MÏ MORERE 'você está bonita'

MĨ PAKOTXI PEÕTSONERE MITSÍ? 'você quer bolo?' (nesse caso a tradução não é literal pois *peõtsonere* é 'dar'; 'pegar' (a depender do contexto da fala) e não querer, sendo a forma como os Kanoé falam quando perguntam se você quer algo)

MĨ MORERE MITSÍ? 'você está bem?'

KUNI TSOKENERE! 'água não tem!'

Então ela responde *morere* rindo em alto astral como que dizendo, você não sabe o que é *urum*, mas já sabe dizer muitas coisas.

Pura é um mestre exigente, porém não tem consciência de seu próprio português que mesmo com mais de 25 anos de contato e com muitos *inputs* devido à convivência com os demais da base que vem da TI Rio Branco, mesmo ele com todo esse contexto de fala, não tem consciência que sabe muito pouco português, apesar de entender bem por horas e outras horas ficar bastante perdido no que se está conversando assim como eu nas falas em Kanoé de 2, no máximo 3 minutos em minha presença.

Enfim há toda uma complexidade de um contexto sociolinguístico que precisa ser levada em consideração nesse contexto específico de imersão e exposta de maneira que possa ser analisada para melhor desenvolver entre eles uma consciência linguística de seus próprios conhecimentos linguísticos bem como desse contexto de fala que é a TI Omerê com suas muitas línguas em questão, com conhecimentos plenos por parte de alguns falantes e outros com apenas lembranças de palavras nesse processo de perda de línguas.

Nesse uso do material escrito da língua Kanoé surgem necessidades de correção e revisão que são feitas à medida em que o processo tem continuidade, bem como melhor clareza dos materiais necessários para a continuidades dos processos de ensino-aprendizagem da língua Kanoé como cartilhas de alfabetização bilíngue mais apropriadas e com letras em caixa alta que atendam às necessidades atuais dos Kanoé.

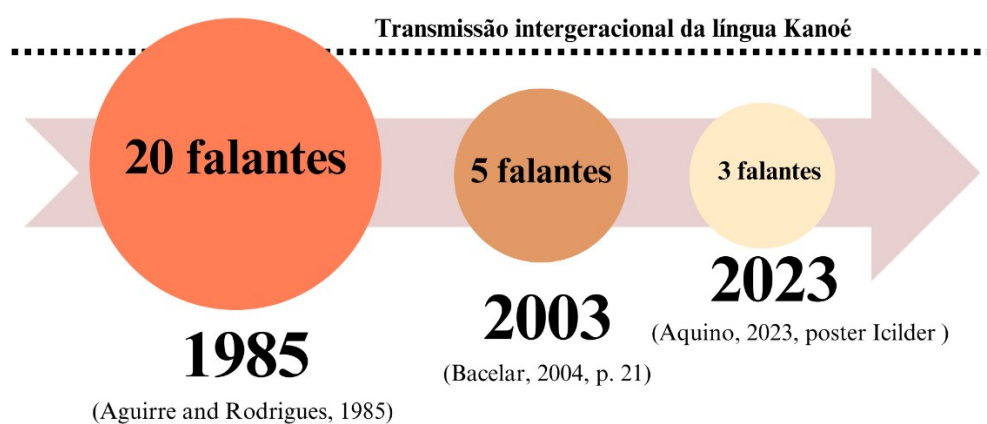
6.3 O multilinguismo entre os Kanoé do Omerê

A análise das proficiências linguísticas dos Kanoé do Omerê nas línguas Kanoé, Português Brasileiro (PB) e Akuntsú desempenha um papel fundamental no desenvolvimento de estratégias eficazes para o ensino-aprendizagem dentro do Programa Mestre-Aprendiz Kanoé-PB. A partir da compreensão do nível de proficiência dos falantes nessas línguas, que compõem o contexto de imersão, torna-se possível planejar metodologias de ensino mais adequadas às necessidades individuais e coletivas da comunidade. Esse processo não apenas

favorece a manutenção e o fortalecimento da língua Kanoé no contexto das aulas formais, mas também impulsiona práticas de imersão que possibilitam a transmissão intergeracional de saberes, promovendo a valorização da identidade linguística e cultural dos Kanoé.

Como apresentado no Capítulo 2, o número de falantes da língua Kanoé sofreu uma diminuição nos últimos anos. As Figuras 46 e 47 apresentam esse declínio nos últimos 38 anos.

Figura 45 - Transmissão intergeracional da língua Kanoé (1985-2023)

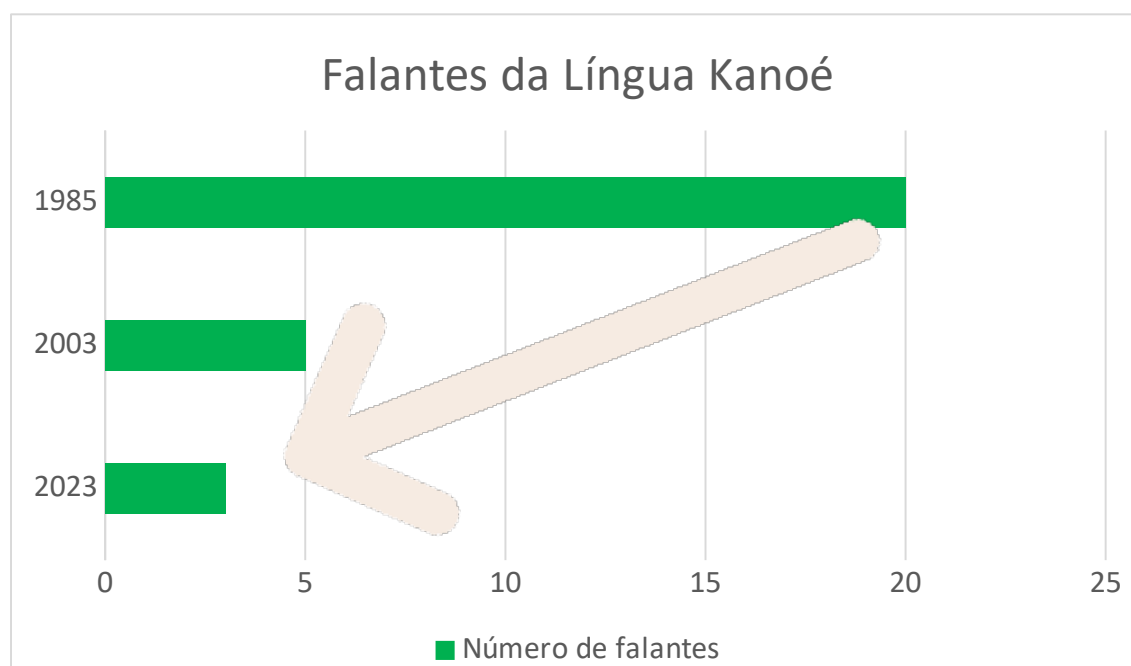


Pesquisa: Leticia Aquino

Design: Chandra Viegas

Fonte: Dados da pesquisa: Leticia Aquino. Design: Chandra Viegas.

Figura 46 - Diminuição do número de falantes de Kanoé nos últimos 38 anos



Fonte: Elaborada por Letícia Aquino. Design: Chandra Viegas.

6.3.1 Avaliação do desenvolvimento das proficiências linguísticas dos Kanoé do Omerê e da Rio Branco

A seguir, são apresentadas as proficiências linguísticas (Quadros 17-20), que nessa escala variam em quatro níveis de Plena (P), Média (M), Baixa (B) e Nenhuma (N) proficiência, dos três Kanoé do Omerê, nas línguas Kanoé (K), Português do Brasil (PB) e Akuntsú (A), nas quatro habilidades linguísticas, sendo essas: Compreensão Oral (CO), Expressão Oral (EO), Compreensão Leitora (CL) e Expressão Escrita (EE).

Quadro 17- Proficiência linguística: parâmetros de entrada e variáveis

PROFICIÊNCIA LINGUÍSTICA: PARÂMETROS DE ENTRADA E VARIÁVEIS				
PARÂMETROS DE ENTRADA	NOME DO FALANTE	NOME DA LÍNGUA	HABILIDADES LINGUÍSTICAS	NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA
VARIÁVEIS	Tsiramanty Kanoé	Kanoé (K)	Compreensão Oral (CO)	Plena (P)
	Pura Kanoé	Português do Brasil (PB)	Expressão Oral (EO)	Média (M)
	Bukwa Kanoé			

		Akuntsú (A)	Compreensão Leitora (CL)	Baixa (B)
				Nenhuma (N)

Fonte: Dados da pesquisa-ação: Letícia Aquino. Design: Letícia Aquino e Chandra Viegas.

Quadro 18 - Língua Kanoé: níveis de proficiência dos Kanoé do Omerê

LÍNGUA KANOÉ (K)				
NOME DO FALANTE	NÍVEL DE PROFICIÊNCIA LINGÜÍSTICA POR HABILIDADE			
	Compreensão Oral (CO)	Expressão Oral (EO)	Compreensão Leitora (CL)	Expressão Escrita (EE)
Tsiramanty Kanoé	P	P	N	N
Pura Kanoé	P	P	B	B
Bukwa Kanoé	P	P	M	B

Fonte: Dados da pesquisa-ação: Letícia Aquino. Design: Letícia Aquino e Chandra Viegas.

Quadro 19 - Português do Brasil: níveis de proficiência dos Kanoé do Omerê

LÍNGUA PORTUGUÊS DO BRASIL (PB)				
NOME DO FALANTE	NÍVEL DE PROFICIÊNCIA LINGÜÍSTICA POR HABILIDADE			
	Compreensão Oral (CO)	Expressão Oral (EO)	Compreensão Leitora (CL)	Expressão Escrita (EE)
Tsiramanty Kanoé	B	B	N	N
Pura Kanoé	M	M	B	B
Bukwa Kanoé	P	P	M	B

Fonte: Dados da pesquisa-ação: Letícia Aquino. Design: Letícia Aquino e Chandra Viegas.

Quadro 20 - Língua Akuntsú: níveis de proficiência dos Kanoé do Omerê

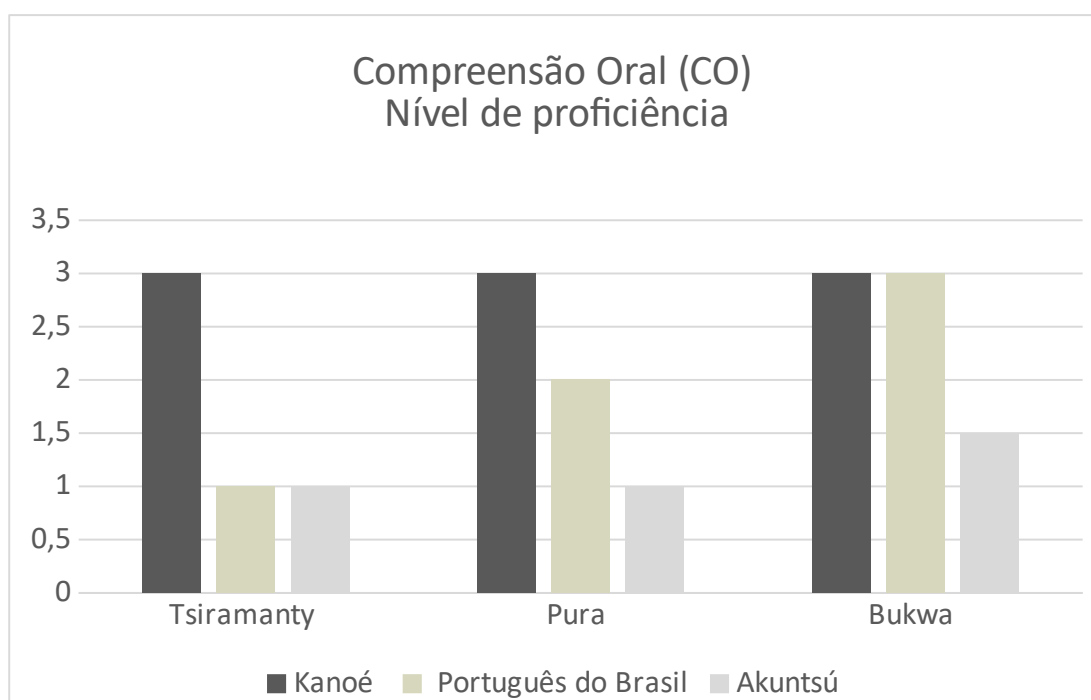
LÍNGUA AKUNTSÚ (A)				
NOME DO FALANTE	NÍVEL DE PROFICIÊNCIA LINGÜÍSTICA POR HABILIDADE			
	Compreensão Oral (CO)	Expressão Oral (EO)	Compreensão Leitora (CL)	Expressão Escrita (EE)
Tsiramanty Kanoé	M	B	N	N

Pura Kanoé	B		B		N	
Bukwa Kanoé	P	M	B	M	N	

Fonte: Dados da pesquisa-ação: Letícia Aquino. Design: Letícia Aquino e Chandra Viegas.

A Figura 48 é um exemplo de gráfico que pode ser gerado a partir de cada escala individual de proficiência nas três línguas no contexto dos Kanoé do Omerê. A Figura 49 apresenta a escala de nível de proficiência para o caso Kanoé e a Figura 50, os parâmetros de saída.

Figura 47 - Compreensão Oral (CO): níveis de proficiência dos Kanoé do Omerê

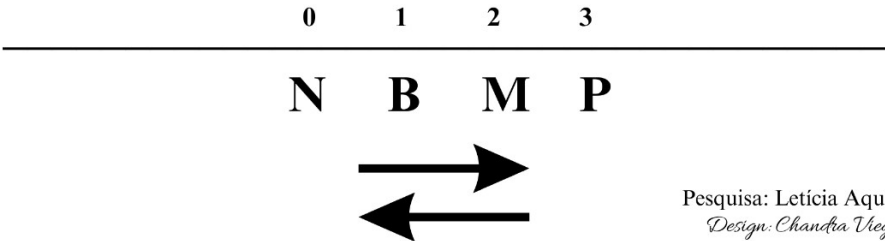


Fonte: Dados da pesquisa-ação: Letícia Aquino. Design: Letícia Aquino e Chandra Viegas.

Figura 48 - Escala de nível de proficiência para o caso Kanoé

Escala de Nível de Proficiência	
Plena (P)	3
Média (M)	2
Baixa (B)	1
Nenhuma (N)	0

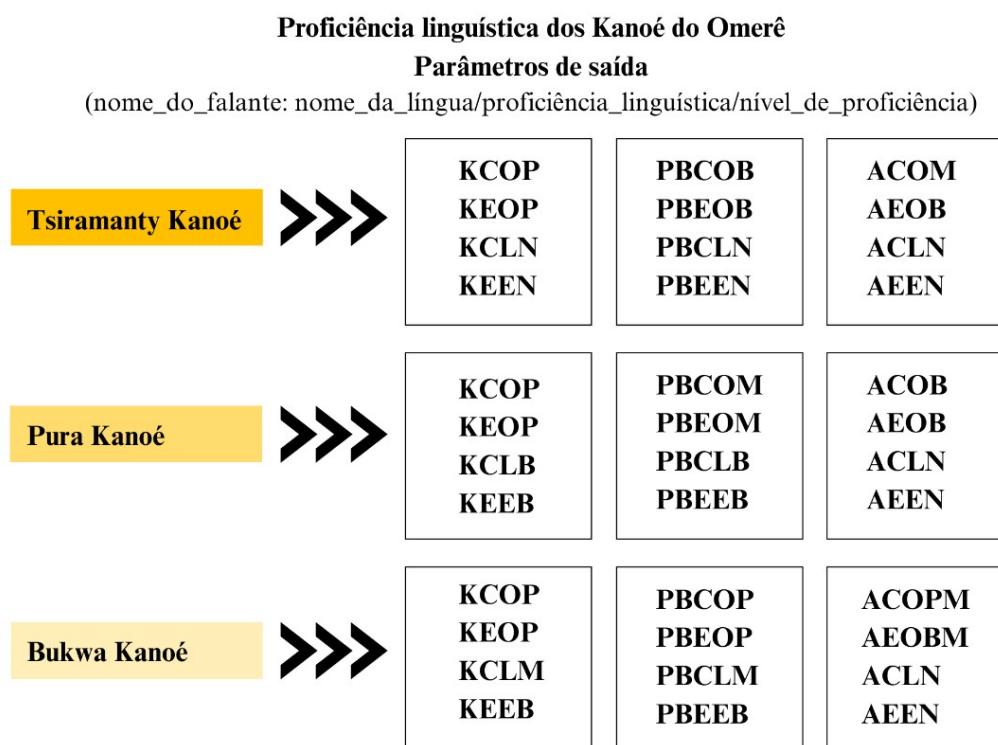
Continuum de Proficiência ilustrativo para o caso Kanoé



Pesquisa: Leticia Aquino
Design: Chandra Viegas

Fonte: elaborada por Leticia Aquino e Chandra Viegas.

Figura 49 - Proficiência linguística dos Kanoé do Omerê: Parâmetros de saída



Dados da pesquisa: Letícia Aquino
Design: Chandra Viegas

Fonte: Dados da pesquisa-ação: Letícia Aquino. Design: Chandra Viegas.

6.4 Algumas considerações

As aulas durante o projeto de imersão focaram no ensino-aprendizagem da língua portuguesa do Brasil (PB) e na medida do possível e do interesse natural de Bukwa foi dado o devido espaço e tempo para o ensino-aprendizagem da língua Kanoé, visto que os interesses do aluno e da FUNAI são importantes para traçar esse planejamento das aulas bilíngues e quanto tempo de atenção dar-se-á a cada língua.

No início Bukwa não tinha o menor interesse em aprender Kanoé escrito, mas na medida em que as aulas possibilitaram maior consciência fonológica dos sons das línguas em estudo, Bukwá tornou-se solícito e bastante interessado em aprender PB e ensinar Kanoé falado e aprender Kanoé escrito e lido e na medida em que as aulas foram avançando, fomos desenvolvendo o programa mestre-aprendiz PB-Kanoé de maneira natural e interessada das duas partes envolvidas. Nos contraturnos das aulas da manhã (15h-18h/19h) com Bukwa, e da professora Mical Kanoé com Pura, demos prosseguimento ao estudo, revitalização e

documentação da língua Kanoé por meio do estudo da Gramática da Língua Kanoé e do material de Hinton sobre metodologia de ensino em programas de revitalização linguística no intuito de instrumentalizar os professores Kanoé da TI Rio Branco para que possam ter autonomia para o ensino e revitalização da língua Kanoé. Assim, nos registros em Anexo desta tese, encontram-se imagens tanto das aulas de PB, de PB-Kanoé e de Kanoé.

Dessa forma, as reflexões apresentadas ao longo deste capítulo evidenciam a riqueza e a complexidade do processo de ensino-aprendizagem do PB como língua adicional pelos Kanoé do Omerê, reforçando a importância do contexto de trocas recíprocas de saberes entre eles e os Kanoé da TI Rio Branco.

A partir do programa Mestre-Aprendiz, a interação entre falantes e aprendizes revelou-se fundamental para a consolidação de práticas pedagógicas culturalmente sensíveis, que valorizam a língua e a identidade de ambos os grupos. Além disso, a atuação como mediadora, professora e pesquisadora permitiu articular estratégias metodológicas e pedagógicas que potencializam o desenvolvimento das proficiências linguísticas e, ao mesmo tempo, respeitam os modos de vida e conhecimentos tradicionais dos Kanoé.

O breve panorama das aulas, dos diários de campo e das avaliações de proficiência demonstra que o sucesso desse processo se apoia em ações colaborativas e integradas, que possibilitam o fortalecimento de vínculos comunitários e o reconhecimento mútuo da diversidade linguística e cultural entre todos(as) os(as) envolvidos(as) no Programa de Imersão PB-Kanoé.

7 MESTRE PURA KANOÉ ENSINANDO KANOÉ ÀS CRIANÇAS DA TI RIO BRANCO

A língua é um canto ancestral,
ao aprendê-la as crianças tornam-se portadoras da história
e a sabedoria encontra um novo lar.

Este Capítulo aborda a ida do Mestre Pura Kanoé à TI Rio Branco para dar continuidade ao programa Mestre-Aprendiz com os aprendizes Kanoé e também de outros povos que ali se encontram, abordando a etnografia do Programa Mestre-Aprendiz Kanoé no âmbito do Projeto de Revitalização Linguística e Cultural Kanoé. Inicialmente o título deste capítulo, quando se pensou esta tese no âmbito do Programa de Imersão Mestre-Aprendiz Kanoé-PB, seria: Ensinando Kanoé aos Kanoé: as crianças Kanoé da TI Rio Branco, porém por uma especificidade de contexto o título atual descreve com mais precisão a realidade do contexto de ensino-aprendizagem da língua e cultura Kanoé na TI Rio Branco e essa explicação aborda a necessidade de reestruturas diagnosticadas e realizadas em alguns pontos do projeto original ao longo desse Programa de Imersão.

Participantes do Programa de Imersão Mestre-Aprendiz na TI Rio Branco:

- 1) Mestre Pura Kanoé (data de nascimento aprox.: 17/10/1973);
- 2) Conforme quadro apresentado no Capítulo 2 desta tese, pp. 67-68, elaborada em Kanoé (2022) e atualizada nesta tese, os(as) participantes Kanoé são todos os(as) listados(as) nessa tabela que residem nas aldeias da TI Rio Branco;
- 3) Além desses, 17 crianças indígenas, entre 3 e 12 anos de idade, pertencentes a outros povos presentes na TI Rio Branco vieram somar esforços nessa direção, conforme segue a lista (Quadro 21):

Quadro 21 - Listas dos participantes de outros povos da TI Rio Branco

Nome	Idade em dezembro/2024
Alerandra Makurap	7
Aruna Kanoé Ajuru	7
Benjamin Tupari Jaboti	10
Cauã Makurap Kanoé	10
Davi Makurap	9

Darlinson Kanoé	9
Fernando Uruã Kanoé	8
Filk Kanoé	12
Franciele Aruá	10
Irã Aruá	9
Jasmin Jabuti Kanoé	8
Maria Aruá	6
Menayka Aruá	9
Monique Kanoé Tupari	8
Reven Makurap Kanoé	10
Regis Junior Makurap Kanoé	8
Vandermile Kanoé Tupari	9
Verônica Jaboti	9

Fonte: Elaborado pela autora

- 4) Linguista, professora, colaboradora externa, pesquisadora e autora desta tese: Letícia de S. Aquino (dn.: 03/10/1983).

Diante desse contexto, a importância de um programa de imersão para a revitalização da língua Kanoé é de suma relevância para a preservação e o resgate desse patrimônio linguístico e cultural.

Comunidades linguísticas minorizadas e no caso Kanoé com uma comunidade não muito extensa de aproximadamente apenas 350 indivíduos conforme dados do Censo 2023 e com apenas 3 falantes plenos, enfrentam o risco de perder sua língua devido à falta de uso e transmissão intergeracional e à influência do PB dominante. Um programa de imersão oferece um ambiente intensivo, onde os participantes têm a oportunidade de aprender, praticar e vivenciar a língua Kanoé em seu contexto natural.

A imersão linguística envolve a exposição total e contínua a uma língua específica em um ambiente onde ela é falada naturalmente. Esses programas proporcionam uma experiência integral, onde os participantes vivenciam não apenas a língua, mas também a cultura associada a ela. Essa abordagem vai além do ensino convencional, como as aulas formais de

língua Kanoé que também ocorreram ao longo deste Programa, não detendo-se nesse ponto, permitindo que os aprendizes mergulhem na língua alvo de maneira intensiva.

A imersão é uma abordagem eficaz para a revitalização linguística, pois vai além do ensino formal, ela permite que os participantes absorvam não apenas a estrutura e vocabulário da língua, mas também os aspectos culturais, sociais e históricos associados a ela. Isso é essencial para a preservação de uma língua, pois a língua está intrinsecamente ligada à identidade e à herança cultural de um povo.

Ao oferecer um ambiente de imersão, os participantes têm a oportunidade de praticar a língua em situações do dia a dia, o que fortalece suas habilidades de comunicação e compreensão. Além disso, o contato direto com falantes nativos e a experiência cultural enriquecem a aprendizagem e contribuem para a transmissão intergeracional da língua Kanoé.

Portanto, um programa de imersão para a língua Kanoé é fundamental para sua preservação, permitindo que a comunidade mantenha viva sua língua e tradições, além de promover um maior senso de identidade e pertencimento entre os falantes. É uma ferramenta valiosa na proteção da diversidade linguística e cultural, que é essencial para a riqueza e a variedade do nosso mundo.

Encontra-se neste relatório um relato exemplificativo de algumas amostras de aulas registradas que ocorreram durante os 10 dias em que o mestre Pura Kanoé esteve presente na TI Rio Branco, entre os dias 19 de maio de 2023 a 30 de maio de 2023, para a continuidade do programa de imersão Mestre-Aprendiz Kanoé que também ocorre na TI Rio Omerê desde 2020, quando os Kanoé da TI Rio Branco lá estão desenvolvendo seus trabalhos de servidores da Frente de Proteção Etnoambiental Guaporé e também aos trabalhos que envolvem a educação dos Kanoé de recente contato da TI Omerê quanto ao ensino do português do Brasil (PB), pelos professores Fernando Kanoé, Paulo R. Kanoé e pela professora Mical Kanoé da TI Rio Branco, bem como dos processos de ensino-aprendizagem da alfabetização em língua Kanoé e da revitalização dessa língua em situação de sério risco de desaparecimento.

A intenção deste trabalho foi estender o Programa de Imersão Mestre-Aprendiz às crianças e adultos Kanoé e demais interessados de outros povos em juntarem esforços nessa retomada linguístico-cultural no âmbito da aldeia São Luís da TI Rio Branco no estado de Rondônia, acerca do município de Alta Floresta D'Oeste.

Dados e relatos etnográficos do processo de revitalização da língua Kanoé em um programa de imersão, nessa fase (Integração Kanoé do Omerê na TI Rio Branco) do Programa, faz-se presente neste capítulo, conforme descrições dos dados a seguir obtidos durante a estada de 11 dias do Mestre Pura Kanoé na TI Rio Branco em maio de 2023, tais

relatos estão entremeados por análises críticas ocorridas durante a realização do Programa com vistas a compor esta tese bem como a possibilitar rearranjos futuros para a continuidade do projeto de Revitalização da língua Kanoé, assim, neste capítulo são apresentadas descrições com análises críticas de fragmentos de vídeos dos momentos de imersão que ocorreram na TI Rio Branco no período de 19 de maio a 30 de maio de 2023 e os registros fotográficos desse período encontram-se no Anexo desta tese. Faz-se importante observar que os momentos de imersão Mestre-Aprendiz Kanoé ocorreram durante as manhãs e tardes com a presença das crianças que vinham no contraturno escolar e à noite com os adolescentes, jovens e adultos (faixa etária de 13 a 80 anos), pelo fato de esses terem muitas tarefas e trabalhos durante o dia e terem decidido entre eles deixar o espaço do dia para as crianças.

Conforme as lideranças da TI Rio Branco decidiram, seguimos com a presença do Mestre Pura Kanoé para os momentos de imersão, ademais dos momentos em que estavam todos juntos como nos banhos de rio e nas festas e momentos de uso do rapé. Sendo também importante observar que neste Capítulo concentraram-se as descrições e análises dos momentos com as crianças pelo fato de nos encontros da noite os adultos terem falhado mais na presença por estarem cansados dos trabalhos do dia e por outros possíveis fatores intervenientes sobre esse contexto de imersão que estão apresentados no decorrer deste Capítulo.

7.1 Imersão 1 - 19/05/2023

O deslocamento em carro da FUNAI da TI Rio Omerê ocorreu em direção à TI Rio Branco onde a imersão seria dada o início com as crianças da TI Rio Branco participantes do programa.

A viagem é longa (saímos do Omerê por volta das 6h15min e chegamos em Alta Floresta ao meio-dia com parada em Vila Bosco que fica na entrada para a TI Mequéns do povo Sakirabiat, por volta das 9h30min, onde paramos para o café com pão, depois Parecis, Santa Luzia, Alta Floresta D'Oeste, Geasa e por fim São Luís, por volta das 5:30 da tarde, pois paramos em AFO para almoço e compras de mantimentos básicos pelos dez dias do projeto de imersão) com vários trechos de estrada de chão, passando em meio a fazendas.

Na viagem estavam os mestres-aprendizes Pura Kanoé, Mical Kanoé, Paulo R. Kanoé, Régis Makurap Kanoé, Reven Makurap Kanoé e eu, Letícia Aquino. Já no caminho fomos dando início ao programa de imersão, pois em se falando de imersão, todo momento é adequado para se aprender e movimentar-se em direção à língua alvo e no caso de línguas

obsoletos dá-se uma corrida contra o tempo que nos ensina resiliência e paciência diante dos limites que nos são impostos pelas situações específicas de cada comunidade em relação à sua língua materna ou ancestral e no caso da língua Kanoé os limites se impõem desde atitudes linguísticas negativas de alguns aprendizes a extremas dificuldades em aprender uma língua para expressá-la naturalmente em seu contexto diário pelo excesso de perfeccionismo agregado à aprendizagem da língua não abrindo o espaço necessário aos erros naturalmente advindos e intrínsecos ao processo de ensino-aprendizagem e para evitar o erro, muitos mestres-aprendizes acabam por desistir de se expressarem na língua Kanoé, dando preferência à língua portuguesa do Brasil, nesse contexto devastador e totalmente dentro da zona de conforto, mesmo que a essa estejam atrelados os já porventura conhecidos preconceitos linguísticos de falantes de PB que inconscientemente afirmam falar a variante próspera e mais prestigiada do PB.

Assim entre esses e outros desafios abordados adiante encontram-se os Mestre-Aprendizes da língua Kanoé, língua isolada conforme Rodrigues (1986) e que conta atualmente com apenas três falantes plenos e com um Mestre-Aprendiz, Pura Kanoé, mais disposto à árdua tarefa de passar seus conhecimentos linguísticos adiante.

No caminho fomos gravando as perguntas que eu fazia a Pura e repassava as respostas de uma maneira didática e repetitiva principalmente e mais diretamente às duas crianças que vinham felizes e contentes em falar alto as palavras e frases em Kanoé, que Pura nos ensinava, no banco de trás do carro e que eram repetidas pelos adultos em contexto de admiração pelo processo de aprendizagem e natural expressão das crianças sobre as quais como já desde há muito tempo vem comprovando a ciência terem essas mais facilidade na aprendizagem de línguas por terem mais abertura e baixos filtros afetivos, assim para um adulto aprender línguas deve se comportar como uma criança.

Como também afirma HINTON (2012), e terá esse processo facilitado no caminho e por vezes encaro isso com tamanha seriedade ou talvez pela minha própria natureza que o mestre Pura vez ou outra me diz aos risos e como que por espanto: ‘parece criança!’, então éramos três crianças falando alto e também baixinho muitas palavras e expressões em Kanoé no banco de trás do carro que foram gravadas pela adulta pesquisadora em Zoom H4N e também no celular, além dos registros fotográficos do caminho, conforme seguem em anexo.

Os registros da Língua e do Povo Kanoé compõem o arquivo da Língua e Povo Kanoé pertencente primeiramente e sobretudo ao povo kanoé e aos arquivos da FUNAI e LALLI/UnB.

Ao chegar à TI Rio Branco, nos hospedamos na casa de apoio da SESAI, extremamente carente de melhores condições de infraestrutura para abrigar um projeto de imersão, mesmo que não seja esse seu fim, mas como bons brasileiros improvisamos e na resistência, sofrimentos e alegrias demos continuidade aos trabalhos a ponto de eu sentir que seria muito melhor estar sob um tapiri, porventura “melhoramentos” nas aldeias indígenas são verdadeiros pioramentos com uma arquitetura deslocada do meio ambiente que não aproveita luz natural, sem circulação de ar etc.

7.2 Imersão 2 - 20/05/2023

Nesse dia iniciamos uma caminhada pela aldeia com as crianças que no despontar do Sol já estavam à porta da casa de apoio da SESAI, onde dormimos e também realizamos as aulas durante o Programa de Imersão pelo fato de não haver outro lugar disponível na Aldeia São Luís, a nos esperar para darmos início às vivências de imersão e aulas de língua Kanoé; devido ao projeto de imersão Kanoé-Aruá ter ocorrido em junho e julho de 2022 na TI Rio Branco com apoio do Fundo Casa Socioambiental, e também à presença do mestre Pura Kanoé, obviamente, adiantou a participação interessada e cheia de atitudes linguísticas positivas das crianças que já chegaram dizendo palavras em Kanoé aprendidas no ano anterior e ainda lembrada por elas, mesmo que a esse projeto na TI Rio Branco devido a questões orçamentárias e políticas internas do povo Kanoé não tenha podido ser dado continuidade em menor prazo, levando dez meses para ser retomado.

Devido ao exposto são feitas algumas considerações acerca da necessidade de continuidade dos processos de Revitalização Linguística dentro de um planejamento linguístico que preveja maior frequência dos encontros entre mestres e aprendizes, o que já ocorre com bastante frequência na TI Rio Omerê com foco no ensino do PB a Pura Kanoé e Bukwa Kanoé por parte da professora Mical Kanoé e tendo sido realizadas aulas de alfabetização em língua Kanoé nas minhas idas a campo, porém sem a frequência realmente necessária devido a questões orçamentárias para minhas idas e estada em campo com a real frequência necessária.

Sendo assim a frequência na TI Rio Omerê tem cumprido os planejamentos internos e sido feita com a assiduidade necessária, ademais das dificuldades orçamentárias impostas e da impossibilidade de ir à campo nos dois primeiros anos da pandemia Sars-Cov19, assim o trabalho não encontra a continuidade necessária quando do regresso da professora indígena à TI Rio Branco com relação ao aprimoramento dessa em relação à língua Kanoé e

compartilhamento assíduo desses conhecimentos com as crianças da TI Rio Branco em prazos e cronogramas que obviamente venham a ser realizados pela professora ou professor indígenas responsável pela transmissão desses conhecimentos e manutenção da corrente mestre-aprendiz com foco na revitalização da língua ancestral (Kanoé) pelo grupo que já não mais fala essa língua.

Uma possível solução seria dividir com certa equidade o tempo dessa professora entre as TIs Rio Omerê e Rio Branco como parte do Programa de Imersão, incluir essa devolução no planejamento da FPETG como parte dos trabalhos da TI Rio Omerê, tendo o conhecimento de que isso servirá de estímulo à professora Mical e aos futuros e futuras professores(as) indígenas (ou não indígenas) responsáveis por essa atividade, cujo papel previsto nas atribuições de suas funções seja o de envolver-se na aprendizagem e documentação da língua Kanoé com vistas a ensinar no mínimo e inicialmente os conhecimentos básicos dessa língua, como seu quadro fonético/fonológico, os sons da língua Kanoé, bem como palavras, frases e expressões corriqueiras e usuais do cotidiano em seus vários campos semânticos como palavras utilizadas na caça e na pesca, nomear utensílios do cotidiano na cozinha por exemplo, pelo fato de ser uma atividade diária e o momento em que se reúnem nas conversas diárias também, além das saudações na língua Kanoé.

No caminho desse dia o mestre Pura nos ensina as palavras que nomeiam os ambientes da aldeia São Luís pelos quais fomos caminhando com as crianças e bichos que o próprio mestre os aponta e ensina por iniciativa própria de transferir seus conhecimentos para as crianças que estavam ali ávidas por esses, por exemplo a palavra para uma espécie não identificada por nós de formiga-gigante de cor preta TARAKWA, até porque o Mestre sabe distingui-las em sua língua Kanoé, mas nem sempre sabe no PB, assumindo nesse caso o genérico formiga em PB, mesmo não sendo tarakwa o genérico para formiga que são *nākati* e *tyy* em Kanoé e não estando essa palavra grafada em nenhum vocabulário da língua Kanoé e momentos como esse revelam a necessidade de a imersão para revitalização caminhar juntamente à continuidade da documentação linguística, necessitando em um sentido mais ideal, de equipes multidisciplinares atuando em campo, o que nem sempre é possível, devido à falta de profissionais especializados, mas principalmente à falta de investimento para pesquisas nessa área; na caminhada guiada pelas crianças, paramos para comer ITSOPPO ‘ingá grande’ embaixo do pé de ingá e seguimos interagindo com o mestre Pura nos conectando às palavras e frases ensinadas naturalmente e na medida em que as crianças se agitavam e faziam perguntas ao mestre e nesse momento eu assumia a posição de observadora mas que de participante com intuito de deixar que eles se expressem em suas autonomias.

Em seguida e após o encontro com a liderança mestre-aprendiz do programa e professor, Fernando Kanoé, que juntamente com sua família, tem sido responsável pelo projeto de Revitalização da língua Kanoé na TI Rio Branco, fomos conduzidos ao núcleo Djeoromitxi com os quais os Kanoé compartilham fortes laços de parentesco, e na presença de Fernando Kanoé, Adonias Djeoromitxi, Paulo R. Kanoé, algumas crianças do núcleo Djeoromitxi e aprendizes do Programa de Imersão Kanoé (Darlinson Kanoé, Verônica Djeoromitxi, Benjamin Tupari), Pura Kanoé e eu realizamos uma reunião de planejamento para os dez dias que se seguiriam com atividades programadas no âmbito do Programa de Imersão Mestre-Aprendiz Kanoé na TI Rio Branco.

Pura em seguida sai para cumprimentar os que vêm ao seu encontro, pois sua presença na TI Rio Branco traz muita alegria de toda parte e em seguida paramos para mais uma frase e palavras aprendidas com o peixe trazido pelo menino Irã que nos presenteia com um peixe para Pura e um para mim e todos repetimos a frase ensinada por Pura incentivada por mim nesse processo de colaboração e incentivo externo às expressões e falas na língua Kanoé, como uma facilitadora do processo de aprendizagem que deve abrir espaço em meio à forte correnteza do PB, língua dominante no contexto multiétnico da TI Rio Branco que encontra forte coexistência com a língua Tupari, língua indígena com forte vitalidade no contexto dessa TI, visto o trabalho de promoção linguística caminhar no sentido da coexistência de línguas e culturas e não no do extermínio ou sobreposição dessas com todo o processo de subjugação que se dá nas relações de poder entre grupos humanos, assim, aprender e revitalizar línguas é apresentar uma contraforça nesse processo histórico de dominações de uma cultura sobre a outra no sentido da construção de uma cultura de paz e respeito à diversidade entre os grupos e devido a isso é de extrema importância o engajamento da comunidade interessada em revitalizar sua língua e cultura.

Nesse dia das 10h às 12h tivemos aula com o mestre Pura e as crianças no chão da cozinha da casa de apoio da SESAI e melhor não poderia ser (transpondo as árduas questões de infraestrutura de base), pois ali as crianças encontravam-se bem dispostas e à vontade sem se prenderem a um contexto de ensino formal e muitas vezes não indígena de aprendizagem, pois em relação à estrutura das salas de aulas e disposição dos utensílios de aprendizagem, mesmo em termos de educação não indígena muito se tem abordado acerca de propostas não convencionais de (re)apropriação dos espaços da sala de aula conformando-os em próprias salas de aula; e em se tratando de programas de imersão em línguas, faz-se importante ressaltar que quanto mais descontraído e natural for esse ambiente de trocas entre mestres e

aprendizes mais próximo às situações e contextos de fala natural e real cotidianas encontrar-se-ão os(as) envolvidos(as) no processo de ensino-aprendizagem.

Assim coloco no chão à disposição das crianças algumas cartilhas e materiais didáticos Kanoé, bem como folhas A4 sem linhas e sem margens para desenharem e escreverem livremente, e peço que elas procurem os nomes de animais que se lembravam da última vez em que estive presente na TI Rio Branco durante o projeto de imersão Aruá-Kanoé com apoio do Fundo Casa Socioambiental em junho e julho de 2022; digo a palavra Najtsi ‘o quê?’ apontando para as imagens do livro e Pura vem com nomes em Kanoé e ademais dessas palavras traz nomes de sua memória: *pekaky* ‘ingazinho’; *awa* ‘arara’.

Em seguida PB-Kanoé ou Kanoé-PB nessa ordem, pelo fato de ser um mestre bilíngue Kanoé-PB⁴²: mutum *piytsi*; porção *urä*; *ökwatsîkwã* passarinho. Logo somente Kanoé novamente: *kykynũ*; *ejtxy*; *uräñukutä*; *kunkwe*; *kapajre*; *pyty*.

Então, após silêncio do mestre, sugiro que o mestre Pura siga falando as palavras e que as crianças repitam em coro após ele falar, pois as crianças em sua maioria estavam se dispersando na escuta atenta e somente eu escutava atentamente e gravava na memória e no zoom as palavras do mestre.

Assim prossigo: quando o Pura estiver falando todo mundo vai *imununtajere* ‘escutar’ e Pura corrige e confirma, e segundo ele e mais adiante no Programa de Imersão Pura nos revela um dos segredos da aprendizagem de sua língua que sua mãe sempre o ensinava que seria o que traduzimos na cultura não indígena como escuta atenta, pois segundo ele, sua mãe e ele também afirma como em suas palavras: escuta, escuta, escuta e depois fala, escuta muito, fala pouquinho, e Pura reclama que seus aprendizes não escutam muito e por isso não falam e não aprendem quando ele ensina, assim segue: Ahan, *imununtaj...imununtaj*.

E eu digo: *Morere?!*

As crianças se lembram da palavra com que nos receberam na aldeia São Luís e logo respondem sempre participativas e animadas e muito felizes com a chegada do mestre Pura na aldeia São Luís: *Morere!*

Pura diz: *ekomũ*

As crianças repetem também atentas e animadas: *ekomũ*

⁴² As traduções em PB do Kanoé que não estão entre aspas devem-se ao fato de serem uma tradução na fala do próprio mestre Pura que é bilíngue Kanoé-PB com diferentes domínios das habilidades entre essas duas línguas. Pura é falante pleno de Kanoé, a língua materna dele, e possui habilidades básicas na compreensão e expressão oral do PB. Já as traduções entre aspas, são tradução desta autora que vos relata os causos e que não foram expressas oralmente no contexto de imersão e estão neste capítulo escritas a título de melhor entendimento do contexto de fala repleto de linguagens corporais que dispensam palavras e que aqui estão indisponíveis ao(à) leitor(a). Neste capítulo nem todas as palavras vêm acompanhadas com suas traduções.

E Pura logo diz: Ahan, tá certo!

Pura segue com sua extensa lista de vocabulário que vai trazendo aleatoriamente de sua memória: *iki*; *teteñã*; *tuĩpe pene*; *curica ejtxy*; *kũkoe*; *awa aratxi*; *awa tsĩkwã*; *awa ikañũ*; *jacaré urum*.

Então digo: só Kanoé Pura, não precisamos traduzir porque PB já tem muito, *Kanoé wararae, morere?*⁴³

Pura não concorda ou não entende o que digo e segue com sua metodologia, talvez mais acertada, bilíngue PB-Kanoé ou Kanoé-PB e explora outros campos semânticos além dos animais: peixe *kuinĩ*; *tyj* casa *tyj*; *kuni* água.

Lembro às crianças para escutarem Pura, pois logo se dispersaram com lápis de cores e desenhos. Então elas voltam a atenção para a escuta atenta e repetem animadas em alto tom as palavras de Pura: *Mapika* arco *mapika*.

Quando necessito chamar a atenção das crianças para a escuta da língua Kanoé do mestre Pura e também quando preciso dizer para o mestre Pura continuar seus ensinamentos utilizo o verbo: *kapejũn!* ‘vamos’.

As crianças atentas repetem: *kapejũn!*

Pura segue: *Kytxa* ‘colher’; *kerere*; *waiukaj*; garfo três pontas *peraray*; *tũmpũ*.

Então em seguida a Pura e por questões didáticas retorno com as palavras para os nomes dos bichos que estavam sendo desenhados pelas crianças e procurados nas cartilhas PB-Kanoé:

awa

urukutã

mãmãjtoko

Pura retorna com os nomes de aves:

urukutã

urukutã penãnke urubu-rei

urukutã tsĩkwã

urukutã aute

‘quatro (4)’ *mõw pjarake*

E apenas uma criança segue repetindo atenta a todas essas palavras, as outras ocupadas em seus desenhos porventura e de maneira natural estariam a absorver de alguma forma essa

⁴³ E esse momento soa para mim como não indígena, pesquisadora e colaboradora do processo de Revitalização da Língua Kanoé como uma reversão contraditória, irônica, sarcástica e bastante dolorida dos trágicos processos históricos de subjulgações culturais entre os seres humanos em contato, um tanto triste, mas feliz de seguirmos adiante.

escuta de um vocabulário refinado de palavras Kanoé e Pura segue: *Mamãjtoko; mamãjtoko tsĩnkwa; tiũmare*.

As crianças repetem todas lindamente acendendo chamas de esperança em nossos corações e ao final dizem: *Morere, Pura!* ‘obrigado(a), Pura!’

Quando uma língua está desaparecendo, parece todo sacrifício ser válido, inclusive falar errado, repetir mil vezes a mesma palavra, quando na maior parte das vezes o silêncio parece ser a lei nessas faltas de regras linguísticas ainda não adquiridas, e os alunos seguem interessados nos revelando que o sucesso do professor está no sucesso de seus(suas) alunos(as), quando eles falham é porque muitas das vezes falhamos também, não sempre e há exceções grandiosas para essas regras, que no mínimo possam revelar ao professor almejar sempre o sucesso de seus(suas) alunos(as).

Revitalizar línguas é indiretamente cuidar da floresta, potencializar essa força dos que cuidam dela, há, no entanto, nesse processo de perdas históricas questões que se entrelaçam compondo os desafios de cunho individuais e coletivos para que possamos enquanto humanidade caminhar em direção à proteção dos direitos dos povos indígenas e construção do sonho de uma sociedade igualitária entre os indivíduos e povos que a compõem.

Pura segue: *iryti pama*

E as crianças perguntam: e açaí Pura?

Pura: *Mutyry; Patuá karãre; ajũnkwe; cutia paca, não... cutia owe; avjũn paca; itxä kumjũn* ‘capivara’; anta *itxä; bokwa; itxä; awa...* e as crianças lendo as imagens das cartilhas Kanoé, perguntam ao Pura: Quem é esse aqui, Pura?

E eu como acenedora de chamas Kanoé e com meu ainda recortado vocabulário e conhecimento de algumas frases usuais e expressões da língua Kanoé, além de um entendimento linguístico acerca da estrutura dessa língua, com base nas leituras de Bacelar (2004), puxo a língua Kanoé de volta ao contexto da imersão: *Nũvitsi Pura?*

E digo para as crianças: *Nũvitsi*, todo mundo, *nũvitsi!*

E as crianças repetem: *Nũvitsi*.

E digo: *Nũvitsi* é quem.

E repito: *Nũvitsi*, Pura?

Vem a tia deles e avisa para não pularem cerca porque senão iam se machucar.

Então após uma pausa seguimos com a apresentação em Kanoé e eu digo: *Aj* Letícia ‘eu, Letícia’

E pergunto: *mĩ?* ‘você’, *nũvitsi?* ‘quem’

E as crianças seguem:

Aj Iram

Aj Darlinson

Aj Menayka

Aj Franciele

Aj Verônica

Pura

As crianças procuram os nomes nas cartilhas em Kanoé e alguns inclusive conseguem ler sozinhos as palavras em Kanoé com base em sua alfabetização em PB e também com base nos encontros que tivemos durante as aulas do Projeto Imersão Aruá-Kanoé em Junho de 2022. E perguntam os nomes de animais para Pura, soprando a poeira dos livros e os retirando do esquecimento nas caixas, estantes e do lugar não sabemos aonde guardamos aquele material, e nesse percurso as crianças entram em contato com as histórias de Pura acerca de sua família, pelas fotos de sua família no material, e todo esse vocabulário que os cerca e as crianças perguntam de minha mãe também e digo: *ña mŭj braziliani* e tento com as poucas palavras que sei puxar o Kanoé que se perde inclusive nas respostas de Pura, que horas são dadas em PB, em meio a tanto PB e com essa intenção e seguindo no assunto trazido pelas próprias crianças como nos gestos natural de uma conversa intermediada pelos estímulos do ambiente que recria o ambiente da casa, pois nossas aulas acontecem na sala-cozinha da casa de apoio da SESAI e no meio das conversas, uma das crianças diz: eu podia morar lá no Omerê, pra aprender também!

Então as crianças chamam para a casa do Paulo Rossi, onde estavam a preparar chicha e um banquete de boas-vindas para o Programa de Imersão com a presença do Mestre Pura. E eu mais uma vez puxando a língua Kanoé após um: Vamos professora para a casa do Paulo Rossi?

Digo arranhando meu limitado Kanoé:

Kapejŭn Paulo Rossio *tyj*! ‘Vamos para a casa do Paulo Rossi!’

Ajte tytarynere ũkonĩ ‘Nós voltaremos aqui’

Sesaio tyj ‘Na casa da SESAI’

Eu já fiz cinco desenhos, professora!

E eu digo contando com meus dedos da mão assim como faz o mestre Pura quando nos ensina a contar em Kanoé e mostrando para as crianças em uma linguagem gestual Kanoé: *mōw mōw pja* ‘cinco’

Irã mostra a floresta que desenhou e eu digo apontando com o queixo: *AE!* ‘floresta’ e ele concorda com a cabeça e outra criança repete: *AE*.

Menayka vem mostrar seus desenhos e conta as folhas ao meu lado em PB e diz os nomes dos animais desenhados: isso daqui é galinha, isso daqui é pintinho, isso pato.

Puxo: *Kanoé wararae* galinha?

E ela responde: *Kurakura*

Letícia: E pato?

Menayka: Não sei

Letícia soprando a primeira sílaba da palavra para pato: *Ta?!*

Menayka: *Ta, ta, takoo?*

Letícia: *Takoo* é marrom, *tamũ*

Menayka: *Takoo* é marrom?!

Letícia: *Takoo* é marrom; *tamũ*, pato, *tamũ*

Menayka repete a palavra para pato com um tom de entendimento: *Tamũ...*

E Monique diz: Esse café tá amargo, né professora?

Eu digo: *Toweka kere!* 'não tem açúcar!'

Eles me mostram figuras que não sei ainda ou que não me lembro o nome e digo, pergunta para o Pura. Esse tipo de corrente de pergunta e quem vai responder gera um fortalecimento e estreitamento dos vínculos, pois acabamos por nos amparar e nos fortalecer com nossas falhas de memórias e com o que ainda não aprendemos da língua, no sentido de que o que um não sabe o outro responde e a língua vai se mantendo viva nessa corrente kanoé.

E seguimos na leitura dos livros e pesquisa de palavras com suas respectivas imagens e pode parecer que não, mas esse movimento de tirar os livros empoeirados de qualquer canto e colocá-los em uso nas comunidades indígenas para a retomada de suas línguas, demanda uma certa energia, e Benjamin Tupari (9 anos) segue: E isso daqui professora (apontando a imagem do porcão no livro)? *Urä*, né? (palavras de uma a três sílabas em Kanoé ele consegue ler sozinho com os conhecimentos de seu letramento em PB).

Morere! Urä!

E ele também aponta palavras grandes no livro e pede ajuda para lê-las em Kanoé, como por exemplo: *ereremũ* 'suco de genipapo'

Franciele (10 anos) lê sozinha e pronuncia corretamente o som travesso do i central /i/ na palavra *OKY* 'cobra'

Verônica (8 anos) pergunta a palavra para ovo e digo: *iñãj*

E as crianças seguem interessadas numa sincronia natural de mostrar as imagens a Pura e ele dizer os nomes em Kanoé dos bichos, plantas, pessoas e objetos, e as crianças também se dirigem a mim para perguntar as palavras em Kanoé como:

jabuti *inkũnkũn*
pja inkũnkũn 'seu jabuti'
ekomũ 'papagaio'
tamũ 'pato'
kwinĩ 'peixe'
Tyj 'casa'
utä utä 'caju'

Também aproveito esse gancho das perguntas interessadas acerca das imagens dos livros pelas crianças dirigidas a Pura e a mim para ensinar a elas como fazer a mesma pergunta em Kanoé, então digo fazendo o gesto de apontar a figura com o dedo ou queixo (os Kanoé possuem essa linguagem não verbal de apontar com o queixo para algo a que se referem): *jũ Kanoé wararae* 'isso na fala Kanoé'.

E eles começam a dizer que se pintar de um jeito ou de outro o *inkũnkũn* 'jabuti' vai ficar feio e eu novamente aproveito o gancho para explicar a diferença entre *morere* (palavra já bem conhecida por eles, visto que fui recebida na aldeia pelo nome de professora *Morere* pelas crianças) e *morenkere* 'não é bonito', e digo: Quando for falar feio, agora vamos falar *morenkere*. *Kapejñũn!*

E as crianças repetem em coro: *Morenkere*

Aos poucos essas palavras vão sendo sopradas pelas crianças para comporem um vocabulário básico que as permita se comunicarem e se comunicarem com os Kanoé do Omerê por meio de palavras e frases e quando nos falta a gramática sólida de uma língua, isso parece ser compensado com uma linguagem corporal bem como pela empatia em tentar entender o que o outro diz, e não podemos entender pelas palavras, mas em partes por meio de gestos e ações do contexto de fala e da nossa escuta (in)compreensiva atenta com o esforço de compreender.

E as crianças seguem: *utä utä?*

Pura: Caju, é *utä utä*.

Letícia: *Morere! Utä utä!*

E Pura de longe diz contando os cajus: *Ahan, caju, utä utä mōw pja*

E as crianças repetem: *mōw pja* 'três'

Nesse processo de um primeiro dia de aula que recriava um ambiente de imersão com um falante nativo de sua língua, as crianças foram guiando o caminho com suas perguntas, respostas e interrupções presentes em qualquer interação humana, quando interagem com Pura e comigo, e pelo fato de serem muitas crianças para um só mestre ao mesmo tempo e

como o ambiente é natural, guiado pelos presentes, não havia como eu me fazer ausente nesse processo e ou tentar manter o silêncio esperado das salas de aulas tradicionais tentando criar um ambiente com toda a atenção voltada a Pura.

Isso foi possível entre os adultos e jovens que variavam em graus de descontração do ambiente de mais barulhento interativo a mais silencioso e centrado na figura do mestre, e a questão do silêncio é controversa em ambiente de sala de aula, pois na interação se constrói o conhecimento, e há muitos professores e professoras que são demitidos de escolas por não manterem o tão esperado silêncio, mesmo que seus alunos(as) tenham bons rendimentos nos aprendizados com todo o “barulho”, afinal, as crianças lembrarem palavras em Kanoé, de uma língua obsolescente após 10 meses do primeiro encontro com alguém que também só sabia palavras e frases em Kanoé, é de se notar a facilidade de aprendizagem dessas em ambiente de imersão, bem como o deixar-se guiar dos mestres em ambiente de imersão, e não necessariamente sempre nessa ordem de controle das interações.

Nota-se nos ambientes de imersão que a interação possui uma maneira natural de ocorrer durante as sobreposições e turnos de fala dos presentes no ambiente de interação e quando a atenção se voltava demais para mim, enquanto o Mestre Pura se concentrava na atenção de um para um, eu dirigia a atenção a Pura fazendo-lhe também perguntas e esses momentos que no decorrer dos encontros de imersão podem tornar-se bastante exaustivos para ele que é apenas um a responder mais de 7 ou 10 crianças que ainda não dominam muito a tomada de turnos de fala que entre os adultos, mesmo que seja ambiente de interrupções, já é algo mais bem estabelecido.

Assim, uma criança pergunta: e melancia, professora, como se diz?

Eu respondo: *Tok. Toky*, né Pura?

E Pura: *Toky, toky*

Letícia: *Toky* ‘mamão’ é genérico e vai de empréstimo para melão e melancia.

Criança: Professora, e pé de coco?

Letícia: *Najnitsi? Najtsi?* ‘Onde?’ ‘O quê?’

Criança: Pé de coco, Pura? *Naitsi?*

Pura: *Päta*ko

Letícia: *päta*ko, *päta*ko, tudo que tem *-ko* em Kanoé é coco.

7.2.1 Descrição do vídeo de 20/05/2023 (7min14) (10:31AM)

Franciele: professora o nome do caju é *utä utä*? (pergunta mostrando o desenho de um caju que fizera)

Letícia trocando as línguas sem perceber (língua majoritária é língua majoritária, se correr o bicho pega e se ficar o bicho come, “é preciso estar atento e forte, não temos tempo de temer a morte”): Caju!

Franciele assumindo a frente língua Kanoé: *utä utä*

Letícia: *Morere*, caju *utä utä*!

Menayka: professora, eu já fiz três desenhos!

Letícia: *morere arakere*!

Aproveito o número três trazido ao contexto e o interesse deles em contarem seus desenhos feitos e puxo sempre o gancho dos números sempre mostrando a contagem dos dedos das mãos como os Kanoé do Omerê sempre fazem ao contarem algo e digo: *mõw mõw, mõw mõw pja*. *Pja* é um, ó. *Pja, pja, pja*.

E as crianças repetem: *mõw mõw pja*

Manayka mostra 4 dedos da mão e fala: *pja, pja*

Uma criança grita: *pja* dois.

mostro um e digo: *pja pja, pja* é um ó, *mõw* é dois.

Darlinson mostra corretamente os dedos das mãos intercalando em cada mão para um e dois e diz: *mõw, pja*.

Repito (mostrando com os dedos da mão um para *pja* e dois para *mõw*): *pja mõw, pja mõw*.

Menayka e Darlinson seguem mostrando a contagem com os dedos das mãos: *pja, mõw, pja, mõw*.

Letícia: *Morere*!

Benjamin: Pura, isso daqui é cotia?

Pura: ahan, cotia, *urä ytximwe*.

(Pura enfatiza a última sílaba da palavra, colocando um stress a mais como que para ajudar Benjamin a compreender a palavra, no sentido de ensiná-lo, e diga-se de passagem, a didática de Pura para ensinar sua língua costuma ser infalível e está plena de efeitos especiais que guiam o aprendiz pelos caminhos desconhecidos).

Franciele (10 anos) pergunta: professora, o nome da melancia é *puke*?

eu digo: *Pokutä. Pokutä morere*, Pura? *Pokutä? Pokutä* é cabaça, né?

Pura: Ahan.

eu pergunto: e melancia?

Pura: aquela grandona? É....abóbora, não...

Eu digo: *mĩ wararae*, *Kanoé wararae* melancia?

Pura: *Toky*

Letícia: *Toky eraere*. *Toky* é mamão, então eles usam para as outras que têm o formato mais ou menos parecido do mamão, mesmo as grandes, então melão e melancia também chama *toky*, tá bom? Mas essa palavra a tradução é mamão. *Morere*, *Pura! Toky!*

Além do gancho para puxar a língua Kanoé nas imersões, também há o gancho das repetições incansáveis de palavras aprendidas para enriquecer o ambiente de input necessário ao aprendizado de qualquer língua.

Menayka me mostra seu pé de coco desenhado e diz: Professora, pé de coco.

e digo: *Pätako*, pergunta pro Pura como é que fala Pé de coco.

Manayka: Como é que fala, Pura, pé de coco?

Pura: o quê?

Letícia: pé de coco.

Pura: *Pätako*.

Letícia: *Itxão pätako* 'pé de coco da anta' (trago essa frase para inserir frases entre as palavras aprendidas e também como uma lembrança que Pura me ensinara sobre *pätako* que sempre que me mostra esses pés de coco, me diz que a anta gosta de comer *pätako*). *Morere!* Tudo que tem *-ko* no Kanoé, sabem o que é? Coco. Todo coco vai ter *-ko* no Kanoé, tá bom?

Monique (4 anos): *wararoe*. *Kanoé wararo...*

Benjamin: Aqui, *urum...urumũ* né, professora? (apontando para o jacaré na cartilha Kanoé e lendo sozinho a palavra de 2 sílabas, criando um som final não existente na palavra como parte do processo de aprendizagem que se revela nas tentativas entre erros e acertos).

Letícia: *Urum*. *Morere!*

Monique (4 anos): *urumũ wararoe* 'o líquido do jacaré fala'

Introduzo um classificador na língua Kanoé no aprendizado das crianças sem entrar em questões gramaticais, simplificando a explicação das correlações entre os classificadores. Na última fala de Monique em meio aos inputs Kanoé é possível perceber os efeitos intrínsecos do ambiente de imersão que propicia que a natureza da mente do ser que está a aprender a língua, se expanda e se expresse de maneira natural e corriqueira, como se ganhassem forças para soprarem as palavras.

Faz-se importante considerar que sempre que a atenção das crianças voltara-se mais para mim que para Pura, no sentido das perguntas, tentei sempre que oportuno e da maneira mais consciente possível levar a atenção para Pura e tentar estabelecer esse estreitamento dos

laços entre as crianças e Pura, no sentido de como fazer perguntas a Pura e ouvir as respostas dele de uma maneira que sejam inteligíveis, pois há momentos em que Pura responde e as crianças não entendem exatamente o que ele diz, então eu acabo fazendo essa intermediação de tornar claras as palavras de Pura, mas em metade das vezes há um bom entendimento por parte das crianças, mas não o esforço de repetição necessária para se aprender as palavras e frases Kanoé, intermediando novamente nesse processo de repetir em voz alta as palavras aprendidas de três a quatro vezes e de maneira bastante lúdica, natural e aleatória, pois o que se repete brincando necessita-se de menos repetições para que a aprendizagem se dê que em relação ao que não se aprende brincando, apenas de forma automática, dessa última maneira são necessárias 8 a 10 vezes mais repetições, conforme dados de pesquisas recentes encontradas facilmente no buscador Google sobre esse tema.

Verônica me mostra seu desenho de um jabuti comendo milho e eu no gancho de puxar o Kanoé para o contexto de imersão, digo: *Morere! Jũ morere! Atiti! Atiti! Aj atiti imemuroðere*. Sequência das traduções não ditas no contexto de imersão: ‘Isso está lindo! Milho! Eu gosto de milho’.

Na presença de imagens e desenhos, a tradução Kanoé-PB deve ser evitada sempre que não necessária para o entendimento do contexto, para que se crie cada vez mais espaço à língua ameaçada.

Benjamin segue tentando ler e dizer as palavras: *Jakamin é iraputy?*

Letícia: Ahan, *morere!*

Vem Franciele com seu desenho de um pé de algodão e diz, mostrando o desenho: professora, *Oti!*

Letícia (falando baixinho suspirando e voltando volto a atenção dela para Pura): *Morereeee...Pura wararae, Pura wararae. Morereeee...*

Pura pega o desenho de Franciele e diz as demais palavras relacionadas às imagens que ela desenhara: *ytxä 'anta'; utä utä 'caju'*

Pura: *ytxä 'anta'; utä utä 'caju' [ka'dzu u'tæ u'tæ] 'cajú, utä utä'*

Maria (4 anos): é um pé de coco?

Letícia: *urä pätako unere, pätako*. ‘o porcão está comendo coco’

Filk Kanoé: mostra a imagem de vários tipos de *pätako* presentes no livro e digo: ahan, *arakere* ‘muitos’.

E repito várias vezes apontando e lendo as legendas das imagens: *Arakere, pätako, pätako, pätako. Jatyko, pätako, inkako, jatyko, kanawa tekwa, woko tekwa, mütyryko,*

mũtyryko teko, erejkwa tekwa, tyjteko. Morere? -ko, tudo *-ko* no Kanoé vai ser coquinho, coisinhas arredondadas assim, então tudo nome de coco no Kanoé vai ter *-ko* no final.

E o Filk Kanoé responde com a cabeça afirmativamente mostrando o livro com as imagens para a câmera por iniciativa própria.

Quando leio as legendas e começo a trazer maior variedade de palavras em Kanoé, observo que basta um mínimo esforço de leitura por parte de um mestre que não saiba a língua para poder ensinar através de materiais didáticos, especialmente para a língua Kanoé que em sua fonética e fonologia não apresenta grandes desafios de pronúncia de som muito contrastantes ao PB, do ponto de vista de quem tem formação em Linguística, de toda forma e em contraponto, para os professores indígenas que possuem certa defasagem em seus processos de alfabetização em língua portuguesa, pode também a leitura em língua Kanoé apresentar-se como um grande desafio a ser vencido, bem como as informações gramaticais que damos às crianças, como por exemplo introduzir a ideia do classificador *-ko*, quando digo no final da lista de palavras com *-ko* lidas do livro que em questão nem é considerado exatamente como um livro didático por não possuir essa linguagem facilitadora do entendimento por parte dos que não conhecem a língua e não tem conhecimentos linguísticos teóricos avançados para entender os mecanismos gramaticais da língua, apesar de para falar uma língua não ser totalmente necessário sabê-los de maneira consciente, mas para se analisar essa língua sim, porém há determinadas informações gramaticais, como no caso das correlações dos classificadores com os objetos que denominam que nota-se ser importante ensinar essas correlações gramaticais para criar espaços de categorização na língua que a depender do aprendiz poderá facilitar ou dificultar o processo, sendo importante também deixar que na medida do possível eles cheguem a essas correlações (no caso dos classificadores por exemplo) de maneira autônoma, sendo importante promover atividades que possibilitem essa construção do conhecimento e das análises por parte dos próprios aprendizes.

Retorno afirmando às crianças: *-ko* em Kanoé vai ser coquinho, coisinhas arredondadas.

A essa análise também o mestre estará sujeito a aprender a maneira mais sensível de ensinar essa lição de uma informação que se sintetizada por parte do mestre e/ou do aprendiz e poderá facilitar o ensino-aprendizagem de outras palavras por parte dos aprendizes como que imbricados um ao outro e sujeitos a constantes reflexões por parte de quem ensina, deixando que o aprendiz chegue sozinho à conclusão de que *-ko* está relacionado a cocos e objetos arredondados na língua (assim como fez o linguista que descreveu a língua) ou

adiantar essa informação ao aprendiz para lhe facilitar o caminho de aprendizagem e se irá facilitar ou dificultar, o tempo dirá, pois há aprendizes que rapidamente chegam a essa conclusão, há outros que levarão mais tempo (e nos processos de ensino-aprendizagem faz-se essencial e importante respeitar e ter sensibilidade e empatia ao tempo de cada aprendiz) e há outros aprendizes que talvez nunca chegarão a essa conclusão.

Benjamin mostra os retratos da família de Pura a ele e ele conversa com Benjamin em PB, mostrando as pessoas de sua família e dizendo seus nomes: *Txinamanty*, *Bukwa*. Txinamanty trito ‘Txinamanty triste’.

Benjamin pergunta: É tua mãe? Morreu?

Pura responde: Nada. Omerê.

Darlinson: A mãe dele tá viva.

Letícia: Não, não. Tua mãe é *pja mũj*.

Pura: Bukwa... *ojo mũj* ‘a mãe do Bukwa’

Letícia: Ah, é a Txinamanty! *Bukwa ojo mũj*. É a mãe do Bukwa, Bukwa *ojo mũj*. Sabe como é que é mãe em Kanoé? Kanoé mãe *wararae mũj*. Todo mundo *mũj, mũj*.

As minhas tentativas de estabelecer a conversa em Kanoé com Pura ainda me fazem dizer um Kanoé cheio de interferências das ordens e regras do PB, porém que são compreensíveis a Pura e que logo responde, quando não nos corrige em nossos erros antes ou quando nos faz dizer melhor por não conseguir entender o que dizemos quando falamos errado e há momentos em que mesmo falando o Kanoé com equívocos, mestre Pura nos compreende e traz suas respostas adequadas ao contexto da interação e da pergunta e ou questão trazida no diálogo, há outros em que simplesmente não leva o diálogo adiante.

E as crianças repetem em coro enquanto desenhavam, leem os livros, perguntam a mim e a Pura tentando desvendar o universo de palavras Kanoé de maneira bastante curiosa, interessada e descontraída: *Mũj* ‘mãe’.

7.2.1.1 Desafios a serem superados

A aprendizagem de uma língua obsolescente é um empreendimento desafiador, e a tradução de termos da língua Kanoé para a língua materna é um aspecto frequentemente utilizado para facilitar esse processo, apesar de ser evitada ao máximo, no ensino-aprendizagem bilíngue e de mais ainda de uma língua obsolescente, as duas línguas estão em jogo o tempo todo e em se tratando de língua obsolescente é como se uma língua majoritária fosse aniquilar a outra nesse processo, caso o Mestre e ou condutor das interações perca seu

alvo no decorrer da interação, pois pode-se privilegiar a comunicação efetiva em PB ao invés da revitalização da língua que se dá nos percalços dos erros e acertos e negociações mais demandantes de atenção e esforços de compreensão e expressão por parte de mestres e aprendizes.

As crianças veem uma imagem e Menayka diz: isso aqui é a casa de chicha.

Eu respondo trazendo o Kanoé: *Tseró tyj!* Casa de chicha, *tseró tyj*.

Maria traz um desenho com casas desenhadas e diz: assim tá bonito lá no Omerê? Casa de chicha (interessante que ela nunca foi ao Omerê, mas de ouvir falar pelo Pura e pelos filhos de Mical Kanoé que já estiveram lá presente).

Eu digo: *Morere! Tsero tyj. Wararae, tsero, mĩ* (Maria corre), *mĩ, mĩ* 'você'. Ela corre e mostra o desenho ao mestre Pura que diz a ela sempre com seu jeito acolhedor e muito especial e carinhoso com as crianças: Casa. Ahan. *Tyj*.

Chamo a atenção de Maria novamente para que ela repita a palavra dita por Pura: Maria, *wararae, tyj*.

Maria: *tyj*

Letícia: *Morere! Maria, tsero*.

Maria: *tsero*.

Letícia: *Morere! Tsero tyj*.

Maria: *Tsero tyj*.

Menayka: É por isso que eu preciso de um lápis verde...

7.2.2 Descrição do vídeo de 20/05/2023 (2min21) (10:39AM)

Benjamin: Vamos lá professora no Rossi!

Letícia repito o convite de Benjamin em Kanoé e complemento: *kapejũn Paulo Rossio tyj! Ajte tytarynere ũkonĩ*. 'Vamos à casa do Paulo Rossi! Nós vamos lá!'

Menayka traz um desenho do Posto da SESAI e diz: Postinho, professora.

Eu digo: *Sesao tyj? Sesao tyj. Morere!* 'Casa da SESAI? Casa da SESAI. Muito bem!'

Menayka: Eu já fiz cinco professora.

Letícia: *mõw mõw pja*.

Irã me mostra seu desenho e digo sem traduzir ao PB, somente em Kanoé e apontando para as imagens do desenho referentes às palavras: *Kwikaj* 'sol', *ae* 'floresta'

Menayka mostra e conta novamente seus desenhos: Ó professora, um, dois.

Eu digo: *pja, mōw, mōw...morere!*

Menayka: isso daqui é gavião, isso daqui é galinha, isso daqui é pintinho da galinha, isso daqui é pato.

Letícia: *Kanoé wararae* galinha?

Menayka: *Ku...quer dizer...ku...Kurakura?*

Letícia: Pato, *Kanoé wararae*.

Menayka: sei não. *Ta? Ta...ta...takoo?*

Letícia: *Takoo* é marrom, *tamũ*, pato, *tamũ*.

Menayka: *tamũ*.

Benjamin: Professora, esse café tá amargo.

Letícia: tá amargo é...*toweka kere*, não tem açúcar.

Maria (4 anos): O que que é *takoo*?

Filk Kanoé mostra a cartilha de indumentárias Kanoé com os brincos Kanoé e eu digo: *Morere!* Pergunta pro Pura, brinco, colar.

7.2.3 Descrição do vídeo de 20/05/2023 (0:42) (10:44AM)

Pura e Benjamin com a cartilha de palavras PB-Kanoé

Benjamin: paca

Pura: uhum, paca *avjũn*

Benjamin: esse

Pura: *Kwinĩ*

Benjamin (baixinho e como que bem memorizando a palavra): *kwinĩ*

Benjamin: *txotpaj*. Papagaio mostrando a outra imagem.

Pura: *ekomũ*

Benjamin: *ekomũ*. Pato?

Pura: ahan, *tamũ*.

Benjamin: *Tamũ!*

7.2.4 Descrição do vídeo de 20/05/2023 (0:45) (10:46AM)

Maria mostra o desenho dela a Pura e pergunta: Tá bonito?

Pura: Ahhh, morere (falando surpreso, acolhedor, carinhoso, atencioso), ahan, bom... bunitu [buritu].

Benjamin: esse daqui, Pura.

Pura: coco

Benjamin tenta ler uma palavra: *pe...teee...ñun...peterõn...*

Franciele para Pura: Abacaxi?

Pura: *Kuta*, ahan, *Kuta*.

Franciele volta pra mim com o desenho do abacaxi e repete contente três vezes mostrando o abacaxi dela: *kuta... kuta... kuta...* abacaxi né, professora?

Então finalizamos a aula do primeiro encontro mestre-aprendiz que não estava inclusive prevista para começar nesse dia, pois teríamos as boas-vindas ao Mestre Pura na Casa de Chicha *tsero tyj* de Paulo Rossi Kanoé e Elisa Djeoromitxi, o que aconteceu após a aula exigida pelas crianças em nossa chegada e acabamos cedendo a tanto entusiasmo e fome de aprender Kanoé das crianças que nos deram as boas-vindas com muitas palavras em Kanoé aprendidas no encontro de Julho de 2022 com apoio do projeto aprovado no Fundo Casa Socioambiental.

Então após a aula seguimos para a casa de chicha onde nos aguardavam com caldo de peixe, muita chicha, muita farinha, muitos alimentos como batatas doces e sopa de arroz e macarrão, galinha cozida e o forró de Rondônia tocando bem alto no som com todos dançando ao redor da chicha.

Pura senta-se ao lado de Fernando Kanoé e logo começa a usar seu rapé e a ensinar o uso do inalador aos mais velhos de outros povos que vivem na TI Rio Branco e que já há tempos abandonaram o uso do rapé, peço que baixem o volume do som para que possamos gravar o uso do rapé na roda dos mais velhos, bem como a tomada da chicha por Pura. As crianças participam segurando o gravador e observando em volta. Fernando participa no compartilhamento do rapé e traz palavras que são validadas por Pura: *arakere morere, urumape*. Pura apoia o aplicador para seu Juscelino Djeoromitxi, umas das lideranças da aldeia São Luís da TI Rio Branco, o qual aspira grande quantidade e nesse momento as crianças vem à volta falando espontaneamente várias palavras em Kanoé como: *morere, mamajtoko, atsimi*.

Eu vou complementando com o que sei do contexto presente para não deixar a chama se apagar: *atinũ* e me dirijo a Pura perguntando com gestos qual seria a palavra para aspirar rapé sem saber a palavra ao certo, mas com a metade do verbo para aspirar e digo mesmo

sabendo-me incompleta com apenas parte da informação: *atinũ yrae* e Pura diz: ahan, tá certo, *atinũ ynere*, tá certo, tá certo. Em seguida Uruã, um jovem rapaz senta-se em frente a Pura e Fernando solicitando rapé e todo um processo de limpeza devido ao uso do rapé torna-se presente com escarros, tosses, espirros e cuspes.

Fernando: *enãanke* é menina nova

Pura: *mĩnãanke*

7.2.5 Descrição do vídeo de 20/05/23 (2:45) (1:07PM)

Pura torna a aspirar rapé com o inalador.

Alguém diz para as crianças: Vocês vão peidar se alguém botar rapé em vocês.

Uma mulher pergunta tentando mudar o assunto do rapé com peido: como diz cavalo mesmo?

Fernando chama a sobrinha para usar rapé e ela diz que não porque senão o tio dela fará vergonha para ela e irá peidar. Pura ri, faz que não com a cabeça e segue com o uso de seu rapé.

Fernando: Como chama jabuti é *ĩnkũnkũn*?

Pura: ahan, *ĩnkũnkũn*.

Pura: *ĩnkũnkũn kanĩ*

Fernando: *ĩnkũnkũn kanĩ* é filho de jabuti. *Kunĩ*?

Pura: água kuni

Fernando: água velho. Aqui é *nũti* (com sua neta Saíra no colo).

Pura: ahan, tá certo! É *nũti*, neta. *Ñã nũti*.

Fernando: *Ñã nũti*, minha neta.

7.2.6 Descrição do vídeo de 20/05/23 (1:18) (1:24PM)

Pura explicando os efeitos do rapé no corpo dele: muito tira aqui (apontando o nariz), muito o coração queimando, (ele faz um sopro para cima), e é muito bom, ahan...aqui eu, olha aqui (se dirigindo a mim para que eu o filme e segue com outra aspirada de rapé utilizando seu inalador feito com osso de galinha e durepox na emenda do osso de galinha em forma de V de tamanhos laterais não uniforme).

Fernando: *minĩ* é hoje né?

Pura: ahan, tá certo...

Verônica: *mamãjtoko*

7.2.7 Descrição do vídeo de 20/05/23 (0:50) (1:28PM)

Verônica e prima tomando chicha. Depois da chicha, Verônica diz várias palavras em Kanoé: *mamãjtoko, tsojn tsojn, kurakurae*, o que mais professora?, *opera!*, *tsojn tsojn...*

Letícia: *kykynũn!*

Verônica: *Kykynũn!*

Letícia: *Tykenenẽn*

Verônica: *Tykenenẽn*

Letícia: *Owe*

Verônica: *Owe*

Letícia: *Morere! Ajte Kanoé wararoe!*

Verônica: *Ajte Kanoé wararoe.*

Letícia: *Morere!*

7.2.8 Descrição do vídeo de 20/05/2023 (5:29) (2:21PM)

Breve sessão de pajelança de Pura com sopros de rapé.

Pura segue aplicando rapé nos mais velhos que se aproximam pedindo e Pura compartilha seu inalador com os demais e mostra o jeito certo de inalar o rapé e diz que não pode ter medo ao inalar o rapé, mostrando como deve ser o sopro no inalador, de uma vez só. Pura faz uma sequência de sopros e movimentos de sopro nas mãos e circulares com as mãos em uma breve sessão de pajelança. Em seguida toma chicha.

7.2.8.1 Banho de Rio e barro das crianças com o mestre Pura

Após um tempo e a pedido das crianças, seguimos para um banho de rio na beira do Rio Branco atrás do quintal dos Makurap. No caminho Pura encontra-se com Plínio Kanoé que dirigia-se à cidade no carro da SESAI, órgão para o qual trabalha, e conversam por alguns minutos, Plínio dá as boas vindas a Pura e diz que já não toma chicha porque está trabalhando.

Seguimos para a beira do Rio Branco com as crianças que brincam e pulam e se banham de água e barro. Pura ensina motivado por mim (muitas vezes como colaboradora externa atuando trazendo a língua Kanoé para o momento presente e intermediando esse processo de ensino-aprendizagem entre o mestre Pura e as crianças aprendizes da língua Kanoé que diga-se de passagem no contexto da TI Rio Branco não são em sua maioria Kanoé, mas pertencentes a outros povos ali também presentes) as palavras em Kanoé para correr, pular, jogar água, água, criança brincando.

7.2.8.2 Pura dança forrozão

Pura dança com Da. Elizabethi Makurap esposa de seu Juscelino Djeoromitxi e toma mais chicha.

7.2.8.3 Histórias Kanoé do CD tocando na Tsero Tyj ‘casa de chicha’

Ao anoitecer peço que coloquem as histórias do CD de histórias Kanoé, contadas por Sr. Francisco Kanoé, no som onde tocou forrozão o dia todo. O pessoal já bem embriagado de chicha e rapé curte a ideia e segue o baile desligando o piseiro e ouvindo a contação de histórias Kanoé. Faz-se importante deixar registrado aqui que antes de a história começar, entrego o gravador a Paulo Kanoé que grava um canto espontâneo de Pura Kanoé de aproximadamente 2 minutos, muitos param para escutar a sua volta, outros tantos seguem conversando alto como se não ouvissem ao Mestre Pura; sr. Juscelino Djeoromitxi nesse momento aproxima-se de Pura cantando e sente-se bastante tocado pelo canto do mestre Pura, concentrando-se em seu canto de olhos fechados, chega a chorar e ao final do canto diz palavras de agrado em sua língua materna Djeoromitxi da qual infelizmente segundo ele só se lembra palavras e raramente troca algumas conversas por telefone com seu irmão que fala Djeoromitxi, mas mora na TI Rio Guaporé, a longa distância da TI Rio Branco.

Sr. Juscelino Djeoromitxi: *mejuni?t* [meju'ni?t]

Pura tenta reproduzir a palavra e diz rindo algo como [menumene].

Sr. Juscelino Djeoromitxi replica: *mejuni?t*, eu tô falando tá bom!

Pura: tá bom!

Juscelino Djeoromitxi: Nossa gíria tá bom, *mejumini?* [mejumini?], tá bom!

Pura: Tá bom! É morere!

7.3 Imersão 3 - 21/05/2023

Às 9h da manhã iniciamos a aula no chão da sala-cozinha da SESAI com os nomes de objetos da cozinha que permeavam o ambiente e eu ia mostrando os objetos da cozinha ao mestre Pura sem dizer os nomes em PB (apenas mostrando o objeto) e Pura dizia os nomes em Kanoé que eram prontamente repetidos pelas crianças e quando essas tinham dúvidas na compreensão oral para transpor à expressão oral, eu intermediava a escuta-fala, dizendo a palavra ensinada pelo mestre Pura de maneira pausada e com espaçamento de sílabas para que as crianças pudessem compreender e repeti-la em seguida, como por exemplo a palavra para panela *pärätä*, e as crianças desenhavam os objetos e as que já sabem escrever arriscam-se com muitos êxitos na escrita da língua Kanoé apenas transpondo seus conhecimentos da alfabetização em PB e nas diferenças entre a escrita PB e Kanoé vou intermediando para que adequem aos poucos, não revelando essas terem grandes dificuldades para a escrita Kanoé, demonstrando apenas que necessitam de prática na escrita para que em pouco tempo tornem-se bilíngues também na habilidade escrita, exigindo-se porém mais investimento de tempo de aulas em escrita Kanoé, mas revelando essa não estar a um alcance tão longo como pode parecer inclusive para alguns adultos Kanoé que possuem mais dificuldades com a fala e a escrita na língua Kanoé.

7.3.1 Descrição do vídeo de 21/05/2023 (0:23) (12:04AM)

Ao meio-dia seguimos para o almoço preparado na casa do professor Fernando Kanoé e na espera do almoço também puxo Kanoé com os acontecimentos diários que nos cercam, como por exemplo quando Ernani Kanoé e sua esposa trazem sua bebê de apenas poucos meses de nascida e a embalam na rede para dormir, então pergunto a Pura como seria em Kanoé embalar o bebê na rede e ele responde:

Pura: *Kanĩ mũnãw putokere*

Letícia: *nini* ‘novamente’

Pura: *kani mũnãw putoke hohoejtaere*

Letícia: *Morere!*

7.3.2 Reunião sobre o projeto de imersão com as lideranças da aldeia São Luís

Objetivo da reunião: ouvir as demandas das lideranças e estabelecer uma estratégia de trabalho de horários de aulas para a semana com Mestre Pura na aldeia São Luís, bem como falar dos processos de retomada da língua e cultura Kanoé e do projeto de imersão Mestre-Aprendiz Kanoé.

Devido a questões de conflitos familiares internos essa reunião teve que acontecer em outro momento com mais lideranças, comparecendo para essa somente as lideranças Adonias Djeoromitxi e Fernando Kanoé. Na reunião Adonias coloca as demandas da comunidade em relação à revitalização linguística da sua língua materna Djeoromitxi e da língua Tupari, afirmando achar bonito quando os Tupari se encontram e já falam na língua e sentir falta de que essa atitude exista também nas outras línguas como Kanoé e Djeoromitxi, diz que isso falta da parte deles em estar conversando com Pura na língua. Ele afirma serem os Tupari dominantes porque eles (Kanoé e Djeoromitxi) não conseguem fazer o mesmo com suas línguas, afirmando os Djeoromitxi estarem mais longe ainda que os Kanoé, pois os Kanoé tem o Pura que ainda fala a língua e está integrado na língua Kanoé, “tudo origem dele ainda, e o nosso não, nós tem que já tá perguntando....mas já tá esquecido, já tem o Fernando que tá aprendendo um pouco com ele, e ele já sabe de muitas coisas, já sabe de algumas palavras, isso é o que eu acho importante”.

Letícia: Esse intercambio que está acontecendo lá no Omerê né, assim, eles têm que ficar atrás porque o português é a língua dominante né, não tem jeito, é a língua que está mais presente, então se a gente não está puxando o Kanoé, a língua Kanoé, ela não vem sozinha não porque o português esmaga entendeu? É música em português, é televisão em português, é a gente o tempo todo falando em português, outro dia o Pura veio me falar: Bukwa tá falando muito parabia, muito português, tá falando língua de parabia. Isso porque muito português em volta e isso preocupa a ele e então afirmo que quando nascer o bebê de Bukwa, Bukwa deve ensinar Kanoé e só falar Kanoé com ele, não deixar só para Pura ensinar Kanoé e não falar só em PB com o filho dele, porque antigamente muita gente foi proibida de falar suas línguas originárias, mas que hoje em dia não estamos mais vivendo isso, apesar de ainda existir muita perseguição com relação aos povos indígenas, que ainda são povos minorizados, pois nem toda política os valoriza, mas ainda sim vocês com tanta força e resistência de tantos anos e séculos vem segurando isso e hoje já estamos num momento vivendo, que é um momento que passou-se a valorizar e a entender essa importância (das línguas indígenas) e a

retomar porque hoje já é direito de um povo aprender a sua língua, é direito de um povo ter a sua língua ensinada na escola, pois por muito tempo foi-se muita guerra da subjugação de povos e de um povo querendo matar outro, mas hoje estamos vivendo a retomada, inclusive estamos na década internacional das línguas indígenas de 2022-2032 pela ONU (Organização das Nações Unidas) que declarou como a década internacional do mundo inteiro fortalecer as políticas linguísticas das línguas indígenas, então todo esse trabalho de imersão e encontros internacionais com vários linguistas, povos indígenas do mundo inteiro, teve um encontro na UnB em 2019 com povos do mundo inteiro (Tupari, Aruá, Quíchua, Maori etc), então assim, é algo de vocês levarem também porque um linguista sozinho não revitaliza uma língua, podemos dar esse apoio de documentar, auxiliar na criação de materiais, na revisão, de estar aqui puxando o Kanoé com Pura, mas eu sozinha não consigo revitalizar uma língua, como o Fernando Kanoé também, ele sozinho não revitaliza essa língua, é um peso, precisamos trabalhar em conjunto.

Adonias: Na verdade assim, com o livro ele tira a dúvida, tem o apoio, como essa palavra aqui, tá certo o que eu estou falando? Tá certo assim? Então continua e se tem alguma dúvida pergunta para a pessoa mais antiga que sabe e aí ele vai e fala ou ela vai e fala, então eu vejo, Letícia, que é muito importante esse trabalho que vocês estão fazendo, que teve o pessoal lá do Baía das Onça e esse professor lá que eu tô em contato com ele, e ele mesmo já falou, se quiser dar uma ajuda, eu tô à disposição, o problema meu é a condução (gastos com transporte), porque na verdade pra mim ir pra qualquer aula eu tô à disposição e ele até me ofereceu uns livros, mas nunca me mandou. Altair me falou de uma pessoa que virá fazer um levantamento e eu tô querendo encaixar junto para ir até a Baía das Onça. A Luciana antropóloga que trabalha na OPI, ela quer fazer a história dos isolados em um trabalho de 20 a 30 dias pelo Rio Branco e Guajará.

Então digo que seria uma boa para que Adonias possa retomar esse contato com seu povo no Guaporé e quem sabe organizar esse trabalho de revitalização linguística do povo Djeoromixí. E retoma para a questão Kanoé dizendo que temos um vasto material e dos materiais que temos em andamento para ficarem prontos, que são os desenhos dos mitos que colocamos na Chicha para ouvir que até algo que eu ia falar com Paulo Rossi, que quando tiver festa assim, um forrozão, arranja um momento pra cultura, para retomar algumas coisas, não precisa ser a festa inteira, pode até fazer uma festa inteira para retomar as danças, as músicas, os cantos, as histórias, mas no meio do forrozão, é tanto forrozão que tem hora que dá até dor de cabeça né? E essas letras desses forrós....mas então assim, não estou dizendo pra ninguém escutar forró, não é isso porque sabemos que o forró tá aí e todo mundo gosta, eu

também gosto de forró, mas assim, pega um pedaço dessa festa e traz o que é de vocês, achei tão bonito ontem lá no meio do forró, o Pura lá usando rapé aí de repente Pura começou a cantar, ele se animou, aí eu corri e se não fosse eu pedindo pra baixar o som, o povo tá lá no forrozão, Pura cantando e o povo lá no forró altíssimo sem entender o que estava acontecendo, como assim o Pura cantando, um canto muito ancestral, algo tão lindo assim, então dá espaço para isso também...

Adonias: se tem uma coisa que ele tá conversando da cultura indígena, isso é importante até pras crianças, um índio contando uma história, então de repente ele tem uma história que ele vai estar contando e mesmo que um entende e outro não entende, mas vai gostar daquela história que o outro está contando, tem outras histórias indígenas que você gosta, eu mesmo eu gosto muito, ele contou uma história da cultura, como é que é, explica os passos com que veio, tudo, isso chama atenção da gente, então isso pras crianças é o momento mais x, ponto x, que quando está todo mundo assim, como ontem estava reunido, e aí as crianças são muito curioso e até tem uns adultos também com aquela curiosidade que assim uns vinte minutos, trinta minutos e se gostar vai mais, e vamos e estamos a disposição pra isso, então essas coisas tinha que ter um pouquinho que nem você falou e depois pode continuar o forrozão.

Letícia: Como nem sempre estamos aqui, isso é importante que parta de vocês, porque esse material vocês têm né?

Adonias: viu Letícia, eu me lembro bem de quando eu era mais jovem, meu finado pai que quando eu era mais jovem com 19-20 anos mais ou menos, eu me lembrei que quando eles fazia chichada tinha uns forró de branco, naquele tempo seu Anísio era violeira, era cantor, seu Zé Andei, eles passavam a noite todinha tocando e as muierada dançando, era pedaço de lata velha, fazia cavaquinho, curtia couro de cutia pra fazer os pandeiros, eu lembro tudo dessas coisas, só que tinha um momento que eles faziam uma brincadeira de dia que dizia assim ‘agora vamos fazer aqui um dano, né?’. Aí eles pegavam flecha, as mulherada soltava as galinha, os frango, aí todo mundo ia matar aquela galinha, aquele que matasse dois, três galinhas, eu disse agora você matou dois, três galinha, você vai ganhar um couro de chicha, aí tava cheio, as mulherada pelava as galinha, né, cozinhava ela inteirinha, só tirava as buchada e cozinhava ela inteirinha, e aquilo ali chamava muito atenção, aí eles cantavam um pouco na língua né, porque todos eles cantavam na língua mesmo, seu Anísio, seu Zé Andei, dona Juraci, batia o pé, terminava e agora vamos pro do branco, eles falavam, então hoje não tem mais isso, quem fazia isso já se foram, já tão no finalzinho, então acho que teria que fazer

esse momento também, que nem o Pura, Pura é um ponto x pra fazer isso, porque ele pode cantar e os outros pode dançar.

Letícia: É. Então aproveitar essa presença dele quando isso vem né, porque isso é uma força, às vezes Pura tá lá, mas não tá a fim de cantar porque essa força não chegou pra ele e quando essa força vier que a gente saiba retomar mesmo, parar para ouvir e ter esse respeito por aquele momento e silenciar né naquela hora, então a gente tem que estar ligado nisso assim, porque eu fiquei impressionada com a despreocupação do restante do pessoal, mas temos que lembrar, porque é uma força que vem e traz força pra vocês inclusive pra retomar a língua porque a língua ela não começa com a língua, ela começa com os cantos, os sons primordiais de uma língua eles vêm dos cantos, os cantos do Pura são extremamente nasalizados e a língua Kanoé ela tem sete vogais nasais, é uma língua que nasaliza vogal, então nasaliza muito, porque as consoantes nasalizam as vogais, então tem som muito nasal né, o som que produz muito mais no nariz, com a passagem do ar, então a gente saber retomar isso e dar importância pra essa força quando ela vem; igual a história do rapé, então ontem veio, chegaram os velhos e todo mundo com o rapé ali, eu também pra filmar e aquela barulheira toda e o povo “não vendo” o que estava acontecendo e o Pura ensinando eles a aspirar rapé, coisas que eles faziam quando eram mais jovens e foram deixando de fazer e o Pura como tem ainda essa prática inclusive deixou um tempo e tá retomando de uns tempos pra cá o rapé porque ele ficou um tempo meio assim com o rapé, porque quando eu cheguei lá, ele não tava muito no rapé, a Tsiramanty sim.

Ele está retomando, ele mesmo e ele ensinando para os outros como é que puxava, o que pode o que não pode, Pura é pajé né. A gente saber dessa importância, ter esse respeito, pra ajudar nessa retomada, né o Fernando ali também junto com ele puxando isso, chamando o pessoal mais velho, essa puxada é importante de se fazer.

Acho que essa conversa é importante ter também junto com o Paulo e a Mical, chamar porque são vocês né que estão indo lá pro Omerê, Fernando que fica aqui fazendo essa base, essa ponte, essa força e Mical e Fernando que tem ido lá pro Omerê, porque têm os outros Kanoé, mas quem está responsável por esse trabalho é a família do Fernando, quem tomou essa responsabilidade porque foi quem segurou essa onda, porque os outros eles ajudam, o Plínio vai lá e tudo, mas está envolvido com os trabalhos da SESAI e não estou criticando ou julgando ou dizendo que as pessoas não querem fazer, não, as pessoas têm seus trabalhos, suas demandas, e isso é um trabalho paralelo, à parte, o Fernando também tem as coisas dele, todo mundo, suas famílias pra cuidar e isso é um trabalho que vem à parte, mas como tá essa ligação no Omerê, isso cai nas mãos de vocês, então tem que se ligar dessa importância

porque não é toda hora que vai ter um branco aqui pra tá puxando isso e segurando e falando ‘galera, vamos parar para ouvir Kanoé’ (momento da conversa franca e contraditória), e o interesse pela língua que eu sei que tem, mas tem uma coisa de deixar pra depois, mas quando deixa pra depois, Pura fica velhinho e não tem mais paciência de ficar ensinando não, cansa, já não ouve direito, então o momento é agora, não é depois.

Adonias: Pura fala que ‘eu falo, falo, mas ninguém tá se interessando’

Letícia: Ele está muito animado com as crianças. Uma pena que as crianças Kanoé não têm podido participar de novo, os filhos da Mical, uma pena, eles nunca estão, uma pena. Lá no Omerê eles participam até um pouco mais, mas tem que tá chamando, mas eles vão; aqui de jeito nenhum. Quem tá lá na aula é Makurap, Aruá, Tupari, Kanoé só tem o Darlison, Djeoromitxi, mas não é por isso que a gente deixa de ensinar, Pura tá adorando as aulas, a gente tem dado as aulas pra eles, eles estão animados e isso é bom.

Adonias: A Verinha aí ela está muito interessada, ontem ela falou assim ‘tio, eu vou falar aqui que a professora falou que eu esqueci, mas não esqueci não’ e falou tudinho. Quer dizer ela não esqueceu e imagine se eles ficassem todos os dias, acho que tinham aprendido até mais rápido.

Letícia: Até o filho do Paulo que se ele estivesse indo teria aprendido mais, eu da última vez fiquei um mês e ele só veio três vezes. As meninas do Paulo, eu acho que poderíamos dar essas aulas para os jovens à noite para eles participarem e temos que aproveitar o Pura aqui porque é apenas uma semana, não será um mês...o Paulo ficou de chamar, mas acho importante se você puder reforçar Fernando isso com ele, chamar as jovens pra fazer aula com os adultos de noite, porque de dia daremos aula só para as crianças porque elas têm aula, né e elas vêm de noite com os adultos e da outra vez as meninas do Paulo participaram mais de dia porque eram férias escolares, mas agora não; e não tem que estar chamando, elas vêm conforme o combinado, porque é uma energia, não é uma pessoa só, e o grupo tem que se fortalecer, senão não retoma.

Após a reunião Miska e Mical chegam para finalizar os preparos para o almoço e nos convidam para após o almoço irmos à casa de sua mãe dona Rosalina Aruá que está sendo construída e vamos no caminho falando *Kapejun tyjaryni* ‘vamos para a casa’. *Morere arakere, kapejun tyjaryni* e as crianças repetem: *Kapejun, kapejun!*

7.3.3 Descrição do vídeo de 21/05/23 (0:16) (5:27PM)

Pura: *pekaky jetieti* 'flor do ingá'; *pekaky itaw* 'ingá grande'

7.3.4 Descrição do vídeo de 21/05/2023 (0:09) (5:30PM)

Pura: *petako* 'coco'; *tukumã*.

7.3.5 Descrição do vídeo de 21/05/2023 (1:25) (5:30PM)

petako inũ 'coco verde' [petakɔ inũ]; *tukumã* [tukumã]; *koterete* [koteretɛ] 'coqueiro anão'

petakomũ [petakomũ] 'água de coco'

urã urajrojoikwa 'porcão come a semente do pé de coco' 'porcão come a semente'

7.3.6 Descrição do vídeo de 21/05/2023 (0:14) (5:33PM)

Letícia: de cabeça para baixo? (apontando as crianças que chamavam a mim e a Pura penduradas na árvore de cabeça para baixo).

Pura: *ikutã huaere* [ikutæ huaɛɾɛ]. [paretsi motsegu] 'Parece morcego!' (risos).

7.3.7 Descrição do vídeo de 21/05/2023 (1:05) (6:04PM)

Por volta das 18h05 da noite do dia 21/03/23 fomos eu e Pura aguardar a janta na frente da casa do professor Fernando Kanoé e fomos seguidos pelas crianças que se sentaram conosco na frente da casa, então aproveitei o momento pra mais uma puxada de rede de língua Kanoé. E lá vamos nós falar em Kanoé e aproveitar a presença ilustre do mestre Pura para aprendermos mais frases e palavras em Kanoé; então relembro uma das frases aprendidas pelas crianças no projeto passado (junho de 2022) e elas seguem em coro muita animadas repetindo após minha fala:

awa päränere 'a arara está voando'; *owe*

Pura começa: *cutia owe; paca ävjün...*

Letícia: *boj worone?*

Crianças (Franciele, Verônica, Menayka): *boj worone*

Letícia: O que a gente aprendeu lá hoje, os objetos da cozinha? *Txutsiraj...*

crianças em coro harmônico: *txutsiraj*

Letícia: *Pikutxa*

Crianças: *Pikutxaj*

Letícia: *pärätä*

crianças: *pärätä*

Pura: prato! Como que é o nome?

Crianças: prato

Letícia: prato é igual o nosso, só que tem um acento ô no final, a gente fala [pratu] e eles falam [prato], *morere?*

crianças: *Kanekon...*

Letícia: *É! Kaneko! Morere!! Kaneko!!*

Pura: *purunraj*

Letícia: *purunraj, pikutxa, txutsiraj...*

crianças: *purunraj, pikutxa, txutsiraj...*

Letícia: *morere arakere!*

crianças: *morere arakere!*

Letícia: *Ajte*

Crianças: *Ajte...*

Letícia: *Kanoé wararoe!*

crianças: *Kanoé wararoe!*

Letícia: *Morere?!*

Crianças: *Morere?!*

Letícia: *Arakere?!*

Crianças: *Arakere?!*

Letícia: *iiii, povo lindo!!!*

7.3.8 Descrição exemplificativa da aula com os mestres-aprendizes adultos no período da noite

Após a janta, seguimos para a aula na sala de aula da escola que nas noites encontra-se desocupada nos permitindo utilizar o espaço para as aulas noturnas de língua Kanoé dedicada aos jovens (Ernani Kanoé e esposa; Renata; Kemilly; Ana Paula; Fernando) e adultos (Fernando Kanoé, Mical Kanoé, Paulo R. Kanoé, Elisa Djeoromitxi) com a presença do mestre Pura (nesse momento Pura documenta tirando uma foto minha com o celular dele enquanto falo); e eu comecei no estudo da língua Kanoé recentemente, tenho quatro meses de imersão com os Kanoé na TI Omerê, tive aqui (TI Rio Branco) ano passado (2022) um mês com vocês aqui, mas sem um falante do lado, sem um dicionário vivo, uma gramática viva aqui na Rio Branco e foi um trabalho muito bonito com as crianças que resultou naquela página do **Instagram** (@morerekanoé) que inclusive tem voz gravada do Pura, que é um material, uma ferramenta pra vocês estarem sempre entrando lá e olhando, não é só pra dizer que tem a página, é pra servir pra vocês estarem estudando, é uma ferramenta de estudo da língua, e a nossa intenção é continuar alimentando ela, e a intenção maior é que vocês ganhem autonomia pra alimentar sozinhos, à maneira de vocês, tá bom?

Então hoje, qual é o foco com os adultos, porque eu tenho trabalhado com as crianças e com o Pura, agora, da vez passada eu estava trabalhando com as crianças sem o Pura (pelos protocolos da pandemia), mas vamos falar de agora, sábado e domingo já começamos a aula com as crianças e está sendo de manhã, durante umas 2h, eles(as) vão lá para a casa de apoio da SESAI (onde ficamos eu e Pura hospedados), e naquele salão lá colocamos giz, papel e vamos aprendendo a língua, então o Pura está ensinando as palavras, hoje a gente estava aprendendo os nomes dos objetos da cozinha, e mostramos as coisas da cozinha e demos os nomes, porque imersão é isso, é você aprender a língua nas situações do dia a dia e aproveitando-se do contexto que nos cerca, por exemplo (então simulo uma situação de imersão na sala de aula): *Pura, najtsi?* (pergunto apontando para os objetos da sala de aula, a mesa, a cadeira, o quadro, etc e depois para a minha roupa, meus acessórios) e digo: eu fico lá no Omerê assim! (digo apontando para minhas roupas e acessórios e dizendo a palavra repetidas vezes seguidas: *najtsi? Najtsi? Najtsi?* ‘o que é isso?’).

O que é *najtsi*? É o que é isso! O que o Ernani ensinou pros meninos e que agora o Ernani vai dizer *najtsi*! E não o que que é isso em PB (falo mencionando o fato de quando estávamos no Omerê eu ter virado quase que um motivo de bullying por parte do Ernani que ficava me imitando rindo muito perguntando pra Pura: que que é isso, Pura? E todas as crianças em poucos minutos estavam repetindo os gestos e palavras de Ernani em PB (risos e lágrimas)); levei na brincadeira, mas senti a seriedade e os desafios do processo de ensino-aprendizagem de uma língua obsoleta por uma comunidade com laços frágeis de

parentesco, então aproveitei o gancho para ensinar a Ernani como perguntar em Kanoé a pergunta tão necessária que ele ensinara às crianças em PB e demonstrei a Ernani a importância de que ele aproveitasse sua liderança em ensinar (pois com ele as crianças aprenderam em segundos e repetiam em PB sem cessar que que isso, Pura?) e ensinasse às crianças em Kanoé, *najtsi, Pura?*

Então agora não vão perguntar o que que isso, Pura, não! Vamos dizer: *Najtsi, Pura? Najtsi, Pura? Na-j-tsi!* Escrevo o pronome interrogativo em caixa alta no quadro: *NAJTSI*. E os convido a escreverem juntos e pergunto se eles conseguem escrever na língua Kanoé essa palavra e outras palavras.

Convido-os a lembrarmos os sons da língua Kanoé e tento encorajá-los dizendo que é uma língua fácil de escrever para nós que já somos alfabetizados em PB, porque tem muitos sons e grafias em comum ao PB, e digo que para Pura ainda é difícil porque ele ainda está sendo alfabetizado, encontrando-se nos níveis pré-silábicos e alguns silábicos de alfabetização em PB e Kanoé, tendo sido iniciado às letras infelizmente pelo PB e não pelo Kanoé, sua língua materna e a qual possui mais familiaridade para pisar firme no chão. Então volto a dizer que a língua Kanoé comparada a outras línguas indígenas é uma língua fácil de escrever por não possuir sons muito difíceis e escrevo *NAJTSI* e digo *NA- J- TSI*, e complemento explicando as diferenças com o PB, o que complica nessa palavra é que tem um J que no Kanoé tem som de I e também o segundo ponto é essa consoante TS que não existe no PB, apesar de no PB conhecermos os dois sons que formam essa consoante em Kanoé /t/ e /s/ e respectivas grafias T e S, mas com o tempo a gente pega, se começar a treinar, ler na língua as cartilhas existentes, a gente vai aprendendo aos pouquinhos e falo da importância de folhearem e tentarem ler as palavras em Kanoé, mesmo que não as entendam inicialmente e reforço, com o tempo entendemos onde será I e onde será J na ortografia Kanoé e reforço que o J em Kanoé nunca terá o mesmo som do J no PB, mas sempre som de /i/; e não precisa se preocupar tanto agora como se escreve, mas tentem lembrar como se fala /najtsi/ tá bom? E essa palavra serve para fazer perguntas em Kanoé.

E para lembrar a pedido do professor Fernando (Fernando havia pedido que eu lembrasse os sons e alfabeto da língua quando estávamos jantando, pois assim começou a aprender a língua Kanoé, com foco na escrita, infelizmente, e a aula parece não fazer muito sentido para ele quando foca na expressão oral, ele se sente sem chão e desmotiva e quase que menciona que não sei ensinar nesse momento, apesar de em outros elogiar minha atitude e meu modo de ensinar as crianças e aproveito quando ele percebe isso para dizer a ele que seria bom se conseguíssemos voltar a ser crianças para aprender a falar essa língua, pois essa

é uma dica nos programas de imersão, que devemos agir como as crianças quando estamos a aprender uma língua (Hinton, 2012)).

Vamos relembrar as 14 vogais da língua Kanoé e suas 12 consoantes mais suas duas semi-vogais e coloco no quadro as vogais orais, depois explico que todas essas têm som nasal também e faço o exercício de sentir o ar passando pela cavidade nasal e a vibração das cordas vocais na oral e do nariz nas nasais com o simples toque da mão nessas duas regiões do trato vocal (garganta e nariz), eles sempre se impressionam e entendem melhor com esse exercício, então digo que quando o Pura falar as palavras e quisermos escrever na língua temos que lembrar desses quadros dos sons Kanoé e como iremos combiná-los para escrevermos as palavras.

Passo por cada consoante enfatizando os pontos e modos de articulação no aparelho fonador para a produção de cada uma delas, bem como da passagem livre de ar no caso das vogais, para essas enfatizo a abertura da boca e altura da língua (baixa, média, alta). Assim, nesse dia, foram apresentados em data show em formato de slides na aula, para os professores e adultos Kanoé, os seguintes quadros dos fonemas e grafemas da língua Kanoé, conforme Bacelar (2004):

Figura 50 - Slide da aula com os mestres-aprendizes adultos no período da noite: fonemas vocálicos

FONEMAS VOCÁLICOS						
MODO DA ARTICULAÇÃO	ANTERIOR NÃO – ARREDOND.		CENTRAL NÃO – ARREDOND.		POSTERIOR ARREDONDADO	
	ORAL	NASAL	ORAL	NASAL	ORAL	NASAL
ALTO FECHADO	/i/	/ĩ/	/y/	/ỹ/	/u/	/ũ/
MÉDIO ABERTO	/e/	/ẽ/			/o/	/õ/
BAIXO ABERTO	/æ/	/æ̃/	/a/	/ã/		

Quadro 6: Subsistema dos fonemas vocálicos

Fonte: Bacelar (2004)

Figura 51 - Slide da aula com os mestres-aprendizes adultos no período da noite: fonemas consonantais

FONEMAS CONSONANTAIS				
MODO DA ARTICULAÇÃO	BILABIAL	ALVEOLAR	PALATAL	VELAR
PLOSIVO	/p/	/t/		/k/
NASAL	/m/	/n/	/ɲ/	
FRICATIVO	/v/			/h/
AFRICADO		/ts/		
VIBRANTE		/r/		
APROXIMANTE	/w/		/j/	

Quadro 3: Subsistema dos fonemas consonantais

Fonte: Bacelar (2004)

Segue quadro exemplificativo dos **grafemas vocálicos** (Figura 52) e **consonantais** (Figura 53) conforme Bacelar (2004) dispostos na página da **Instagram (@morerekanoe)** e apresentados aos Kanoé nesse encontro.

Figura 52 - Slide da aula com os mestres-aprendizes adultos no período da noite: grafemas vocálicos




As vogais da língua Kanoé

As vogais orais:

A Ä E I Y O U

As vogais nasais:

Ã Ä Ë Ĩ Ÿ Õ Û

As semivogais (orais e nasalizadas):

J W Ĵ Ŵ

Fonte: Bacelar, 2010

Fonte: @morerekanoe⁴⁴

⁴⁴ As figuras 52 e 53 fazem parte do conteúdo postado no perfil do Instagram @morerekanoe e, posteriormente, compilado em formato de um livro, a saber: Kanoé wararoe tseretonereni peôtsônere (Aquino, L. S.; Viegas, C.W.; Kanoé, E. D.; Kanoé, F. D.; Kanoé, P. D.; Kanoé, M. D.; Kanoé P.; Kanoé, T. A. K.; Kanoé, B, 2024)

Figura 53 - Slide da aula com os mestres-aprendizes adultos no período da noite: grafemas consonantais



Fonte: @morerekanoe

Faço a relação do i central com a palavra espinho na língua Kanoé e Pura repete e nos ensina como se diz espinho em Kanoé /i/ Y. No momento também explico algumas escolhas ortográficas que causam confusão por parte da professora Mical quando estávamos no Omerê estudando a ortografia da língua Kanoé e Mical se viu sem entender a relação entre as grafias *Æ* - *ä* ao invés de *Ä* - *ä* como se a relação confundisse a correlação direta entre maiúscula e minúscula de um mesmo som representado por uma mesma letra, levava a pensar que seria um outro som em maiúsculo e exigia um esforço maior no ato de escrever para realizar essa simples correspondência de /æ/ para *Ä* - *ä* sendo complexificada pela escolha anterior /æ/ para *Æ* - *ä*, inclusive também pela dificuldade em se encontrar essa maiúscula nos teclados comuns de Imacs (sistema iOS) e também no IPA *keyboard online*⁴⁵, apesar de serem encontradas no teclado do whatsapp por exemplo, pois atualmente os usos na tecnologia servem de guia para as melhores escolhas ortográficas e tudo o que venha a facilitar nesse sentido, melhor, mas claro, sempre atentos(as) para os demais requisitos que possam influenciar as escolhas ortográficas e que sempre mantenham fidedignidade aos sons originários da língua e origem das palavras na língua em questão que não venham a comprometer processos analíticos presentes e ou futuros, mas que também não sejam escolhas ortográficas tão esdrúxulas e de difícil acesso nos teclados a ponto de os falantes desistirem de escreverem em suas línguas de

⁴⁵ Disponível em: < <https://ipa.typeit.org/full/>>. Acesso em 22/05/23.

herança, principalmente em se tratando de língua obsoletas o que puder ser facilitado nesse sentido, melhor.

Também cito a questão trazida por Paulo e Fernando Kanoé sobre o uso de V na palavra AVA ‘arara’ ao invés de W sendo *AWA*, visto que isso confunde as crianças que foram alfabetizadas em PB e quando leem a palavra a pronunciam com som de /v/ ao invés de /u/ ou de /w/, levando ao equívoco na hora da escrita dessa e de outras palavras que encaixem-se no mesmo paradigma fonético e ortográfico, tendo eles optado pela letra W para representar esse som; outra questão que decidimos nessa reunião foi o uso do acento é em Kanoé ao invés de ê, e Fernando diz que há tempos eles escolheram é e ninguém mudou, tendo Bacelar optado por Kanoé por volta dos seus trabalhos escritos em 2010 e reforçamos essa escolha já acolhida por Bacelar, mas ainda em dúvida por parte de outros antropólogos, linguistas e indigenistas que mantiveram a escrita Kanoé ao se referirem ao povo Kanoé.

Assim, faz-se importante aqui tecer algumas observações acerca dos processos de escolhas ortográficas nas línguas indígenas conforme as observações realizadas em campo durante as aulas de leitura e escrita Kanoé. Tais observações não pretendem esgotar o assunto sempre tão polêmico e que demanda muitos esforços conjuntos por parte de falantes, linguistas e educadores, mas aborda insights obtidos por meio das conversas e aulas de língua Kanoé.

As línguas indígenas, ricos repositórios de património cultural e conhecimento tradicional, enfrentam numerosos desafios no mundo moderno. Um aspecto crucial da sua preservação e revitalização reside nas escolhas ortográficas feitas para a sua representação escrita. A ortografia de uma língua abrange o sistema de regras e convenções usadas para escrevê-la. No contexto das línguas indígenas, o desenvolvimento e a implementação de ortografias apropriadas desempenham um papel fundamental na preservação da diversidade linguística, na promoção da identidade comunitária e na facilitação da alfabetização.

O processo de desenvolvimento de ortografias para línguas indígenas deve ser participativo e conduzido pela comunidade. A tomada de decisões inclusiva envolvendo linguistas, anciãos da comunidade, educadores e falantes nativos garante que as escolhas ortográficas se alinhem com os valores culturais e as nuances linguísticas da comunidade. Esta abordagem colaborativa não só aumenta a legitimidade da ortografia, mas também promove um sentimento de propriedade e orgulho entre os membros da comunidade, promovendo um compromisso coletivo com a preservação da língua.

Seguimos, y 'espinho' e talvez a palavra para espinho e Kanoé tenha surgido desse som de dor quando se pisa ou se toca um espinho. Explico as diferenças entre /i/, /i/ e /u/ e /a/; /æ/

e /ɛ/, bem como explico os pontos de articulação para a produção de cada consoante do Kanoé e fazemos um exercício de produção do som dessas consoantes trazendo consciência para os movimentos de produção no aparelho fonador em relação aos pontos e modos de articulação de cada consoante do Kanoé, bem como da liberdade do ar para a produção das vogais que não possuem interrupção da passagem do ar no trato vocal.

Além disso explico as diferenças entre as consoantes /tx/, /ts/ e /t/ que parecem indicar um continuum de variedade que vai de um uso mais conservador em /tx/ e mais presente na fala de Tsiramanty a um uso menos conservador, indicando possíveis mudanças na língua e um possível desaparecimento de /tx/, nas produções de Pura e Bukwa que expressam mais as variedades menos conservadoras /ts/ e /t/, não trazendo essas diferenças de significado, apenas de pronúncia e usos mais conservadores e menos conservadores que oscilam com mais frequência principalmente na fala de Pura e Bukwa tem uma tendência a oscilar menos produzindo o som menos conservador e com mais influência do PB, quando produz mais /ts/ e /t/ em lugar de /tx/.

Cito exemplos de palavras com cada som do Kanoé como nehẽ (adv.), ere, as bilabiais sonora e surda /m/ e /p/; /ñ/; tutu tem tendência de virar tsutsu com um exemplo mais drástico da possível mudança, bem como o som /k/ para keke, para -ko (classificador nominal para coco), kiki 'periquitinho', kiki teteñã [kiki teteñã], e Pura segue dizendo aleatoriamente vários nomes de pássaros com os sons da língua Kanoé como pjytsi 'mutum', jabuti ñnkũnkũn, jacaré urumũ, peixe kwinĩ e distribuo folhas com giz de cera para aproveitarmos para treinar a ortografia da língua Kanoé com as palavras ditadas pelo mestre Pura e todos conseguem escrever. Então pergunto: E como é que escreve Kwinĩ powé 'pegar peixe' e Ernani, Paulo e Mical soletram corretamente e aproveito para dizer que como os três são muito bons na língua e enquanto não há salário para ensinar língua Kanoé na TI Rio Branco e como Pura não pode estar lá o ano inteiro, que eles poderiam se revezar no ensino da língua Kanoé para as crianças porque dessa maneira não pesaria para ninguém, então dou essa sugestão a eles que cada um poderia assumir por um mês no primeiro semestre e por um mês no segundo semestre, sendo assim cada um daria dois meses de aula por ano, algo que poderia ser de 2 a 3x por semana, variando de apenas 1 a 2h de aula por dia de aula, no fim isso não seria muito e valeria a pena o esforço, mas infelizmente eles só sentem motivados quando recebem algo por isso, mais pelo salário mensal que pela simples vontade de revitalizarem sua língua ancestral.

Faço esses comentários aqui sem julgamentos de certo ou errado, apenas a título de observação para que as providências cabíveis em relação às demandas internas do Kanoé possam ser sanadas em direção ao objetivo maior que é o de retomar a língua Kanoé ou ao

menos criar espaços de ensino dessa língua dentro da comunidade em que essa já não mais é falada e apenas minimamente lembrada por parte de alguns poucos lembradores e após o projeto de imersão e no decurso desse, tais palavras e frases passam também fazer parte do contexto das crianças que se interessam pelo aprendizado da língua.

Sugiro que eles juntos formem grupos de estudos de ao menos 1 x na semana para estudarem a escrita da língua, com apoio dos materiais existentes, treinando ditados e escrita de frases e palavras, como clubes da língua Kanoé e explico que o pouquinho que cada um sabe da língua Kanoé quando juntamos torna-se um bom tamanho para juntos fazermos a língua voltar e servimos como uma memória coletiva em que um lembra ao outro o que o outro esquece e vice-versa aos pouquinhos em um trabalho constante sem desistirmos.

Seguimos com Pura dizendo *awa pārānere* e com as diferenças entre /n/ e /nd/ na terminação -nere; bem como chamo a atenção para o jeito didático do mestre Pura nos ensinar quando diminui o ritmo de sua fala natural em Kanoé e secciona as palavras no ritmo da contagem de sílabas em Kanoé geralmente fazendo a correspondência de cada dedo da mão para cada sílaba dita.

Nesse exemplo também reforço que não devemos nos assustar nem desistir do estudo da língua quando certas dificuldades inerentes à língua Kanoé nos forem apresentadas como por exemplo a dúvida ao escrever a palavra [pærænere] que pode trazer as seguintes possibilidades de escrita para quem ainda não domina perfeitamente a escrita da língua Kanoé: *perenere*, *pārenere*, *perānere* ou a forma correta *pārānere* que já foi adotada também como *pærænere*, mas passou por mudança ortográfica por parte do linguista Bacelar em trabalho de regulamentação ortográfica com os Kanoé em 2010, tendo sido adotada a forma *pārānere*.

Reforço que erramos a escrita de muitas palavras em PB e que nem por isso deixamos de escrever em PB e que o mesmo se passa em Kanoé, que erraremos até que tenhamos consciência da escrita correta e que outras palavras precisam de estudos mais aprofundados e ao longo dos anos para que possamos optar conjuntamente e com mais consciência pela melhor ortografia para a língua Kanoé, enquanto isso devemos seguir sem medo de errar principalmente pelo fato de se tratar de uma língua obsolescente, pois o perfeccionismo pode levar no fim a um maior estado de degradação da língua no sentido mais extremo e vaidoso por parte de muitos(as) linguistas que acabam por influenciarem os(as) potenciais falantes em se querer fazer que a língua morra perfeita ao privilegiarem os preciosismos linguísticos em detrimento de se colocar a língua em uso, essa crítica sem via de dúvidas compromete-se mais

com os critérios sociolinguísticos e revitacionalistas que com os critérios científicos do núcleo duro da ciência Linguística.

No exemplo de Pura ao invés da tradução para părănere utilizo o gesto de bater asas com os braços para representar animicamente o verbo voar e digo que não farei análise gramatical da palavra, pois devemos focar na compreensão auditiva e expressão oral primeiramente, mas no fim acabo demonstrando uma simples análise gramatical do verbo părănere apenas para que eles tenham certeza de que eu já estou entendendo os mecanismos da língua, pois no fundo é isso o que eles aprenderam a esperar de um(a) linguista que venha a trabalhar com sua língua materna e de herança, que saibamos obviamente entender os processos gramaticais que perpassam a língua em estudo, assim analiso esse verbo explicando o que seria a raiz do verbo pără-, com o infixo -n- como marca de terceira pessoa, e os morfemas sufixais -e- e -re, declarativo e auxiliar respectivamente, e reforço a forma de contagem de sílabas das palavras em Kanoé de Pura utilizando o número dois mōw em Kanoé e pergunto se eles sabem o que é părănere e alguém diz vermelho confundindo com a palavra penere ‘vermelho’, arara vermelho, e digo não e retomo o gesto de voar com os braços, inclusive esse gesto os Kanoé utilizam muito em suas pajelanças com uso do rapé.

Ernani então pergunta como seria para escrever māmājtoko e escrevo conforme no quadro e explico o queixo caído para a produção do som de /æ/ representado pelo grafema ã e torno a explicar as diferenças entre /i/ e /i/ e chamo a atenção para o fato de estarmos atentos à boca do Pura quando ele fala porque os movimentos do trato vocal são distintos na produção de um ou de outro som e digo que apesar de as resoluções ortográficas deverem ser contínuas e importantes, que devemos focar em falar a língua como um objetivo prioritário, um outro ponto trazido pela escrita dessa palavra é a confusão por parte do aprendiz que pode haver em relação à nasalização da vogal que vem após consoante nasal e quando essa vogal receberá o acento (til ~ que indica som nasal ou nasalizado no caso das vogais), digo que sempre que tem o som ã eu optaria por colocar o acento que indica nasal para evitar uma confusão de leitura e escrita por exemplo em māmāijtoko em que se não acentuada a primeira vogal a, essa pode indicar a possibilidade de uma leitura com a de som aberto representada pelo fonema [a] como na palavra maçã do PB [masã] e por isso afirmo a importância de se ter nasal no primeiro a de *māmājtoko* conforme a pronúncia de Pura e os Kanoé afirmam também entenderem e fazer mais sentido assim com os dois a nasais e professor Ernani Kanoé confirma com mestre Pura: *māmājtoko* é gavião, né Pura?!

Pura confirma contando conforme seu método de contagem as sílabas da palavra *māmājtoko*: *mã-māj-to-ko*, muito três, não, não, quatro, *mōw*, *mōw*, *pjarakere* (não

coincidindo dessa vez a contagem de sílabas para a palavra *mamajtoko* do PB (4 sílabas e 9 letras) para a contagem do mestre Pura (4 sílabas mais *pjarake* ~ *pjarakere* onde esse último pode representar duas vezes *mõw*, ou simplesmente mais um monte qualquer que não seja pouco (sendo 4 mais um monte para representar cada som ou letra da palavra ou já para dizer que 4 sílabas é muito etc, assunto a ser investigado pois muitas hipóteses a partir dessa indagação pode ser abordada e porventura corroborada, deixo aqui essas sugestões de pesquisa para futuros investigadores).

Assim revitalizar uma língua é se deparar o tempo todo com questionamentos acerca do funcionamento dessa língua e das relações de seus falantes com essa para expressarem suas cosmovisões tão delicadas nas diferenças que também nos tocam e nos pontos em comum que podem nos unir como falantes de línguas tão diferentes e cosmovisões muitas vezes de correlações muito distante no tempo que nem sempre podem ser percebidas por nós ou quando percebidas em provando-se reverberam fatos e em não corroborando-se reverberam suposições nessa possibilidade de interpretações entre mundos.

Aproveito para lembrar a maneira de contar no Kanoé do Omerê mostrando o movimento das mãos assim como faz Pura, e digo que a escrita na língua Kanoé é um pouco isso: tentar lembrar das letras do alfabeto Kanoé e ir combinando os sons que essas representam e as combinações de vogais, vogais consoantes, consoantes vogais e consoantes *and so on* sem esquecer dos glides nas possibilidades existentes na língua Kanoé.

Em seguida pergunto (já sabendo e me colocando no lugar de um aprendiz que não saiba ainda a palavra para batata em Kanoé) ao mestre Pura como escreveria batata *wawo* e ele me pergunta: ahn?, eu digo (já mostrando que sei como se fala batata na língua ou que ao menos eu possa não ter lembrado e depois voltado a lembrar da palavra para batata em Kanoé nesses movimentos de memória que ocorrem quando falamos qualquer língua seja ela nossa LM ou LA (e categorias de LA existentes como SL, LE, LH etc a depender das orientações ou desorientações de pesquisa.) sem lembrar que tende a ser mais recorrente em LA (também necessitando de maiores investigações quali e quantitativas) e aproveito esse momento também para ensinar aos Kanoé do antigo contato ou nesse caso aos Kanoé da língua de herança como se faz para perguntar na língua Kanoé e digo vamos aprender a perguntar em Kanoé ao Pura?! e digo: Batata Kanoé *wararae*?... Pura responde: *wawo* e pergunto aos Kanoé da língua de herança, como escreveríamos *wawo* em Kanoé e Ernani, Paulo e Fernando respondem: *w-a né?*, *w-o*, e pergunto porque essa palavra causa confusão em sua escrita que nos traz dúvidas se escrevemos com *v* em lugar de *w*, nos casos registrados em Bacelar e que os próprios Kanoé da língua de herança contestam dizendo que quando veem essa palavra escrita com *v*

que leem /vavo/ e não /wawo/ (variante mais conservadora da língua) que tem demonstrado ter tornado-se /w/ ou perdido essa qualidade consonantal do som da glide w e ganhado mais som de natureza vocálica podendo ser representado pela semivogal /w/ e não apenas pela vogal u /u/ e a partir desses questionamentos que surgiram dos próprios Kanoé em sua dificuldade de escrita e entendimento da palavra para batata em Kanoé wawa é que chegamos à decisão de que ao invés de vavo escreveríamos wawo e Fernando nos conta as idas e vindas desse processo ortográfico dessa palavra e de que prefere também escrever com w, pois v, segundo ele, confunde mesmo e não faz sentido, assim optamos pela escolha de w para representar o fonema [w].

No próximo momento da aula lembrei-os de que a ordem dos componentes da sentença na língua Kanoé nem sempre será a mesma do PB no caso dos verbos transitivos em que o objeto/complemento antecederá o verbo, movimentando-se o verbo para o final da sentença ao contrário do PB em que o verbo antecede seus complementos na maior parte dos casos sendo os complementos antecessores do verbo somente em casos extraordinários em que se queira enfatizar o objeto ou inverter a ordem para causar confusão na cabeça do sujeito (piadas à parte), quando se queira ambigüizar uma sentença propositalmente ou não, então dou o exemplo de *awa päränere* ‘a arara está voando’ ou *Aj kuni itäðere* ‘eu bebo água’ (citar exemplos da página do Instagram em que haja inversão de ordem canônica do PB em relação ao Kanoé ou vice-versa).

Comentamos acerca também das variações de TS e TX (cita texto escrito e publicações da página do Instagram). Quando Pura fala a palavra para coruja *wowoti* [wɔwɔti] e Ernani Kanoé fala *wo-wo-ti* e Pura: *ahan, wowoti, ti, ti* [wɔwɔti ti ti], enfatizando o som /ti/ e não /tsi/ ou /txi/ na última sílaba como o /tx/ encontrado na fala de Tsiramanty, sendo esse um som mais conservador da língua e explico que todo falante determina sua língua e que apesar das diferenças todos estão certos, pois por vezes isso gera brigas internas entre os falantes ao quererem que sua forma de falar prevaleça em detrimento da outra como nas discussões que se dão entre Pura e Bukwa e entre Pura e Tsiramanty ou vice-versa quando um desaprova a forma de falar do outro ou não reconhece e aceita a forma do outro ou não reconhece e não aceita, e que apesar das influências do PB na fala de Bukwa por exemplo onde essas mais se revelam, que as variedades apresentadas por Bukwa continuam sendo Kanoé, assim toda uma discussão sociolinguística é gerada e precisa de estudos mais aprofundados que desvelem tais fatos, e que essa diferença não possui diferença de significado em Kanoé, sendo assim qual escrita adotar para a palavra e conforme sugerido por Paulo Kanoé, devemos optar pela escrita que revele a variedade mais conservadora da língua,

no caso da palavra para coruja seria *wowotxi* e explico as influências de outras línguas como árabe, inglês, francês, línguas indígenas e africanas no PB, pois à medida em que os povos vão se contactando vai um influenciando na vida do outro e que essas influências são inevitáveis e fazem parte do processo de contato entre povos e suas línguas.

Finalizo a aula e digo que seguiremos nas noites durante a semana, os convido a voltarem, pois as crianças não precisamos convidar, elas surgem e querem aula, os adultos se perdem nos afazeres diários e mesmo querendo, por vezes parecem vir arrastados, fazendo uma certa manha para o estudo da língua que as crianças não fazem, porém quando em aula, os jovens e adultos estiveram atentos e perseverantes nessa resiliência, paciência e persistência necessária para se revitalizar uma língua ancestral.

Apesar dessa fala de Paulo a escrita adotada atualmente nos materiais existentes é com o som menos conservador /ts/, tendo sido essa a decisão tomada em algum momento para a ortografia dessa palavra, mas que por hora carece de uma revisão e consenso por parte da comunidade Kanoé, sem julgamentos, mas infelizmente esses processos de revisão ortográfica tornam-se complexos por deverem sempre passar pelo crivo da comunidade bem como pelo crivo das possibilidades linguísticas e tendo Pura falado [wɔwɔti] onde uma escrita mais fidedigna a essa palavra finalmente seria wowoti e não com ts nem tx ou talvez Kanoé possua o mesmo fenômeno para a palavra tia(o) em PB em que há uma variação regional de pronúncia em que /ts/ e /tx/ são alofones de um mesmo fonema /t/ e não fones distintos nesse ambiente fonético fonológico diante do som vocálico /i/ representado pelo grafema i, pois txutxu não pode ser dito tutu em Kanoé and soo on onde ocorram os fones /tx/ e /ts/ diante de outras vogais e a depender do nível da aula e do momento de aprendizado em que se encontram os Kanoé que a têm como língua ancestral, melhor não entrar nessas explicações linguísticas mais aprofundadas pois adentrar demais sem uma base sólida pode gerar desinteresse pelo estudo da língua, inclusive por parte dos educadores, gerando interesse apenas por parte dos outliers e potenciais linguistas indígenas que tenham mais facilidade com os conhecimentos mais aprofundados e que levem a discussões mais amplas acerca das escolhas ortográficas, devendo essas serem feitas após a formação de base e quando essa língua de herança já esteja de fato em uso, talvez isso gere discordância em caso de línguas obsoletas pois obviamente o cenário nunca é o ideal em se tratando de línguas minorizadas, parecendo muitas vezes haver uma corrida desesperada contra o tempo sendo ao fim inevitável trazer essa discussão em meio aos adultos para firmar as escolhas ortográficas e explicar as diferenças entre o que encontra-se já registrado na língua e como Pura (por

diversas motivações) esteja expressando a mudança quando fala [ɰɰɰɰti] assim como Bukwa ao contrário de Tsiramanty que fala [ɰɰɰɰtsi].

7.4 Imersão 4 - 22/052023

No dia 22 de maio às 6:30 da manhã demos início à aula com as crianças já à porta da casa de apoio SESAI e enquanto terminávamos de preparar o café Franciele Aruá e Menayka Aruá já estavam a perguntar e travar alguma comunicação com Pura na língua Kanoé e o mestre sempre atenção e disponível a ensinar e elas treinaram como fazer perguntas na língua Kanoé a Pura da seguinte maneira (apontando para o objeto que se queira saber o nome em Kanoé): jũ Kanoé wararae 'isso na língua Kanoé' e Pura responde: ini pore ejtaere 'a panela está no fogo'.

Assim passamos a manhã relembrando os nomes dos objetos na cozinha enquanto preparávamos o café para uma refeição coletiva e por volta das 11:30 Fernando Kanoé nos convidou para almoçar em sua casa e também na hora do almoço no quintal da liderança houve mais um momento de imersão na língua Kanoé com o mestre Pura, estando presentes mais crianças Franciele Aruá, Menayka Aruá, Verônica Djeoromitxi perguntando em Kanoé, ouvindo e repetindo os ensinamentos do Mestre Pura na língua Kanoé.

Então as crianças perguntam: *Jũ Pura, Kanoé wararae...* (Verônica Djeoromitxi, Darlinson Kanoé, Franciele Makurap e Menayka Aruá apontam para a rede pendurada balançando).

Pura: *munãw* 'rede'

Letícia: *Munãw* e balançando a rede?

Pura: *Munãw aj huhuõere* 'eu estou balançando a rede' (Pura fala em Kanoé fazendo o gesto de balançar na rede).

Letícia: *Morere!* 'Muito bom, obrigada!'

Crianças repetem em coro após minha fala por iniciativa própria: *Morere, Pura!*

Letícia: Todo mundo agora fala depois do Pura, *munãw hoho...huhu?* (e junto com as crianças vou também como consultora externa sendo aprendiz da língua Kanoé e intermediadora do processo de aprendizagem entre mestre e aprendizes e nessa preciso que o mestre repita o verbo para balançar que curiosamente em Kanoé possui um redobro de raiz em referência ao movimento contínuo e ou repetitivo do vai e vem da rede conforme se confirma em outros verbos da língua Kanoé como por exemplo o verbo para bater no pilão, varrer etc GK, citar esses verbos da GK.

Crianças: *munãw huhu...mururu...* (muitos risos com a tentativa e a palavra mururu criada pelas crianças na tentativa de acertar).

Pura: *munãw huhuõe* [*munãw huhuõe*]. Pura repete o gesto e dessa vez traz a forma reduzida do verbo para balançar, fato recorrente na língua Kanoé quando optam pelo uso mais coloquial e menos formal.

Crianças em coro e pulando no colo de Pura: *munãw huhuõe!*

Franciele: Pura, como que é o nome de camisa?

Pura: *itã*

Franciele: *itã*

Crianças uma após a outra e por iniciativa própria como que já estivessem entrado no ritmo das repetições necessárias para se aprender uma língua: *itã, itã, itã...*

Letícia: *itã morere?!*

Crianças repetem em coro no ritmo próprio e imitando minha prosódia de entonação de pergunta ao final como também existe no Kanoé: *itã morere?!*

Letícia: *ña itã* 'minha roupa' (fazendo o gesto para minha roupa)

Crianças repetem em coro olhando para mim: *ña itã...*

Letícia: *pja itã* 'sua roupa' (fazendo o gesto apontando para a roupa das crianças e sempre sem traduzir para o PB, evitando ao máximo o uso do PB durante as imersões e inclusive evitando que o próprio mestre recorra ao PB para explicar as perguntas feitas e assim Pura também entra num ritmo de mais fala em Kanoé que em PB nesse ambiente em que o PB engole o Kanoé na glotofagia das línguas dominantes em relação às línguas minorizadas)

Crianças: *pja itã*

Letícia: *Ojo itã* 'a roupa dele' (apontando para a roupa de Pura)

Crianças: *Ojo itã*

Letícia: *ujoteo itã*, a roupa de vocês, né?

Crianças: *ujoteo itã*

Pura: ahan, tá certo.

Letícia: *Morereeeee!!!* (esse alongamento da vogal final surgiu durante a imersão, como forma de enfatizar a expressão de admiração, confirmar declarações e para expressar agradecimento. Trouxe um efeito positivo entre as crianças que aprendem língua Kanoé como LAn e se apropriaram muito bem dessa expressão, soprando-a a todo momento, inclusive nas brincadeiras, além dos momentos da imersão).

7.5 Imersão 5 - 23/052023

7.5.1 Descrição do vídeo de 23/052023 (2:06) (6h55AM)

As crianças chegam na casa de apoio da SESAI onde realizamos as aulas de imersão enquanto eu e Pura fazemos as tarefas diárias cotidianas do acordar e café da manhã. Esse diálogo serve de fundamentação para a escolha ortográfica de *w* em lugar de *v* nos casos de ditongação em Kanoé.

Benjamin Tupari mostrando um livro para Pura enquanto Pura lava a louça: [awa]
Awa...

Pura: ahan, [awa] *awa*

Benjamin e Darlinson: e esse daqui?

Pura: [turumare] *turumare*

Benjamin: Pica-pau...

Pura: ahan, Pica-pau *turumare*

Benjamin e Darlinson: e esse daqui, Pura?

Pura: [tamũ] *Tamũ*

Benjamin: pato, *tamũ* né? E juriti?

Pura tentando lembrar: [araræmũ] *ararämũ*? [ekomũ] *Ekomũ*?

Benjamin lendo a palavra: *Ekomũ*!

Pura: Ahan, *ekomũ*.

Benjamin: mas-sa-rico, massarico?

Pura: massarico, massarico...

Benjamin imitando o jeito de dizer de Pura: [nũn tsej] não sei

Benjamin imitando novamente o jeito de dizer de Pura: Arara azul? [nun tsabe] não sabe.

Pura: Arara azul...[awa] *awa*, aqui *ekomũ*.

Benjamin: periquito...

Pura: [kiki] *Kiki*.

Benjamin: Coruja?

Pura: Coruja [wɔwɔ'ti] *wowoti*.

Benjamin: [wɔ'ti]

Darlinson: [wɔwɔ'txi]

Benjamin: [wɔwɔ'ti]

Pura: Ahan [wɔwɔ'ti]

Benjamin lendo no livro pronuncia com som de v: [vɔvɔti] *vovoti*⁴⁶

Darlinson: Cadê? Acabou...

Pura: Não

Benjamin passando as páginas do livro e aponta para uma ave: Esse daqui só que falta...

Pura: [tamakij] *Tamakyj*

Benjamin: [tamakij] *Tamakyj*

Benjamin: Urubu?

Pura: [urukutæ] *Urukutä*

7.5.2 Descrição do vídeo de 23/05/2023 (0:56) (7:08 AM)

Letícia puxando a língua Kanoé pelo contexto dos afazeres diários e das situações que acontecem no contexto de imersão com o mestre Pura enquanto esse lava a louça e prepara o café: Darlinson, Benjamin, Pura opekomũ poroðere 'Darlinson, Benjamin e Pura estão fazendo café' (a tradução não foi dita no contexto da imersão, coloco aqui a título de melhor entendimento para o leitor deste trabalho).

Pura: Ahan, [aj opekomũ pōraere] *Aj opekomũ pōraere* 'eu estou fazendo café'

Letícia: Aí como é que fala Darlinson, ó...

Darlinson Kanoé: [aj] *Aj...*

Pura voltado com bastante didática na repetição para o aprendiz Darlinson kanoé: [aj opekomũ pōraere] *Aj opekomũ pōraere*.

Benjamin tentando pronunciar: [opekomũ ipajene]

Darlinson: [ɔpɜkomũ olajre]

Pura voltado para Benjamin e fazendo gesto apontando para si próprio para referir-se ao pronome pessoal de primeira pessoa aj: [aj opekomũ pōraere] *Aj opekomũ pōraere*.

Benjamin: [aj opekomũ pōraere] *Aj opekomũ pōraere*.

Darlinson: [aj opekomũ pōraere] *Aj opekomũ pōraere*.

⁴⁶ Inicialmente essa palavra foi adotada com a escrita utilizando-se a consoante v como grafema para representar o som [w], todavia o mestre Pura e os demais Kanoé do Omerê tem pronunciado como [w], tendo optado os Kanoé da TI Rio Branco pelo grafema w para não confundir com o som de [v] do PB. Uma discussão mais detalhada a respeito dessa mudança linguística e escolha ortográfica está na tese de doutorado de AQUINO (2010) em andamento com defesa prevista para dezembro de 2024.

Pura finaliza o momento de imersão tomando seu *opekomũ* 'café'.

Esse diálogo reforça a importância da repetição na aprendizagem de línguas, visto que Darlinson e Benjamin inicialmente não pronunciavam a oração perfeitamente, sendo corrigidos com toda a paciência do mundo pelo mestre Pura, exigindo-se uma escuta atenta por parte do mestre em relação aos seus aprendizes para que não se conformem com uma língua mal dita e acerquem-se da língua bem dita e os Kanoé tendem a ser extremamente perfeccionistas em relação à sua língua materna e de herança.

7.6 Imersão 6 - 24/05/2023

7.6.1 Descrição do vídeo de 24/05/2023 (0:40) (10:12AM)

Pura: [nãkaw] *nãkaw*

Benjamin: [tsapu kururu] sapo cururu

Pura: [ahan tsapu nãkaw] ahan sapo *nãkaw*

Benjamin: [matu] mato

Pura olhando melhor para se certificar do desenho que Benjamin apontara: [ahan kuni]
ahan *kuni*

Benjamin: [kuni]

Pura: [ahan kuni agwa kuni] ahan *kuni* água *kuni*

Benjamin: [kuni kuni] *kuni kuni*

Pura: ahan [kuni] *kuni*

Benjamin como que aprendendo a perguntar os nomes para Pura como um pesquisador de línguas que não desiste da pergunta inicial: [kapĩ] Capim?

Pura: [kujo] *Kujo*

Benjamin: [kujo] *Kujo*

Pura: ahan [kujo] *Kujo*

Benjamin: [kujo] *Kujo*

Pura: É...[kapĩ kujo] Capim Kujo!

Benjamin com uma entonação de outra língua indígena (perguntar para professora Ana como posso descrever esse som): [kujo] *Kujo*

Pura: [tsapu kujo kuni nati] sapo *kujo kuni nati*

Benjamin: [nati]? *Nati?*

Pura de bom humor: ahan é!

Letícia: *Morere!*

Benjamin me entregando o desenho que fizera para perguntar as palavras a Pura: Aqui professora!

7.7 Imersão 7 - 25/05/2023

Após as aulas das crianças na manhã onde desenharam figuras dos livros de palavras em Tupari e a partir dessas foram pesquisar com o mestre Pura os nomes em Kanoé para suas figuras. Em seguida abrimos no chão o tapete de letras para atividades brincantes com os sons e suas respectivas representações gráficas (grafemas/letras) do alfabeto Kanoé.

As crianças pediram para copiar nas folhas em branco as letras do alfabeto Kanoé (espontaneidade e motivação surpreendentes talvez dada pela novidade do tapete colorido ali disposto no chão da nossa sala cozinha na casa de apoio da SESAI e tão ao alcance das mãos trazendo concretude à abstração dos sons e transformação desses em seus grafemas correspondentes). À medida em que copiavam repetiam também espontaneamente os sons das letras que escreviam, devendo também considerar que essas crianças também estão em fase de processo de alfabetização em PB na escola de ensino regular não indígena e trazem consigo conhecimentos adquiridos de antemão nesse processo tendo a oportunidade de nas aulas de escrita Kanoé complementarem e firmarem bases sólidas para esse aprendizado que vai juntando as peças do quebra-cabeças.

Nesse dia Pura com seu perfeccionismo e paciência apontou à sua maneira os lápis das crianças, depois no intervalo sentou-se do lado de fora da casa de apoio e foi descascar cana para as crianças que o haviam trazido de suas coletas do dia e tudo o que ali se passava era motivo para seguir com a imersão Kanoé com foco no aprendizado da língua e todas as ações fizemos o exercício conforme anteriores de recriar esse universo de fala ali mesmo no momento da fala como motivadores para uma interação mestre-aprendiz focada no aprendizado da língua.

Fomos almoçar a convite no núcleo Djeoromitxi os peixes da piracema que haviam pescado e tomar chicha também recriando momentos de aprendizagem Kanoé e seguindo com a documentação da língua, aproveitando os momentos de interação entre os indígenas para mais esse trabalho em paralelo e que acaba por complementar e consolidar o programa mestre-aprendiz com as demandas que caminham paralelas e por horas e se imbricam inclusive entre diferentes povos e línguas pelo fato de a TI Rio Branco ser uma TI

multicultural com 10 povos residentes ali que marcam esse amálgama cultural sofredor de diversas pressões externas e inclusive internas pelos conflitos internos das florestas amazônicas. Na aula da noite, Pura sentou com os aprendizes e seguimos no estudo da língua pelo uso dos materiais disponíveis na língua Kanoé, como os vocabulários da língua Kanoé e sempre o dicionário. Seguem algumas palavras ensinadas na aula, encontrando-se na primeira coluna as palavras em Kanoé e na segunda coluna a respectiva tradução para o PB.

Quadro 22 - Parte do conteúdo da aula da imersão 7

Kanoé	Português do Brasil
<i>uronere</i>	‘comer’
<i>y</i>	‘espinho’
<i>ky</i>	
<i>ipateñũere</i>	‘saber’
<i>ipateñũkere</i>	‘não saber’
<i>tserõtajere</i>	‘ver’
<i>tserõtokere</i>	‘não ver’
<i>mitsi</i>	3PSING e 3 PPL + (-tsi)
<i>-tsi</i>	partícula interrogativa
<i>-k-</i>	morfema de negação
ex. 1: <i>aj tseretonere</i>	‘eu vejo’
ex. 2: <i>aj tsereõtokere</i>	‘eu não vejo’
<i>ni -</i>	‘com, de, em (+a, +o)’
<i>tyjni</i>	‘na casa’
<i>Aj Pura kanoé wara wero</i>	‘eu e Pura falamos Kanoé’
<i>o -</i>	possessivo
Ex. 1: <i>Fernando o tyj</i>	‘a casa do Fernando’
Ex. 2: <i>Iryo ikutä.</i>	‘a cabeça do macaco’
Ex. 3: <i>iro ikutä</i>	‘cabeça do macaco’
Ex. 4: <i>aj iry ikutä ãikutãũere</i>	‘eu comi a cabeça do macaco’
<i>Aj awa ipej ãere</i>	‘eu flechei a arara e comi’

Fonte: elaborado pela autora

7.8 Imersão 8 - 26/05/2023

Paulo R. Kanoé trouxe arcos e flechas e essa aula foi ensinada pelo mestre Pura ensinando cada parte da flecha na língua Kanoé. As crianças primeiramente ouviram tudo em Kanoé sem palavras em PB, em seguida ouviram e repetiram os nomes das partes da flecha e após cada um desenhou em uma folha A3 sua flecha e seu arco escrevendo os nomes das partes da flecha para os já alfabetizados em suas folhas.

No intervalo de almoço fomos convidados a cortar cuias para deixar para a secagem no núcleo Djeoromitxi e ali nos deparamos com mais um momento guiado de imersão na

língua Kanoé, visto estar ali somente um falante da língua Kanoé o que torna-se um input bastante limitado e por isso a necessidade de uma guiança linguística de um agente externo de outro modo o PB ganha essa guerra que na melhor das hipóteses levaria a uma coexistência de espaços hegemônicos para um mundo factível de línguas vivas despejando sonhos para que a esperança não seja um sacrifício para toda a humanidade.

Assim, Pura seguiu com vários nomes para peixes e animais em uma dupla formada com Jasmim Kanoé enquanto liam o vocabulário Kanoé e estudavam a língua e importante considerar que vez ou outra o mestre Pura sempre complementa com mais informações o material utilizado, sendo esse material também motivador da documentação linguística para complementação e a infinita tarefa de documentar uma língua e assim seguiram em duplas os Kanoé nessa noite dando uso ao material existente, corrigindo e complementando esse, bem como engajando-se no suado trabalho de se revitalizar uma língua, trabalho sim, apesar do excelente gosto pela tarefa, mas nem sempre tão disposto assim devido aos excessos de demandas da vida diária.

7.9 Imersão 9 - 27/05/2023

Por uma espontaneidade de organização interna, nesse dia a imersão foi em um dia de pescaria com café da manhã de chicha e incrível que nesses momentos de imersão o PB na mente do Mestre passa por momentos de predominância que esse passa a falar em PB em grande parte do tempo e apenas nos dá o nome de cada coisa que lhe perguntamos ou que espontaneamente ele encontra pelo caminho e nos ensina os nomes na língua Kanoé, porém todo o discurso de ensino que vem junto com a palavra dada, tende a dar-se em PB, ou seja, na presença de outros falantes de Kanoé, a língua de instrução pelo falante pleno de Kanoé e conhecedor básico do PB, tende a ser o PB, porque sua intenção maior é fazer-se entender e como o mestre percebe a dificuldade de seus interlocutores em entenderem ou demonstrarem interesse pela língua Kanoé esse acaba por facilitar a comunicação segurando-se no que pode e no que percebe ter maior sentido comunicativo para ele apesar da distorção e desigualdade sem comparação de espaços destinados a essas duas línguas concorrentes, são concorrente, pois se não o fossem a língua Kanoé não estaria em risco de desaparecimento e é importante enfatizar para que esse amalgama cultural e as condições em que ele se dá não sejam romantizados e ou subjugados e quando perguntado em Kanoé, Pura tende a responder em Kanoé, demonstrando o detentor majoritário da língua minorizadas também necessitar de inputs em sua própria língua para que desperte o output correspondente, visto esse falante ter

assumido a tarefa de revitalização linguística de seu povo tendo uma atitude bastante positiva apesar de desanimada em alguns momentos em relação à língua Kanoé, já seu sobrinho Bukwa tende a optar na maior parte dos casos por respostas dadas em PB e assumir uma atitude mais duvidosa em relação à língua Kanoé, seu uso e sua perpetuação, conforme avaliação de seu próprio tio Pura, pois Bukwa quando perguntado se ensinará Kanoé a seu filho, esse diz que sim por vezes e em outros momentos que não, que a criança falará tudo em PB, como se seu ser índio fosse carregar um fardo pesado demais para ele, o melhor caçador de força física brutal digna de admiração por parte dos homens mais velhos de outros povos e de seu próprio povo, sem contar que esse contexto todo de comunicação tende a se dar com rádio e televisão em PB no maior volume ao fundo e com curiosos desinteressados pela sobrecarga de outras atividades ao redor e ou por já terem desistido dessa luta e se dado por vencidos optando pelo PB.

Na aula da noite com os adultos discutimos o tipo de letra que seria adotada nas aulas inicialmente e os Kanoé optaram pela letra em caixa alta e assim seguimos com o estudo dos pronomes pessoais, pois esses acabam por ser de frequente uso nas falas cotidianas constituindo-se partes do discurso nessa língua que apesar de serem contidos em palavras tão pequenas, monossilábicas, terem uma importância enorme na língua Kanoé que não costuma omitir seus sujeitos gramaticais, apesar de em alguns momentos surgir com essa possibilidade, mas na grande parte dos casos, serem inclusive repetidos ao final da oração que na língua Kanoé possui a ordem canônica predominante SOV sendo essa intercalada por ocorrências de SOVS, a seguir alguns exemplos das orações aprendidas nessa noite de imersão formal em contexto de sala de aula em língua Kanoé.

7.10 Imersão 10 - 28/05/2023

Tivemos aula pela manhã com as crianças e seguimos para mais um momento de imersão no núcleo Makurap na aldeia Barranco Alto com a presença das lideranças e foi um momento bastante especial pela retomada do rapé por parte do mestre Pura com as crianças Kanoé e dos demais povos que ali mesmo afirmavam já não repassarem aos mais novos os conhecimentos acerca dos usos dessa medicina e substância de uso diário e também nos momentos ritualísticos de Xamanismo na cultura Kanoé, assim seguiu a tarde com a tomada de chicha e uso do rapé, bem como uma culinária bastante tradicional, caldo de tracajá, com arroz, feijão, macarrão e muita farinha de mandioca sendo esses itens em sua maioria comprados na cidade, exceto o tracajá caçado e a farinha de mandioca.

Nesse dia Pura realizou canto e dança Kanoé por espontaneidade própria, bem como ensinou aos mais velhos como utilizar o rapé e o aspirador compartilhado por ele e isso tudo com o forrozão tocando ao fundo, exceto quando pedimos para baixar e se possível desligarem o volume do som assim que Pura iniciou seu canto e dança Kanoé espontaneamente e em mais outros 3 momentos o mestre Pura entre idas e vindas do som do forrozão repetiu seu canto e sua dança numa persistência talvez dada somente aos mestres e algo visto aos aprendizes relutantes que acabavam por baixar e ou desligar o som e concentrar-se nas expressões culturais Kanoé do mestre Pura e nesse mesmo dia à noite, já de volta à casa de apoio da SESAI onde eu e o Mestre Pura estivemos durante todo o programa de imersão, após o banho e recomposição de Pura, as crianças por volta das 18h30min compareceram procurando pelo mestre Pura, quem as chamou e novamente e espontaneamente as ensinou seu canto e sua dança e esse dia finalizou-se assim com a persistência insistente e paciente do mestre Pura sempre dando o seu melhor.

7.11 Imersão 11 - 29/05/2023

O último encontro do programa de imersão dessa temporada na TI Rio Branco aconteceu da maneira mais livre possível, com a chegada das crianças cada uma em seu tempo, dispus os cubos de letras e o tapete de letras e na medida em que as crianças interagiam com Pura acerca de suas dúvidas e perguntas na língua Kanoé que essas iam formando e dirigindo-se na interação com Pura, além disso Pura compartilhou seus conhecimentos de pintura corporal Kanoé e pintou seu corpo e de todos os presentes, bem como relembra as partes da flecha com as crianças e espontaneamente com a genialidade de um grande mestre que é Pura faz uma retrospectiva dos conhecimentos repassados e compartilhados durante o período em que estivemos presentes juntos, finalizando a aula com seu canto e sua dança Kanoé de mãos dadas com as crianças. Nessa noite não tivemos a aula com os adultos, mas um jantar imersivo na casa do professor Fernando Kanoé sempre recriando e incentivando os usos da língua e trazendo-a para os espaços do cotidiano e após esse momento finalizamos com uma reunião de avaliação do nosso encontro e planejamento dos próximos passos e continuidade dos trabalhos em relação à Revitalização da língua e cultura Kanoé.

7.12 Imersão 12 - 30/05/2023

Nos despedimos das crianças da aldeia São Luís e dos professores Kanoé, bem como das lideranças dos diversos povos que ali habitam, e seguimos viagem de volta com Paulo Rossi Kanoé na direção até Alta Floresta D'Oeste e em seguida à TI Rio Omerê com Altair Algayer, o alemão, quem nos aguardava.

Registros fotográficos desses momentos de imersão estão dispostos no Apêndice A.

7.13 Algumas considerações

A revitalização linguística é um processo contínuo que requer um planejamento estratégico a longo prazo. Isso envolve metas realistas, avaliações periódicas e ajustes conforme necessário para garantir o progresso contínuo. A combinação entre um planejamento linguístico sólido e um orçamento adequado desempenha um papel crucial na eficácia e sustentabilidade de projetos de revitalização linguística. Isso permite que as comunidades preservem suas línguas e culturas para as gerações futuras, mantendo vivas as identidades e os legados culturais.

O orçamento disponível é crucial para viabilizar as iniciativas de revitalização. Isso inclui financiamento para a criação de materiais educativos, contratação de especialistas linguísticos, organização de eventos culturais e educacionais, e muito mais. A disponibilidade de recursos financeiros adequados é essencial para garantir o sucesso e a sustentabilidade do projeto.

O programa de imersão é de extrema importância para a revitalização da língua Kanoé e de muitas outras línguas indígenas em perigo de extinção. A língua é um componente fundamental da identidade cultural de uma comunidade e desempenha um papel crucial na transmissão de conhecimento, tradições e valores de geração em geração.

Além disso, a revitalização da língua Kanoé também contribui para a diversidade linguística global, que é um tesouro inestimável da humanidade. Cada língua é única e traz consigo uma visão de mundo distinta. Ao manter viva a língua Kanoé, estamos enriquecendo o mosaico linguístico do nosso planeta.

Portanto, o programa de imersão desempenha um papel crucial na preservação da língua Kanoé e na promoção da diversidade cultural e linguística, contribuindo para a riqueza da herança cultural global.

8 CONSIDERAÇÕES ACERCA DO PROCESSO DE REVITALIZAÇÃO DA LÍNGUA KANOÉ, DO CONTEXTO DO AMBIENTE DE IMERSÃO E RESULTADOS

*As palavras dançam no ar,
quando faladas,
florescem como flores
em um campo de esperança.*

Nesta seção da tese, faz-se uma discussão sobre o processo de revitalização como sendo único, e as especificidades da situação do contexto de imersão Kanoé, bem como o fato de não haver no Brasil um modelo para revitalizar língua, pois há situações sociolinguísticas e necessidades das comunidades que requerem novas metodologias e o que tenho observado é que os professores Kanoé tanto do PB como do Kanoé têm trazido como contribuição uma nova metodologia específica para situações de contato como essa de um povo que foi

inicialmente contactado a quase um século, pois nas primeiras expedições na região já tinham notado a presença deles, e o grupo recente contactado na década de 1990, manifestando-se a necessidade de retomada da língua por parte dos Kanoé e a importância de ainda haver falantes para essa retomada que ainda vivem a cultura, embora essa cultura esteja no Omerê muito limitada por não existir uma comunidade grande, sendo o grupo de apenas 3 guardiões dos conhecimentos mais tradicionais; nota-se também a importância de se documentar durante o processo de revitalização e as imbricações e fronteiras entre documentação e revitalização dos modos de caça, artefatos, músicas, culinária, danças, espiritualidade etc no convívio dos Kanoé do Omerê se socializando e entendendo o mundo fora da TI Rio Omerê a partir do convívio com os Kanoé de antigo contato, os quais sofreram fortemente o processo de perda linguística e atualmente tentam recuperá-la para reafirmação e fortalecimento de suas identidades bem como servindo-se de mais uma instrumentalização para proteção de seus territórios historicamente ameaçados.

8.1 Contexto Kanoé do processo de revitalização: desafios e especificidades da imersão

O fato de estarem separados e distantes em quatro diferentes TIs dificulta bastante a logística necessária para os encontros de imersão, bem como requer mais investimentos financeiros previstos em orçamento por parte dos órgãos competentes e associações que tenham uma dessas frentes como foco de atuação, requerendo assim estratégias significativas que contornem a falta de recursos sempre presente na história, bem como a inserção desses encontros nas rotinas de trabalhos dos(as) envolvidos(as). Isso dificulta bastante o tempo de exposição à língua quando é possível estarem na presença dos Mestres, principalmente entre os Kanoé do Guaporé que vivem em região que necessita de maior apoio de transportes, logístico e financeiro para se chegar à TI Rio Omerê ou vice-versa.

Um outro ponto importante a se considerar nesse processo é a questão dos vínculos de parentesco entre os Kanoé que possuem casamentos exogâmicos e famílias constituídas por não indígenas inclusive bolivianos, bem como indígenas bolivianos, isso acaba por gerar vínculos de parentesco que por vezes tornam-se frágeis por possíveis discriminações internas entre povos e suas respectivas origens, sendo umas mais prestigiadas que outras o que enfraquece por vezes o engajamento do grupo nesse tipo de ações, ora reconhecendo-se como pertencentes a um determinado povo oras não e oras recebendo julgamentos externos acerca de pertencimento e/ou não pertencimento ao povo Kanoé, porém ao fim todos(as) seguem

juntos(as) formando a grande família do Povo Kanoé de descendentes biológicos, de criação, de linhagens patriarcal (inicialmente) e/ou matriarcal.

A falta de reconhecimento e preparo da SEDUC-RO também gera um grande desgaste no sentido de fortalecimento linguístico, pois por incrível que pareça a SEDUC-RO alega falta de apoio aos professores(as) Kanoé por não reconhecer que haja entre eles(as) alguém com formação necessária para o ensino da língua Kanoé nas escolas das aldeias, ou ao menos na escola da aldeia principal onde concentram-se os Kanoé, demonstrando a total incapacidade desse órgão para exercer seu papel em Terras Indígenas diante de contextos tão específicos que precisam de tratamentos individualizados, não sendo possível utilizar-se do pretexto da educação hegemônica para não responsabilizar-se pelas demandas advindas do Direito à Educação Indígena e Diferenciada, principalmente em tratando-se de questões relacionadas à revitalização de língua ancestrais como seria de direito constitucional garantido.

Nesse sentido, esses são três pontos que trazem muitos desafios à continuidade da Revitalização da Língua Kanoé, mesmo assim não impedindo que esforços nessa direção aconteçam contrariando dados de expectativas de uma língua dada por vencida, como é o Programa de Imersão Mestre-Aprendiz, o qual mesmo que não atinja seu objetivo maior que seria a Revitalização da Língua Kanoé, promove os direitos linguísticos de seu Povo e emulsiona forças contrárias na tentativa de torna-las uma força comum que possa promover e incentivar a igualdade e fraternidade entre os povos, bem como diluir nesses processos de negociação os próprios conflitos internos existentes, assumindo-se um senso comum entre os Kanoé por uma vontade de que sua língua ancestral não desapareça e de que possam ensiná-las às crianças indo contra a tantas contraforças que insistem em dizer não a esse povo e a essa língua em um processo de retomadas constantes, pouco profícuas, ao longo de sua história. Atualmente o real engajamento dos jovens nesse processo tem sido um desafio entre os Kanoé, mas com insistência mesmo que de maneira pouco engajada essa participação também acaba por acontecer nos momentos de imersão e um maior envolvimento desse grupo quando há ferramentas tecnológicas disponíveis para a aprendizagem e/ou promoção da língua em ambiente digital.

Uma outra complicação nas imersões entre os Kanoé do Omerê é o fato de haver pouco input da língua alvo por serem somente três falantes e que nem sempre estão todos ao mesmo tempo presentes, havendo em geral conversas de um para um entremeada por muito PB, visto terem um grau considerável de bilinguismo PB-Kanoé.

Conforme Meisel (2004, p. 143), a predisposição para a linguagem é multilíngue, permitindo às crianças adquirir uma ou mais línguas, em função do contexto linguístico. (p. 143), nesse sentido, atualmente os Kanoé do Omerê possuem ponto a seu favor com o nascimento de Kwikaj Kanoé Aruá, porém ainda não é possível afirmar os resultados das escolhas que tomarão a partir de então, mas com certeza uma semente de esperança existe no sentido de que possa vir a ser mais um falante bilíngue pleno da língua Kanoé.

8.2 Importância da documentação cultural e linguística

Krauss e Ken Halle (1992), alertam para a urgência da documentação de línguas antes que elas desapareçam, assim como Rodrigues (1986) e antes desses, bem como Hinton (2012), afirma que o papel da documentação linguística é o sucesso da revitalização de língua.

Dessa forma, a documentação e revitalização no contexto Kanoé devem ocorrer de forma concomitante e síncrona como em uma dança de pares, pois durante o processo de ensino-aprendizagem chegam para Mestres e Aprendizes muitos *insights* sobre a língua, como novas palavras e construções sintáticas e semânticas, bem como as influências das línguas em jogo, no caso principalmente entre PB, Kanoé e Akuntsú, neste sentido o processo de documentação envolve e é envolvido pela comunidade em uma documentação participativa e liderada pelos indígenas no exercício de sua autonomia e colaboradores externos que detenham conhecimentos das tecnologias necessárias e que possam ser ensinadas ao longo do processo aos Kanoé, no sentido de que tornem-se os protagonistas de suas ações, como veio ocorrendo nos encontros de imersão em que os Kanoé passaram a fotografar, filmar e gravar nos áudios de celulares suas vivências culturais e a língua de seu povo, desmistificando o fato de que só quem grava língua é linguista ou instituições que chegam com enormes e insustentáveis aparatos tecnológicos para tal, não que esses não sejam necessários, mas não devem jamais se sobrepor aos interesses e protagonismos da comunidade, idealmente devem complementar-se. No caso da língua Kanoé isso é fato porque essa língua possui vasta documentação, mas há sempre durante os programas de imersão o surgimento de férteis oportunidades para a continuidade da documentação, atualização e criação de novos materiais didáticos, bem como a inserção dessa língua no ambiente virtual.

8.3 Ações e alternativas para o ensino-aprendizagem e revitalização da língua Kanoé diante dos resultados alcançados

A revitalização da língua Kanoé enfrenta desafios significativos devido à dispersão geográfica dos falantes e às limitações logísticas e financeiras para encontros presenciais frequentes. Diante desse cenário, é fundamental explorar estratégias alternativas que promovam o ensino e o aprendizado da língua em contexto de imersão, bem como um maior engajamento e comunicação com esse intuito mais frequente entre os grupos.

Uma das ações seria o uso da tecnologia desempenhando um papel crucial na superação dessas barreiras, permitindo maior contato com a língua mesmo à distância e maior engajamento dos jovens na utilização dos materiais já existentes para estudo da língua Kanoé. Algumas ações realizadas nesta pesquisa foram a **Criação da página virtual (@morerekanoé)** para compartilhamento de materiais didáticos, gravações em áudio e vídeo, além de relatos e interações entre falantes e aprendizes. Essa página pode funcionar como um espaço dinâmico para a troca de conhecimento e motivação dos participantes.

A criação de um acervo linguístico em fase de organização por falta de equipe engajada e incentivos financeiros por meio de **Arquivos da língua e bancos de dados linguístico** para preservar materiais autênticos, como narrativas orais, vocabulários temáticos e estruturas gramaticais, também já existentes na língua e disponibilizados, por meio desta pesquisa-ação, no acervo público da etnolinguística. O acesso a essas bases de dados permite que o povo kanoé, estudiosos, revitacionalistas e pesquisadores tenham contato constante com a língua, além desse será criado o arquivo digital da língua Kanoé em fase posterior a esta pesquisa, no âmbito da qual também foram utilizados aplicativos de comunicação para promover esse engajamento e maior comunicação entre os grupos (WhatsApp, Teams e GoogleMeeting), possibilitando maior frequência de comunicação com esse intuito, nas quais falantes mais experientes possam interagir com aprendizes, compartilhando vocabulários, expressões e estruturas linguísticas de maneira informal e acessível.

A depender dos projetos aprovados, desenvolver um aplicativo de aprendizagem para a língua Kanoé com jogos e módulos interativos permitindo que os usuários pratiquem a língua de qualquer lugar.

Nessa direção faz-se necessária a formação de linguistas e professores indígenas especializados na revitalização da língua Kanoé a qual pode ser impulsionada por disciplinas oferecidas em universidades como a UnB, e que venham a promover de modo institucionalizado o estudo de arquivos de línguas e gestão de bancos de dados linguísticos, como já acontece no LALLI/UnB, porém com necessidade de avanços tecnológicos, de material e de pessoal suficiente para todas as demandas, direcionando a formação para a capacitação de educadores indígenas na produção de materiais multimídia (vídeos, podcasts,

jogos interativos) que facilitem a imersão na língua, promovendo parcerias com instituições nacionais e internacionais para a captação de recursos e desenvolvimento de projetos de revitalização linguística que tenham as suas devidas continuidades e não atenham-se somente ao âmbito das pesquisas descoladas, sem julgamento e sem apontes, pois a prisão que o sistema ocasiona é realidade para todos(as) os(as) participantes de pesquisa.

Mesmo diante dos desafios de encontros presenciais regulares, foi possível com este Programa retomar e (re)organizar **oficinas intensivas** em períodos específicos do ano, reunindo falantes (Mestres), aprendizes e linguistas para práticas imersivas que incluíram contação de histórias, cantos tradicionais de Pura na língua Kanoé, atividades de caça, pesca e plantio utilizando em poucos momentos a língua como meio de comunicação e desenvolvimento de diários linguísticos, nos quais os participantes registram novas palavras e expressões aprendidas durante as oficinas, bem como gravam em seus celulares.

Assim, ante às limitações logísticas e financeiras, a combinação de tecnologia, formação acadêmica e encontros presenciais estratégicos pode favorecer a revitalização da língua Kanoé. O uso de ferramentas digitais e a criação de redes de aprendizagem fortalecem o contato com a língua, garantindo sua transmissão intergeracional e sua continuidade no futuro e/ou ao menos a garantia de seus direitos linguísticos às vistas de um passado escuro.

8.4 Considerações finais

Quanto aos resultados alcançados e às perspectivas futuras, pode-se afirmar que durante os encontros de imersão que *de per se*, já são parte essencial dos próprios resultados desta pesquisa-ação, foram obtidos como resultados durante o Programa de Imersão Mestre-Aprendiz, os seguintes:

- A) Aumento da Consciência e Interesse linguístico: sobre a língua e sua importância cultural. Desde antes do início do Programa de Imersão, os Kanoé dos grupos do primeiro contato já se mostravam interessados em retomarem sua língua ancestral, tanto que essa demanda surgiu, como já exposto anteriormente, deles, ao irem de encontro à FUNAI solicitando apoio nessas ações que vão em direção à Preservação do Patrimônio Linguístico, envolvendo a utilização e criação especial de materiais escritos, dicionários e recursos digitais que ajudem na compreensão da gramática, do vocabulário e da estrutura da língua Kanoé, como exemplo do que foi realizado durante esta pesquisa-ação tem-se a página do Instagram (@morerekanoe) criada durante uma das fases de Programa de Imersão em 2022, envolvendo a participação de

todos(as), inclusive dos Kanoé de recente contato que gravaram áudios e vídeos para compor o material, bem como essas interações promoveram maior engajamento dos jovens. Reunir-se para criar a página tornou-se mais motivador que simplesmente reunir-se para ensinar-aprender Kanoé, quando em realidade essas ações se complementam. Até porque quando o Programa foi (re)iniciado com essa nova roupagem, os materiais encontravam-se esquecidos em armários cheios de traça e poeira.

- B) É importante notar que também durante as imersões, várias demandas dos Kanoé surgiram em relação à integração da língua nos sistemas de educação formal, garantindo a sua transmissão às gerações mais jovens, diante dos atuais entraves postos pela SEDUC-RO ao demonstrar ignorância no que tange a processos de Revitalização Linguística. Os Kanoé reivindicam por meio de cartas e pedidos de reunião há anos, mas infelizmente não são atendidos, estando a SEDUC-RO promovendo um anti-serviço nesse sentido.
- C) Nos processos de Revitalização tem-se por objetivo final e principal o aumento do número de falantes, nesse caso dentro da comunidade Kanoé e fora dela, o que ainda não se tem em vistas, ademais do mais novo membro entre o grupo dos falantes plenos de Kanoé, porém com mãe falante de PB, visto os obstáculos para se atingir esse objetivo serem muitos e no fundo dependerem dos esforços de cada indivíduo para tomarem para si essa responsabilidade de um processo que lhes traz desassossego e por vezes lhes lembram os desafortunios da vida; todavia, nesse processo de resistência e resiliência os Kanoé seguem lutando por seus direitos linguísticos quando reivindicam aos órgãos auxílio para tal e durante as imersões, mesmo que só durante as imersões, eventos comunitários foram projetados para incentivar o uso da língua Kanoé.
- D) Assim, os esforços de revitalização fortaleceram o orgulho cultural e a identidade entre a comunidade, promovendo um sentimento de ligação ao seu patrimônio, pois à medida que a revitalização da língua avança, a comunidade ganha uma sensação de empoderamento. O ato de reivindicar e usar a sua língua ancestral pode inspirar orgulho e um sentimento de propriedade, promovendo um sentimento mais forte de coesão comunitária, como por exemplo quando crianças e velhos retomaram o uso do rapé na TI Rio Branco com a presença do mestre Pura e presenciaram suas pajelanças nesse universo híbrido dos indígenas de antigo contato em meio ao forrozão.

- E) O Programa de Imersão bem como resultado promoveu o ensejo para esta Pesquisa-Ação e contribuições acadêmicas, no sentido em que eu na função de linguista aprofundei-me nos conhecimentos sobre a estrutura da língua Kanoé, contexto histórico de seu povo e os efeitos da perda e revitalização da língua, a exemplo desta tese que pode vir a ter impacto nas políticas de advocacia em níveis locais ou governamentais, reconhecendo e apoiando a proteção e promoção de línguas ameaçadas nos âmbitos dos órgãos responsáveis como FUNAI, SESAI, SEDUC, MEC e ONGs.
- F) Projetos de Revitalização Linguística a depender do real engajamento da comunidade podem trazer para a comunidade impactos sociais e econômicos, a exemplo da criação da *KANOÉ WARAWERO TYJ* ‘casa de fala Kanoé’ na TI Rio Branco, com apoio da FUNAI, para a qual surgiu a necessidade e engajamento nesse intuito durante o Programa de Imersão Mestre-Aprendiz Kanoé-PB, a qual pode promover a inclusão e a diversidade entre os povos dessa TI, bem como servir de espaço para os encontros de imersão e de formação de professores, e ainda possivelmente ser uma futura associação indígena que tenha como frentes de atuação projetos culturais e socioeconômicos que promovam a sustentabilidade territorial na TI Rio Branco.

9 CONCLUSÃO

No **Capítulo 1** desta tese, abordou-se a história do Povo Kanoé, reunindo informações de documentos dispersos e relatos orais do Coordenador da FPETG, Altair Algayer, bem como seus relatórios mais atuais (entre 2018-2023) com dados atualizados. Destacou-se nesse capítulo a tipologia da língua Kanoé, isolada, conforme Rodrigues (1986), aglutinante com

estrutura sintática de maior predominância Sujeito-Objeto-Verbo (SOV) e uma rica morfologia verbal com amplo sistema de classificadores nominais (Bacelar, 2004). Os Kanoé costumam abreviar palavras na fala cotidiana distensa, facilitando de certa forma o aprendizado da língua falada, nesse caso pelo fato de a morfologia verbal ser complexa essa redução acaba por facilitar em certa instância uma despreocupação com a complexa morfologia verbal de final de palavra já que essa tende a ser suprimida na fala cotidiana. A língua apresenta diferentes raízes verbais dependendo do objeto e do modo de ação, refletindo a cosmovisão do povo. No capítulo em questão também são mencionados recursos de aprendizagem da língua e cultura Kanoé.

No **Capítulo 2**, destacou-se a minha atuação no Programa de Imersão Kanoé-PB, fundamental para desenvolver uma metodologia de ensino voltada à revitalização da língua Kanoé. Como linguista e pesquisadora, contribui ativamente para práticas pedagógicas que promovessem a transmissão intergeracional da língua, permitindo uma articulação entre teoria e prática, abordando desafios e propondo estratégias eficazes para o ensino em contexto de imersão; enfatizo portanto a relevância da pesquisa colaborativa na revitalização de línguas indígenas e o papel do(a) linguista revitacionalista como mediador(a) entre o conhecimento acadêmico e as necessidades socioculturais das comunidades.

No **Capítulo 3**, discutiu-se a complexidade da fundamentação teórica para programas de imersão em comunidades multilíngues, onde línguas minorizadas sofrem o processo de obsolescência. Destaca a escassez de pesquisas sobre educação bilíngue no âmbito desse contexto no Brasil e a necessidade de compreender práticas multilíngues para desenvolver novas políticas públicas de Revitalização Linguística. Esta pesquisa-ação visou informar ações que envolvam a formação de professores, a análise e adoção de materiais didáticos, e a colaboração com instituições, com o objetivo de promover a socialização da linguagem e práticas de letramento em contextos específicos em que uma ampla gama de variáveis são postas à prova, formando-se quase que uma verdadeira teoria do caos e sem resultados aparentes; todavia; no esmiuçar das questões, resultados surgem, mas principalmente, na continuidade dessas ações têm-se a garantia dos direitos linguísticos outrora aniquilados tensionando em direção a um reequilíbrio, por mais que o gasto de energia pareça infundável e os resultados à priori aparentem sua nulidade.

No **Capítulo 4**, apresentou-se a metodologia de pesquisa qualitativa adotada nesta pesquisa fundamentada na abordagem de pesquisa-ação, destacando a importância da triangulação de dados para investigar contextos de imersão linguística. A combinação de notas de campo com registros multimídia (vídeos, áudios e fotos) proporcionou uma

documentação mais abrangente e confiável, permitindo análises críticas e aprofundadas dos eventos linguísticos e socioculturais. O uso de material audiovisual facilitou um processo de pesquisa dinâmico e reflexivo, onde os participantes puderam interagir com os dados e ressignificar suas experiências. Essa abordagem colaborativa fortaleceu a relação entre a pesquisadora e a comunidade, promovendo um engajamento ativo na revitalização linguística Kanoé e no ensino do PB. Além disso, essa metodologia enfatizou a importância da participação comunitária na construção do conhecimento científico e na documentação da língua Kanoé, especialmente entre os Kanoé que carecem de autonomia e empoderamento para conduzir seus próprios processos de revitalização sem depender totalmente de agentes externos.

No **Capítulo 5**, explanou-se sobre uma das demandas do Projeto no qual insere-se o Programa de Imersão Kanoé-PB, o qual focou no ensino da língua portuguesa do Brasil (PB) e, conforme o interesse de Bukwa, também incluiu o ensino da língua Kanoé. Inicialmente desinteressado em aprender Kanoé escrito, ao contrário de Pura que a priori não demonstrou contrariedade e inclusive apresentou muito interesse durante sua alfabetização em língua Kanoé, infelizmente engendrada apenas por mim e não tendo tido muita continuidade pela professora Mical que revela não ter as ferramentas necessárias para tal, bem como não se interessou a maior parte do tempo em adquiri-las, tendo preferência por ensinar somente PB aos Kanoé. Bukwa, desenvolveu esse interesse ao longo das aulas, que aumentaram sua consciência fonológica, contrariando as expectativas dos(as) professores(as) Kanoé, mas também não teve continuidade no ensino bilíngue quando eu não estava presente em campo por falta de alguém que se dispusesse a desenvolver esse papel. O programa mestre-aprendiz PB-Kanoé foi desenvolvido de forma colaborativa, permitindo a revitalização e documentação da língua Kanoé, com apoio de materiais didáticos.

As aulas e interações entre falantes e aprendizes foram fundamentais para práticas pedagógicas culturalmente sensíveis, valorizando a identidade de ambos os grupos. A minha atuação como pesquisadora e mediadora facilitou a aplicação de estratégias que respeitassem os conhecimentos tradicionais dos Kanoé, bem como pelas diferenças e choques culturais evidentes foram postas à prova em certos momentos de interação, importante salientar que mesmo entre os grupos de Kanoé que vivem nas diferentes TIs ocorreram contrastes e ou choques culturais. De toda forma e diante das complexas teias de relações sociais que em processos e programas como esse tornam-se evidentes, o sucesso do processo tem sido sustentado por ações colaborativas que fortalecem vínculos comunitários e promovem o reconhecimento da diversidade linguística e cultural entre os participantes.

No **Capítulo 6**, foram apresentados relatos e registros de uma das fases do Programa de Imersão que ocorreram na TI Rio Branco com o encontro do Mestre Pura e aprendizes Kanoé e de outros povos que compõem o amálgama da TI Rio Branco, principalmente as crianças Aruá, Makurap, Tupari, Djeoromitxi. Essa fase do Programa reforçou o fato de a revitalização linguística ser um processo contínuo que exige planejamento estratégico a longo prazo, incluindo metas realistas, avaliações periódicas e ajustes para garantir progresso.

Assim, a eficácia e sustentabilidade dos projetos dependem de um planejamento sólido e de um orçamento adequado, que financie a criação de materiais educativos, a contratação de especialistas e a organização de eventos culturais.

Os programas de imersão têm sido fundamentais, além de para a revitalização da língua Kanoé, de outras línguas indígenas em risco de extinção no Brasil e no mundo, com suas atuais acerca de 7 mil línguas, sendo a língua uma importante ferramenta para a identidade cultural, transmissão de conhecimentos ancestrais e proteção de territórios constantemente ameaçados pelas pressões externas e até certo ponto inclusive internas. Além disso, a revitalização da língua Kanoé enriquece a diversidade linguística global, contribuindo para a herança cultural da humanidade. Assim, o Programa de Imersão tem sido crucial para preservar a língua Kanoé e promover a diversidade cultural e linguística.

Por fim, nos **Capítulos 7 e 8**, apresentaram-se os resultados do Programa com relação aos avanços nas ações de promoção da língua Kanoé, tendo a comunidade Kanoé demonstrado interesse em resgatar sua língua ancestral, buscando ativamente apoio para a preservação do patrimônio linguístico, solicitando a criação de materiais escritos, dicionários e recursos digitais, como a página do Instagram (@morerekanoé), por meio da qual houve a demonstração de um engajamento crescente, especialmente entre os jovens, fortalecendo o senso de comunidade e o interesse em aprender a língua Kanoé que apesar dos obstáculos, como a falta de apoio da SEDUC-RO, a qual tem se mostrado negligente em relação às demandas dos Kanoé, dificultando a integração da língua nos sistemas de educação formal, os Kanoé continuam a lutar por seus direitos linguísticos, reivindicando auxílio e promovendo eventos comunitários para incentivar o uso da língua.

Apesar dos avanços, o número de falantes da língua Kanoé ainda é mínimo, apenas três, o que exige esforços contínuos para expandir seu uso dentro e fora da comunidade e mesmo diante desses grandes desafios o Programa de Imersão representa um passo importante na revitalização da língua Kanoé, mas requer apoio governamental em várias instâncias e

esforços contínuos da comunidade para garantir a longo prazo a preservação desse patrimônio linguístico.

Diante do exposto, a principal contribuição desta tese é de certa forma desafiar as metodologias existentes no que diz respeito à revitalização linguística trazendo novos *insights* metodológicos que revelam que cada situação é única e que os métodos podem ser aperfeiçoados, novos métodos podem ser criados, dentro do próprio contexto da situação vivida e dos interesses dos indígenas, bem como revela-se a importância deste trabalho na importância de também se documentar esses processos de revitalização e ensino de línguas entre, para e pelos povos indígenas, principalmente em se tratando de um grupo contactado há apenas 30 anos no contexto de um povo que sofreu um processo de diáspora forçada e perseguições até terem o direito à sua terra garantido, porém infelizmente sob constantes ameaças de governos neoliberais.

É importante reconhecer os desafios enfrentados durante o projeto, tais como recursos limitados, resistência à mudança e a necessidade de apoio contínuo da comunidade. O Projeto de Revitalização Kanoé obteve progressos significativos na preservação e revitalização dessa língua ameaçada.

Embora os desafios permaneçam, os resultados alcançados até agora são uma prova da dedicação e envolvimento dos participantes do projeto e da resiliência dos falantes plenos de Kanoé. É essencial reconhecer que a revitalização linguística é um processo de longo prazo que requer esforços e apoio contínuos.

O Método Mestre-Aprendiz de aprendizagem de línguas possibilita a imersão dos aprendizes (Kanoé do primeiro contato) com os falantes plenos da língua Kanoé, que permite aos aprendizes desenvolverem posteriormente seus próprios métodos de transmissão e aos Mestres, criar usuários da língua e encorajar mudanças de atitudes linguísticas provendo um auto-conhecimento linguístico e social durante Programa de Imersão Mestre-Aprendiz.

Logo, afirma Hinton (2002, p. 15), “*O aprendiz de uma língua ameaçada tem o grande desafio de além de meramente aprender a língua, trabalhar para a recriação de uma comunidade de fala, além do fato de eventualmente se tornar um professor dessa língua.*”; Hinton (2002) segue afirmando, “*O Método Mestre-Aprendiz de aprendizagem de língua segue o princípio da aprendizagem de língua pela interação social em um ambiente real e natural onde o medo da língua pode desaparecer aos poucos e com isso os falantes possam transmitir seus conhecimentos criando novos usuários da língua.*”

Durante esta Pesquisa-Ação várias atividades foram feitas nessa direção que promovessem a interação entre Mestres e Aprendizes de Kanoé e PB, bem como durante essas

interações promoveu-se a continuidade da documentação linguística por meio da gravação espontânea de vídeos utilizando Iphones, registros fotográficos com a câmera do Mestre Pura e celulares dos indígenas (Androids) e iPhones, das falas não elicitadas, e também elicitadas no caso da língua Kanoé, pois há casos em que facilita-se a obtenção de dados com objetivos específicos; além disso, promoveu-se também a utilização da documentação existente (Gramática da Língua Kanoé, dicionário, artigos científicos e posters, vídeos no YouTube, vocabulários, todos esses materiais estão listados e analisados em Kanoé (2022).

Foram também feitos diários de campo e relatórios de aula, criou-se com intuito de dar continuidade à comunicação entre os Kanoé das diferentes TIs com esse intuito da Revitalização Linguística o Grupo de Trabalho e Estudo Kanoé (GTE Kanoé) no WhatsApp por meio do qual realizaram-se aulas, reuniões e maior fluxo de comunicação sobre a língua Kanoé não sendo permitido outros assuntos nesse grupo com fim específico; inseriu-se também a língua Kanoé em ambiente digital por meio da criação da página do Instagram (@morerekanoé) com a finalidade de dar maior funcionalidade à documentação existente, bem como promover maior interação entre os Kanoé das diferentes TIs.

Os resultados dependem da continuidade do Projeto e de esforços contínuos nessa direção, tendo em vista esses serem resultados parciais que somente a longo prazo será possível atestá-los, visto serem muitas as variáveis e um processo que envolve complexas tramas socioculturais o fato da Revitalização Linguística.

REFERÊNCIAS

- AGHA, A. *Language and social relations*. Cambridge University Press, 2007.
- ALGAYER, A. J.; SANTOS, M. Relatório V. *Índios Isolados do Vale do Corumbiara*. Agosto/1995.
- ALGAYER, A. J.; VAZ, A.; AQUINO, L. de S. *Isolados da Massaco, Akuntsú e Kanoé de Recente Contato e Indígena (do buraco) Tanaru*. V. 15. Seção Entrevista. UnB: RBLA, 2023.

ALGAYER, A. J.; LENNIN, L. *Resumo Histórico da Criação da Terra Indígena Rio Omerê*. FUNAI. 2007.

ALMEIDA, M. (2011). *A influência interlinguística na aprendizagem de línguas estrangeiras*. Revista de Linguística e Ensino, 10(2), 45-61.

AQUINO, L. de S. *Pesquisas sociolinguísticas entre os Asurini do Tocantins: Contribuição para o Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL)*. 2010. (Dissertação de mestrado). 152 pp.

AQUINO, L. S.; VIEGAS, C.W.; KANOÉ, E. D.; KANOÉ, F. D.; KANOÉ, P. D.; KANOÉ, M. D.; KANOÉ P.; KANOÉ, T. A. K.; KANOÉ, B.. *Kanoé wararoe tseretonereni peõtsõnere* [livro eletrônico]. -- 1. ed. -- Corumbiara, RO: Chandra Wood Viegas, 2024. -- (Língua kanoé: conteúdo audiovisual para a aprendizagem em rede; 1) PDF. ISBN 978-65-01-25623-8.

ATKINSON, R. C.; SHIFFRIN, R. M. *Human memory: a proposed system and its control processes*. In: SPENCER, K. W. (Ed.). *The psychology of learning and motivation: advances in research and theory*. New York: Academic Press, 1968. p. 89-195.

ARAGON, C. *Relatório Técnico*. CGII/FUNAI. 2009.

_____. *A grammar of Akuntsú: a Tupian Language*. University of Hawai'i. 2014. (Tese de doutorado).

BACELAR, L. N. *Fonologia preliminar da língua Kanoé*. Brasília: Universidade de Brasília, Dissertação de Mestrado, 129 p., manuscript. 1992.

_____. *Fonologia segmental da língua Kanoé: uma análise preliminar*. In: Signótica – Revista do Mestrado em Letras e Linguística, vol. 6, jan./dez. Goiânia: Editora da UFG, pp. 59-72, 1992.

_____. *Fonologia segmental da língua Kanoé: uma análise preliminar*”. In: Signótica – Revista do Mestrado em Letras e Linguística, vol. 6, jan./dez. Goiânia: Editora da UFG, pp. 59-72, 1994.

_____. *Vocabulário preliminar Português-Kanoé - transcrições fonológicas preliminares*. Goiânia: UFG, manuscrito, ilustrado, 49 pp, 1996a.

BACELAR, L. N. & PEREIRA, C. dos S. *Aspectos morfossintáticos da Língua Kanoé*. In: Signótica – Revista do Mestrado em Letras e Linguística, vol. 8, jan./dez. Goiânia: Ed. da UFG, pp. 45- 55, 1996b.

_____. *Relação dos remanescentes Kanoé*. Goiânia: manuscript ,4pp, 1997.

_____. *A first overview of the morphology of Kanoé*. Leiden: manuscript, 20 pp, 2000a.

_____. *Língua Kanoé - cartilha de apoio linguístico para assistência médico- odontológica*. Goiânia: manuscript, 24 pp, 2000b.

_____. *O sistema pronominal e a concordância cruzada em Kanoê*. In: Anais do V Congresso de Ciências Humanas, Letras e Artes de Minas Gerais, cd-rom, Viçosa: Universidade Federal de Viçosa. 2001.

_____. *Kanoê* (verbete). In: Povos Indígenas / Lista de Povos. São Paulo: Instituto Socioambiental (<http://www.socioambiental.org/website/index.cfm>) Bacelar, Laércio N. & Pereira, Cleiton dos S. 2002.

BACELAR, L. N. & SILVA JR, A. R. 1996. *A negação e a litotes na língua Kanoê*. In: Signótica – Revista do Mestrado em Letras e Linguística. Goiânia: Ed. Da UFG, no prelo, 2004.

_____. *Gramática da língua Kanoê*. PhD dissertation, Katholieke Universiteit Nijmegen, Nijmegen. 2004. (Tese de Doutorado).

BACELAR, L. N.; VAN DER VOORT, Hein. *Kanoé*. In: Amazonian languages, Volume 2: Language isolates II: Kanoé to Yurakaré. An international handbook, edited by Patience Epps and Lev Michael, pp. 659-718. Berlin & Boston: De Gruyter Mouton. 2023.

BECKER-DONNER, E. *Notizen über einige Stämme an den rechten Zuflüssen des Rio Guaporé*. In: Archiv für Völkerkunde, vol. 10, Wien: Wilhelm Braumüller Universitäts-Verlag G.M.B.H., pp. 275-343. 1955.

_____. *Guaporé-Gebiet*. In: Bulletin of the International Committee on Urgent Anthropological and Ethnological Research, n. 5. Wien: Committee's Secretariat Universitätsstraße, pp. 146-150. 1962.

BLEY-VROMAN, R. 1988. *The fundamental character of foreign language learning*. In: W. RUTHERFORD e M.S. SMITH (eds.), Grammar and Second Language Teaching: a book of readings. Rowley, Newbury House, p. 19-30. BONGAERTS, T.; PLANKEN, B. e SCHILS, E. 19.

BLOOMFIELD, L. (1933). *Language*. New York: H. Holt and Company.

BONTKES, Willem. *Kanoê*. Formulário dos vocabulários padrões para estudos comparativos preliminares nas línguas indígenas brasileiras. – Questionário. Rio de Janeiro: Museu Nacional – Divisão de Antropologia – Setor Lingüístico, manuscript, 11 p. Braga, Alzerinda de O. & Bastos, Ana Cláudia. 1967.

BROWN, H. D. *Principles of language learning and teaching*. San Francisco: Prentice Hall, 1994.

CABRAL, A. S. A. C.; RODRIGUES, A. D. (Orgs.). *Línguas e Culturas Tupí*. Vol. I. Campinas: Ed. Curt Nimuendajú, 2007. 470 p.

CÂMARA JR., J. Mattoso. *Princípios de lingüística geral*. 4a. ed. Rio de Janeiro: Acadêmica. 1964.

_____. *Introdução às línguas indígenas brasileiras*. Rio de Janeiro: Padrão. 1971.

CAMPBELL, L.; MUNTZEL, M. C. *The structural consequence of language death*. In: Dorian, N. C. (org.). *Investigating obsolescence: studies in language contraction and death*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

CAMPBELL, L. *American indian languages – the historical linguistics of native America*. Oxford: Oxford University Press, 1997.

CANAGARAJAH, A. S. *Reclaiming the local in language policy and practice*. New Jersey, 2005.

CANALE, M., & Swain, M. (1980). *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*. *Applied Linguistics*, 1, 1-47. <http://dx.doi.org/10.1093/applin/I.1.1>

CANALE, M. (1983). *From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy*. In J. C. Richards, & R. W. Schmidt (Eds.), *Language and Communication* (pp. 2-14). London: Longman.

CUMMINS, J. (1979). *Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children*. *Review of Educational Research*, 49, 222–251.

_____. (1984). *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. San Diego, CA: College-Hill Press.

DeHowver, B. (1999). *Bilingual First Language Acquisition: The Difficult Road to Simplicity*. *Bilingualism: Language and Cognition*, 2(2), 101-114.

CUMMINS, J. *Heritage Language Education: A Literature Review*. Toronto: Ontario Dept. of Education, 1983, 64p.

CASPAR, F. *Die Tuparí: Ein Indianerstamm in Westbrasilien*. Berlin: Walter de Gruyter, 1975.

CARDOSO, I. B.; CRUZ, S. V.; MOTA. *Relatório da Primeira Expedição ao Vale do Corumbiara*. Maio/Junho, 94.

CARDOSO, S. *Relatório da Segunda Expedição ao Vale do Corumbiara*. FUNAI. 1994.

CRYSTAL, D. *Dicionário de linguística e fonética*. Trad. e adapt. de Maria Carmelita P. Dias. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988.

DEQUECH, V. *Trabalhos da Comissão do Urucumacuan nos rios Apediá e Corumbiara* [mapa mineralógico e toponímico das bacias do Pimenta Bueno e Corumbiara]. 1942.

_____. *Comissão para estudos das jazidas auríferas do Urucumacuan - relatório*. Rio de Janeiro: M.A – D.N.P.M – Divisão de Fomento da Produção Mineral, junho de 1943.

DONNER, B. “*First report on a field trip to the Guaporé region (Pacaas Novos)*”. In: *Anais do XXXI Congresso Internacional de Americanistas*. São Paulo: Anhembi, 1955.

DORIAN, N. C. *A Response to Ladefoged's Other View of Endangered Languages*. *Language* 69, p. 575-79, 1993.

_____. *Language death: the life cycle of a Scottish Gaelic dialect*. Philadelphia: University of Pennsylvania, 1981.

_____. *Linguistic lag as an ethnic marker*. *Language in Society*, n. 9, p. 33-41, 1980.

_____. *The problem of the semi-speaker in language death*. *International Journal of the Sociology of Language*, n.12, p. 23-32, 1977.

_____. *Grammatical change in a dying dialect*. *Language*, n. 49, p. 413-38, 1973.

DORIAN, N. C.. *A Response to Ladefoged's Other View of Endangered Languages*. *Language* 69, 1993, p. 575-79.

_____. *Language death: the life cycle of a Scottish Gaelic dialect*. Philadelphia: University of Pennsylvania, 1981.

_____. *Linguistic lag as an ethnic marker*. *Language in Society*, n. 9, p. 33-41, 1980.

_____. *The problem of the semi-speaker in language death*. *International Journal of the Sociology of Language*, n.12, p. 23-32, 1977.

_____. *Grammatical change in a dying dialect*. *Language*, n. 49, p. 413-38, 1973.

EDWARDS, J. *Language, Society and Identity*. Oxford: Brasil, 1985.

ELLIS, R. *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1989.

FAIRCLOUGH, Norman. *Language and globalization*. Londres e Nova York: Routledge Taylor Francis Group, 2006.

FISHMAN, J. A.; LOVAS, J. *Bilingual education in a sociolinguistic perspective*. *TESOL Quarterly*, 4, 215-22, 1970.

FIRTH, A., & W.; J. (1997). *On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research*. *Modern Language Journal*, 81(3), 285–300.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1989.

FUNAI. MAURO DE MELLO, Leonel Jr. *Relatório de Avaliação das Comunidades Oro-Uari, Macurap e Canoé da Área Indígena de Sagarana*. 1984.

FUNAI. NILSON GABAS, Jr. *Relatório técnico de identificação linguística*. 1995.

FUNAI. ALGAYER, A. J. *Relatório com as informações do Purá Kanoé: sobre outros integrantes do Povo Kanoé, convivência com os Akuntsú, mortes e sua ocupação territorial*. 2018.

FUNAI. ALGAYER, A. J. *Memórias do índio Munuzinho Kanoé da região do Rio Tanaru e Rio Omeré*. 2023.

FUNAI. ALGAYER, A. J. *Forma de ocupação do território da Terra Indígena Rio Omeré*. 2023.

GARCIA, S. G. (2005). *Língua de herança e línguas indígenas: reflexões sobre a relação intergeracional nas comunidades indígenas brasileiras*. In Anais do II Encontro Internacional de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (pp. 1-18). Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

GASS, S. M; SELINKER, Larry. *Second Language Acquisition: an introductory course*. 3rd. ed. Routledge: 2008.

GREGORY, D. K. *Second Language Acquisition: the basics*. Routldge: USA, 2016.

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

GROSJEAN, F.; PING, Li. *The Psycholinguistics of Bilingualism*. Oxford: Wiley-Blackwell, 2013.

GUMPERZ, J. J. *Discourse Estrategies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982 (a).

GUMPERZ, J. J. (org). *Language and Social Identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982 (b)

HARGREAVES, M. I. S. *Palavras dos índios do Omeré, manuscrito com 91 itens*. Rondônia. 1995.

HINTON, L. *Flutes of Fire: Essays on California Indian Languages*. USA: Berkeley University, 1996.

HINTON, L. *Language Revitalization: an overview*. In: Hinton, L. e Hale, K.118 (orgs). *The Green Book of Language Revitalization in Practice*. San Diego, Califórnia: Academic Press, p. 3-18, 2001.

HINTON, L. *How to Keep Your Language Alive: A Commonsense Approach to One-on-One Language Learning*. University of California Press, 2002.

HYMES, Dell. *The ethnography of speaking*. In Fishman J A (ed.) *The ethnography of communication*. The Hague: Mouton. 99–138, 1962/1968.

_____. *Sociolinguistics: Stability and Consolidation*. In *International Journal of Language*, 45: 39-45, 1984.

HYMES, D. (1970). *On communicative competence*. In J.B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected readings* (pp. 269-293). Harmondsworth: Penguin Education.

_____. *How to keep your language alive: A commonsense approach to one-on-one Language Learning*. Heyday books: Berkeley, California, 2002.

_____. Conferência proferida no NIA, 2012. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=hVjbmjTYU6M>> Acesso em 08/09/2019.

ISA. *Classificação das línguas indígenas brasileiras*. Acesso em <<http://www.socioambiental.org/website/pib/portugues/linguas/index.shtm>>.

KASPER, G.; Dahl, M. (1991). *Research methods in interlanguage pragmatics*. Studies in Second Language Acquisition 13,215-247.

KRAMSCH, C. *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press, 1986.

KRASHEN, S. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press, 1982.

KRENAK, A. (2019). *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras.

LAVE, J. *Cognición en la práctica*. Barcelona: Paidós, 1991.

LAVE, J. *The practice of learning*. In: LAVE, J; CHAIKLYN, S. (org.) *Understanding of practice: Perspectives on Activity and Context*. Cambridge: University of Cambridge Press, 1993. p. 3-32.

LAVE, J. *Teaching, as Learning, in Practice*. Mind, culture and activity: Vol. 3, nº 3. p.149-164, 1996.

LAVE, J.; WENGER, E. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press, 1991.

LEÃO, M. A. Cruz Sá, Parecer N 149 DID/DAF. Novembro de 1995.

LENNEBERG, E. 1967. *The biological foundations of language*. New York, Wiley.

LEVI-STRAUSS, C. *Tribes of the right bank of the Guaporé River*. In: Julian H. Steward (ed). *Handbook of South American Indians*, vol. 3., Washington: Smithsonian Institution, pp. 361-369. 1948a.

_____. *The Nambikwara*. In: Julian H. Steward (ed). *Handbook of South American Indians*, vol. 3., Washington: Smithsonian Institution, pp. 370-379. 1948b.

_____. *Tristes Trópicos*. Lisboa: Edições 70, 1955.

LEWIN, K.; Cartwright. 1951. *Field theory in social science*. New York: Harper.

LIGHTBOWN, P. *Anniversary article: classroom SLA research and second language teaching*. *Applied Linguistics*, 21(4):431-462, 2000.

LONG, M. H. *Bibliography of Research on Second Language Classroom Processes and Classroom Second Language Acquisition*. Technical Report No. 2. Honolulu: Center for

Second Language Classroom Research, Social Science Research Institute, University of Hawai'i at Manoa, 1985.

LONG, M. *Focus on form: a design feature in language teaching methodology*. In de Bot, K.; Ginsberg, R.; Kramsch, C. (eds.). *Foreign language research in cross-cultural perspective*. Amsterdam: John Benjamins. pp. 39–52, 1991.

LONG, M. *Instructed second language acquisition (ISLA): geopolitics, methodological issues, and some major research questions*. *ISLA*, 1(1): 7-4, 2017.

LOUKOTKA, Č. *La parenté des langues du bassin de la Madeira*. In: *Lingua posnaniensis*, vol. 2, Poznań, pp. 123-144. 1950.

_____. *Documents et vocabulaires inédits de langues et de dialectes sud-américains*. In: *Journal de la Société des Américanistes*, nouvelle série, tome LII. Paris, Musée de l'Homme, pp. 7-60. 1963.

_____. *Classification of South American Languages*. Los Angeles: University of California / Latin American Center. 1968.

LYONS, J. *Língua e linguística*. Ed. bras. Rio de Janeiro: Guanabara, 1977.

MAHER, T. M. . *Ser Professor Sendo Índio: Questões de Língua(gem) e Identidade*. Tese de Doutorado. UNICAMP, Campinas, SP (inédita), 1996.

_____. *Em busca do conforto linguístico e metodológico no Acre indígena*. Artigo publicado em *Trabalhos em Linguística Aplicada*. IEL: Unicamp, 2008.

_____. COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO DO ACRE. *Instrumentos Metodológico para Levantamento Sociolinguístico*. (org. Tereza Maher). Projeto Políticas Linguísticas no Acre Indígena. Rio Branco: CPI/Acre, 2007.

MAHER, T. M. (2006b). *Formação de Professores Indígenas: uma discussão introdutória*. In: Grupioni, L.D.B. (org.) *Formação de Professores Indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: MEC/SECAD.

MALDI, M. D. *Populações indígenas e a ocupação histórica de Rondônia*. Cuiabá: UFMT, 1984.

_____. *O complexo cultural do marico: sociedades indígenas dos rios Branco, Colorado e Mequens, afluentes do médio Guaporé*. In: *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Antropologia*. Vol. 7, n. 2. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, p. 209- 269. 1991.

MEISEL, J. M. *First and Second Language Acquisition in Early Childhood*. In *Bilingual First Language Acquisition* (pp. 1-20). John Benjamins Publishing Company. 2011.

MEISEL, J. H. *Educação bilíngue: perspectivas e desafios*. In: CORREA, Fabiano AUGUSTO, Lima Jr; LOPES, Wilson Anacleto (Org.). *Bilinguismo e educação: fundamentos teóricos e práticas pedagógicas*. Campinas: Pontes Editores, 2004. p. 13-22.

MELLATI, J. C. *Índios do Brasil*. 7 ed. São Paulo: Hucitec; Brasília: Edunb, 1993. 308 pp.

_____. *Áreas culturais indígenas do Brasil*. Fascículo 24- Guaporé - Curso introdutório em 33 capítulos. Brasília: UnB. Disponível <http://www.indios.info/>; acessado em 12/01/2004. 1996.

MINDLIN, B. *Antologia de mitos dos povos Ajuru, Arara, Arikapu, Aruá, Kanoê, Jabuti e Makurap*. São Paulo: Iamá, 1995.

_____. *Terra grávida*. Betty Mindlin e narradores indígenas. Rio de Janeiro: Record / Rosa dos Tempos, 1999.

MONTRUL, S. *Heritage Languages and Their Speakers: Opportunities and Challenges for Linguistics*. In N. J. Enfield, J. Nichols, & M. Sidnell (Eds.), *The Cambridge Handbook of Linguistics* (pp. 491-515). Cambridge University Press, 2011.

NELSON, K. *The mental representation of events*. In D.P. Fromkin (Ed.), *A psychological theory of linguistic communication* (pp. 57-102). New York: Holt, Rinehart and Winston, 1974.

NIMUENDAJÚ, C. *Vocabulários Makuši, Wapičána, Ipurinã' e Kapišana'*. In: *Journal de la Société des Américanistes*, nouvelle série – tome XLIV. pp.179-197. Paris: Musée de l'Homme, 1955.

_____. *Mapa etno-histórico de Curt Nimuendajú*. Rio de Janeiro: IBGE/Fundação Nacional Pró-Memória. 1981.

_____. *Cartas do Sertão de Curt Nimuendajú para Carlos Estevão de Oliveira, apresentação & notas*: Thekla Hartmann. Lisboa: Museu Nacional de Etnologia, Assírio & Alvim, 2000.

ORTALE, F. L. *A formação de uma professora de italiano como língua de herança: o pós-método como caminho para uma prática docente de autoria*. USP, 2016. (Tese de doutorado).

ORTIZ-ALVAREZ, M. L. *O falante de herança: à procura da sua identidade*. In Ortiz-ALVAREZ, Maria Luíza; GONÇALVES, Luís. (Orgs.) *O mundo do Português e o Português no mundo afora: especificidades, implicações e ações*. Campinas: Pontes, 2016.

PAYNE, D. L (ed.). *Amazonian linguistics - Studies in Lowland South American Languages*. Austin: University of Texas Press, 1990.

PAYNE, T. E. *Describing morphosyntax – a guide for field linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

PEPPER, S. C. *World hypotheses: A study in evidence*. Berkeley: University of California, 1966.

PEARSON. *Education for Bilingualism*. International Handbook of Education. 2009.

PIKE, K. L. *Phonetics: a critical analysis of a phonetic theory and a technique for the practical description of sounds*. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 1943.

_____. *Phonemics: A technique for reducing languages to writing*. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 1947.

POSSUELO, S. *Relatório Sobre a Presença de índios arredios na área Interditada Omerê*. Julho, 1986.

POVOS INDÍGENAS DO BRASIL/ISA. Disponível em: <http://pib.socioambiental.org/pt.Acesso em mar./2023>.

RAMOS, A. A. L. *Língua Adicional: um conceito “guarda-chuva”*. Revista Brasileira de Linguística Antropológica, v. 13, n. 2, p. 143-160, 2021.

RIBEIRO, D. *Os índios e a civilização – a integração das populações indígenas no Brasil moderno*. São Paulo: Cia das Letras. Ribeiro, Darcy et alii, 1996.

_____. *Suma etnológica brasileira – edição atualizada do Handbook of South American Indians*, vol. 1,2 e 3. Petrópolis: Vozes, 1987.

RICARDO, C. A. *Os índios ilhados do Igarapé Omerê*. Povos Indígenas no Brasil: 1991-1995. Instituto Socioambiental, 1996.

RICENTO, T. *Language Policy: Theory and Practice - an Introduction*. 2006.

RODRIGUES, A. D. *Relações internas na família linguística Tupí-Guaraní*. Revista de Antropologia. São Paulo, n. 27/28, p. 33-53, 1985.

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

_____. *Classificação das línguas indígenas brasileiras*. Quadro acessável em <http://www.socioambiental.org/website/pib/portugues/linguas/index.shtm>. 1996.

_____. *Panorama das línguas indígenas da Amazônia*. In: Queixalós, F. & RenaultLescure, O. (orgs.), pp. 15-28, 2000.

_____. *A originalidade das línguas indígenas brasileiras*. Revista Brasileira de Linguística Antropológica: UnB, 2018.

RODRIGUES, A. D.; SILVA, J. G. de G. *Línguas Tupí em Rondônia e na Bolívia Oriental*. V. 1. pp- 355-363. In: Revista Brasileira de Linguística Antropológica: UnB, 2011.

ROJO, R. (Org.). *Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013.

_____. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. *Pedagogia dos Multiletramentos*. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. P. 11–31.

_____. *Pedagogia dos Multiletramentos: parte II*. [Entrevista concedida a Cristiane Mori]. 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IRFrh3z5T5w>. Acesso em: 2 out. 2020.

SANTOS, M. dos. *Índios acossados em Rondônia*. In: RICARDO, Carlos Alberto (Ed.). *Povos Indígenas no Brasil: 1991/1995*. São Paulo: Instituto Socioambiental, 1996. p.550-553.

_____. *Informação Referente ao Processo No 01765*. Outubro, 1983. FUNAI.

_____. *Relatório Referente a Levantamento Efetuado na Área "Vale do Corumbiara"*. Dez, 1985. 15º Del Regional. FUNAI.

_____. *Proposta para interdição isolado Tanaru*. Vilhena: manuscrito 5 p, 1996.

_____. *Os isolados de Rondônia*. In Ricardo, Carlos Alberto (ed.), 2000.

SASSE, H.-J. *Theory of language death*. In: Brenzinger (ed.), 1992.

SELINKER, L. *Interlanguage*. *International Review of Applied Linguistics*, v. 10, p. 209-232, 1972.

_____. *Interlanguage*. In: Richards, J. and Schmidt, R. (eds.). *Language and Communication*. Longman, 1983. p. 217-231.

SERAFIN-MOLINA, C. *Media and Technology: Revitalizing Latin American Indigenous Languages in Cyberspace*. In: *A world of indigenous languages: Politics, Pedagogies and Prospects for Language Reclamation*. *Linguistic Diversity and Language Rights: V. 17. Multilingual Matters: Bristol*, 2019.

SCHMIDT, R. *The role of consciousness in second language learning*. *Applied Linguistics*, v. 11, p. 129-158, 1990.

_____. *Consciousness and foreign language learning: A tutorial on the role of attention and awareness in learning*. In: SCHMIDT, R. (Ed.). *Attention and awareness in foreign language learning (Technical Report # 9)*. Honolulu, Hawaii: University of Hawaii, Second Language Teaching & Curriculum Center, 1995. p. 1-63.

_____. *Attention*. In: ROBINSON, P. (Ed.). *Cognition and second language instruction*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 3-32.

SCHUMANN, J. *Extending the scope of the acculturation/pidgnization model to include cognition*. *TESOL Quarterly*, v. 24, p. 667-683, 1990.

SCHUMANN, J. H. *Research on the acculturation model for second language acquisition*. *Journal of multilingual and multicultural development*. Los Angeles, p. 1-14, 198.

SICHTA, I. *La vitalidad del quéchua: lengua y sociedad em dos prinvicias de Cochabamba*. La Paz: PROEIB-Andes/Plural Editores, 2003.

SIERRA, M. T. *Identidad Étnica en las Practicas Discursivas*. in H.C.Muñoz (org). *Funciones Sociales y Consciencia del Lenguaje – Estudios Sociolingüístico en México*. Xalapa: Universidad Veracruzana, 1987.

SNETHLAGE, E. H. *Musikinstrumente der Indianer des Guaporégesbietes*. In: Baessler-Archiv, Beiträge zur Völkerkunde, Beiheft X. Berlin: Dietrich Reimer – Andrews & Steiner, 1939.

SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. *Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura*. Educação & Sociedade, FapUNIFESP (SciELO), v. 23, n. 81, p. 143–160, dez. 2002. DOI: 10.1590/s0101-73302002008100008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0101-73302002008100008>.

SOUSA, L. do N. *A negação na aquisição bilíngue: influência translingüística na aquisição de inglês e espanhol*. UFBA, 2002. (Dissertação de Mestrado).

STREET, B. V. *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge, MA: C.U.P., 1984

_____. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução: Marcos Bagno. São paulo: Parábola Editorial, 2014.

SWAIN, M. *Three functions of output in second language learning*. In COOK, G.; SEIDLHOFER, B. (Eds.). *Principle & practice in applied linguistics: studies in honor of H.G. Widdowson*. Oxford: Oxford University Press, 1995. p. 125- 144.

SWAIN, M.; LAPKIN, S. *Problems in output and the cognitive processes they generate: a step towards second language learning*. *Applied Linguistics*, v. 16, p. 371-391, 1994.

SWAIN, M. *Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development*. In: GASS, S; MADDEN, C. (Eds.). *Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 1985. p. 235-253.

_____. *Time and Timing in Bilingual Education*. In *Language Learning A journal of research in Language Studies*. V. 31. Issue 1. 1981.

THOMASON, S. G. & KAUFMAN, T. *Language Contact, Creolization and Genetic Linguistics*. University of California Press, 1988.

_____. *Language contact: An introduction*. Washington, D.C.: Georgetown University Press. 2001b.

_____. *Contact-induced language change and pidgin/creole genesis*. In: Smith, Norval & Tonjes Veenstra (orgs.) *Creolization and contact*. Amsterdam: Benjamins: 2001a, pp. 249-262.

VALADÃO, V. Relatório de Avaliação do Polonoroeste, Área Indígena Igarapé Omeré. Fipe/CTI, 1986.

VALDES, J. *Conjuntos de la herencia lingüística en lenguas indígenas*. In: Revista Internacional de Herencia Lingüística, v. 3, n. 2, p. 39-52, 2005. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/318432693_Conjuntos_de_la_herencia_linguistica_en_lenguas_indigenas>. Acesso em: 20 ago. 2021.

VYGOTSKY, Lev. *Thought and language*. MIT, 1962.

VIEGAS, C. W. *Línguas em rede: para o fortalecimento da língua e da cultura Kokama*. 2014. 467 f., il. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

VINCENT, C. *Filme documentário Corumbiara (2009)*. Disponível em www.youtube.com/corumbiaravincencarelli Acesso em: mar. 2023.

VOORT, H. Van der. *Kwaza or Koaiá, an unclassified language of Rondônia, Brazil*. In: van der VOORT, Hein, and van de Kerke, Simon (eds.), *Indigenous Languages of Lowland South America*. Leiden: Research School of Asian, African and Amerindian Studies (CNWS), pp. 39-52, 2000a.

_____. *A grammar of Kwaza: A description of an endangered and unclassified indigenous language of Southern Rondônia, Brasil*. Universiteit Leiden. 2004. Kwaza in a comparative perspective. Manuscript, 34 p, 2000b.

WATSON-GECEO, K. A. *Thick explanation in the ethnographic study of child socialization and development: A longitudinal study of the problem of schooling for Kwara'ae (Solomon Islands) children*. In W. A. Corsaro & P. J. Miller (Eds.), *New directions for child development: Vol. 58. The production and reproduction of children's worlds: Interpretive methodologies for the study of childhood socialization* (pp. 51-66). San Francisco: Jossey-Bass, 1992.

WATSON-GECEO, K. A.; GECEO, D. W. *(Re)modeling culture in Kwara'ae: The role of discourse in children's cognitive development*. *Discourse Studies*, 1, 227-246, 1999a.

_____. *Culture, discourse, and indigenous epistemology: Transcending current models in language planning and policy*. In T. Huebner & K. A. Davis (Eds.), *Sociopolitical perspectives on language policy and planning in the USA* (pp. 99-116). Amsterdam: John Benjamins, 1999b.

_____. *Deep culture: The epistemological boundaries of multicultural education*. In G. Goodman & K. Carey (Eds.), *Critical multicultural instructions: A guide to strategies that enhance the performance of all students* (pp. 235-256). Cresskill, NJ: Hampton, 2004.

WATSON-GECEO, K. A., & Nielsen, S. E. *Language socialization in SLA*. In C. Doughty & M. H. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition* (pp. 155-177). Malden, MA: Blackwell, 2003.

WATSON-GECEO, K. A.; Nielsen, S. *Language Socialization in SLA*. In *The Handbook of Second Language Acquisition*. Ed. Doughty e Long, 2003.

- WEI, Li (Ed.). *The bilingualism reader*. Routledge. London and New York. 2000.
- WILLET, J. (1995). *Becoming first graders in an L2: An ethnographic study of L2 socialization*. TESOL Quarterly, 29, 473–504.
- YOUNG, R. *Interectional Competence in Language Learning, Teaching and Testing*. In: HINKEL, E. (Ed.). Handbook of research in second language teaching and learning. 2nd ed. New York: Routledge, 2011, pp. 426-443.
- ZACK, E. *Relatório, Vocabulário das tribos Massacá, Salamãin, Coaiá e Canoê*. Manuscrito inédito, no. 308; Rio de Janeiro: Arquivo do Museu do Índio, pp. 328- 35, 1943.

APÊNDICE A - REGISTROS KANOÉ: PROGRAMA DE IMERSÃO MESTRE- APRENDIZ KANOÉ-PB

Kanoé da TI Rio Branco. Clã de Fernando Kanoé com o Mestre Pura Kanoé. Ao lado de Pura, Prof. Paulo Rossi Kanoé, seu pai Fernando Kanoé e sua filha, professora Mical Kanoé. Filhas(o) de

Paulo Kanoé (Ana Paula, Fernando, Kemilly, Jasmin, Saíra), Reginho (filho de Mical), Kaleb (filho de Alisson Kanoé) e Renata.



Fonte: Letícia Aquino, maio/2023.

Pulseiras de Tsiramanty Kanoé.



Foto: Letícia Aquino, maio/2023.

Pulseiras de Tsiramanty Kanoé



Foto: Letícia Aquino, maio/2023.

Braçadeiras Kanoé feitas por Pura Kanoé em linha de algodão



Foto: Letícia Aquino, maio/2023.

Chapéu de Tsiramanty Kanoé feito por ela com palha de buriti



Foto: Letícia Aquino, maio/2023.

Pura Kanoé demonstrando o uso das braçadeiras que já não as utiliza, mas a guarda em seu relicário e acabou utilizando no dia que as trouxe para mostrá-las e ensinar os nomes em Kanoé.



Foto: Letícia Aquino, maio/2023.

Arco e flechas



Foto: Letícia Aquino, setembro/2022

Espanador de penas de urubu



Foto: Letícia Aquino, maio/2023.

Urutxi 'cesto' feito de palmeira de buriti. Suporta algo em torno de 30 kg



Foto: Letícia Aquino, maio/2023.

Material para fazer flechas de Bukwa. Breu, fios encerados, barbantes.



Foto: Letícia Aquino, maio/2023.

Marico de Da. Rosa Aruá da TI Rio Branco



Foto: Letícia Aquino, julho/2022

Esq.-dir.: Casa de Tsiramanty, Bukwa e Pura Kanoé.



Foto: Letícia Aquino, novembro/2021.

Aldeia Velha Kanoé do Omerê.



Foto: Letícia Aquino, novembro/2021.

Aldeia velha Kanoé na TI Rio Omerê. Profa. Mical, seu filho Regis e Celita Aruá (esposa de Bukwa)



Foto: Letícia Aquino, novembro/2021.

Telhado da casa de Tsiramanty em agosto de 2022.



Foto: Letícia Aquino, maio/2023.

Mestre Pura Kanoé, prof. Fernando Kanoé e aprendizes da TI Rio Branco, Aldeia São Luís. Regis Kanoé Makurap, Veronica Djeoromitxi, Kaleb Kanoé, Juan Makurap, Ana Tupari, Milena Tupari, Melissa Aruá, Italo Aruá.



Foto: Letícia Aquino, maio/2023.



Foto: Letícia Aquino, maio/2023.

Mestre Pura Kanoé e aprendizes na TI Rio Branco. Aulas noturnas com os adultos, prof. Paulo Kanoé, Fernando Kanoé, Elisa Djeoromitxi e demais do clã de Fernando Kanoé.



Foto: Letícia Aquino, maio/2023.

Tsiramanty Kanoé, seu irmão Pura Kanoé e Bukwa Kanoé (filho de Tsiramanty).

Kanoé from TI Rio Omerê



Tsiramanty Kanoé



Pura Kanoé



Bukwa Kanoé

Foto: Letícia Aquino, maio/2023. Acervo: FUNAI.

Tsiramanty Kanoé na aldeia velha dos Kanoé na TI Rio Omerê



Foto: Letícia Aquino, maio/2023.

Pura Kanoé no taquaral da TI Rio Omerê.



Foto: Letícia Aquino, maio/2023.
Bukwa Kanoé na coleta de Mel



Foto: Letícia Aquino, maio/2023.

Mestra Tsiramanty Kanoé. TI Rio Omerê. Maio de 2023.



Foto: Letícia Aquino, maio/2023.
Mestre Pura Kanoé na TI Rio Branco



Foto: Letícia Aquino, maio/2023.

Mestre Bukwa Kanoé. TI Rio Omerê.



Foto: Letícia Aquino, maio/2023.
Tsiramanty Kanoé na TI Rio Omerê



Foto: Letícia Aquino, maio/2023.

Bukwa Kanoé e Celita Aruá na TI Rio Omerê.



Foto: Letícia Aquino, maio/2023.

Prof. Paulo R. Kanoé, sua esposa Elisa Djeoromitxi e seu filho Fernando Kanoé. TI Rio Branco.



Foto: Letícia Aquino. Maio/2023.

A seguir, fotos do Mestre Pura Kanoé com crianças, jovens e adultos aprendizes nas TIs Rio Branco e Rio Omerê em maio de 2023.

Mestre Pura e aprendiz



Foto: Letícia Aquino, maio/2023.

Mestre Pura e aprendiz



Foto: Letícia Aquino, maio/2023.

Mestre Pura e aprendiz



Foto: Letícia Aquino, maio/2023.

Mestre Pura, Prof. Fernando Kanoé e aprendizes



Foto: Letícia Aquino, maio/2023.

Mestre Pura e aprendizes



Foto: Letícia Aquino, maio/2023.
Pura Kanoé. TI Rio Branco



Foto: Letícia Aquino, maio/2023.

Mestre Pura Kanoé com as crianças aprendizes da TI Rio Branco.



Foto: Letícia Aquino, maio/2023.

Mestre Pura Kanoé, professor Fernando Kanoé e netas e nora de Fernando Kanoé na TI Rio Branco.



Foto: Letícia Aquino, maio/2023.

Mestre Pura Kanoé e Joyce Aruá. TI Rio Branco.



Foto: Letícia Aquino, maio/2023.

Mestre Pura Kanoé e crianças aprendizes da TI Rio Branco.



Foto: Letícia Aquino, maio/2023.

Participantes de diversos povos da TI Rio Branco da
Vivência de pintura corporal – Grafismos Kanoé



Fonte: Fotos por Letícia Aquino. Design: Letícia Aquino e Chandra Viegas. TI Rio Branco, junho/2022. Nota.: Os nomes de cada criança nessa e nas fotos seguintes encontram-se no Instagram @morerekanoé e no ebook publicado dessas postagens.



Fonte: Fotos por Letícia Aquino. Design: Letícia Aquino e Chandra Viegas. TI Rio Branco, junho 2022.



Fonte: Fotos por Letícia Aquino. Design: Letícia Aquino e Chandra Viegas. TI Rio Branco, junho 2022.

Mical Kanoé, Tsiramanty Kanoé, Bukwa Kanoé e Celita Aruá na TI Rio Omerê.



Foto: Letícia Aquino, 2022.

Clã de Fernando Kanoé. TI Rio Branco.



Foto: Letícia Aquino, junho/2022.

Misma Kanoé, Mical Kanoé e Elisa Djeoromitxi preparando a fibra para tecer Marico, durante chicha. TI Rio Branco.



Foto: Letícia Aquino, junho/2022.

Regis Kanoé, Letícia Aquino e Mical Kanoé na casa de Quarentena da TI Rio Omerê.



Fonte: novembro/2021.

Crianças aprendizes de Kanoé e prof. Letícia Aquino na TI Rio Branco.



Fonte: junho/2022.

Fibra de Tucum para tecer Marico. TI Rio Branco.



Foto: Letícia Aquino, junho/2022.

Marico. TI Rio Branco



Foto: Letícia Aquino, junho/2022.

Marico. TI Rio Branco



Foto: Letícia Aquino, junho/2022.

Ana Paula Kanoé, Renata Kanoé, Fernando Kanoé, ?, Jasmin Kanoé, Kemilly Kanoé e Benjamin Tupari. TI Rio Branco. Os sons da língua Kanoé e a grafia do Alfabeto Kanoé.



Foto: Leticia Aquino, junho/2022.

Menayka Aruá, Irã Tupari, Franciele Aruá, Darlinson Kanoé, Veronika Djeoromitxi. TI Rio Branco.



Foto: Letícia Aquino, junho/2022.

Irã Tupari. TI Rio Branco.



Foto: Letícia Aquino, junho/2022.

Veronika Djeoromitxi. TI Rio Branco.



Foto: Letícia Aquino, junho/2022.

Menayka e Darlinson Kanoé. TI Rio Branco



Foto: Letícia Aquino, junho/2022.

Professores Mocal Kanoé e Fernando Kanoé. TI Rio Branco.



Foto: Letícia Aquino, junho/2022.

Aprendizes. TI Rio Branco

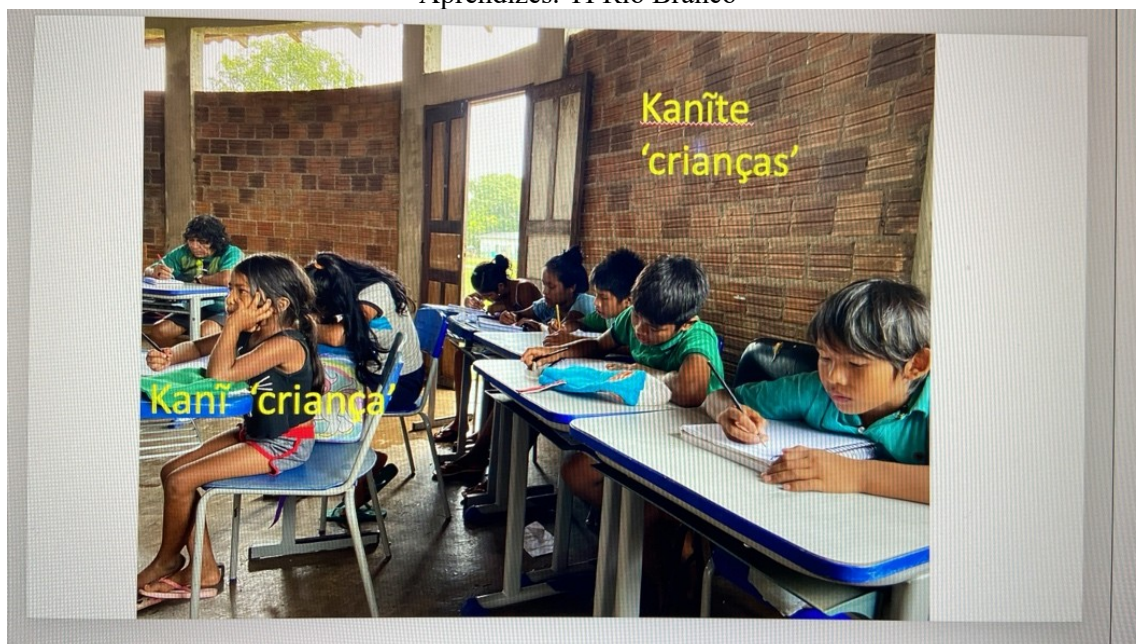


Foto: Letícia Aquino, junho/2022.

Exemplo de aula da professora Mical Kanoé quem ensina PB a Pura e Bukwa Kanoé na TI Rio Omerê desde 2021.

06.06.22 Be Yourself...

Base de Proteção Etnoambiental Omerê

1) Escreva o nome de cada desenho.

BOLA RATO UVA SAPATO

2) Leia as palavras com atenção!

ABACATE ABELHA BICO BURITI

BANANA BATATA BOCA PATO

3) Escreva nomes com a letra C.

CASA CAMA CUIA CABA

COBRA CUTIA COPO CAMISA

CAVALO CIGARRA CEBOLA CIPÓ

4) Vamos estudar o "Alfabeto."

Fonte: Atividade: Mical Kanoé. Registro: Letícia Aquino

TI Rio Omerê.



Foto: Letícia Aquino, setembro/2022.

Pura Kanoé. TI Rio Omerê.



Foto: Letícia Aquino, setembro/2022.

Mestre Pura Kanoé e Letícia Aquino. TI Rio Omerê.



Foto: Letícia Aquino, setembro/2022.

Reven Kanoé, Reginho Kanoé e Pura Kanoé. TI Rio Omerê.



Foto: Letícia Aquino, setembro/2022.

Tsiramanty Kanoé. TI Rio Omerê

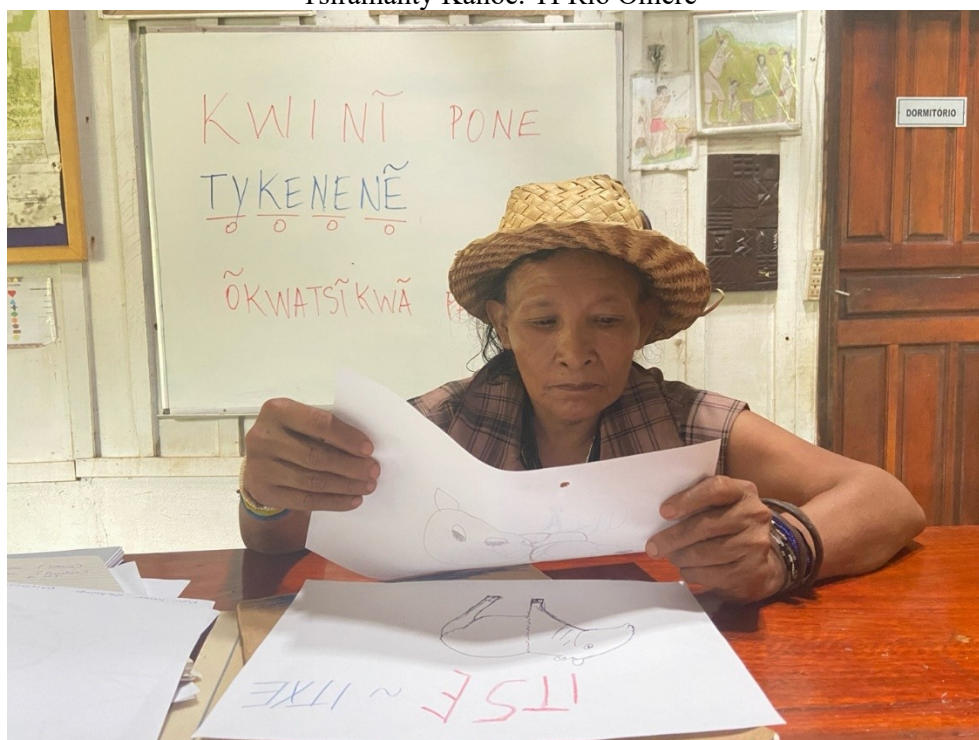


Foto: Letícia Aquino, setembro/2022.

Professora Mical Kanoé e Pura Kanoé. Alfabetização em PB. TI Rio Branco.



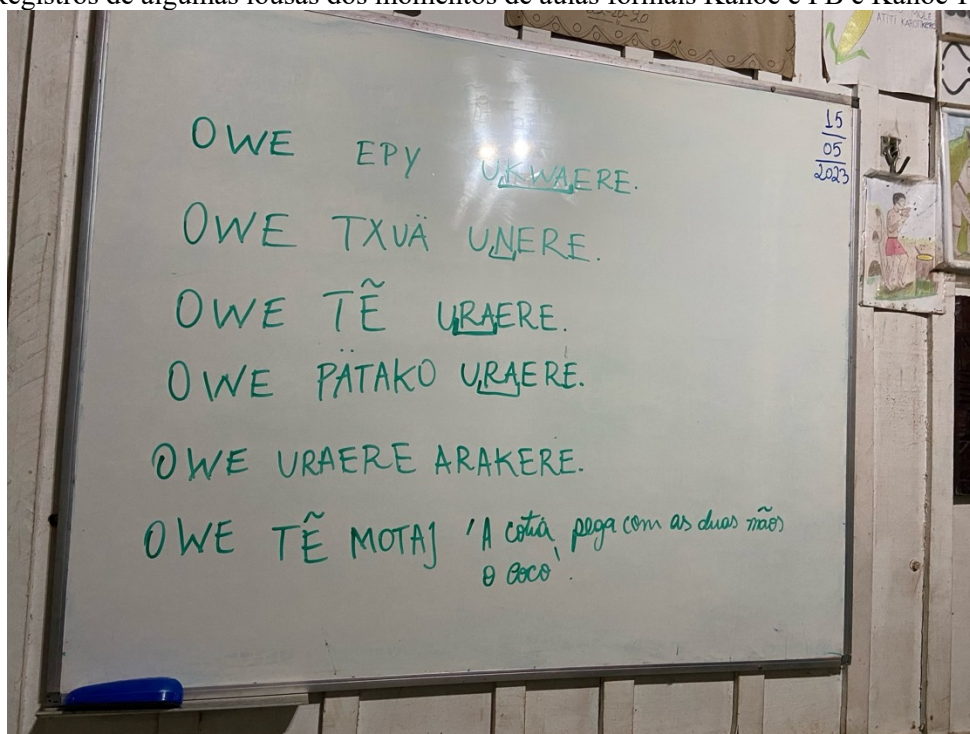
Foto: Letícia Aquino, setembro/2022.

Professora Mical Kanoé e Bukwa Kanoé. Alfabetização PB. TI Rio Branco.

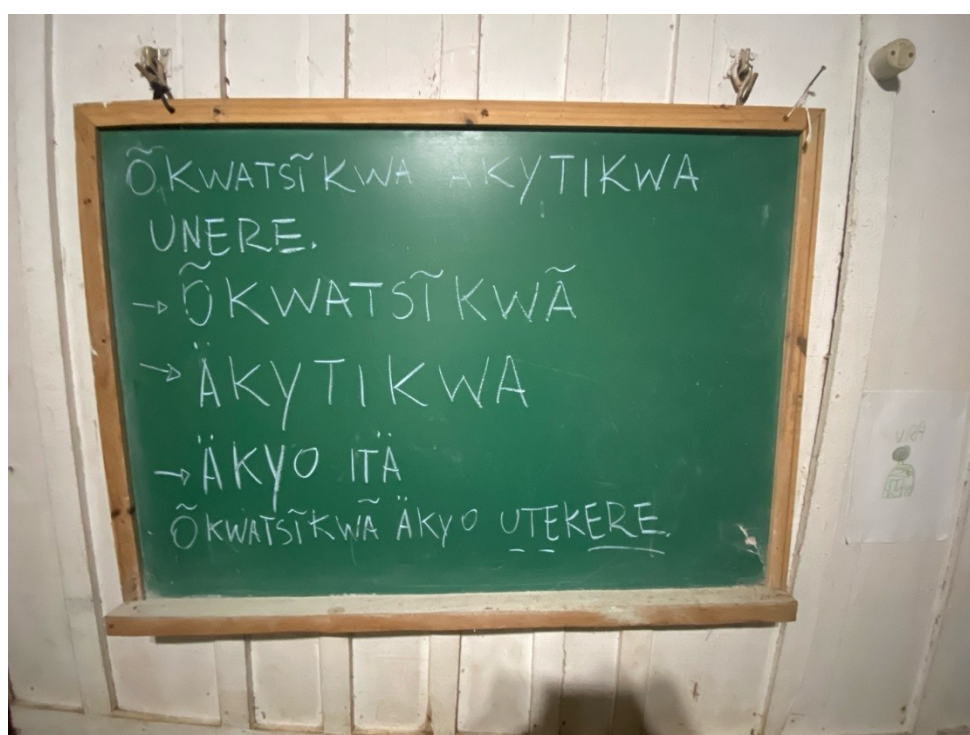


Foto: Letícia Aquino, setembro/2022.

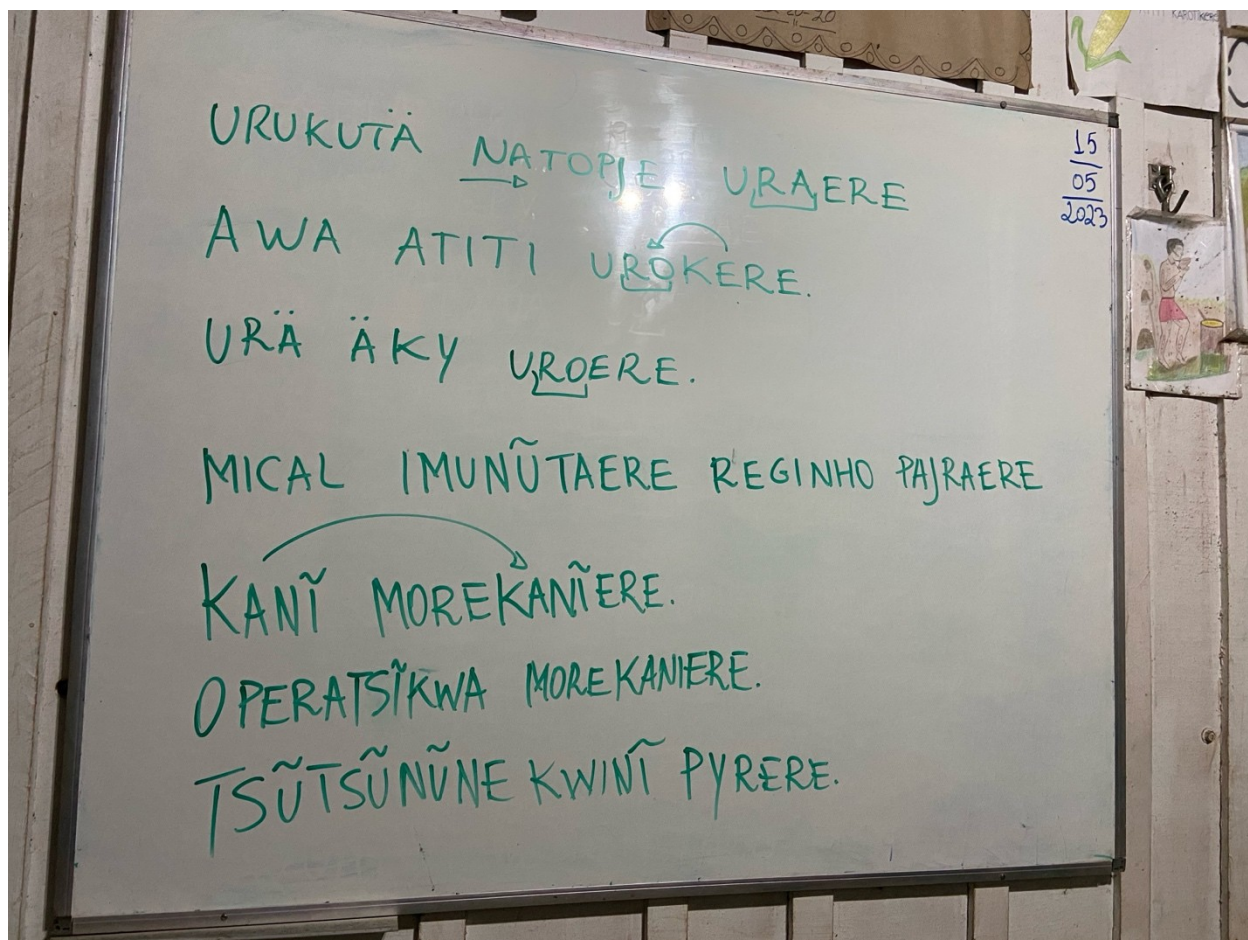
Registros de algumas lousas dos momentos de aulas formais Kanoé e PB e Kanoé-PB.



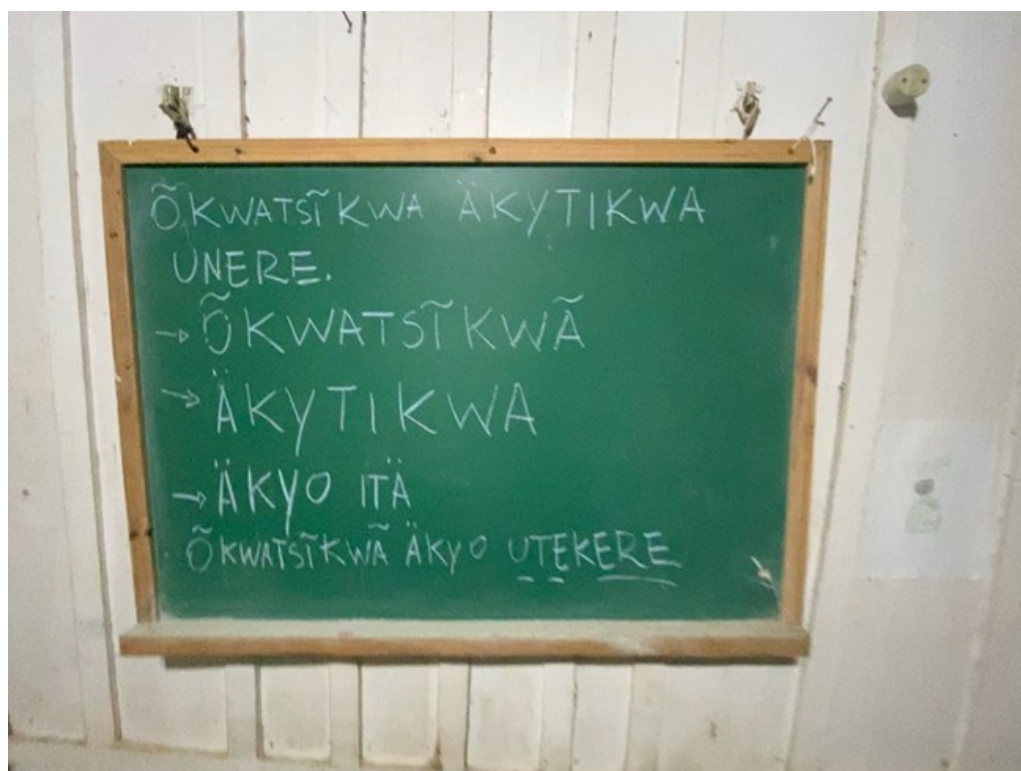
Fonte: Aula e Registro: Letícia Aquino



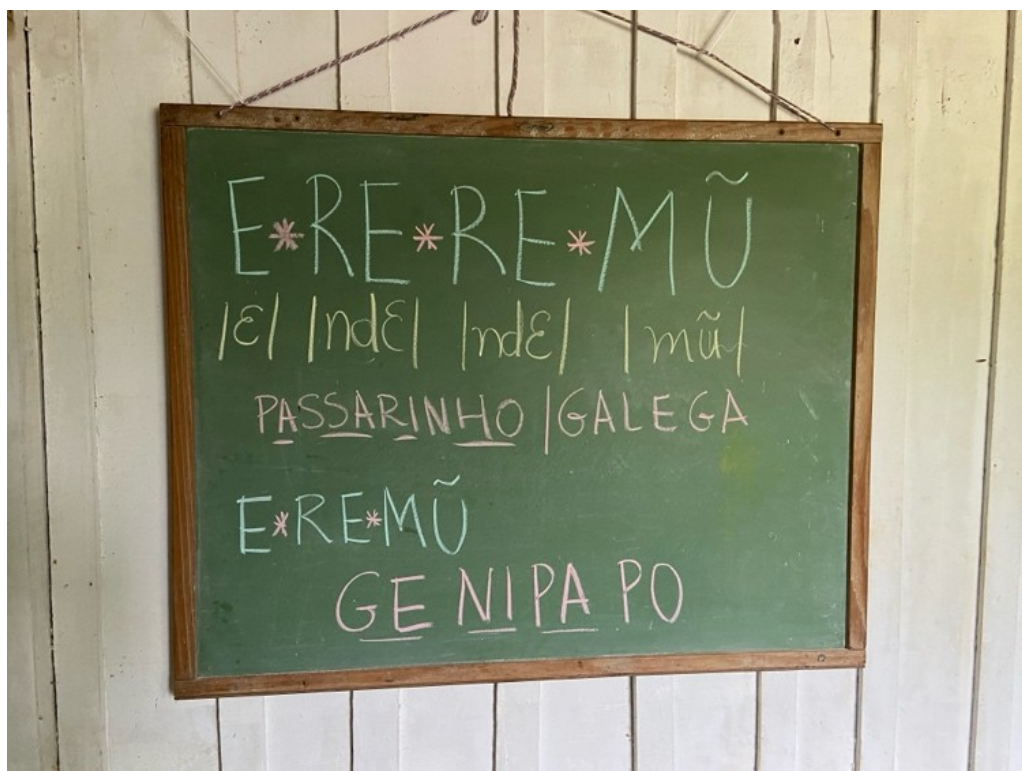
Fonte: Aula e Registro: Letícia Aquino



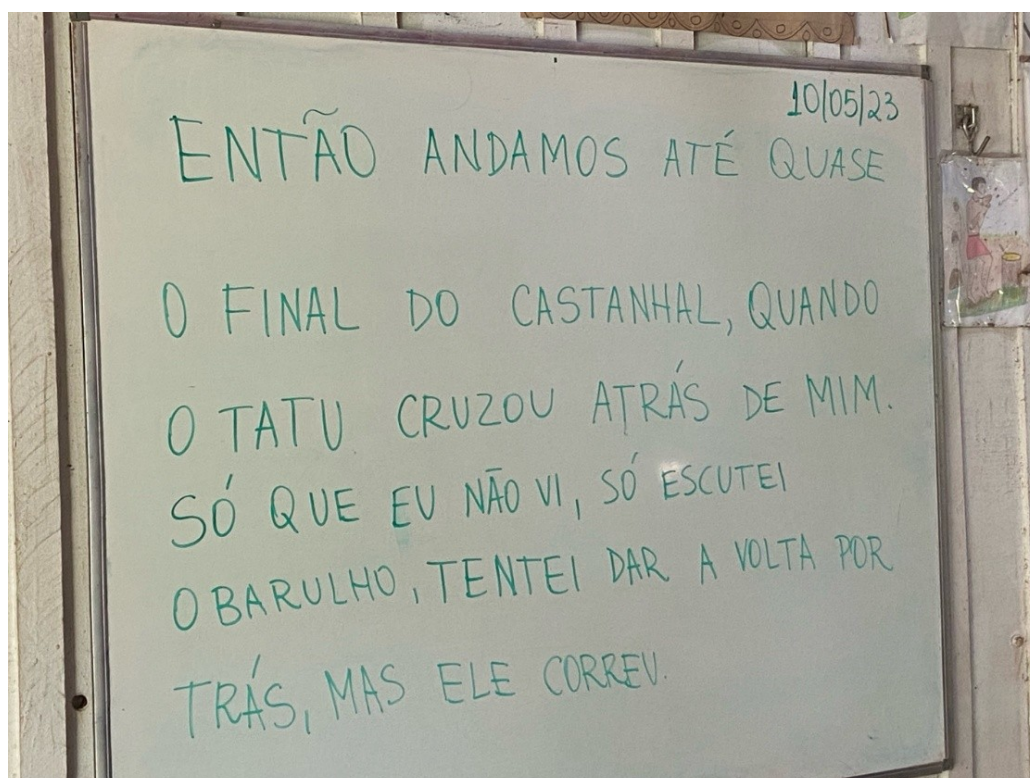
Fonte: Aula e Registro: Letícia Aquino



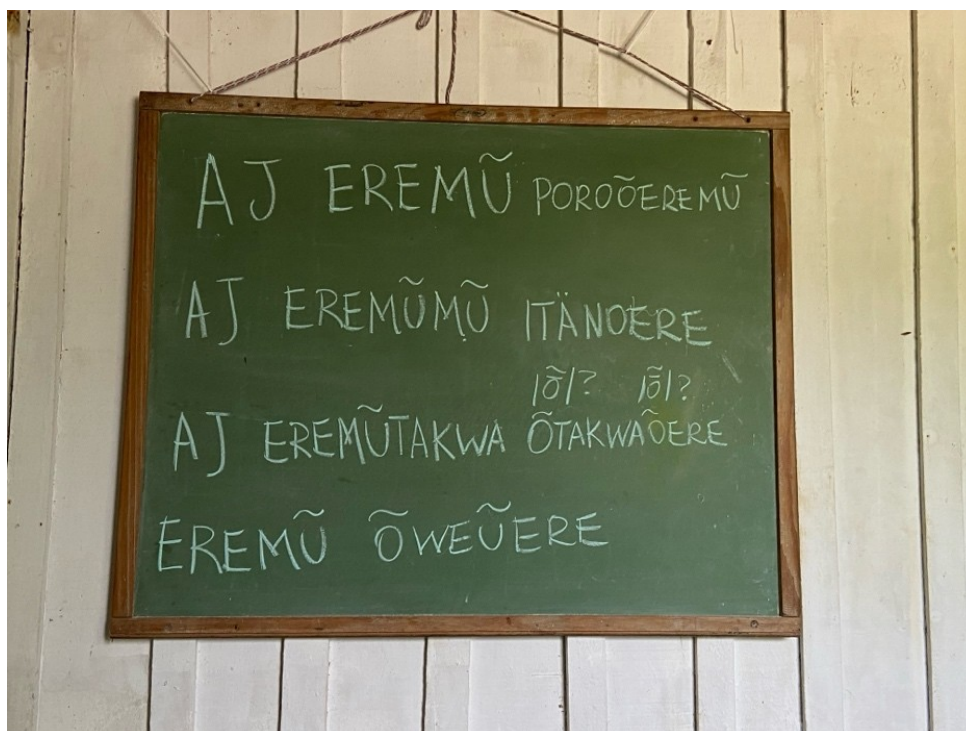
Fonte: Aula e Registro: Letícia Aquino



Fonte: Aula e Registro: Letícia Aquino



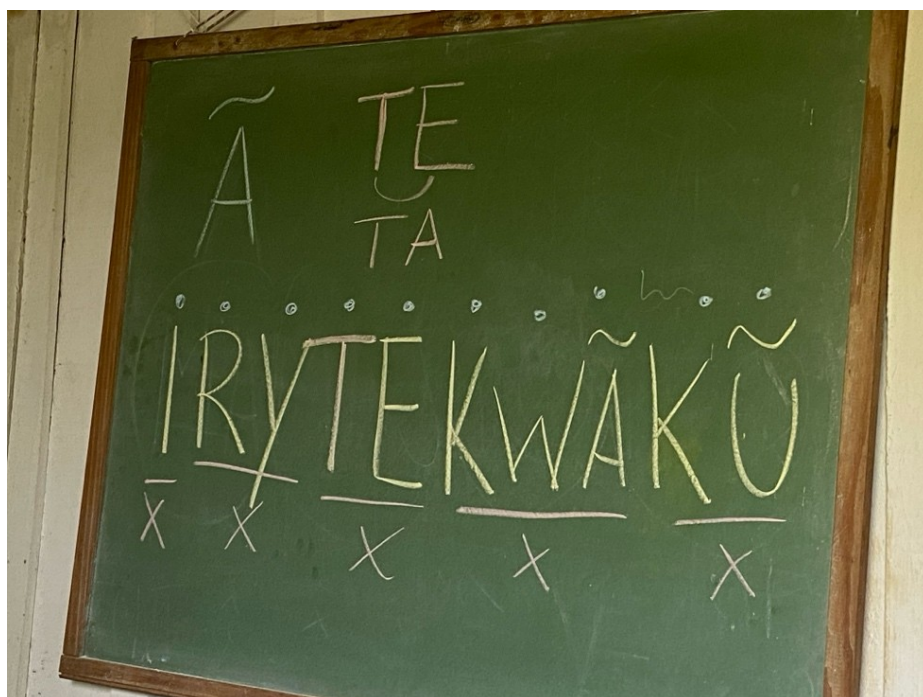
Fonte: Aula e Registro: Letícia Aquino



Fonte: Aula e Registro: Letícia Aquino



Fonte: Aula e Registro: Letícia Aquino



Fonte: Aula e Registro: Letícia Aquino

ITXä 'anta'. Animais que vivem nas proximidades da aldeia. A partir das imagens, falamos buscando palavras em Kanoé sobre os hábitos desse animal, do que se alimenta, a que horas do dia sai pra caçar e sempre muitas histórias surgem em PB por parte das crianças sobre vivências ou histórias ouvidas com o animal em questão e na presença do mestre Pura Kanoé, vamos traduzindo do PB ao Kanoé as histórias contadas pelas crianças aprendizes de Kanoé, oras Pura mesmo traz muitas histórias, por vezes em PB, por vezes em Kanoé e oras em uma mistura intercalada dessas duas línguas.

ITXä 'anta'. Autor(a): Keissiane Makurap. TI Rio Branco.



Fonte: Atividade e Foto: Letícia Aquino, setembro/2024.

Carimbo de Letras. A pedidos dos Kanoé da TI Rio Branco realizamos uma aula de escrita Kanoé utilizando carimbos de letras, pois a vontade maior em um primeiro momento estava sendo com foco na habilidade de expressão leitora e escrita na língua Kanoé, a qual no decorrer do Programa ampliou-se para o foco paralelo em desenvolver a compreensão oral e expressão oral na língua Kanoé por parte dos Kanoé que a tem como língua ancestral.

Carimbo de Letras. Autor(a): Ernani Kanoé. TI Rio Omerê.

MORERE
PURA
MAPI
MAPIKA
MAPIKATY

ETAMAM

Fonte: Atividade e Foto: Letícia Aquino, novembro/2021.

ÑA TAPY TI Rio Branco.

ÑA TAPY MORERE. 'minha terra é bonita'.

Parte do Vocabulário aprendido:

Okykunti. 'arco-íris'

Kwikaj 'Sol

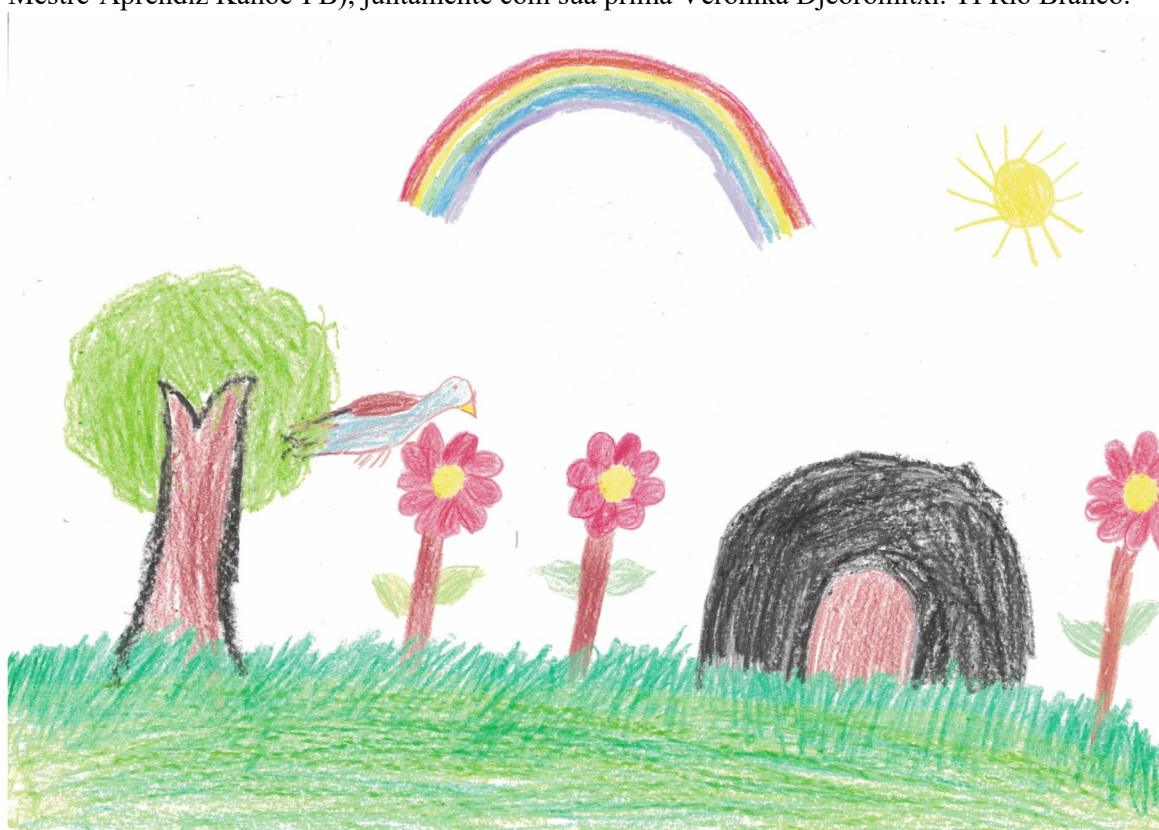
Jati 'flor'

Ytxe. 'árvore'

Ôkwa. 'pássaro'

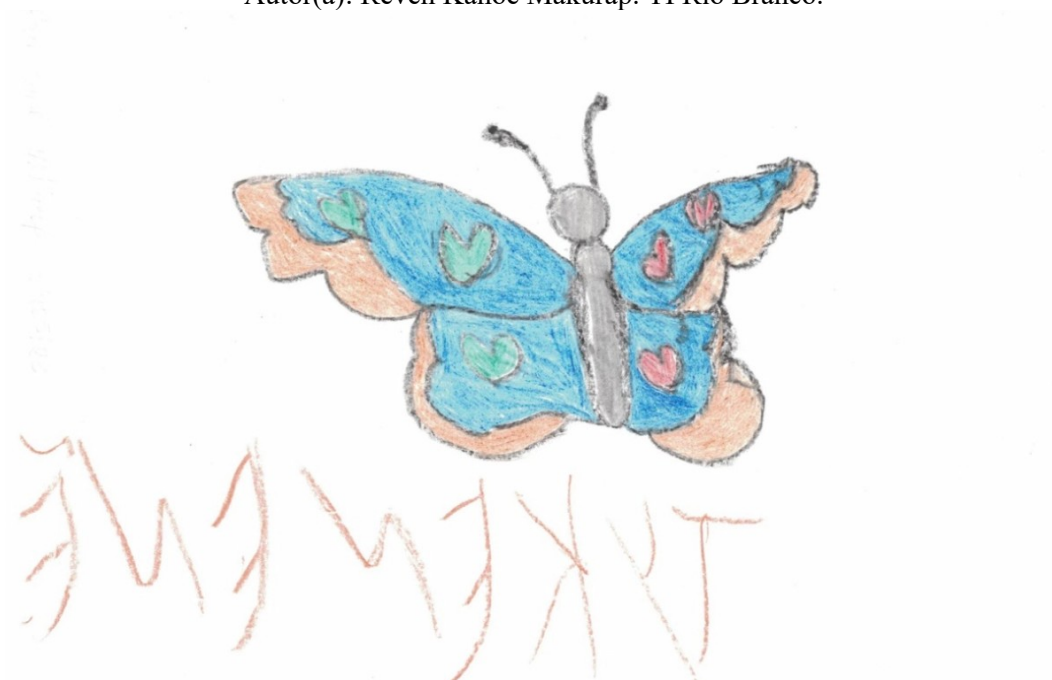
TYJ 'casa'; 'maloca'

'Minha terra TI Rio Branco'. Autores: Darlinson Kanoé (8 anos) (o aluno mais assíduo do Programa Mestre-Aprendiz Kanoé-PB), juntamente com sua prima Veronika Djeoromitxi. TI Rio Branco.



Fonte: Atividade e Foto: Letícia Aquino, setembro/2024.

Autor(a): Reven Kanoé Makurap. TI Rio Branco.



Fonte: Atividade e Foto: Letícia Aquino, maio/2023.

Autor(a): Regis Kanoé Makurap. (8 anos). TI Rio Branco.



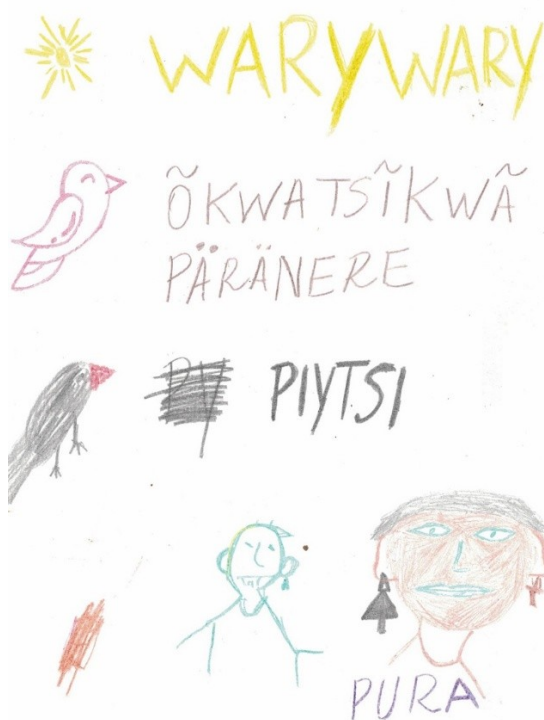
Fonte: Atividade e Foto: Letícia Aquino, maio/2023.

Autor(a): Vivian Kanoé. TI Rio Branco.



Fonte: Atividade e Foto: Letícia Aquino, maio/2023.

Autor(a): Benjamin Tupari (10 anos). TI Rio Branco.



Fonte: Atividade e Foto: Letícia Aquino, maio/2023.

Escritos de Pura Kanoé. TI Rio Omerê.

MUTYRYKO
MĂMĂJTOKO
MŮJ - MĂPIKA
MORERE -
MEJANERE
IMEMURO MŮW
KAMIITSI
MŮTSIRE
MUNĂW

Fonte: Atividade e Foto: Letícia Aquino, setembro/2022.

Alfabetização em sua língua materna: escritos de Pura Kanoé. TI Rio Omerê.

KANOÉ
APÄNERE
TSŮTSŮNŮNE
TYKĖNĖNE
NĂKO TINAMĂ
NŮKO
NUANŮ

Fonte: Atividade e Foto: Letícia Aquino, setembro/2022.

Alfabetização em Língua Materna: escritos de Pura Kanoé. TI Rio Omerê.

PAPA PYRÄ
NÄTINŨ
PÄTAKO
OPEONŨMŨ
MÄPIKA
KÄPORE
PURA

Fonte: Atividade e Foto: Letícia Aquino, setembro/2022.

Escritos de Benjamin Tupari. TI Rio Branco.

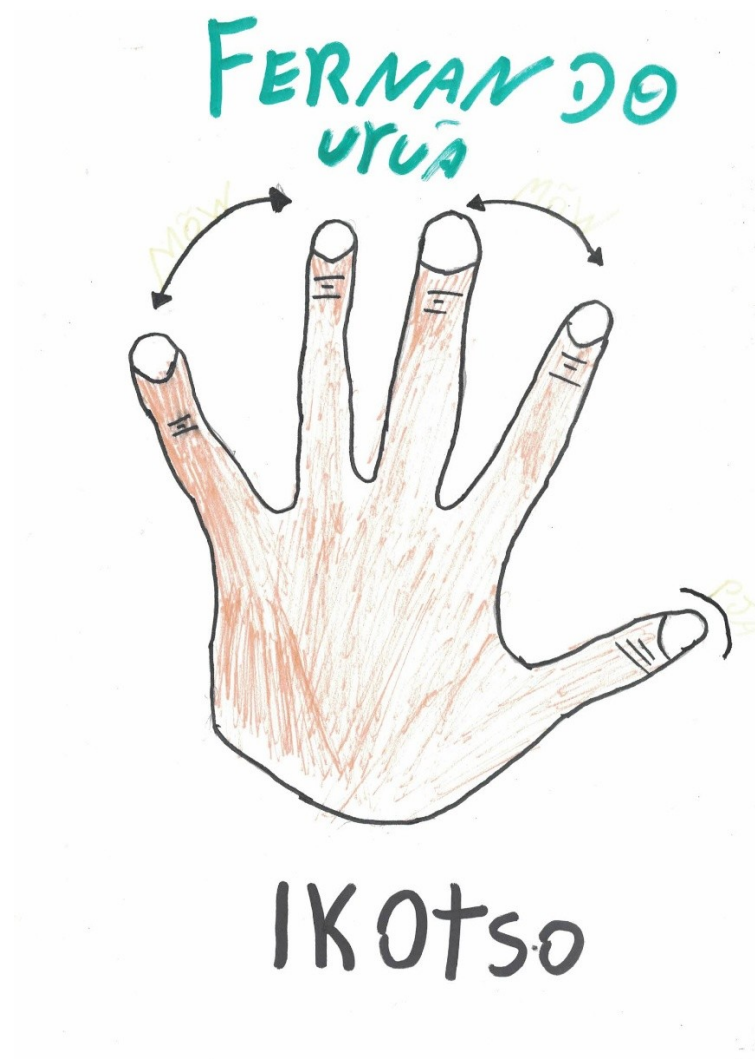
TSERĒ MĪRŌ + xi, PURA!
MĪ ÄJMŨ ITÄMITSİ?
ÄJ ITÄMITSİ MEMURAE

KAPEJŨN KWĪNĪPOW
KA PEJŨN OPERO PONE
MORERE, ÄJ KWĪNĪPOWE
KAPEJŨN KWĪNĪUE
KAPEJŨN KWĪNĪJUNE

Fonte: Atividade e Foto: Letícia Aquino, setembro/2024.

Atividade de contagem numérica Kanoé. Quantidades pja 'um' (1) e mōw 'dois' (2), pelo sistema de contagem gestual Kanoé que possui forma específica de contar utilizando-se de maneira própria os dedos das mãos e dos pés. Esse sistema de contagem encontra-se detalhado na página do Instagram @morerekanoe e no ebook dessa página.

Atividade de contagem numérica Kanoé. Autor(a): Fernando Uruã Kanoé. TI Rio Branco.



Fonte: Atividade e Foto: Letícia Aquino, maio/2023.

Atividade de Pesquisa no material escrito da língua Kanoé para criar lista de palavras para a cartilha silábica Kanoé feita pelos jovens e adultos Kanoé.

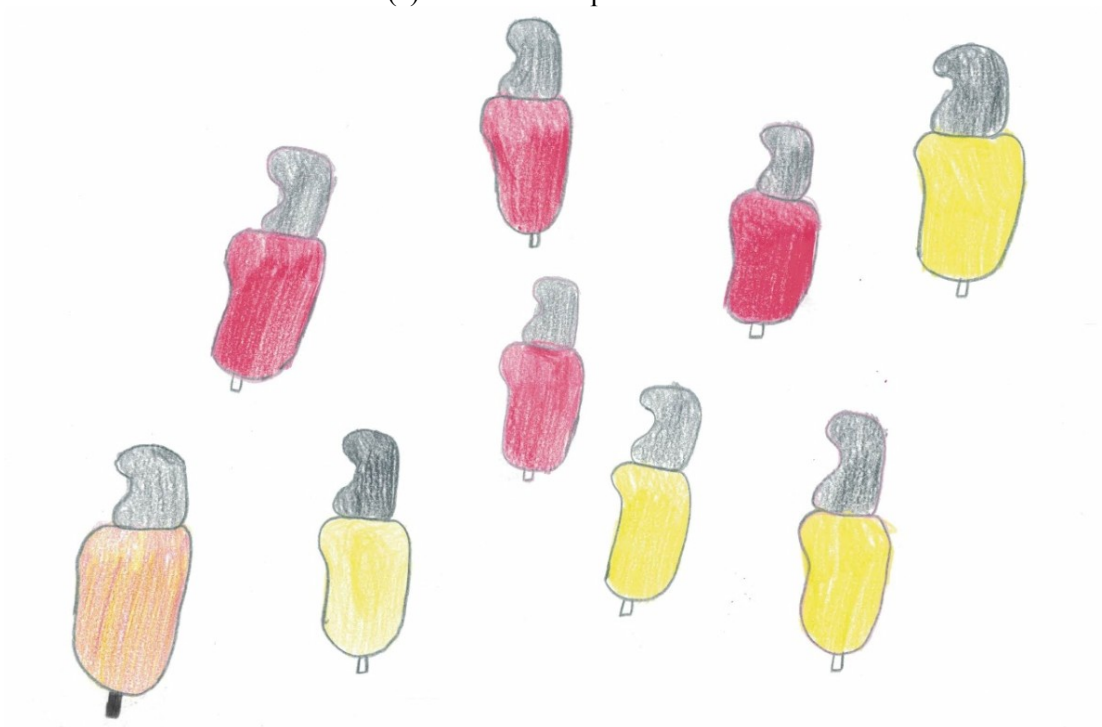
Atividade de Pesquisa no material. Autor(a): José Augusto Canoé Filho. TI Rio Guaporé.

José Augusto Canoé Filho

RA	RE	RÄ	Ri	Ro	Ry	RU
Ṛapa nene selar	äi-Moene vomitar	ikenä Boca	Tinimū afado	inoko foelha	iny figado	atsaĩnute pensar
upape õmet	upape cheitar	peja ene deitado	erie vipi eloi	Tyvāpo cofari	Tyny Amoroso	dupudun mãos de pilão
e upape lentar	upape feder	äpāpā Banco	Tsovinpi nombru -relógio	Vepo entender	Jetokyny isso	uputsi cesta de cortegari

Fonte: Atividade e Foto: Letícia Aquino, setembro/2024.

Utä utä ‘cajú’. Atividade: Vocabulário, quantidade, cores e fruta, fruto preferida(a).
 Autor(a): Liria Makurap. TI Rio Branco.



Fonte: Atividade e Foto: Letícia Aquino, setembro/2024.

Pyytsi ‘mutum’. Ave que costuma ser domesticada pelos Kanoé e que também faz parte da
 alimentação do
 povo Kanoé. Autor(a): José Augusto Filho Kanoé. TI Rio Guaporé.



Fonte: Atividade e Foto: Letícia Aquino, agosto/2024.

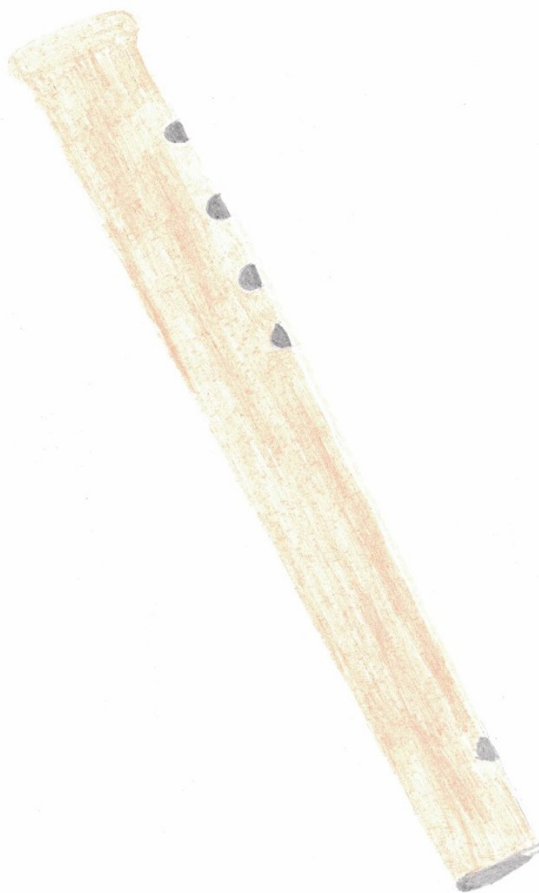
Escritos de Keysiane Makurap (10 anos). TI Rio Branco.

KWĪNĪ MĀPI MAPĪKA-IRĀN
 KUMI IUTĀ ATAPATA-KAPORI
 KANĪ TUKWĀ
 KWĪKAJ URUTUKWĀ
 IĒTOERE IKYTERWA
 PĒ - TĒ MŌŌKYJŌERE
 TSŌJTSŌJ
 OPERATSĪHWAT
 EPĀ EHĪ TSŌJRAE
 IPĀNEHĪ ŌKWA OKYKŪTI
 IKYJ IKANŌTI
 E mōw] TŪWO
 ŪKO IKŪKWA
 JŪ

Fonte: Atividade e Foto: Letícia Aquino, setembro/2024.

Após imersão de feitura de flauta com o Mestre Pura Kanoé, os Kanoé da TI Rio Guaporé desenharam os modelos de flauta feitos por Pura.

Muretety ‘flauta’. Autor(a): Poliana Kanoé. (16 anos). TI Rio Guaporé.



Fonte: Atividade: Pura Kanoé e Letícia Aquino. Foto: Letícia Aquino, agosto/2024.

Escritos de Regis Kanoé (8 anos). TI Rio Branco.

KURAKURA MORE
 OPERA MORENIKERE
 JU OPERA PÜ PÜ NERE
 JU OPERA TA TXA JRE
 OPERA PÜ PÜ NERE MOREKE VARAR DERE
 OPERA PÜ PÜ NERE IRÄWU RONERE
 OPERA KURAKURA PONERE
 OPERA TX VÄ V DOXERE PONERE
 OPERA KURAKURA V RONERE
 KURAKURA KANİ
 KURAKURA MORERE, TSOKKE OPERA MORENIKERE

Fonte: Atividade e Foto: Letícia Aquino, setembro/2024.

Atividade escrita em guache. Autor(a): Darlinson Kanoé (7 anos). TI Rio Branco.

ITXÄKVMÊÜ
 MEÜÜV
 TSEMÄJ

Fonte: Atividade e Foto: Letícia Aquino, julho/2022.

Kwini pone. ‘Pescar’ (lit. pegar peixe). Autor(a): Vivian Kanoé. TI Rio Branco.



Fonte: Atividade e Foto: Letícia Aquino, agosto/2024.

Escrita de Keisiane Makurap (10 anos). TI Rio Branco.

TSERE MIRŌTXI, PURA!
 MI ÄJMŪ ITANITSI?
 AJ ITÄMITSĪ I MERAERE.
 AJ MEMURAERE
 KAPEJŪM KWINĪ POWE!
 KAPEJŪN OPERAPONE
 MORERE, AJ KWINĪ POWE
 KAPEJŪM KWINĪ UE
 KAPEJŪM KWINĪ JUMEREUE.
 WIMĪ KOTSONE.
 IJ KWINĪ TSUTSIRE.
 IJTEKNĪMĪ PEJATIKHĀ.
 IJTEKNĪMĪ KOKOWE.

Fonte: Atividade e Foto: Letícia Aquino, setembro/2024.

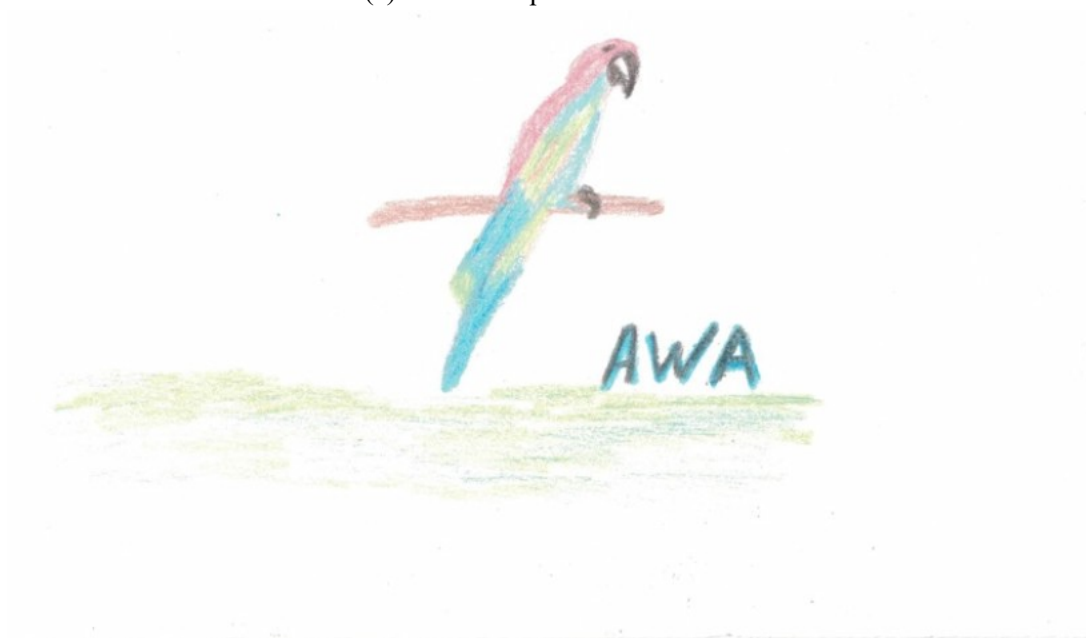
Escrita de Franciele Aruá. TI Rio Branco

MĀPI - MĀPIKA - IRĀW
 IUTĀ - ĀTĀPĀTĀ
 TUKWĀ
 URUTUKA) YĪKYJ
 URUTUKWĀ ŌMŌŌKYJ ŌER
 IĒTOERE TSŌJTSŌJ
 PĒ - TĒ TSŌJRAE
 PERATSĪKWA ŌKWA
 PĀMEHĪ ŪŌKYKŪ TI
 PĀNEHĪ IKANŪ
 JĪKYJ
 NEMŌW TŪWO
 ŪKO IKŪKWA
 JŪ

Fonte: Atividade e Foto: Letícia Aquino, maio/2024.

Atividade: Fichas de vocabulário para ensinar o que aprendeu em casa.

Ficha de vocabulário exemplo para os demais aprendizes fazerem as suas.
Autor(a): Letícia Aquino. TI Rio Branco.



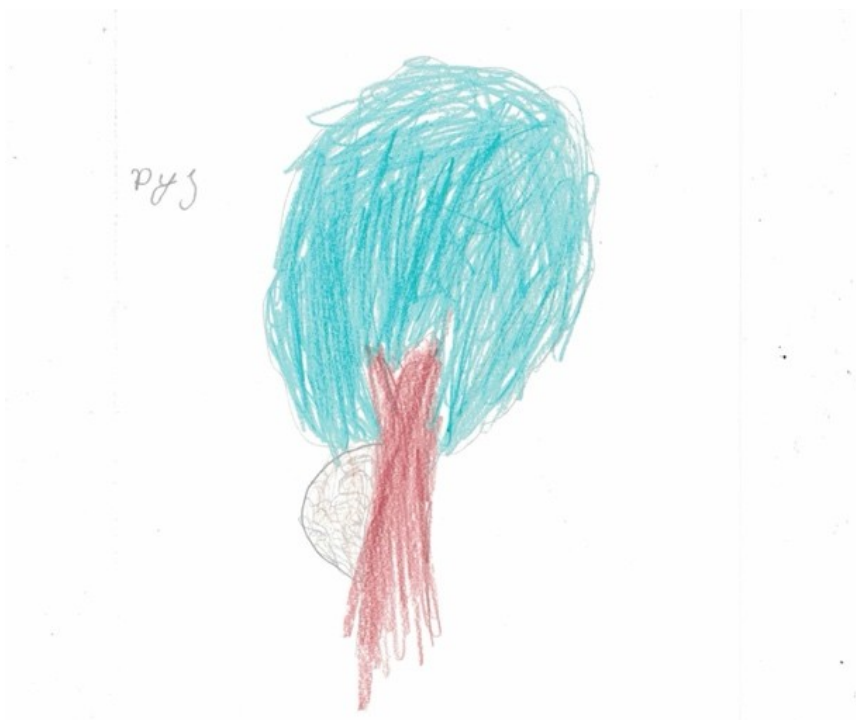
Fonte: Atividade e Foto: Letícia Aquino, setembro/2024.

Ficha de Vocabulário. Autor(a): Fernando Djeoromitxi Kanoé. TI Rio Branco



Fonte: Atividade e Foto: Letícia Aquino, setembro/2024.

Ficha de Vocabulário. Autor(a): Franciele Aruá. TI Rio Branco.



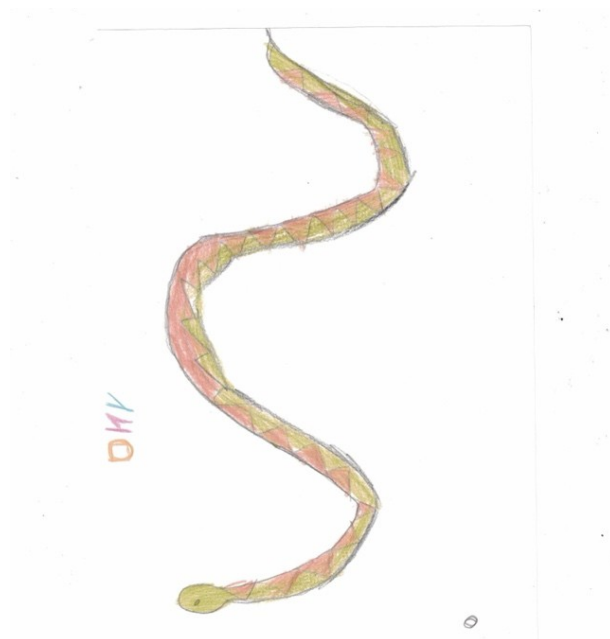
Fonte: Atividade e Foto: Letícia Aquino, setembro/2024.

Ficha de Vocabulário. Autor(a): Franciele Aruá. TI Rio Branco.



Fonte: Atividade e Foto: Letícia Aquino, setembro/2024.

Ficha de Vocabulário. Autor(a): Keissiane Makurap (11 anos). TI Rio Branco.



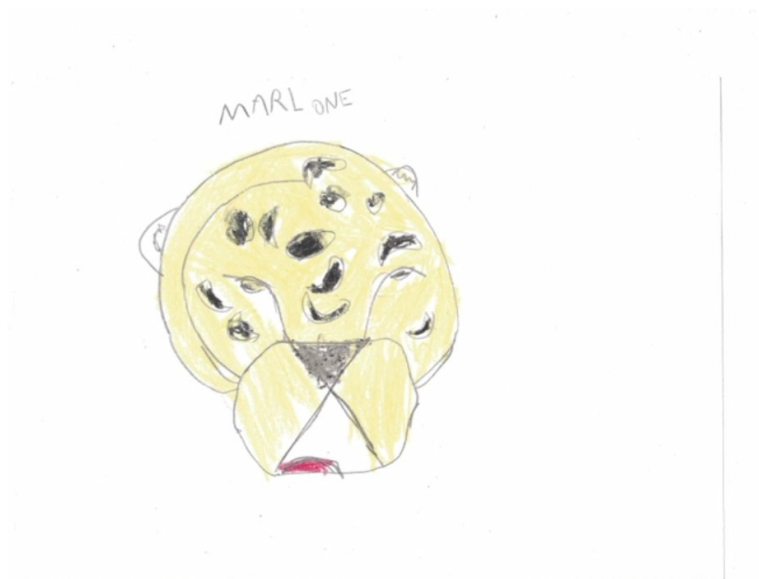
Fonte: Atividade e Foto: Letícia Aquino, setembro/2024.

Ficha de Vocabulário. Autor(a): Kemily Djeoromitxi Kanoé. (16 anos). TI Rio Branco.



Fonte: Atividade e Foto: Letícia Aquino, setembro/2024.

Ficha de Vocabulário. Autor(a): Marlone Kanoé Wajuru. TI Rio Branco.



Fonte: Atividade e Foto: Letícia Aquino, setembro/2024.

Ficha de Vocabulário. Autor(a): Keissiane Makurap. Munãw 'rede'. TI Rio Branco.



Fonte: Atividade e Foto: Letícia Aquino, setembro/2024.

Ficha de Vocabulário. Autor(a): Thomas Tupari. (9 anos). TARA ‘urucum’. TI Rio Branco.



Fonte: Atividade e Foto: Letícia Aquino, setembro/2024.

Ficha de Vocabulário. Autor(a): Franciele Aruá. (10 anos). Komeko ‘cupuaçu’. TI Rio Branco.



Fonte: Atividade e Foto: Letícia Aquino, setembro/2024.

Ficha de Vocabulário. Autor(a): Jasmin Djeoromitxi Kanoé. (1anos). TI Rio Branco.



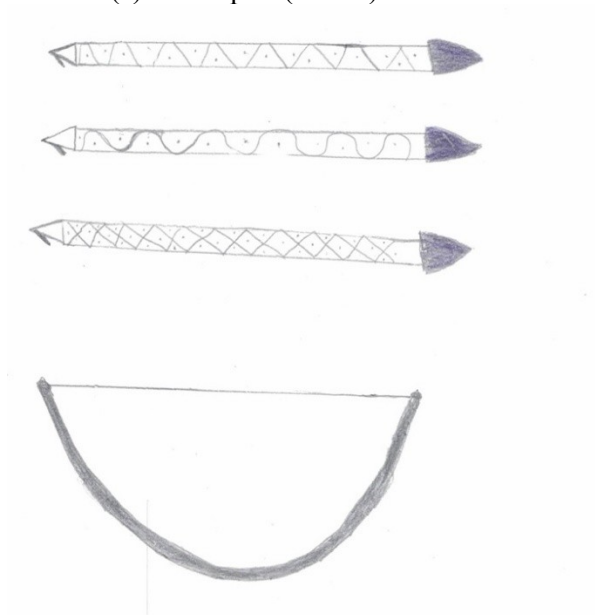
Fonte: Atividade e Foto: Letícia Aquino, setembro/2024.

Ficha de Vocabulário: Jati 'flor'. Autor(a): Thomas Tupari. TI Rio Branco.



Fonte: Atividade e Foto: Letícia Aquino, setembro/2024.

Autor(a): Irã Tupari (7 anos). TI Rio Branco.



Fonte: Atividade e Foto: Letícia Aquino, maio/2023.

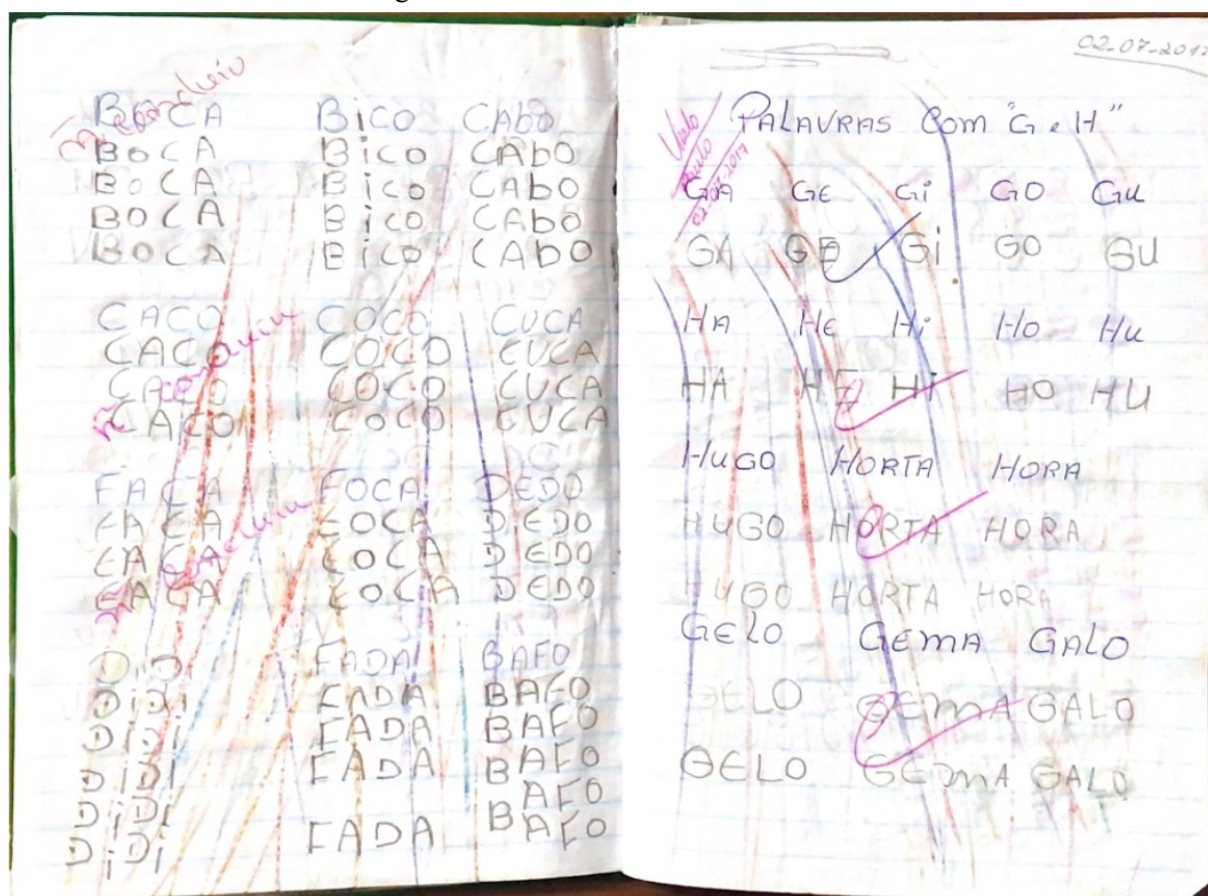
Autor(a): Susana Canoé. TI Rio Guaporé.



Fonte: Atividade e Foto: Letícia Aquino, agosto/2024.

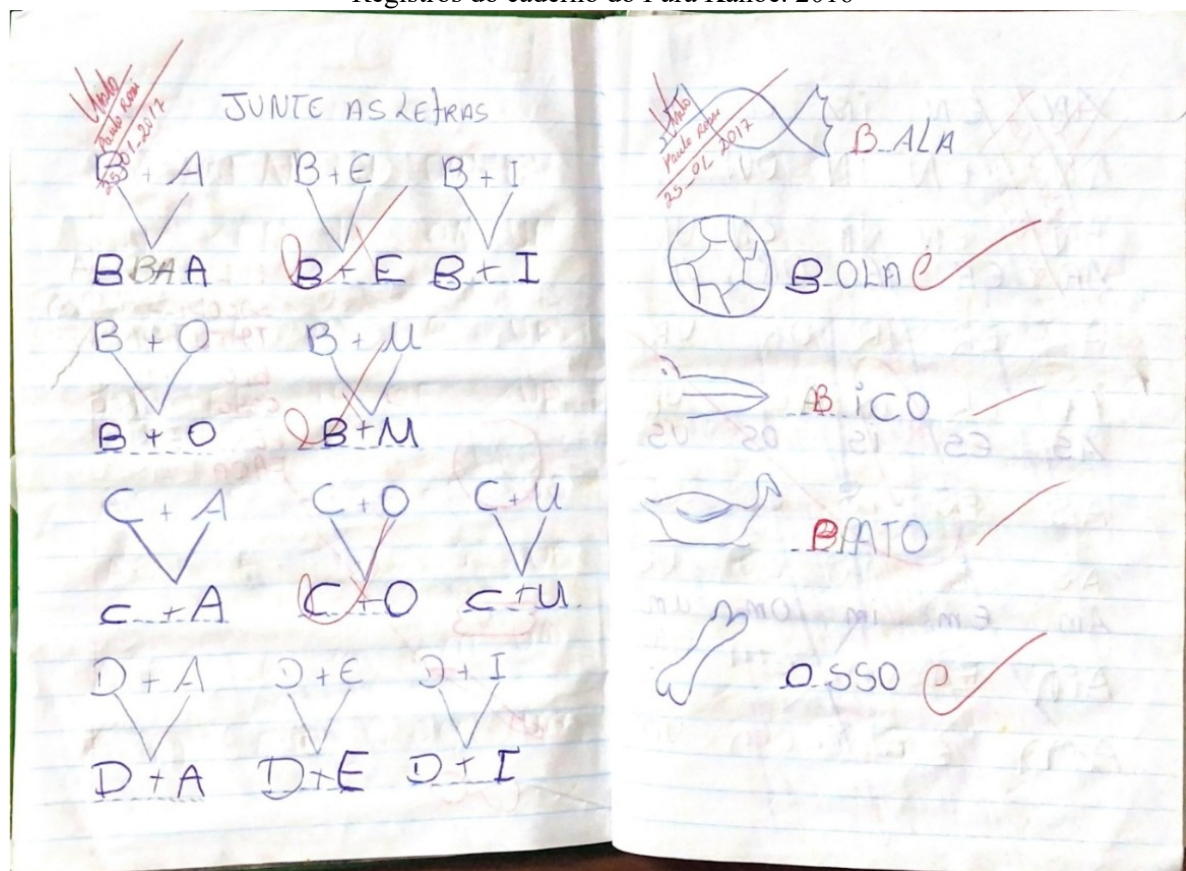
A seguir, registros dos cadernos de Pura Kanoé e Bukwa Kanoé de 2016 e 2017 antes do Programa Imersão Mestre Aprendiz, seguido pelo registro do caderno de Bukwa Kanoé em maio de 2023 durante o processo de Alfabetização em Português do Brasil que infelizmente não foi um processo de alfabetização na língua materna ou ao menos bilíngue devido a diversos fatores sobre os quais abordei na tese.

Registros do caderno do Pura Kanoé. 2016



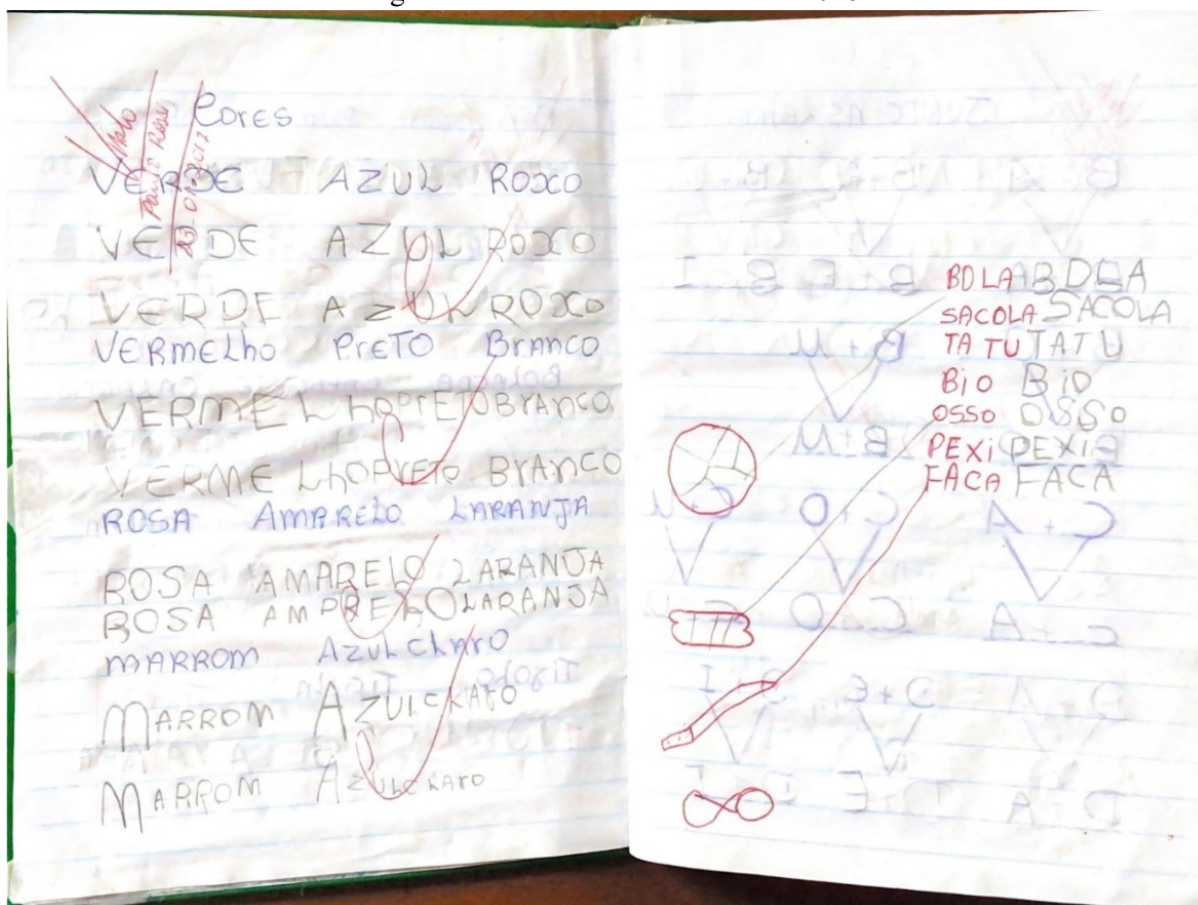
Fonte: Registro de Letícia Aquino

Registros do caderno do Pura Kanoé. 2016



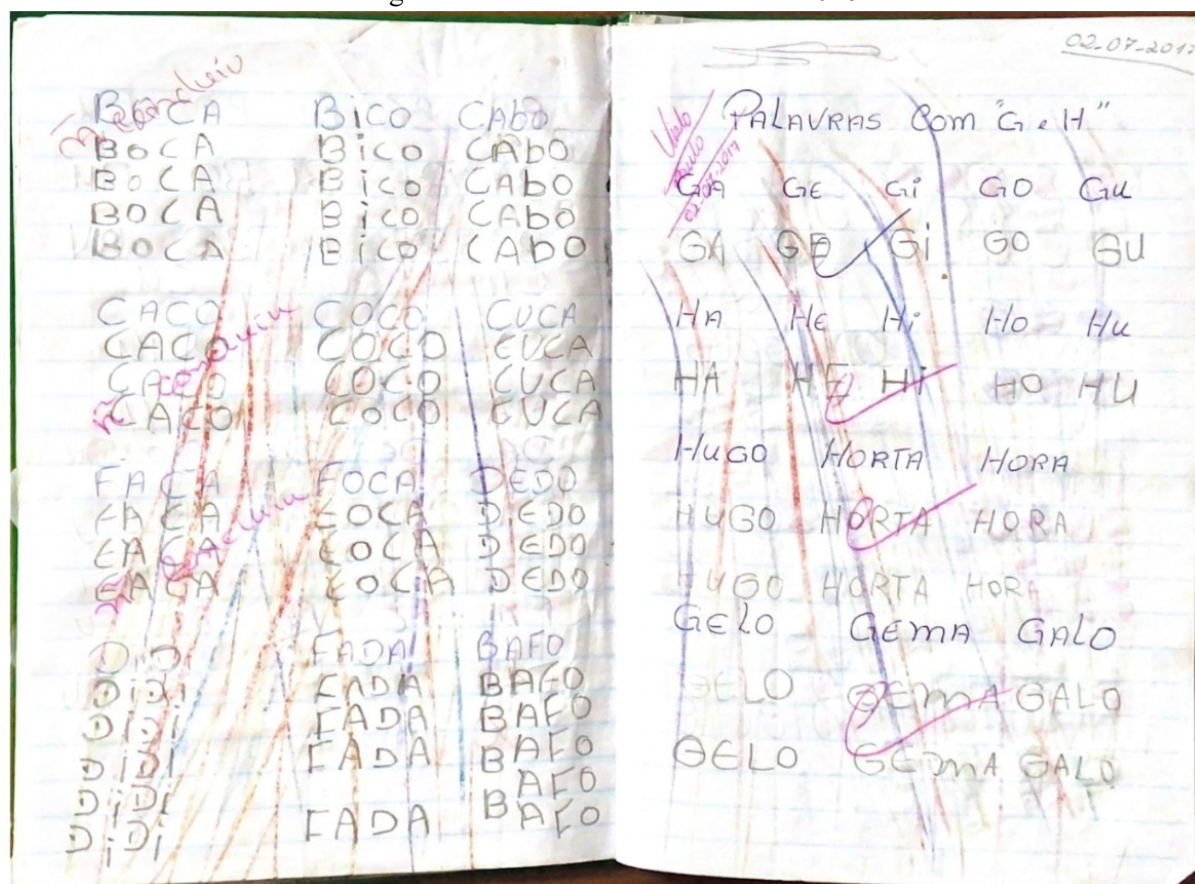
Fonte: Registro de Leticia Aquino

Registros do caderno do Pura Kanoé. 2016



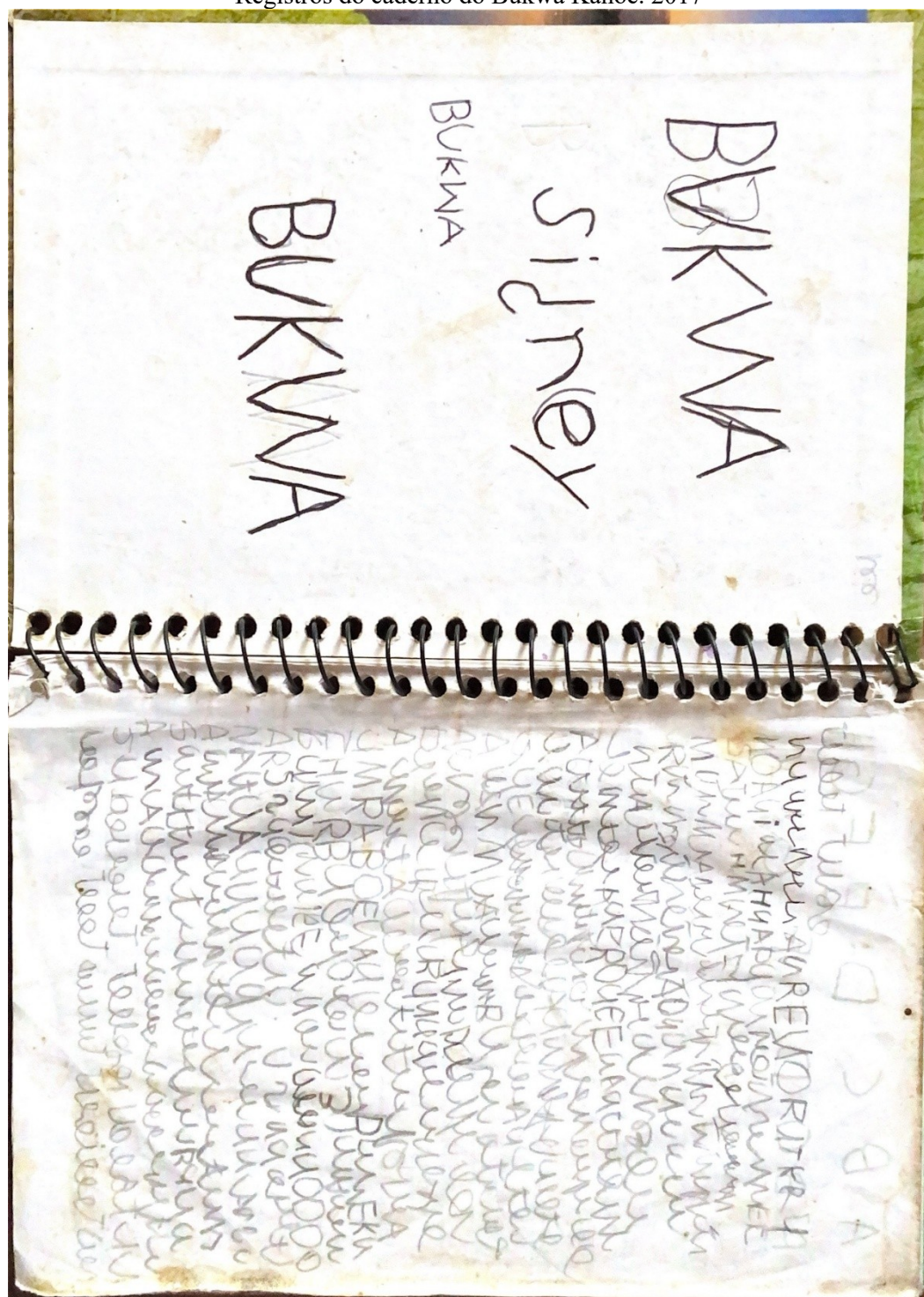
Fonte: Registro de Letícia Aquino

Registros do caderno do Pura Kanoé. 2016



Fonte: Registro de Letícia Aquino

Registros do caderno do Bukwá Kanoé. 2017



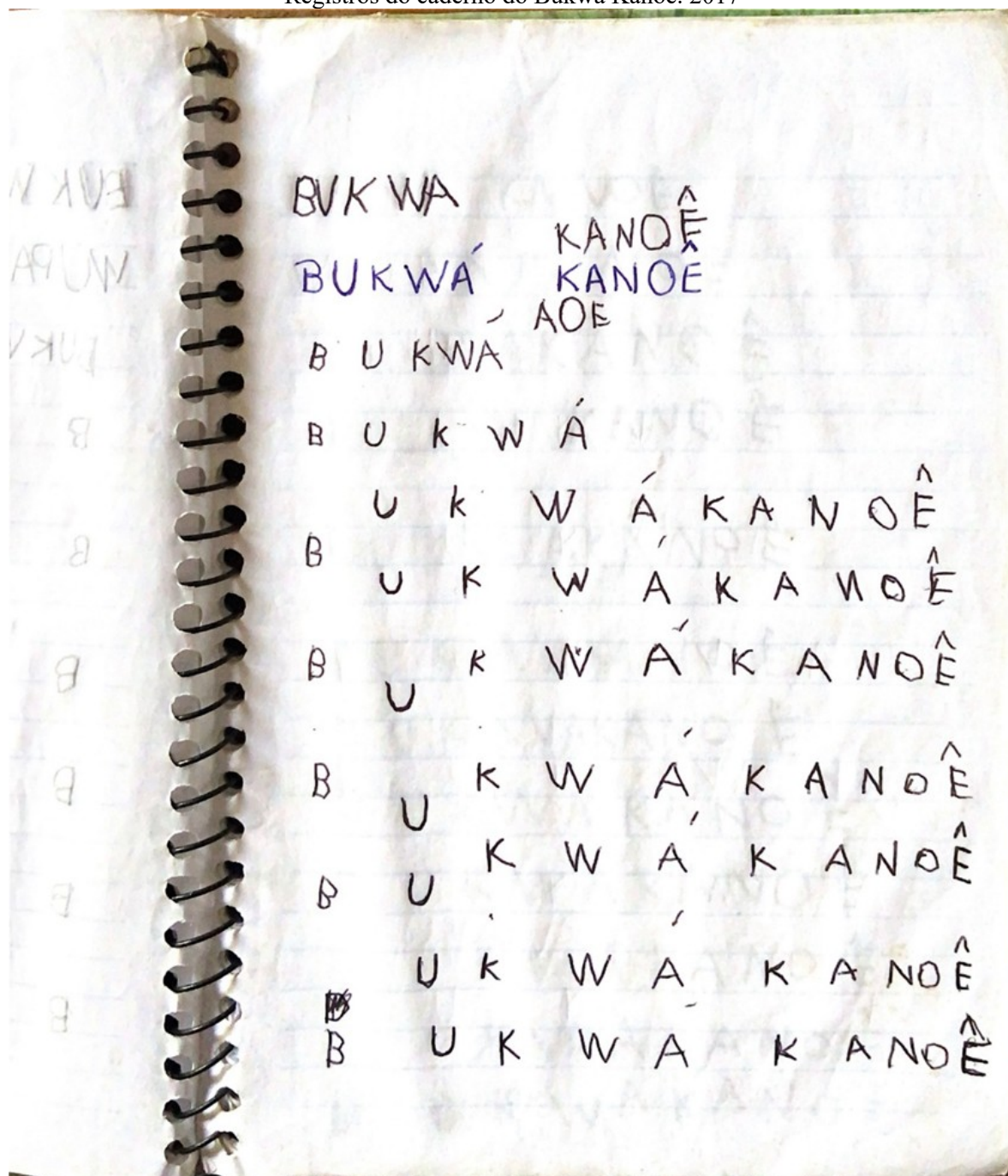
Fonte: Registro de Letícia Aquino

Registros do caderno do Bukwá Kanoé. 2017

BUKWA
SAMUEL SABANE
JARDELAI KAIVA
SIDNEI
JONATAN B
BAEIO PURAKA
SIDNEY

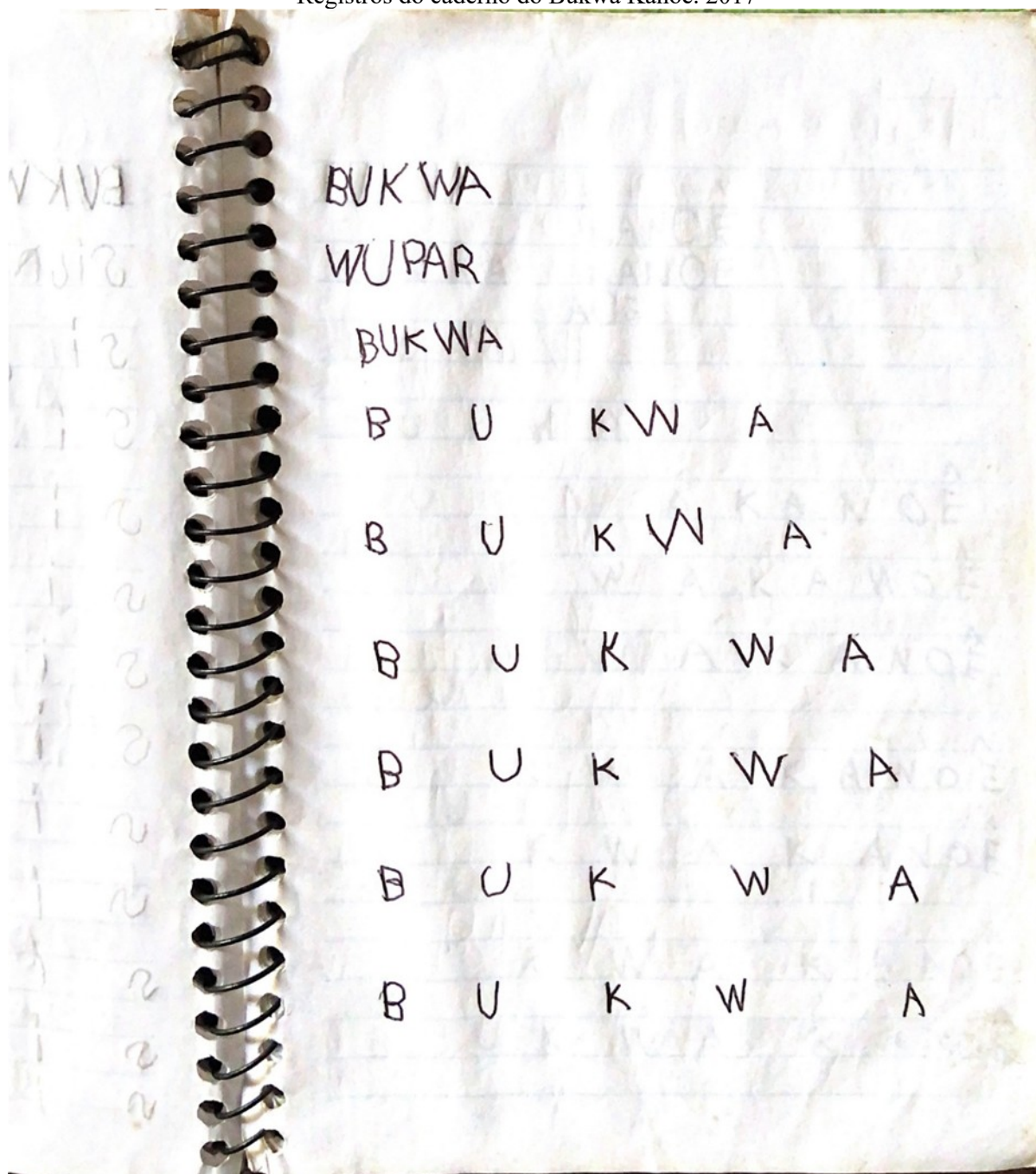
Fonte: Registro de Letícia Aquino

Registros do caderno do Bukwá Kanoé. 2017



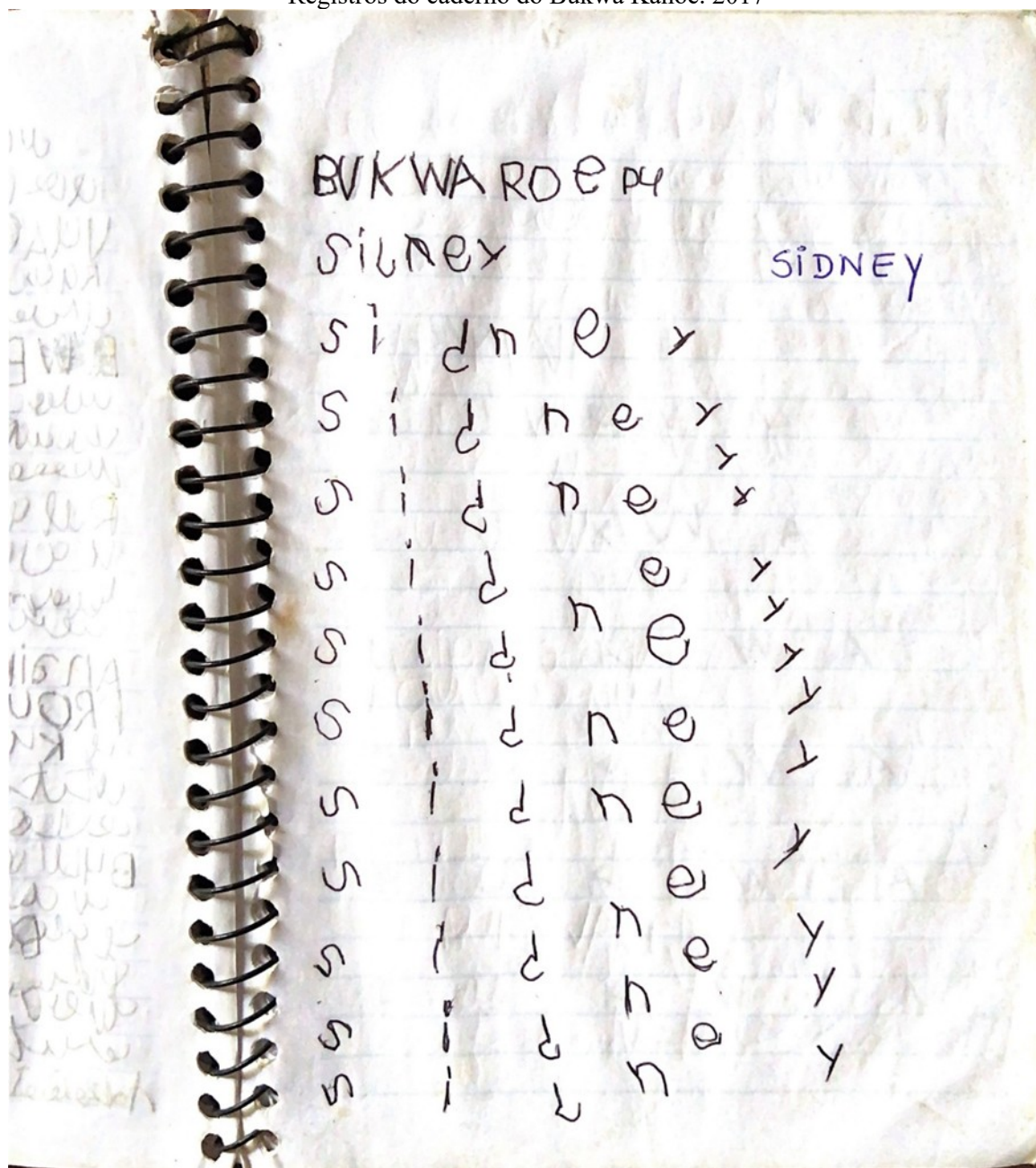
Fonte: Registro de Letícia Aquino

Registros do caderno do Bukwá Kanoé. 2017

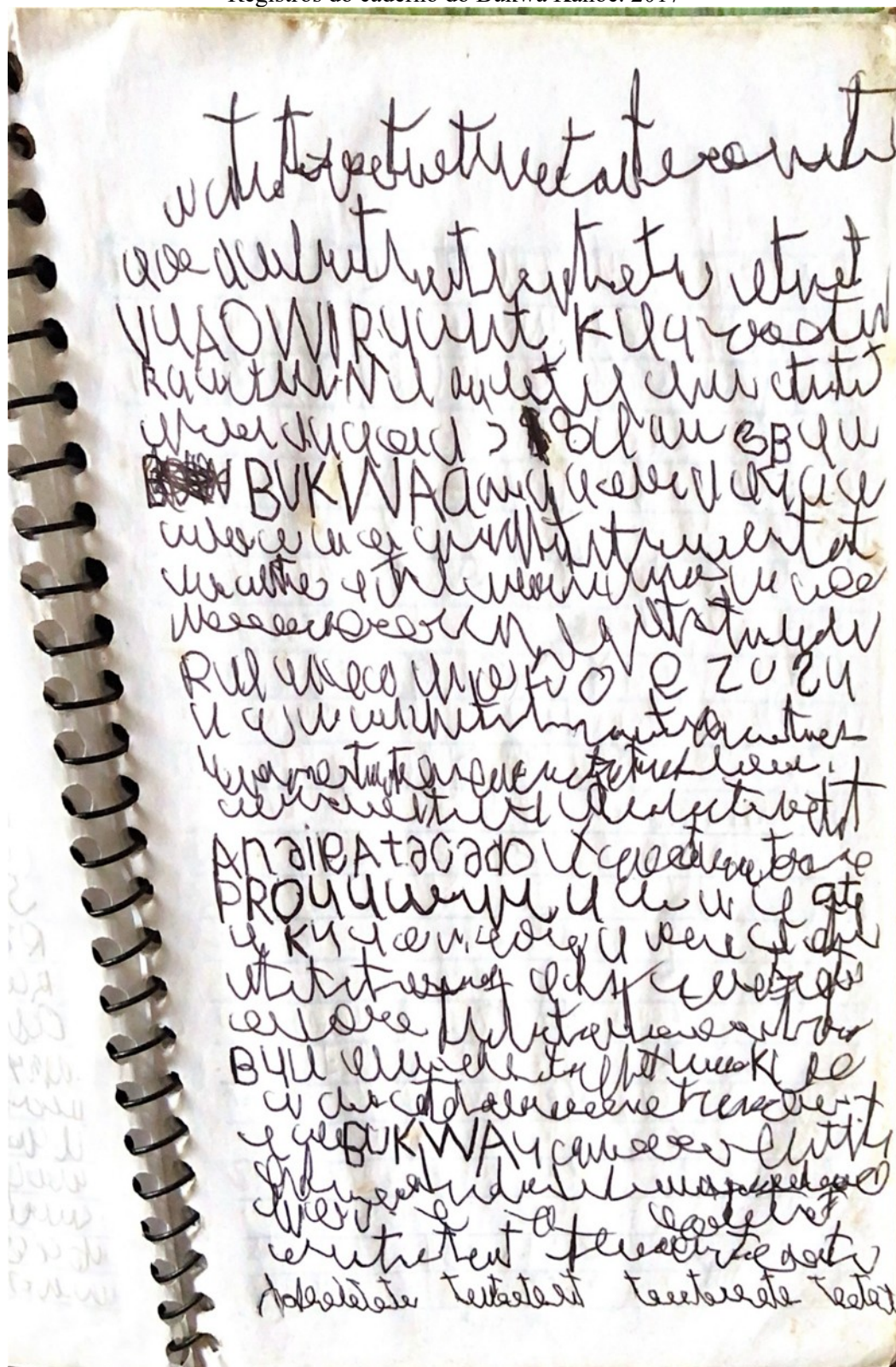


Fonte: Registro de Letícia Aquino

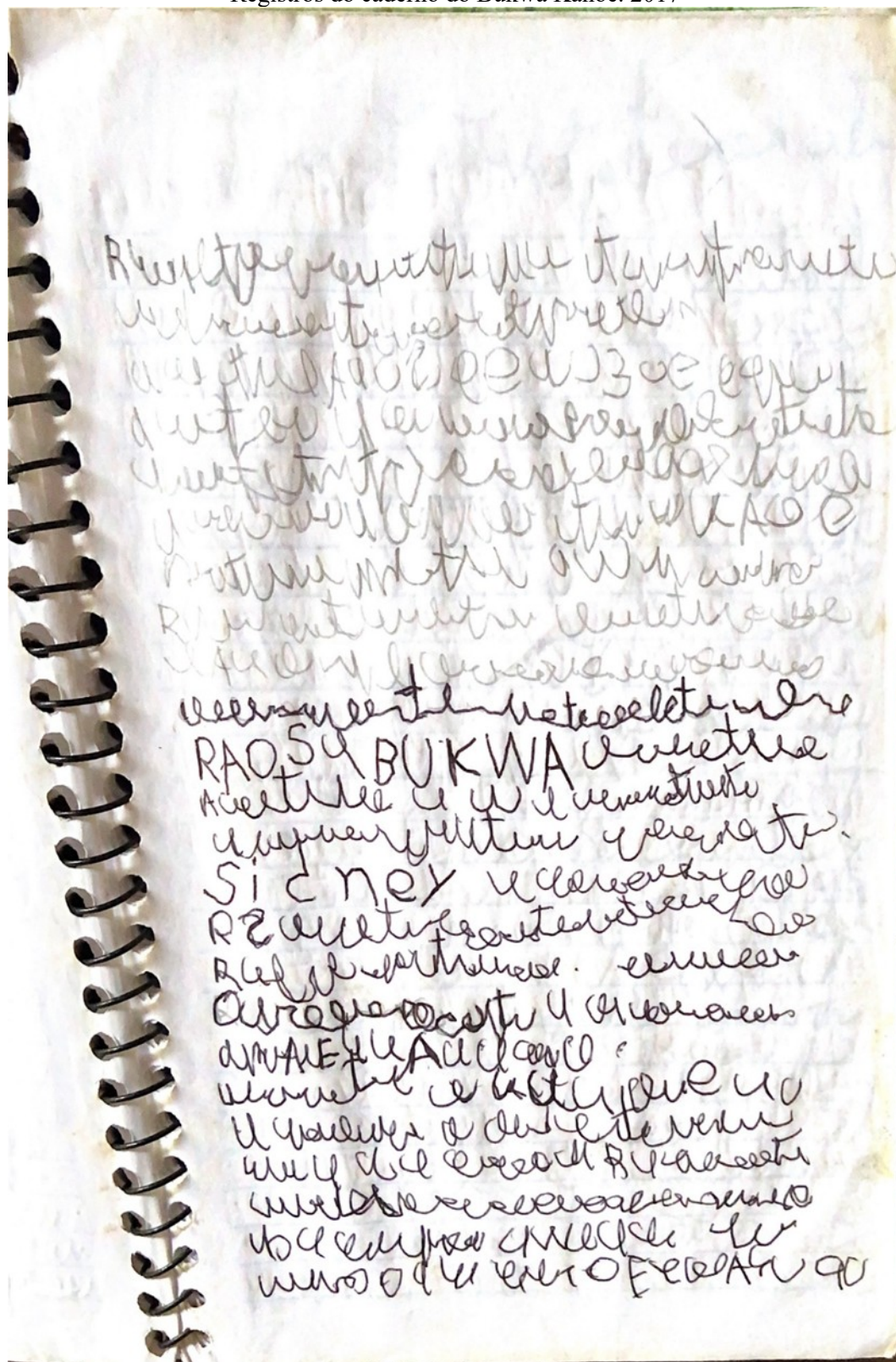
Registros do caderno do Bukwá Kanoé. 2017



Fonte: Registro de Letícia Aquino

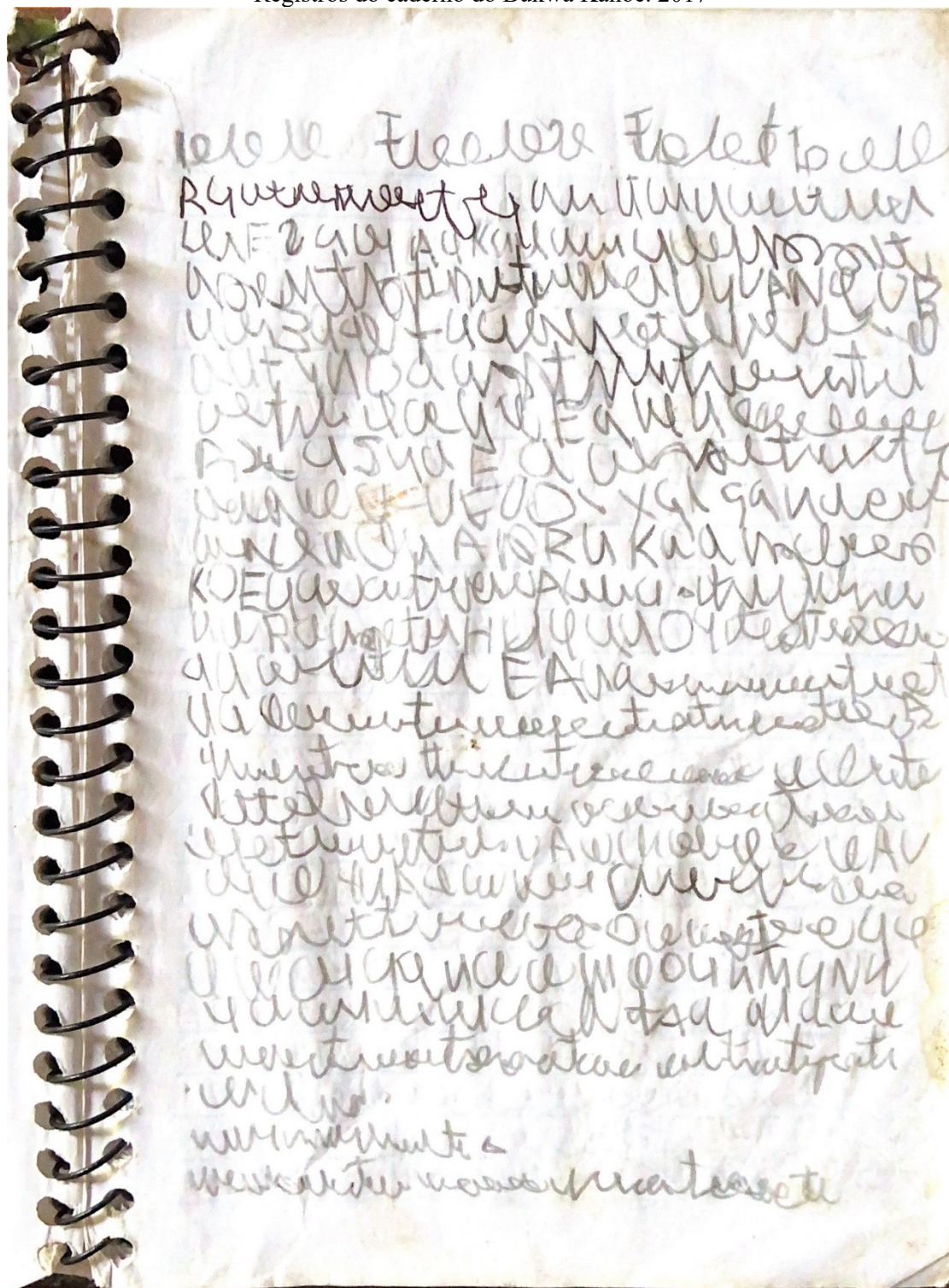


Fonte: Registro de Letícia Aquino



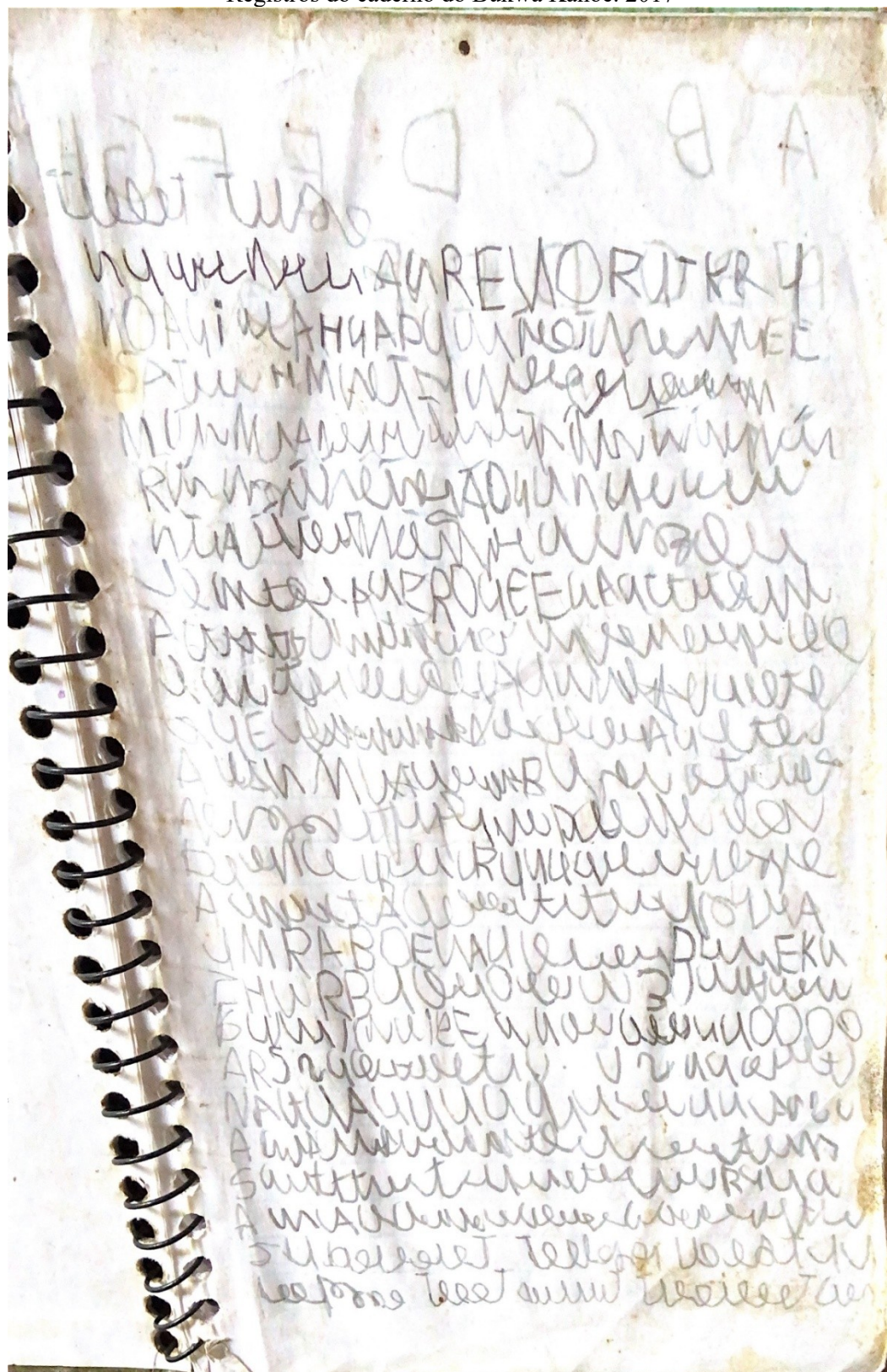
Fonte: Registro de Letícia Aquino

Registros do caderno do Bukwá Kanoé. 2017



Fonte: Registro de Leticia Aquino

Registros do caderno do Bukwá Kanoé. 2017



Fonte: Registro de Leticia Aquino

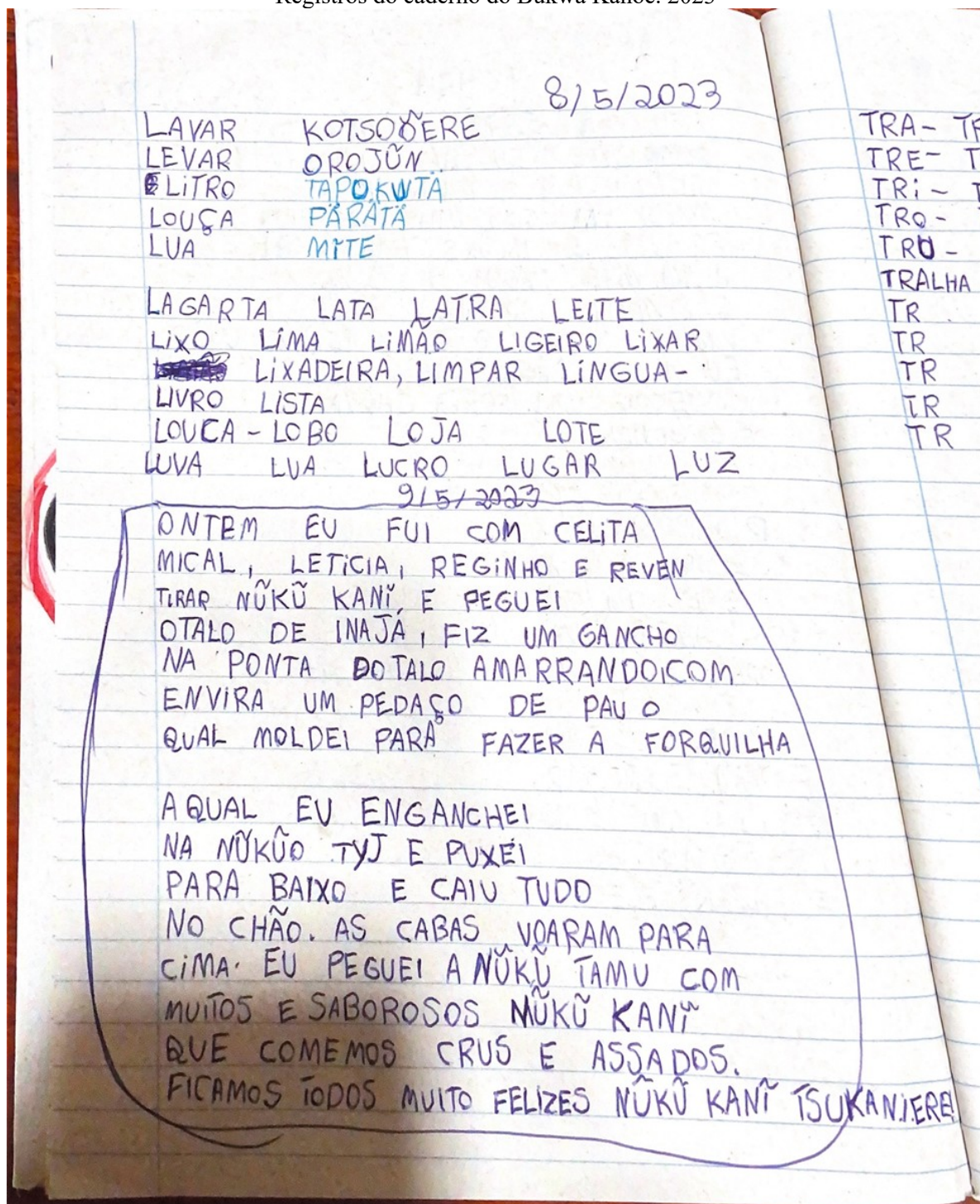
Registros do caderno do Bukwá Kanoé. 2023

9/5/2023

TRA -	TRAZER	CRA -	CRAVAR
TRE -	TREINAR	CRE -	CRER
TRI -	TRIGO	CRI -	CRIANÇA
TRO -	TROVÃO	CRO -	CROCANTE
TRU -	TRUTA	CRU -	CRU
TRALHA			
TR	TREVO		
TR	TRIÂNGULO		
TR	TRIÂNGULO		
TR	TRILHO		
TR	TRUQUE		

Fonte: Atividade e Registro de Letícia Aquino, maio/2023.

Registros do caderno do Bukwá Kanoé. 2023



Fonte: Atividade e Registro de Letícia Aquino, maio/2023.

A CAÇA

8/5/2023

MEU PÉ ESTÁ MELHORANDO
~~ONTEM~~ ONTEM EU SAÍ PARA CAÇAR
 MUTUM COM O PAULO KANOÉ
 MATEI UMA COM UMA FLECHADA
 PEGUEI E TROUXE PARA CASA
 AINHA MÃE TIROU AS PENAS
 E DIMDIMOS AO MEIO. HOJE
 VAMOS COZINHAR E COMER MUTUM
 EU VI UM PORCÃO, MAS
 COMEÇOU UMA FORTE CHUVA E
 ELE SUMIU.

OPORCÃO FICOU PARA OUTRO
 DIA PORQUE O QUE EU QUERIA
 MESMO ERA MUTUM
 CHEGUEI DA CASA E FUI
 DESCANSAR NA MINHA REDE,
 COMER E DEPOIS DORMIR NA CAMA

ACORDEI, TOMEI BANHO
 E VIM ESTUDAR.
 DEPOIS VOU ALMOÇAR
 DESCANSAR COM CELITA
 E FAZER FLECHA.

Registros do caderno do Bukwá Kanoé. 2023

5/5/2023

PARA PLANTAR MILHO FAÇO UM BURACO
 RASO E PARA PLANTAR
 MANDIOCA TAMBÉM.
 DEPOIS QUE EU PLANTO
 ESPERO CRESCER, COLHO E COMO
 EU PLANTO BANANA, MANDIOCA, MAMÃO.
 MILHO
 BATATA-DOCE EU NÃO PLANTO PORQUE DÁ
 TRABALHO, COTIA E CATETO COMEM.

A BANANA EU ESPERO 5 MESES;
 O MILHO, 4 MESES; A MANDIOCA
 5 MESES; O MAMÃO; 3 MESES
 ENQUANTO ISSO, ATÉ 3x NA SEMANA
 EU VOU ATÉ A ROSA PARA CUIDAR PARA
 OS BICHOS NÃO COMEREM.
 A IRARA GOSTA DE COMER
 BANANA

A COTA GOSTA DE COMER MANDIOCA
 O CATETO GOSTA DE COMER MANDIOCA
 A RAR GOSTA DE COMER MAMÃO
 MARACANÁ E CATETO COMEM MILHO

Fonte: Atividade e Registro de Letícia Aquino, maio/2023.

ANEXO A - REGISTROS FOTOGRÁFICOS KANOÉ: PESQUISA DE ARQUIVOS DA FUNAI

Kanoé da TI Rio Omerê à época do contato com a FUNAI em 1995. Tutua Kanoé; Owaimoro Kanoé; Tsiramanty Kanoé; Pura Kanoé.



Font

e: FUNAI

Owaimoro, Tsiramanty e Pura Kanoé com Munuzinho Kanoé em 1995.



Fonte: FUNAI.

Tsiramanty Kanoé e Munuzinho Kanoé em 1995.



Fonte: FUNAI.

Tutua Kanoé e Munuzinho Kanoé em 1995



Fonte: FUNAI

Munuzinho Kanoé e o sertanista e indigenista Altair Algayer em 1995.



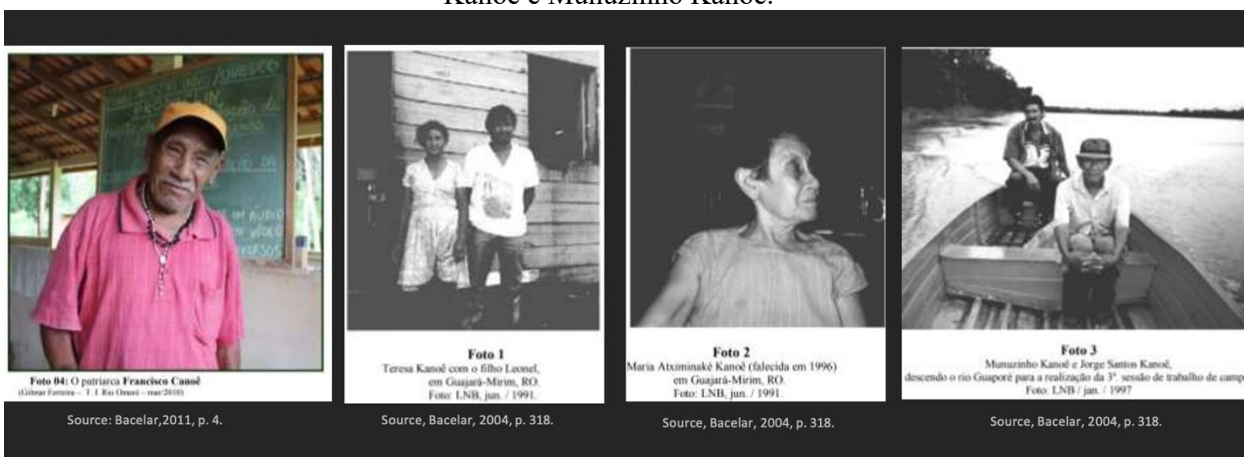
Fonte: FUNAI

Munuzinho Kanoé em frente a Kanoeo tyj 'casa dos Kanoé'



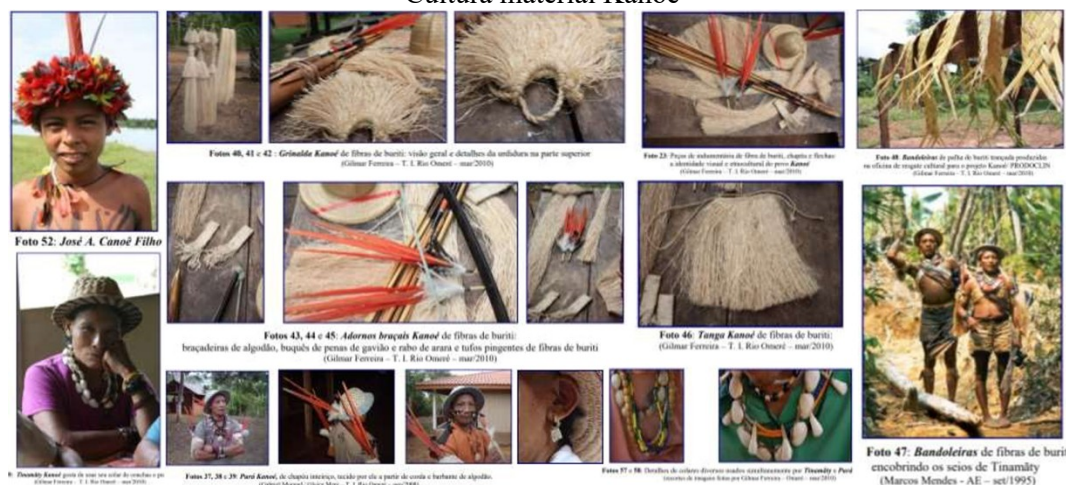
Fonte: FUNAI

Kanoé da TI Rio Guaporé e Sagarana. Francisco Kanoé; Teresa Kanoé; Maria Atiminake Kanoé e Munuzinho Kanoé.



Fonte: Bacelar (2004, 2011)

Cultura material Kanoé



Fonte: FUNAI (1995) e Bacelar (2004;2010)

TI RIO OMERÊ



Lavoura mecanizada e intercalada com criação de gado até os limites (traçado pela área de floresta) da TI Rio Omerê, na proporção Norte/Noroeste, próximo do Ponto 01. Fotos CFPE-GPE/FUNAI.



Aeronaves pulverizando agrotóxicos em lavouras que confrontam com os limites da TI (limite entre a lavoura e a floresta que aparece na imagem). Fotos arquivo da CFPE-GPE/FUNAI.

Estrada para a TI Rio Omerê em 2023.



Fonte: FUNAI.

Trabalhos de fiscalização e manutenção dos limites da TI Rio Omerê.
Altair Algayer e Pura Kanoé.



Fonte: FUNAI.

Pura Kanoé fiscalizando os limites da TI Rio Omerê em 2023.



Fonte: FUNAI.