

## DOCUMENTAÇÃO E REVITALIZAÇÃO: EXPERIÊNCIAS DE PARCERIA JUNTO À ESCOLA DIFERENCIADA UTAPINO- PONA-TUYUKA

Nathalie Vlcek

### Resumo:

O artigo faz uma reflexão crítica sobre a história da escola indígena diferenciada Utapino-pona Tuyuka, desde sua criação em 2000 até hoje, com destaque para os esforços de fortalecimento da língua Tuyuka. Nossa parceria com a escola através do projeto de *Documentação Linguística Tuyuka*, que ocorreu entre 2012 e 2016, produziu dicionários temáticos, um questionário sociolinguístico e uma DVD-teca. Além de expor o processo de nascimento destes produtos, o artigo os insere no debate do papel da pesquisa participativa na luta para a preservação, valorização e documentação desta língua Tukano Oriental do noroeste amazônico brasileiro.

**Palavras-chave:** documentação linguística – línguas Tukano Oriental – pesquisa participativa – educação escolar indígena - Tuyuka

### Abstract:

This article offers a critical reflection on the history of the indigenous school *Utapino-pona Tuyuka*, since its foundation in 2000. We pay special attention to the efforts the school has made, throughout its history, towards maintenance and empowerment of the language. Our partnership with the school started with the *Documentation of the Tuyuka Language Project* – which took place between 2012 and 2016, and produced thematic dictionaries, a sociolinguistic questionnaire, and a DVD library together with the community. Besides discussing how we arrived at and worked toward all these goals, we also contextualize them within the debate on participatory research efforts and the steps taken towards the preservation, valorisation, and documentation of this Eastern Tukanoan language spoken in northwestern Brazilian Amazonia.

**Keywords:** linguistics documentation – participatory research – indigenous school education – Eastern Tukanoan languages - Tuyuka

## Introdução

A Escola Indígena Utapinozona Tuyuka, criada em 2000, foi criada com o apoio da Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN) e do Instituto Socioambiental (ISA), uma organização não-governamental. Localizada no alto Tiquié, na fronteira entre Brasil e Colômbia, a área onde a escola se encontra é habitada por cerca de 500 pessoas (Cabalzar, F. 2012:90)<sup>1</sup>. Há presença de português e espanhol, além do Tuyuka, mas as línguas mais faladas na área, atualmente, são o Tukano (na parte brasileira) e o Bará (na área colombiana) (Cabalzar, F. 2012:91). As iniciativas de valorização linguística, na escola Tuyuka, têm sido diversas, dentre as quais destaco uma política de alfabetização em Tuyuka e a adoção do Tuyuka como única língua de instrução no ensino fundamental (Cabalzar, F. 2012:95).

Apesar de essas medidas terem sido de vital importância para o processo de fortalecimento do Tuyuka, assessoria continuada, discussões e apoio a debates comunitários são ainda necessários, para que não haja retrocessos (Cabalzar, F. 2012:385). Com o objetivo de auxiliar a manutenção das línguas minoritárias nas comunidades, foi desenvolvido, a partir de 2012, o *Projeto de Documentação Linguística do Tuyuka* (PDLT). A pesquisa foi conduzida ao longo do meu curso de doutorado em Linguística na UFRJ, cujos professores, direta ou indiretamente, contribuíram para o seu sucesso. O professor Marcus Maia, em suas aulas de graduação em 2005, contava uma anedota de um sábio que apontava para a lua. Alguns de seus discípulos, porém, ao invés de ver a lua, fixavam-se nos dedos que apontavam. A professora Kristine Stenzel, em um curso de análise de dados em 2010, convidou um de seus colegas Kotiria, Mateus Cabral, para que nós, alunos, fizéssemos eliciações de frases e estruturas a serem, em seguida, analisadas. Lembro-me que pedi para Mateus dizer: “eu corto a mandioca”. Ele não disse. Aprendi que a mandioca brava, base da alimentação indígena, é venenosa e que deve ser respeitada; não se come sem antes raspar, ralar e submetê-la a outros processos. Mateus me explicou que não é possível investigar uma língua sem conhecer algo tão básico sobre o povo que a fala. Naquele momento, eu aprendi a ver a lua. Esta lição se repetiu, quando, já no doutorado, cheguei ao noroeste amazônico para trabalhar com os Tuyuka. Achava eu que o que o PDLT poderia oferecer à escola seria um conjunto de produtos finalizados, como dicionários e vídeos legendados. Descobri, guiada pelos meus colegas indígenas, que o maior produto era, na verdade, a caminhada, ao longo da qual aprendi o que seria ‘pesquisa participativa’, um trabalho multicultural, através de oficinas e discussões envolvendo toda a comunidade e seus professores, dos mais jovens aos mais idosos, incluindo (ainda que com dificuldade) as mulheres e as crianças. Esse movimento de reflexão sobre a língua demonstrou-se ser mais precioso do que os produtos finais – tanto para a academia não-indígena como para a escola indígena. Embora o PDLT seja apenas um capítulo da história da Escola Diferenciada Tuyuka, este capítulo, se inserido no atual contexto de crise econômica e política, bem como em toda a trajetória de luta das escolas indígenas no país, precisa ser ampla e urgentemente

<sup>1</sup> O número de falantes de Tuyuka resulta sempre de uma estimativa muito aproximada. Primeiro, pela dificuldade de se mapear os moradores da região amazônica. Em segundo lugar, levantamentos feitos em comunidades tuyuka não levam em conta as mulheres tuyuka, muitas delas falantes da língua e que vivem nas comunidades dos seus esposos, que são sempre de outras etnias.

discutido.

## 1. O povo Tuyuka e a sua língua

Estima-se uma população de cerca de mil Tuyuka (Cabalzar, A. & Ricardo 1998:43), embora o PDLT tenha sido realizado junto aos cerca de quinhentos Tuyuka que hoje habitam o principal curso do alto Tiquié, entre as cachoeiras de Caruru e o povoado de Pupunha na Colômbia. Este grupo menor distribui-se em cinco povoados: São Pedro, Cachoeira Comprida, Fronteira, Pupunha e Bella Vista - a área de abrangência da Escola Tuyuka. As atividades desenvolvidas pelos integrantes do PDLT e da comunidade escolar se efetivaram na comunidade de São Pedro, sede da escola. A comunidade de São Pedro concentra pouco mais de cem pessoas e é a maior do alto Tiquié brasileiro (Cabalzar, A. 2005:38), recebendo diversos visitantes em festividades e eventos. Os Tuyuka do Alto rio Tiquié são vizinhos de diversas etnias, como os Tukano, Barasana, Bará, Makuna, Taiwano, Tatuyo e Desano (Cabalzar, A. 2009:25).



Figura 1: Mapa da região do noroeste amazônico. Fonte: Epps & Stenzel 2013a.



Figura 2: Imagem de satélite da comunidade de São Pedro. Fonte: *GoogleEarth* (2012)

As comunidades do rio Tiquié se inserem no sistema social da bacia do Uaupés, cuja organização baseada em normas de exogamia linguística foi inicialmente descrita por Sorensen (1967), e aprofundada por diversos outros pesquisadores posteriormente (e.g. Jackson 1983; Gomez-Imbert 1991; Stenzel 2005, 2013; Cabalzar, A. 2009). Neste sistema, cada indivíduo possui uma identidade imutável que é definida principalmente pela língua do pai (seja essa língua efetivamente falada ou não pelo indivíduo ou pelo grupo). Cada grupo étnico-linguístico tem um conjunto de etnias com as quais pode vir a casar-se.

Há uma predominância de povos Tukano no rio Uaupés. As comunidades desses “povos do rio” são normalmente compostas por um conjunto de casas com parede de casca de árvore <kaseri> cobertas de palha <muĩ>, uma escolinha <boeriwi> e, eventualmente, um posto de saúde.



Figura 3: Casa feita de casca de árvore e palha. São Pedro (2013).



Figura 4: Alunos em sala de aula da escola. São Pedro (2013).



Figura 5: Sala de sala de aula da escola Tuyuka. São Pedro (2013).

Há cerca de três gerações passadas, os indígenas da região viviam em malocas. Hoje, do lado brasileiro, as malocas ou sobrevivem na memória dos mais velhos ou, não mais usadas como casas comunitárias, estão sendo recuperadas pelo seu significado de espaço fundamental para a realização de rituais (Cabalzar, A. & Ricardo 1998:38). Diversos eventos, oficinas e rituais, ao longo do PDLT, ocorreram no acervo da escola Tuyuka ou na maloca de São Pedro.



Figura 6: Vista externa da maloca de São Pedro. (2014)  
Fonte: acervo pessoal de Renato Martelli Soares.



Figura 7: Interior da maloca de São Pedro (2013) durante refeição coletiva (*quinhapira*).

A língua Tuyuka, da família Tukano oriental (TO), apresenta ordem básica SOV, alinhamento sintático nominativo-acusativo, e um padrão morfológico polissintético-aglutinante (Comrie, 1989). Compartilha também outras características das línguas TO previstas em Gomez-Imbert (2007), como: (i) duas classes lexicais principais: nomes e verbos; (ii) categorias gramaticais que configuram um sistema de classificação nominal e a marcação de evidencialidade; e (iii) nasalização e tom como supra-segmentos fonológicos, como observamos no exemplo (01).

(01)<sup>2</sup> *Angelina poka tiawõ*  
*Angelina poká tí-a~~wo*  
 Angelina farinha fazer-EB-VIS.3SGF.PRF<sup>3</sup>  
 ‘Angelina fez farinha.’

Apesar de ser uma língua vulnerável devido à predominância massiva da língua Tukano na calha do rio Uaupés, na Terra Indígena Alto Rio Negro, e também pela presença do português através da televisão, nos cursos de formação na cidade e nos níveis mais elevados de escolarização<sup>4</sup>, o grau de ameaça que paira sobre o Tuyuka é contido por ser ainda a língua predominante no alto Tiquié. Por

2 A primeira linha de cada exemplo reproduz a ortografia vigente; a segunda linha representa a forma subjacente. Nela são marcados fenômenos suprasegmentais como nasalidade e tom. Seguindo a convenção de pesquisadoras de línguas TO (e.g. Gomez-Imbert 1997; Stenzel 2013), o diacrítico ~ no início de morfema indica que todos ele é nasal; os tons são marcados apenas se altos.

3 As glosas utilizadas nos exemplos são: 1/2/3-primeira/segunda/terceira pessoa; AN-animado; CLS-classificador nominal; EB-espaço-base, dêitico; F-feminino; GEN-genitivo; H-humano; M-masculino; NH-não humano; NOM-nominalizador/ nominalização; PL-plural; PRF-perfectivo, aspecto; SG-singular; VIS-visual, categoria evidencial.

4 Para as comunidades da escola em território colombiano, lê-se espanhol no lugar de português; e Bará, no lugar de Tukano.

outro lado, apesar do sistema de exogamia linguística favorecer o multilinguismo, o fato do Tukano ser a língua falada por diversos povos parentes dos Tuyuka, como os Desano, na região do alto Tiquié, é um fator de enfraquecimento linguístico, que demandas políticas de afirmação da língua Tuyuka, como as propostas pela escola e pelo PDLT.

O diagnóstico do grau de vitalidade da língua Tuyuka como “vulnerável” foi feito por Vlcek (2016) através de observações pessoais e de um questionário sociolinguístico, levando em consideração os seis fatores do grau de vitalidade de uma língua (UNESCO 2003). Em resumo, podemos dizer que, embora todas as gerações hoje falem a língua, o Tukano domina em diversos contextos. Ademais, o número absoluto de falantes Tuyuka é pequeno. Soma-se a isto o fato de que houve um *gap* de uma geração (nascida entre o final da década de 60 e o início da década de 80) que não tem o Tuyuka como primeira língua. Esta caiu em desuso nas gerações mais novas há algumas décadas e hoje seu uso por crianças é consequência do trabalho da escola criada há apenas vinte anos. Desta forma, a geração que hoje tem em torno de 30 anos é formada por indivíduos que foram falantes passivos de Tuyuka durante toda a infância. Essa é a geração de muitos dos atuais professores da escola. Acrescento que o português é ainda a língua de instrução no Ensino Médio (mesmo na escola diferenciada), e que a leitura não é incentivada, hoje, por falta de materiais impressos, cuja produção ficou estagnada por longos anos.

## 2. A escola indígena Tuyuka

Pela história de sua política linguística, a Escola Tuyuka é modelo na região do Alto Rio Negro. As línguas minoritárias da região, e não só o Tuyuka, sofriam com o sistema de educação nacional, que as desprezava. Mesmo já havendo escola na comunidade de São Pedro desde 1985<sup>5</sup>, somente em 2000 foi criada a escola diferenciada como única, reunindo as comunidades de São Pedro (sede), Assunção, Cachoeira Comprida, Fronteira, Guadalupe, Trinidad, Pupunha e Bela Vista (Cabalzar, F. 2012:91). Em 2001, surgiu a Associação Escola Indígena Utapinozona-Tuyuka (AEITU), e, a partir de sua criação, muitas mudanças político-pedagógicas foram implementadas de forma contínua, ainda que gradualmente (Cabalzar, F. 2012:94), graças à mobilização constante das instituições parceiras (FOIRN, ISA, AEITU). Oficinas temáticas e seminários de pesquisa foram alimentos para debates locais e hoje a escola é formada por professores da própria região, falantes de Tuyuka.

Idealizando as possibilidades alcançáveis fora das comunidades, jovens Tuyuka, na década de 70, entravam cada vez mais cedo<sup>6</sup> no internato salesiano em Pari-Cachoeira, negando grande parte de seus conhecimentos e práticas de origem:

O sonho era um dia tornar-se branco. Quando um filho já sabia falar a língua portuguesa, os próprios pais diziam: - O meu filho já é branco! Esta situação gerava orgulho nos jovens, pais, professores, salesianos e no governo. (Cabalzar, F. 2012:31)

5 Nesta época, a escola era somente da primeira a quarta série.

6 Desde a quinta série, os alunos tinham que estudar fora da comunidade.

A citação acima é parte de um depoimento de Justino Rezende, liderança tradicional, dado em 2006 e posteriormente adaptado e destacado na obra que compila experiências escolares do rio Negro (Cabalar, F. 2012). Felizmente, a trajetória de lutas dos povos indígenas pelos seus direitos a experimentar alternativas educacionais se deu num momento de abertura política, e assim, ao longo dos anos 1990, mudanças começaram a redefinir o cenário (Cabalar, F. 2012:32). A educação escolar indígena começou a ser discutida localmente, com diagnósticos comunitários, em um contexto de reforma das experiências escolares desencadeada na região do alto rio Negro (Cabalar, F. 2012:26). O projeto, então chamado *Educação Escolar Indígena do Rio Negro*, foi fruto de uma colaboração entre FOIRN, ISA e as comunidades indígenas dos rios Içana, Tiquié e Uaupés. Um dos focos dos primeiros anos do projeto foi justamente a escola Utapinozona Tuyuka no alto Tiquié.

A partir de 2005, a escola começou a focar no desenvolvimento de processos e práticas de produção alternativa, segurança alimentar e gestão cultural (Cabalar, F. 2012:28). Em 2005, começou a funcionar o ensino médio e, em 2006, iniciou-se um projeto de gestão de conhecimentos Tuyuka<sup>7</sup>. “Não há nenhum aspecto da educação livre de valores, seja no que diz respeito aos sistemas e conteúdos, seja nos métodos”, afirma Eva Marion Johannessen (Cabalar, F. 2012:84). A questão de o que é importante aprender foi colocada em discussão na criação das escolas diferenciadas, que queriam uma vida melhor para seus alunos através da inserção de conteúdos e métodos não apenas tradicionais, mas democratizados.

Um exemplo bem sucedido deste esforço foram as oficinas de matemática desenvolvidas no início da implementação da escolar diferenciada. Antes da Escola, o sistema de contagem em Tuyuca chegava até vinte, e era baseado na combinação dos numerais de um a quatro (*sika, pia, itia, bapari*) e de nomes como mão (*~wabo*) para múltiplos de cinco (2a-b). O maior número, vinte (*sikije*), era composto pela noção de todos os algarismos que uma pessoa é capaz de contar com os dedos das mãos e dos pés, o que se manifesta pela forma morfológica da palavra, composta pelo numeral ‘um’ (*siki*), mais um genitivo. Para quantidades maiores do que os vinte dedos que uma pessoa pode representar, a quantidade específica seria irrelevante, sendo feita através de morfemas quantificadores.

(02)a *sikawamõ*  
*sik-a*    *~wabo*  
 um-H.PL    mão  
 ‘cinco’

c *botea sikapi*  
*bote-a*                    *sik-a-pi*  
 aracu-NH.AN.PL    um-H.PL-aturá  
 ‘um aturá de peixe aracu’

b *sikawamõ puã*<sup>8</sup>  
*sik-a*    *~wabo*    *pia*  
 um-H.PL    mão    dois  
 ‘sete’

d *sikamokañepua*  
*sik-a*    *~boka-je pia*  
 um-H.PL    membro-GEN.PL dois  
 ‘sete’

7 Financiado pelo PDPI (Projetos Demonstrativos dos Povos Indígenas) - ação conjunta entre governo federal (Ministério do Meio Ambiente), movimentos indígenas organizados na Amazônia e instituições financiadoras internacionais.

8 Apesar de a vogal <u> corresponder de forma geral nas línguas parentes ao [i], optei por utilizar o símbolo <u> na representação da ortografia da língua, por ser aquele utilizado na comunidade.

e     *sikɔye sikamokañe sika*  
*sik-i-je                sik-a    ~boka-je    sik-a*  
 um-SGM-GEN.PL um-H.PL mão-GEN.PL um-H.PL  
 ‘vinte e um’

f     *pɥawamõ makaraye*  
*pia        ~wabo    ~baka-ra-je*  
 dois      mão      pessoa-AN.PL-GEN.PL  
 ‘duzentos’

A partir de 2001 foi desenvolvido um novo sistema de contagem (2d) em oficinas de matemática coordenadas pelos assessores Flora Cabalzar e Maurice Bazin, no âmbito da escola e junto com a comunidade (Tenório e Ramos 2004). O intuito deste novo sistema era de viabilizar um entendimento da matemática escolar, mas que pudesse ser útil para a vida dos jovens indígenas e dentro de seu entendimento da realidade. Com a entrada deste sistema, que não extinguiu o anterior, mas somou-se a ele, há numerações maiores que vinte (2c,e,f).

A numeração desenvolvida pela escola é amplamente usada pelos membros da área de abrangência da Escola Tuyuka, na escola e até mesmo no dia a dia pelos jovens. Os números maiores do que 100 não costumam ser usados em Tuyuka, ainda que sejam possíveis de serem formados. Para quantidades maiores de 100, de itens da cultura “branca”, são usados números em português (como ano de nascimento, litros de combustível, valores em dinheiro, etc.). Já para quantidades maiores de 100 de itens da cultura indígena, usam-se construções de quantidade por termos de medida, também trabalhados na escola (2c).

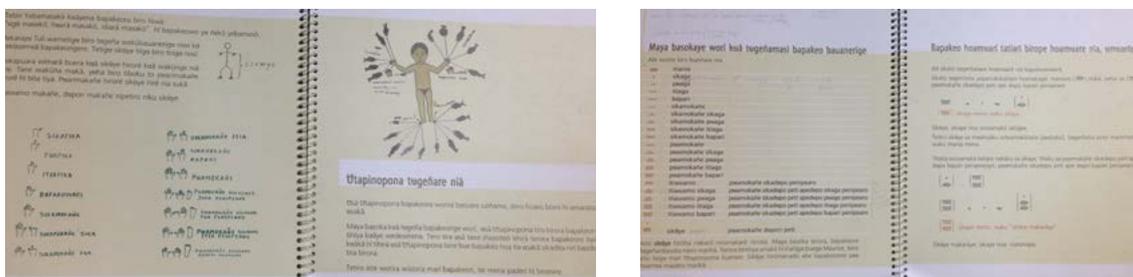


Figura 8: Páginas 18, 19, 20 e 21 do livro de matemática da Escola Tuyuka (Tenório & Ramos 2004).

O livro na imagem acima não é um manual, mas “um guia para pesquisas das coisas matemáticas” (Cabalzar, F. & Bazin 2004:51). Observa-se nestas páginas a notação maia adotada pelo livro, em que números de 1 a 4 são representados por bolinhas, o que justifica o uso do classificador de forma redonda –*ga*, pelos falantes, nesses contextos.

O sistema numérico adotado (...) corresponde ao sistema tradicional Tuyuka com adaptações para facilitar seu uso, tanto conceituais quanto na notação. A notação maia foi considerada mais adequada que os algarismos arábicos para o ensino inicial às crianças Tuyuka. Adotaram a notação maia e a prática sobre a base vinte a partir de um *insight* de pessoas mais velhas que, durante uma oficina, trouxeram a tona inúmeros exemplos de contagens e os vários conceitos apropriados para “todos os dedos de ‘n’ pessoas”. (Cabalzar, F. & Bazin 2004:52)

A escola já produziu um número considerável de publicações que são em si um acervo cultural

Tuyuka. Também foram produzidos materiais para serem trabalhados em sala de aula, valorizando o conhecimento tradicional para os alunos.

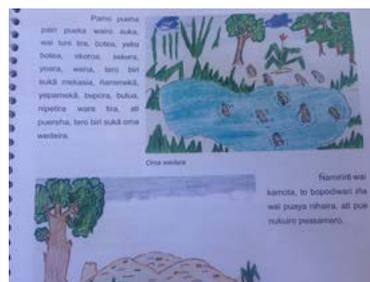


Figura 9: Página do livro *Utapinozona Kūye Poseminiã* - *Utapinozona Bueriwi Saiña Masirê Buere* (Tenório et al. Pedra (Ramos 2012). Figura 10: Página do livro *Butoa Masirê Mamara Tugeñare* (Tenório et al. 2007).

Vale a pena perceber que estes livros foram produzidos em parceria com pesquisadores indígenas e não-indígenas. O processo de produção destes materiais foi também liderado pela escola, dentro do modelo de empoderamento do saber das comunidades, adotado nos projetos de documentação nas Américas, chamado também de “pesquisa participativa”. Neste modelo, se privilegia o envolvimento de membros da comunidade para que organizem a produção seus próprios projetos de documentação, criando registros linguísticos e culturais representativos e duradouros, processo mais produtivo do que um sistema de orientação acadêmica com objetivos paralelos à realidade indígena (Stenzel 2014:288).

Na figura 9, vemos um livro que é produto do *Projeto Demonstrativo de Povos Indígenas* (PDPI) com a escola Tuyuka, focando na circulação dos saberes transmitidos por especialistas nativos. A figura 10 mostra a compilação de pesquisas de jovens que concluíram o ensino fundamental da escola Tuyuka – pesquisas resultantes da colaboração com os mais velhos para a obtenção de conhecimentos culturais.

Infelizmente, quando chegamos nos Tuyuka, em 2013, na primeira viagem de campo, estes livros estavam abandonados aos cupins numa sala do acervo, sem uso. A ênfase inicial dos projetos de revitalização da língua e da cultura indígenas, na Escola, priorizaram a produção de materiais escritos. Somente o processo de organização deste acervo, junto a oficinas com toda a comunidade, incentivou grande parte das tomadas de decisão do PDLT. Neste momento, optamos por priorizar a produção de materiais orais, visto que nas próprias oficinas ficou clara a importância maior da transmissão oral de conhecimentos, do que pela escrita. Optamos, portanto, por métodos de documentação mais visuais, como vídeos legendados e dicionários multimídia, que trouxessem a língua oral, dos mais velhos, para a sala de aula. Assim, mesmo reconhecendo o trabalho prévio da escola e a ortografia da língua, propusemos um retorno e um reconhecimento de meios mais legítimos e apropriáveis, numa sociedade ainda essencialmente de cultura oral. O processo da pesquisa participativa impulsiona e auxilia a escola mais do que os possíveis produtos finais, que ainda estão, aos poucos, sendo finalizados e entregues aos Tuyuka.

### 3. O Projeto de Documentação Linguística como continuidade da pesquisa participativa

A Equipe do PDLT foi formada em abril de 2013 com participação de Edilson Villegas Ramos, Rosemir Marques Meira, Adelson Marques Meira e Josival Azevedo Resende. Contou com o apoio do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) através do projeto *Documentação Linguística e Cultural Utapinopona-Tuyuka*, proposto pelo ISA e coordenado por Flora Cabalzar, que me convidou para participar como linguista. O projeto contou também com a colaboração em campo do antropólogo Aloísio Cabalzar e do linguista Glauber Romling da Silva em uma oficina no ano de 2013. Os equipamentos necessários para o trabalho de documentação eram insuficientes, visto que nem o projeto do IPHAN, nem os apoios financeiros do *Endangered Language Fund (ELF)* e do *Foundation for Endangered Languages (FEL)* – com os quais fui contemplada no PDLT – permitiam orçamento que incluíssem a sua compra, limitando-se aos custos para viagens e retribuições dos consultores. O Museu do Índio<sup>9</sup> e Kristine Stenzel nos emprestaram todos os equipamentos que usamos na primeira viagem.

Em 2014, entrou em vigor o projeto *The Documentation of Tuyuka*, financiado pelo *Hans Rousing Endangered Language Project (HRELP-SOAS, Universidade de Londres)*, sob minha coordenação. Somaram-se então à equipe Jonas Prado Barbosa, o professor João Fernandes Prado Barbosa e a professora Lenilza Marques Ramos. Em virtude da boa vontade e competência das pessoas envolvidas no SOAS<sup>10</sup>, os equipamentos utilizados em campo foram entregues a mim antes do início oficial do projeto, ainda em 2013. Vale lembrar que os integrantes Adelson, Rosemir e João Fernandes são integrantes do grupo TAIS (Técnico em Áudio Indígenas) e tiveram capacitação oferecida pelo *Projeto Vídeo nas Aldeias*<sup>11</sup> e pelo PDPI. Graças a suas competências, eles contribuíram muito para o projeto, filmando eventos, como pequenas narrativas e festas. Em parceria, produzimos um acervo de documentos audiovisuais, trabalhamos na análise da língua Tuyuka, anotamos sessões e começamos a desenvolver um dicionário.



Figura 11: Equipe de documentação Tuyuka trabalhando na casa de apoio no projeto dos dicionários temáticos. São Pedro (2014).



Figura 12: Equipe de documentação Tuyuka liderando uma oficina sobre ELAN com a comunidade no acervo da escola. São Pedro (2013).



Figura 13: Equipe de documentação Tuyuka liderando debate em oficina acerca do fluxograma da documentação. São Pedro (2013).

Vários equipamentos, para filmagem, fotografia e gravação, comprados com uma doação da instituição suíça *Rolex Awards*,<sup>12</sup> foram deixados na comunidade para que os Tuyuka continuassem

9 Graças aos esforços de Bruna Franchetto, e de Mara Santos, coordenadora e gestora científica, respectivamente, do Projeto de Documentação de Línguas Indígenas (ProDoclin), no Museu do Índio, Funai-RJ..

10 Sob orientação da diretora do programa HRELP (Hans Rousing Endangered Languages Program), Mandana Seyfeddinipur, e das assessoras administrativas Jenny Martin e Sophie Salfner, com sede na *School for Oriental and African Studies (SOAS)* da Universidade de Londres.

11 Coordenado por Vincent Carelli.

12 Fomos contemplados com o prêmio *Rolex Awards for Enterprise 2014* (<https://vimeo.com/89134113>). Apesar de não termos vencido o último *round* de votação (único com comissão julgadora externa), a empresa, que não costuma gratificar quem não ganhou, se conscientizou da importância de colaborar com pesquisas de línguas ameaçadas e fez uma doação direta para o PDLT. Como parte dos termos desta doação, explícito que não há nenhum acompanhamento por parte da empresa doadora.

com a documentação, independentemente de minha presença. Além dos vídeos, a equipe produziu um grande acervo de análise da língua Tuyuka, que inclui reflexões metalinguísticas sobre o sistema fonológico e algumas estruturas gramaticais língua, como a quantificação. Destes registros linguísticos e culturais, inclusive com fotos e desenhos, começam a ser produzidos agora os primeiros dicionários temáticos da língua Tuyuka.

Moscardini (2012:382-384) afirma que a ‘Educação Escolar Indígena de qualidade’ leva em consideração estratégias citadas no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI - MEC/SEF 1998), como: (i) ser específica e diferenciada, levando em consideração as particularidades de cada povo; (ii) ser multilíngue, levando as gerações mais novas a continuar usando a língua indígena; (iii) ser intercultural, mantendo a diversidade; e (iv) ser comunitária, ou seja, conduzida PELA comunidade indígena, de “acordo com seus projetos, suas concepções e princípios” (Moscardini 2012:383).

Para serem guiados pela comunidade, os conteúdos da escola precisam envolver alunos e professores nas atividades de pesquisa participativa, lado a lado com pesquisadores não-indígenas, produzindo conhecimentos juntos. Assim, não se forma apenas o sujeito aluno através de conteúdos adquiridos, mas, sobretudo, um sujeito valorizado nos seus próprios conhecimentos e reflexões.

Visando a contribuir com os esforços da escola tuyuka, meu trabalho em campo procurava apoiar discussões coletivas sobre o processo de documentação, organizando não só um acervo de materiais que pudessem ser utilizados pela escola, mas também formando pesquisadores indígenas. Essa seria minha “contrapartida”, na integração de esforços e na superação dos objetivos iniciais e isolados de um pesquisador externo.

Deixem-me dar um exemplo. Quando estávamos discutindo a habilidade de fazer canoas, Adão, “capitão” da comunidade em 2013, queria me ensinar a fazer uma canoa<sup>13</sup>. Embora ele tivesse oferecido a ajuda dos amigos para carregar o pau de louro, os machados para fazer a fenda, o fogo para queimar a canoa e os pedaços de madeira para abri-la, bem como as instruções de como fazê-la, eu não fui capaz de fazer uma canoa. Reconhecemos juntos que embora todos esses instrumentos e as instruções constituíssem boas ferramentas, eu não detinha o conhecimento. Uma analogia foi feita entre a confecção da canoa e a documentação linguística: eu tinha ali computadores, livros, uma bagagem universitária e muitos equipamentos – mas o conhecimento linguístico e cultural estava nas mãos e nas cabeças deles. Somente juntos poderíamos construir um acervo. Juntos, os professores e alunos da escola Tuyuka me ensinaram seu sistema de trabalho. Aos poucos, meu saber acadêmico foi tomando uma forma que poderia ter aplicação na escola, maior objetivo de todos nós.

---

13 O processo de fazer uma canoa consiste em: cortar um pão-de-louro e fazer a fenda no meio deste. Nesta etapa também começa-se a ajeitar o ‘nariz’ da canoa. Depois, é hora de queimar a madeira e apagar o fogo, para colocar estacas nas laterais da fenda a fim de auxiliar na expansão da cavidade interna. Este processo é feito diversas vezes ao longo de dias, até que a canoa esteja do tamanho certo. Depois entram detalhes como fechar possíveis rachaduras de queimado com breu, colocar os bancos e ajeitar o ‘nariz’.



Figura 14: Adão colocando pedaços de madeira, após queimar a canoa, para expandir o tamanho da fenda, uma das etapas finais da confecção da canoa. São Pedro (2014).



Figura 15: Alunos da equipe de documentação linguística Tuyuka trabalhando com o programa WeSay. São Pedro (2013).

### 3.1 Produção de questionário sociolinguístico para um diagnóstico da vitalidade da língua

Uma das tarefas da equipe de documentação Tuyuka foi a de elaborar, com os professores, um questionário sociolinguístico. Isto implicou na produção do mesmo, sua aplicação e na análise dos resultados. Os questionários pré-existent não davam conta da complexidade linguística da região e incorreriam em erros de má-adequação à cultura local. Por exemplo, em muitos questionários podemos encontrar a pergunta “qual a sua língua materna?”. Se decomposermos a carga cultural que esta pequena pergunta armazena, entenderemos que ela não se adequa a uma região de políglotas em que as identidades étnico-linguísticas se estabelecem por via patrilinear. Ao invés de perguntar sobre “língua materna”, em nosso questionário, perguntamos (i) “qual a sua etnia?”, (ii) “você fala a sua língua?” e (iii) “quantas línguas você fala desde criança?”.

Assim como esta, outras questões foram objetos de debate, na construção do questionário. Não deixamos de lado perguntas levantadas em projetos anteriores de política linguística na região, como a língua que os indivíduos falam com seus parentes mais novos e com os parentes mais velhos (visto que a perda de uma língua se dá, muitas vezes, por gerações que falam a língua minoritária com os mais velhos e a língua majoritária com os mais novos – estes, por sua vez, serão uma geração de falantes passivos). Inserimos, por outro lado, perguntas relativamente inéditas em questionários deste tipo, como por exemplo, “que língua você fala quando bebe?”.

<p>muya ñemerõ wedeseimũ (você fala a sua língua)?</p> <p>( ) wedese masĩ niã (falo bem)</p> <p>( ) wedesea pero (falo pouco)</p> <p>( ) tuorodo tũã (só entendo)</p>	<p>Nokañe kũmarĩ kũogũ wedese nukari mũ (com que idade aprendeu) ?</p> <p>Deroti wedese masĩrĩ mũ (como aprendeu)?</p>	
<p>Diye noñemeriapeye wedeseimũ (que outras línguas você fala)?</p> <p>( ) wedese masĩniã(falo bem)</p> <p>( ) wedesea pero (falo pouco)</p> <p>( ) tuorodo tũã (só entendo)</p>	<p>Nokañe kũmarĩ kũogũ wedese nukari mũ (com que idade aprendeu) ?</p> <p>Deroti wedese masĩrĩ mũ (como aprendeu)?</p>	
<p>Apeye makarĩpũ nitoarĩ mũ me (já morou em outras comunidades)? nokañepe (quais)?</p>	<p>Pairĩ makãpũ nitoarĩ mũ me (já morou na cidade)?</p>	<p>Di ñemero mũ wedesei sini kumugũ pairimakã,muya makarẽ (que língua você fala quando bebe na comunidade e na cidade)?</p>

Figura 16: Página 3 do questionário sociolinguístico (em português e Tuyuka) desenvolvido junto com os professores da Escola Indígena Tuyuka.

Nosso questionário sociolinguístico não chegou a ser aplicado em todas as comunidades da escola

Tuyuka, mas conseguimos entrevistar todas as 14 famílias de São Pedro. Verificamos casamentos entre Tuyuka e Yebamasa, Tukano, Desano e Bará, os ‘grupos cunhados’ previstos pela literatura. Nestes resultados de São Pedro, metade dos chefes de família relatou que em suas casas a língua predominante é ainda o Tukano, apesar dos esforços e conquistas da escola diferenciada. É inegável a importância da escola no processo de revitalização da língua Tuyuka, que, segundo depoimentos de toda a comunidade local, incitou toda uma geração de falantes passivos a usarem a língua com seus parentes mais novos, fortificando-a e valorizando-a.

### 3.2 Acervo multimídia com produção de DVD-teca indígena

A equipe do PLDT também produziu uma videoteca Tuyuka móvel. Um tocador de DVD ficou disponível na comunidade de São Pedro, no acervo da escola, e junto a ele uma coleção de DVDs composta de materiais de outras línguas e culturas indígenas e de materiais gravados e anotados pela equipe de documentação Tuyuka em campo. Na tabela (1), mostro a relação dos vídeos produzidos que já foram analisados<sup>14</sup> e disponibilizados para a comunidade.

Tabela 1: Relação dos vídeos Tuyuka produzidos no PLDT, hoje integrados ao acervo da escola.

Título	Arquivo	Descrição em português	Descrição em Tuyuka
Narrativa da onça que quase comeu o caçador	tue-20130318-npv-ern-narrativadeonca  (10min 31seg)	Contada por Ernesto, é uma narrativa de onça que traz um vocabulário pouco presente na língua do dia a dia.	<i>Ernesto kũ wedearige, tie nia yai kũ wakure kurige dokapuara ñemerõ burekori kôro wedeseya manire.</i>
Tutorial do ELAN	tue-20131122-glanpv-tuy-tutorialelan-rev  (8min 58seg)	Escrito, dirigido, filmado, editado, atuado, transcrito e traduzido pela equipe de documentação linguística Tuyuka, com participação dos linguistas Nathalie Vlcek e Glauber Silva. É um tutorial que pode ser usado por diversas etnias para iniciarem o trabalho de documentação, pois ensina a usar o programa ELAN.	<i>Hoarige, tiwarige, iñanearige, padere, eñoarige, tibauanearige, hoasãrige sukã tie padeributu makarã dokapuaraye wedesere padebauanerã wedemasiõarige, wedesere ñemerõ makañe padera Nathalie Vlcek sukã Glauber silva. Padere wedemasiõware nia no nirabasoka ñemerõ makarã atie makañe pade nukã dugarare wede masiorono nia kenokuriro ELANmena.</i>
Testemunho sobre a resistência das tradições de dança	tue-20131126-pcmfrbjfbedi-hbm-resistencia  (1min 54seg)	Contado por uma liderança, Higino Meira, o texto fala da importância da dança tradicional para a cultura e foi ponto de partida para uma grande festa.	<i>“Año pero kiti wedea yũ Higino Barbosa Meira, yũ tugeñaro poteoro suo basa yũ tinirore, Buri wisio niwũ tiropeha, tero bimipakari yubasa, keoro marinore headugaro mari basadikatiripura keoro watoawume. Buri atie wedere hiredo wisioheha yũre, apera basa hirame kuakã hiya yuã hiya yue, basai basagupeha buri wedere higũ hiri hi buiia.”</i>

14 Os dados encontram-se em diferentes estágios de análise. A maioria já foi transcrita integralmente, grande parte traduzida para o português e com análise interlinear avançada. Todos contam com registro de metadados.

Uma história de cutia	tue-20140408-ade-edi-historiadecutia  (1min 2seg)	Filmagens curtas de uma história de jabuti e uma história de cutia. Além do registro da língua e da cultura, o trabalho de transcrição ajuda na análise da língua.	<i>Iñanerige yoatieregã ku kiti ,bu kiti apeye wedesere ñemeri niretire watoare tie padere hoasãre tiapuhã wedeseriñemerõ iñabeseri.</i>  <i>Dokapuara wedesere niromakañe nia, buri mari wedesera maridero wedeseretiro wedesero niha, añuro ñorire pe tirido mari wedesearigereña wedese kamesareno wa, tero bihira yoari wedesere niku wedeserapeha. Hoarapeha mari wedeseariro o ñoariro ñaro hoare niku. Atie hoarepera añuro wedemasio petia mari bueñarire.</i>
Uma história de Jabuti	tue-20140408-edi-ade-historiadejabuti  (1min 30seg)		
Palestra sobre a trajetória Tuyuka	tue-20141108-tuy-leb-trajetoria  (17min 23seg)	Filmagem e transcrição da fala de um colega colombiano sobre a trajetória de migração Tuyuka. Representa um registro do jeito de falar Tuyuka das comunidades da Colômbia e o texto impresso pode ser material de pesquisa e discussão nas escolas.	<i>Iñanerigepure mari ye wedegu colombia ditape makũ dokapuara pamũmũatirige makañe wedearigere hoasãre nia. Tope dero kũ wedeseretire mena tie hoarige wionekoarige sãñamasiwareno tebiri bueriwipũ wedese kenokurenõ niã.</i>
Apresentação de cozinha	Tue-20130300-npv-hel-cozinha  (5min 31seg)	Representando parte do saber cultural das mulheres indígenas, o vídeo mostra Helena, Tuyuka, apresentando sua cozinha para uma pesquisadora branca em sua primeira ida a campo.	<i>Pamũri basoka numiã niretire iñoro. Wedeseremena iñanero iñoa Helena, dokapuarayo, wedego tiyo ko padeyari wire, siko pekasõ saiña masiremena padego sikato heaha ko pade nukarore.</i>
Lista Swadesh	tue-20140410-tuy-tuy-swadesh  (17min)	A lista Swadesh conta com 205 palavras em Tuyuka traduzidas para o português e para o inglês. É uma lista conhecida no mundo todo para trabalho comparativo de línguas, existindo em Tukano, Bará, Desano, Nheengatú, Kotiria e outras diversas línguas indígenas amazônicas. Esta é a primeira lista Swadesh filmada do Tuyuka.	<i>Swadesh kenokurigere bapakeonowũ 205 dokapuara wedesere, pekasaye, terobiri opekodia apeniña makara wedesere Ingê mena. Kenoku iñapoteã padenorige ati bureko tusesaro nira masire niã, nitoa daseaye, waipinoponaye, winaye, bekaraye, waimakaraye, terobiri apeye pee pamuri basoka ati sumeri dita nira wedeseremena. Ano basokaponari hoariraye nipetire wedesere hoaredo niã. Dokapuara kũã wedeseremena iñanerige, sũgeronira kũã padere niã.</i>

Na produção da DVD-teca, atuaram consultores e pesquisadores indígenas, desde a colheita até a análise dos registros. A formação oferecida nas oficinas de documentação linguística incluiu técnicas de transcrição de sessões filmadas, usando o programa ELAN, ferramenta bastante usada pelos mais jovens no registro dos saberes dos mais velhos.



Figura 17: Equipe de documentação Tuyuka trabalhando com a lista Swadesh. São Gabriel da Cachoeira (2014). Na foto (esquerda para direita): Adelson, Edilson, João Fernandes e Jonas.



Figura 18: Equipe de documentação Tuyuka trabalhando com transcrições e com dicionários temáticos. São Gabriel da Cachoeira (2013). Na foto (esquerda para direita): Edilson, Jonas, Josival e João Fernandes.

Este envolvimento permitiu não só a capacitação da equipe e uma voz interna de representatividade, mas também a passagem de gravações de situações induzidas para situações mais espontâneas. Em uma das oficinas com toda a comunidade, falamos sobre acervo e documentação, e tomamos decisões de acessibilidade e manejo de recursos. Obtivemos neste dia o relato de Higino Meira, liderança local, que falou da importância de registrar as danças tradicionais. Motivados pelo discurso (figura 19), organizou-se na maloca, no dia seguinte, uma festa de despedida para os pesquisadores brancos (Glauber Romling e eu), repleta de danças, com a honrosa presença de conhecedores e muitos adornos.



Figura 19: Alunos e professores da escola Tuyuka, engajados junto com a equipe, para produzir um texto a ser transcrito por eles juntos no ELAN. São Pedro (2013).



Figura 20: *Snapshot* de um vídeo produzido espontaneamente pelos membros da escola ao fim de uma oficina. São Pedro (2013).

Ao final de uma oficina, certa vez, obtivemos sessões como na figura 20, em que a câmera, que estava no tripé para registrar o evento, foi ligada espontaneamente por moradores de São Pedro e de outras comunidades, que assistiram e participaram do debate. Essas pessoas se apresentavam para a câmera falando sobre si, sua cultura, sua língua, sua vida.

### 3.3 Os Dicionários temáticos multimídia Tuyuka

Uma de nossas prioridades foi a elaboração de materiais linguísticos didáticos de consulta, mais especificamente: dicionários temáticos multimídia. Nossa ideia era construir um grande dicionário integrado, composto de diversas seções temáticas.

Havia na escola Tuyuka um exemplar do dicionário bilíngue Espanhol-Tuyuka (Tamayo, 1988), produzido com alguma assistência de Janet Barnes<sup>15</sup>. Este dicionário existia somente em versão impressa, o que dificultava seu uso. Na comunidade, ainda só havia um exemplar disponível, o que aumentava as limitações para o seu uso na escola. Além disso, sua organização era por ordem alfabética, e não por temas, com entradas que não correspondiam a noções nativas, como ‘carro’ - que obviamente não tem no alto Tiquié - e ‘formiga’, que corresponde, nos dicionários temáticos do PLDT, a uma categoria inteira. Essas duas questões são centrais para a formatação dos novos dicionários.

15 Barnes é autora das primeiras descrições da língua Tuyuka, entre as quais a do sistema de evidenciais em Tuyuka (1984) e dos classificadores nominais (1990).

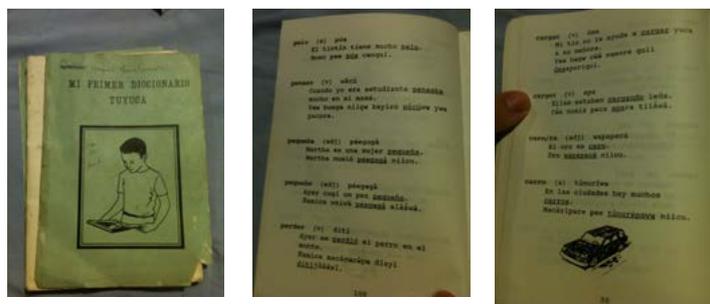


Figura 21: Fotos de páginas do dicionário de Tamayo (1988).

Seki (2012:13-14) afirma que no modelo atual de documentação linguística, o pesquisador não deve pensar no dicionário como um apêndice da gramática descritiva da língua que estuda – como muitas vezes se fazia no modelo clássico. Os dicionários são importantes fontes de informação sobre a língua, a história, o ambiente e seus seres, organização social, etc. Dicionários multimídia, além disso, podem incluir dados que ainda não foram submetidos à análise do linguista ou à reflexão dos falantes, podendo ser reproduzidos e transportados mais facilmente do que os impressos.

Lembremo-nos também que uma língua está profundamente inserida em um contexto histórico, social e cultural (Seki 2012:14). Desta forma, ao pesquisador de campo é dada a função abrangente de articular objetivos acadêmicos e não acadêmicos. Em termos da realidade Tuyuka, isso se traduz em duas grandes demandas. Se por um lado há um anseio por parte da comunidade em trabalhar políticas de autoafirmação de sua língua, através da produção de materiais e de pesquisas metalinguísticas, por outro lado, há também uma necessidade crescente de dominar o português por parte dos que buscam oportunidades de trabalho e de diálogo com a sociedade não-indígena. Por isso, o dicionário não pode ser apenas Tuyuka-Tuyuka, mas deve incluir traduções e definições em língua portuguesa. E não esqueçamos a exigência de ter noções de lexicologia como compreender os itens lexicais em sua constituição morfológica e fonológica (Fargetti 2013).

Em termos de organização de um dicionário, há de se pensar na macroestrutura e na microestrutura. A principal questão de macroestrutura está na decisão de organizar as entradas em ordem alfabética ou em campos semânticos. A escolha da organização em campos semânticos é propícia à ampliação do corpus e contrastes de sentidos, e traz questões relevantes (Seki 2012:18). Imaginem minha perplexidade, em uma primeiríssima viagem a campo, ao perceber que ao invés das categorias familiares de nossos dicionários brasileiros, como “mamíferos, plantas, lazer”, deparei-me com outras, tais quais “doenças e curas” e “trabalhos de homens”, sugeridos pelos membros da comunidade. Culturas diferentes categorizam seu respectivos universos de forma diferente. Assim, os seguintes temas foram identificados como relevantes para o dicionário Tuyuka:

- *Numiã padere*: trabalhos femininos
- *Diarige uko*: doenças e seus remédios
- *Umũã padere*: trabalhos masculinos
- *Dikayare*: arte de pescar e caçar
- *Bureko watotire*: relativo às mudanças do tempo
- *Waikura*: animais
- *Butua*: cupins
- *Utia makañe*: vespas e outros animais peçonhentos
- *Wãtiã wame*: espíritos da floresta
- *Ponature makañe*: relativo à maternidade e puericultura
- *Yukurika*: plantas que se acham no mato
- *Ote*: plantas cultivadas
- *Yuku wame*: árvores
- *Misĩ makañe*: cipós
- *Bauretire* (como percebemos o mundo) / *wametire* (como damos nomes), com diversos subtemas como: *poepa*: quedas, cachoeiras; *diari wame*: nome dos rios; *makari makañe*: nome de povoados, aldeias; *basoka ponari makañe*: grupos étnicos; *baseruge wame makañe*: nome das rezas; *opũwame makañe*: partes do corpo; *wadeapure makañe*: relações de parentesco, *keore makañe*: formas de medir.
- *Butira padebayanerige*: industrializados / produto ‘dos brancos’ / o que vem de fora
- *Basawi makañe*: relativo às festas e celebrações
- *Wi makañe*: arquitetura
- *Hinemo bui usenirẽ makañe*: coisas que acontecem quando a gente se encontra (apelidos e sentimentos)
- *Bueriwi*: vocabulário relativo à escola

Um dicionários multimídia permite que a base de dados seja acessada seja por temas (ideal para a comunidade), seja por ordem alfabética (mais fácil para os não-indígenas). No caso de imprimir o dicionário, o ideal é imprimir coleções distintas do dicionário para cada língua de origem. Programas como o *Lexique Pro* permitem ainda uma dupla categorização das entradas dependendo da língua fonte selecionada. Em outras palavras, os temas podem ser uns para o usuário Tuyuka e outros para o usuário falante de Português, a partir de uma mesma base de dados. Apesar do desenvolvimento de ferramentas computacionais, está a realidade das difíceis condições de manutenção de equipamentos em locais remotos e com alta humidade. No caso da escola Tuyuka, desenvolvemos uma pequena DVD-teca onde há acervos de CDs e DVDs executáveis em leitores apropriados, que exigem menor consumo de energia para recarregar baterias do que computadores, além de serem imunes a vírus e mais resistentes a poeira e umidade. Questões políticas internas, todavia, ainda dificultam a circulação destes itens para todos os membros da comunidade.

**sena** 🌿

[sɛ.nã]

Nome.

• *Abacaxi*



🌿 Yu senarẽ oteawu wesepu.

*Eu plantei um pé de abacaxi na roça. 10/abr/2016*

Figura 22: Captura de tela de uma página do Dicionário Temático Tuyuka.

Tendo decidido sobre os temas e sua apresentação, precisamos ainda pensar na microestrutura do dicionário. Segundo Seki (2012:19), a decisão mais importantes está na escolha entre entradas (itens lexicais) versus subentradas (derivações destes itens previsíveis pela gramática da língua). A inclusão de palavras derivadas pode gerar redundância de entradas, mas a sua exclusão omitiria restrições possíveis na derivação. Em Tuyuka optamos por múltiplas entradas. Por exemplo, classificadores nominais, como <-wi> para ‘edificação’, aparecem em verbetes como a palavra ‘maloca’, que em Tuyuka pode ser expressa por <basawi<sup>16</sup>> ou <yawi<sup>17</sup>>, dependendo do que irá se realizar nela, celebração ou uma refeição coletiva, respectivamente. Apesar de ser econômico inserir somente o classificador e não as duas palavras distintas para ‘maloca’, ao excluí-las não estaríamos contemplando distinções relevantes na cultura Tuyuka, nem tampouco garantindo aos leitores falantes de português o conhecimento dos termos que podem ser compostos com este classificador, que, por sua vez, não pode se combinar com toda e qualquer raiz verbal.

Ao idealizar um dicionário, também pensamos imediatamente na natureza da informação que devemos incluir. No caso de dicionários bilíngues, está em jogo a concepção de tradução, que traz à tona “a problemática que essas línguas, tão distintas estruturalmente de línguas indo-europeias e vinculadas a culturas igualmente distintas, colocam aos pesquisadores” (Seki 2012:13).

O pesquisador e a comunidade estão diante, nos casos de dicionários bilíngues como o Tuyuka-Português, de uma grande falta de isomorfismo entre os léxicos dessas duas línguas, bem distintas em sua tipologia. Embora para algumas palavras exista uma equivalência, há itens lexicais em Tuyuka para os quais há várias traduções possíveis em português. Pode também ser o caso de diversos itens lexicais em Tuyuka corresponderem a um só item em português (como <opare>, ‘carregar’ com o ombro e <omare>, ‘carregar’ com as costas). Há casos mais complexos, em que um campo semântico inclui itens com denotações diferentes dos itens que compõem o mesmo campo semântico em português, como é o caso dos termos de relações de parentesco. Por exemplo, <pakomak > teria como tradução primeira ‘filho da irmã da mãe’ e não ‘tia/tia materna’ (Cabalzar, A. 2009).

16 <basaw-> ‘celebrar’ + <-wi> ‘classificador de edifício’

17 <yaw-> ‘comer’ + <-wi> ‘classificador de edifício’

Outro caso recorrente de não correspondência biunívoca vocabular está nos elementos que se referem a seres que nós chamamos de ‘plantas’ e ‘animais’, cujo nome científico, para nós necessário, só pode ser identificado, muitas vezes, com a ajuda de um biólogo. Mesmo na ausência de um especialista, vale a pena manter a pesquisa em andamento, com o auxílio de fotos e definições, garantindo, assim, a possibilidade de o trabalho ser continuado no futuro. Além disso, a categorização e catalogação de certos itens por membros da comunidade pode gerar um movimento de revitalização e valorização de conhecimentos tradicionais, dada a necessidade de os mais jovens (atraídos pelas novas tecnologias a se envolverem em projetos de documentação) consultarem os mais velhos para resgatar saberes em via de esquecimento. No caso do dicionário Tuyuka, o tema “remédios e doenças” promoveu uma série de entrevistas e ainda é tema de debate nas oficinas, já que o saber das plantas medicinais estava sendo perdido nas comunidades Tuyuka do Brasil. O registro deste conhecimento, hoje na posse dos Tuyuka da Colômbia, fez com que ele pudesse ser resgatado para as gerações futuras.

O dicionário deve ser visto, pelo pesquisador e pela comunidade, como um processo em andamento e não como uma etapa a cumprir para se chegar a um produto final. É este o caso, também, de entradas que contêm morfemas gramaticais, como afixos modais, aspectuais, evidenciais, etc. Até o momento, ainda não decidimos como essas entradas aparecerão nos dicionários, mas as muitas descobertas a este respeito estão sendo registradas. Se até hoje ainda descobrimos construções ou repensamos estruturas em línguas amplamente estudadas, como o inglês e o francês, imaginem quantas coisas não continuaremos descobrindo em línguas cuja documentação está começando.

Os temas para o dicionário Tuyuka, selecionados pela comunidade, foram divididos entre os bolsistas do projeto e, com ajuda da antropóloga Flora Cabalzar, estes jovens se mobilizaram para a pesquisa e seleção vocabular. Cada um tinha um caderno em que anotava as palavras de seus temas, que deveriam ser pesquisadas com outros membros da comunidade, de preferência mais velhos. Com a minha participação, foi discutida a natureza da palavra e de seus elementos componentes, tais como a distinção entre raízes e sufixos, muito cara ao Tuyuka, uma língua altamente aglutinante.

Os pesquisadores indígenas registravam as palavras, com informações adicionais, no programa *WeSay*. Este programa – de interface simples, produzido para membros da comunidade sem treinamento prévio e que permite exportação para o programa *FLEX* – foi desenvolvido para linguistas comporem uma vasta e complexa base de dados que dialogue com programas de anotação de dados primários e com programas de dicionário. Juntos revisávamos e compilávamos no programa *FLEX* os exemplos obtidos no *WeSay*, acrescentando os áudios e as imagens e mapeando informações acerca de cada entrada. Ao fim de tudo, a base *FLEX* será exportada para o *Lexique Pro*, embora já tenha sido impressa para uso imediato através do próprio *FLEX*.

Muito embora eu acredite que nossa maior conquista foi o alto nível de treinamento de uma equipe de documentação linguística Tuyuka, já finalizamos dois temas do dicionário (<numiã padere> ‘trabalhos femininos’ e <umũã padere> ‘trabalho dos homens’), seja em mídia de CD ou em papel. Cada entrada é na ortografia Tuyuka, com, a seguir, transcrição fonética, tradução, imagem, anotações

pertinentes e áudio, além de pelo menos um exemplo da palavra em contexto de uso.

#### 4. Onde estamos? Para onde vamos?

O PDLT iniciou-se, portanto, com a proposta de gerar alguns produtos como contrapartida. Ao longo do processo, revelou-se que a caminhada, a pesquisa junto à escola, o que chamamos de pesquisa participativa, era o maior objetivo. O que era processo, se tornou produto, e vice-versa. Dwyer (2006:50) afirma que, do ponto de vista ético, o trabalho de linguística de campo demanda “que o pesquisador alcance uma respeitosa e recíproca relação com a comunidade linguística e produza uma documentação de acordo com os padrões da comunidade acadêmica e dos órgãos financiadores”. Afinal, é preciso estar comprometido (i) com a produção de determinados produtos acadêmicos como apresentações de trabalhos e publicações; (ii) com uma tese (cujo principal objetivo é a descrição da língua); (iii) com a expansão da pesquisa de documentação no Brasil (que envolve o reconhecimento da urgência da documentação de línguas vulneráveis como o Tuyuka); (iv) com a construção de um acervo multimídia de dados a serem arquivados e disponibilizados. Por outro lado, também é preciso estar comprometido (v) com as necessidades da comunidade, dado que os Tuyuka esperam que o PDLT ajude a valorizar a língua e que lhes forneça mais ferramentas para a sua manutenção, incluindo o desenvolvimento de materiais didáticos.

O atual acervo Tuyuka conta com elicitaciones, eventos de fala provocada e eventos de fala espontânea. Encontrei na escola Tuyuka um conjunto inicial de materiais (e.g. Cabalzar, F. 2001; Resende & Cabalzar, F. 2004; Tenório, Ramos e Cabalzar, F. 2005; Tenório et al. 2007; Resende, Lima, Tenório e Cabalzar, A. 2009; Cabalzar F. 2012; Ramos 2012), mas era evidente, quando lá cheguei, a carência de uma assessoria continuada. Lembro-me de ter sido recebida com sorrisos e com a frase: “então você é bem-vinda, para nos ajudar a valorizar a nossa língua”.

Durante o desenvolvimento dos dicionários temáticos, várias questões de análise morfológica começaram a se delinear, como as que dizem respeito à categoria gramatical de evidencialidade (Vlcek, 2014). O Tuyuka possui um sistema de evidenciais, bem como construções para expressar evidencialidade (Vlcek, 2016), fenômeno ligado à relação entre o falante e a fonte da informação que ele veicula. Em (03) a categoria VISUAL, normalmente utilizada quando o falante é testemunha direta ou participante da ação que relata, ocorre numa construção de finalidade formada pela raiz verbal se ‘coletar’, nominalizada com marca do sujeito *-gi* (singular masculino) e complemento do verbo *~wa* ‘ir para longe’ sufixado pelo evidencial visual *-wi*, que concorda com o sujeito. Esta construção foi gerada como exemplo de uso da entrada ‘caibro, esteio’ para um dos dicionários temáticos. A figura 23 foi produzida como ilustração do exemplo (03).

(03)	<i>yubai botari seguwawĩ</i>				
	<i>ji=baí</i>	<i>bota-rí</i>	<i>se-gi</i>	<i>~wá-wi</i>	
	1SG-irmão menor	esteio-PL	coletar- NOM.SGM	ir-VIS.3SGM.PRF	
	'Meu irmão menor foi pegar esteios'.				

Figura 23: Ilustração da equipe de documentação Tuyuka para dicionário temático.

Ora, não aparecem esteios na imagem. Isso acontece porque o falante viu que o irmão saiu para fazer esta ação, mas não o viu *fazendo* a mesma. Isto corrobora a análise dos evidenciais não apenas como um paradigma de sufixos, mas também para seus valores dentro de construções, neste caso, uma construção complexa de finalidade (Vlcek, 2016).

Os trabalhos de documentação, de descrição e de realização de contrapartidas para a comunidade não devem ser vistos como atividades paralelas, mas sim como aspectos complementares de um mesmo processo. Mais do que isso, são atividades interdependentes, visto que é impossível fazer um bom trabalho de documentação que não envolva a reflexão e o empoderamento da comunidade, bem como é igualmente inviável auxiliar a comunidade em suas demandas sem se debruçar em diferentes esforços de análise. Este debate foi levado pelos membros da equipe de documentação Tuyuka (por escolha deles próprios) no evento CANOITA, que ocorreu em novembro 2014, em São Pedro, e reuniu diversas etnias da região do Alto Rio Negro, contribuindo para uma troca de avaliações metalinguísticas entre professores e pesquisadores. Neste evento, foram discutidas pelas comunidades as políticas de manutenção dos conhecimentos tradicionais amazônicos, dentre os quais, estariam suas línguas.

O movimento de documentação de línguas indígenas brasileiras (e.g. Seki 1976; Franchetto 1991; Gomez-Imbert 1997; Storto 1999; Meira 2007; Epps 2008; Maia 2010; Cruz 2011; Stenzel 2013; Chacon 2014, entre muitos outros) decorre da constatação da perda linguística no mundo. No entanto, infelizmente, este trabalho com línguas indígenas no Brasil não é suficientemente valorizado e os pesquisadores enfrentam grandes desafios ao optarem por esta linha de pesquisa. O evidente desconhecimento de uma riqueza tão grande parece ser um espelho da subvalorização dessas vozes. Não estou aqui afirmando que tal carência acadêmica seja um sinal de desleixo e destaco importantes iniciativas de apoio à documentação, no Brasil, em instituições como o Museu Goeldi e o Museu do Índio (Funai-RJ, com o Projeto de Documentação de Línguas Indígenas, em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Devem ser mencionados também os projetos vinculados ao INDL (Inventário Nacional da Diversidade Linguística – instituído pelo Decreto nº 7.387, assinado pelos Ministérios da Cultura (MinC), Educação (MEC), Planejamento e Gestão (MPG), Justiça (MJ), Ciência Tecnologia e Inovação (MCTI)). No cenário internacional, incentivos importantes vêm do apoio a projetos de documentação por iniciativas como NSF (*National Science Foundation*), DoBes (Programa de Documentação de Línguas Ameaçadas), HRELP, ELF e FEL.

O Brasil está em destaque pela sua diversidade linguística: somente no estado do Pará há cerca de 25 idiomas nativos, número semelhante ao de línguas faladas na Europa Ocidental inteira (Moore et al. 2008). Estima-se que no Brasil vivam hoje 235 povos indígenas falantes de cerca de 180 línguas (Ricardo & Ricardo 2011:07). Porém, assim como eu e meus colegas de mestrado, a grande linguista Yonne Leite (2007) conta como só ouviu falar em línguas indígenas brasileiras em um curso de verão nos Estados Unidos. Se a diversidade linguística no Brasil impulsiona demandas para a formação e o desenvolvimento da documentação de línguas ameaçadas, é este um campo em que há carência de pesquisadores, visto que cerca de metade das nossas línguas indígenas ainda espera por uma documentação e descrição completas ou avançadas (Moore et al. 2008). E não temos muito tempo para fazer isso. Estima-se que 21% das 150 línguas indígenas nacionais estão seriamente ameaçadas de desaparecer em curto prazo (Moore et al. 2008).

Crescente desde a década de 90, o movimento para o registro multimídia de línguas ameaçadas (Gippert, Himmelmann e Mosel 2006; Austin e Sallabank 2011; Stenzel 2008; edições da *LD&C - Language Documentation & Conservation*) dá nova roupagem ao trabalho de campo, com a participação das populações nas decisões e nos processos. A documentação linguística atual concentra grande parte dos seus esforços nos dados primários: coleta, acessibilidade, reprodução, armazenamento e anotação (Stenzel 2008:71,72). Não é o caso de se abandonar a descrição, mas sim de torná-la um produto científico que constitua também um acervo de reflexões e análises dos falantes a respeito de sua própria língua. Trata-se de aliar ao trabalho descritivo uma preocupação em manter ao seu lado um acervo que permita não só o registro da língua, mas sua possível análise por outros pesquisadores e o seu acesso a futuros membros da comunidade. Para isso, é imprescindível o pesquisador estar em campo – e estar equipado com gravadores e cartões de memória, além de ferramentas de anotação. A partir da revalorização da pesquisa de campo, desenvolveu-se uma metodologia para a documentação linguística com engajamento social. Assim, os trabalhos mais recentes produzem, paralelamente a suas análises, acervos multimídia organizados, duradouro e acessíveis, além de materiais para a manutenção e a afirmação das línguas minoritárias com que trabalham.

A partir de 2000, diversos agentes financiadores internacionais, já mencionados, entram no contexto brasileiro. As experiências realizadas na América do Sul provocaram debates e mudanças na política de utilização destes fomentos: o foco não é somente a gravação e o armazenamento digital de dados primários, mas “trabalhar com” (Franchetto 2007:23), sustentando uma parceria real, em que a documentação passa a fazer parte da experiência do povo parceiro. Esta concepção, além de incluir saberes mais tradicionais, também auxilia na formação de equipes indígenas para a atividade autônoma da documentação linguística. Podemos ler, hoje, as primeiras obras acadêmicas de autoria de pesquisadores indígenas.

Bruna Franchetto, no evento “Brasil de muitas línguas”, na UFRJ em 2016, retomou uma frase do movimento de revitalização do Euskera: *falar uma língua indígena é um ato revolucionário*. Apesar de não falar Tuyuka, considero-me parte deste ato revolucionário, lutando para que as línguas indígenas sejam estudadas, documentadas, e tenham o devido suporte em suas escolas e comunidades. Há sinais

que nos deixam otimistas: a produção acadêmica nas universidades está aumentando, sendo que ainda faltam quatro anos para encerrarmos a presente década, e já quase alcançamos o mesmo número de teses da década passada (Figura 24).



Figura 24: Gráfico com número de teses de mestrado e doutorado em línguas sul-americanas, disponível no site <http://etnolinguistica.org>, consultado em 15/06/2016.

Reconhecemos que a parceria do PDLT com a escola Tuyuka foi fundamental na história de fortalecimento da língua, e ressaltamos a importância de continuar a pesquisa participativa. A utilização do termo *colheita* de dados, ao invés de *coleta*, não é, portanto, gratuita – trata-se de considerar a ação conjunta de diversos agentes, sob a condição da própria maturação no tempo durante o qual trabalham juntos na documentação. Mas como, então, dar continuidade ao trabalho neste mundo de projetos e financiamentos esporádicos e precários? Os projetos são temporários e o período de quatro anos de doutorado não foi suficiente para formar toda uma equipe e renovar os recursos tecnológicos. Diria que todos os esforços acadêmicos aqui citados, bem como muitos outros, são modelos de luta contra um sistema caduco de pesquisa dissociado da realidade e caído diante de um país plural. A sensação é de estarmos num navio que naufragará se não desviarmos sua rota, mas, como dizem meus colegas do Tiquié, ‘*merda não afunda*’.

### **Bibliografia:**

AUSTIN, P. *Current issues in language documentation*. In: Austin, P. K. (ed.) *Language Documentation and Description* Vol. 7, 12-33. London: SOAS, 2010.

AUSTIN, P. K. & SALLABANK, J. (ed.). *The Cambridge Handbook of Endangered Languages*. New York: Cambridge University Press, 2011.

BARNES, J. *Evidentials in the Tuyuca Verb*. *International Journal of American Linguistics*. 50:255-271. 1984.

BARNES, J. *Classifiers in Tuyuca*. In: Payne, D. L. (ed.), *Amazonian Linguistics*, *Studies in Lowland South American Languages*. Austin: University of Texas Press. pp. 273-292. 1990.

CABALZAR, A. *Peixe e Gente no Alto Rio Tiquié: conhecimentos Tukano e Tuyuka, ictiologia, etnologia*. São Paulo: Instituto Socioambiental. 2005.

CABALZAR, A. *Filhos da Cobra de Pedra - Organização social e trajetórias tuyuka no rio Tiquié (noroeste amazônico)*. São Paulo: Unesp/ISA; Rio de Janeiro: Nuti, 2009.

CABALZAR, A.; RICARDO, C. A. (orgs.). *Povos Indígenas do alto e médio Rio Negro: uma introdução à diversidade cultural e ambiental do noroeste da Amazônia brasileira* (mapa-livro). São Paulo: Instituto Socioambiental; São Gabriel da Cachoeira: FOIRN – Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro, 1998.

CABALZAR, F. (ed.). *Miñia dita. Iñanúsuse masirẽ*. Escola Indígena Tuyuka; FOIRN; Instituto Socioambiental – Brasília: MEC; SEF, 2001.

CABALZAR, F. (ed.). *Educação Escolar indígena do Rio Negro: relatos de experiências e lições aprendidas*. São Paulo: Instituto Socioambiental; São Gabriel da Cachoeira, FOIRN – Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro, 2012.

CABALZAR, F.; BAZIN, M. *Utapinopona keore, saiña hoa bauaneriputi (Guia para continuar pesquisando a matemática tuyuka)*. São Gabriel da Cachoeira: Associação Escola Indígena Tuyuka; Foirn; Instituto Socioambiental, 2004.

CHACON, T. C. *A Revised Proposal Of Proto-Tukanoan Consonants And Tukanoan Family Classification*. *International Journal of American Linguistics*, v. 80, p. 275-332. 2014.

COMRIE, B. *Language Universals and Linguistic Typology*, 2a Ed. Oxford: Blackwell, 1989.

CRUZ, A. *A língua geral falada pelos povos Baré, Warekena e Baniwa*. Amsterdã: LOT Netherlands Graduate School of Linguistics, 2011.

DWYER, A. M. *Ethics and practicalities of cooperative fieldwork and analysis*. In: *Essentials of Language Documentation*, Gippert, J, Himmelman, N. P. E Mosel, U. (orgs.), p. 31-66. Hague: Mouton de Gruyter, 2006.

EPPS, P. *A Grammar of Hup*. Mouton Grammar Library 43. Berlin: Mouton de Gruyter, 2008.

EPPS, P; STENZEL, K. *Introduction: Cultural and Linguistic Interaction in the Upper Rio Negro Region*. In: *Upper Rio Negro. Cultural and linguistic interaction in northwestern Amazonia*, Epps, P. e Stenzel, K. (eds.), (353-402). Rio de Janeiro: Museu Nacional, Museu do Índio-FUNAI [http://www.museunacional.ufrj.br/ppgas/Upper\\_Rio\\_Negro.pdf](http://www.museunacional.ufrj.br/ppgas/Upper_Rio_Negro.pdf). pp. 353-402. 2013.

FARGETTI, C. M. *Pesquisa de línguas indígenas - questões de método*. In: F. A. Del Ré, F. Komesu, L. Tenati, & A. Vieira (orgs.), *Estudos linguísticos contemporâneos. Diferentes olhares*. Araraquara: Cultura Acadêmica. p. 115. 2013.

FRANCHETTO, B. *Kuikuro: Fonologia*. In: *Fonética e Fonologia - Panorama Fonológico de algumas línguas do mundo*, Menezes, H. P. e Mollica, M.C. de M. (orgs.) Rio de Janeiro: Faculdade de Letras/UFRJ. pp. 69-71. 1991.

\_\_\_\_\_. *A comunidade indígena como agente da documentação linguística*. *Revista de Estudos e Pesquisas* 4(1), pp.11-32. 2007.

GIPPERT, J.; HIMMELMANN, N. P.; MOSEL, U. (2006) (orgs.) *Essentials of Language Documentation*. Hague: Mouton de Gruyter.

GOMEZ-IMBERT, E. *Force des langues vernaculaires en situation d'exogamie linguistique: Le cas du Vaupés colombien, Nord-ouest amazonien*. *Cahiers des Sciences Humaines* 27(3-4), pp. 535-59. 1991.

\_\_\_\_\_. (1997). *Morphologie et phonologie barasana: approche non-linéaire*. Tese (Doutorado em Linguística). Université Paris 8.

- \_\_\_\_\_. *Tukanoan nominal classification: The Tatuvo System*. In: Leo W. Wetzels (ed.), *Language Endangerment and Endangered Languages: Linguistic and Anthropological Studies with Special Emphasis on the Languages and Cultures of the Andean-Amazonian Border Area*. Leiden: Research School of Asian, African and Amerindian Studies (CNWS), Universiteit Leiden. pp. 401-428. 2007.  
<http://etnolinguistica.org> (consultado em 15/06/2016)  
<http://nflrc.hawaii.edu/ldc/> (*Language Documentation & Conservation website*)  
<http://www.eva.mpg.de/lingua/resources/glossing-rules.php> (LEIPZIG GLOSSING RULES)  
<https://www.google.com/earth/download/> (Google Earth – site para *download* do aplicativo)  
<https://vimeo.com/89134113>
- JACKSON, J. E. *The Fish People*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
- LEITE, Y. *Línguas indígenas brasileiras e a esperança de um future*. *Anais do IV Congresso de Letras da UERJ*. São Gonçalo (RJ), 2007. ISBN: 85-98924-16-4.
- MAIA, M. A. R. (2010). *The Structure Of Cp In Karaja*. In José Camacho; Rodrigo Gutiérrez-Bravo; Liliana Sánchez (orgs.). *Information Structure in Indigenous Languages of the Americas: Syntactic Approaches*, pp. 185-208. Mouton De Gruyter.
- MEC/SEF/DPEF (1998). *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental.
- MEIRA, S. *A Grammar of Tiriyó*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2007. Tese de Doutorado. Rice University, 1999.
- MOORE, D.; GALUCIO, A. V.; GABAS JR., N. *O Desafio de documentar e preservar as línguas Amazônicas*. *Scientific American (Brasil) Amazônia (A Floresta e o Futuro)* 3, pp. 36-43. 2008.
- MOSCARDINI, L. E. *Linguística aplicada em um texto argumentativo Juruna: análises para contribuições à Educação Escolar Indígena*. In: Fargetti, D. M. (2012). *Abordagens Sobre O Lexico Em Línguas Indígenas*. Organizadora Cristina Martins Fargetti. Campinas, SP: Curt Nimendajú. pp. 381-399. 2012.
- RAMOS, J. R. B. (org.). *Utapiuopona kuye poseminiã niromakaraye pássaros-adornos dos filhos da Cobra de Pedra (Tuyuka)*. Tradução para o português: TENÓRIO, H. P.; BARBOSA, G. T. J. F. São Paulo: Instituto Socioambiental; São Gabriel da Cachoeira, AM: AEITU - Associação Escola Indígena utapiuopona Tuyuka, 2012.
- RESENDE, J. B. A.; CABALZAR, F. (orgs.). *Histórias Tuyuka de rir e de assustar / histórias contadas por pais e crianças da AEITU*. São Paulo: Instituto Socioambiental; São Gabriel da Cachoeira : FOIRN – Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro: Associação Escola Indígena utapiuopona Tuyuka, 2004.
- RESENDE, J. B. A.; LIMA, J. B., TENÓRIO, G. P. E; CABALZAR, A. *Bureko Watotire, Wametire*. São Paulo: Instituto Socioambiental; São Gabriel da Cachoeira: FOIRN – Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro: Associação Escola Indígena Tukano Yupuri: Associação das Comunidades Indígenas do Médio Tiquié, 2009.
- RICARDO, B.; RICARDO, F. (ed. Gerais). *Povos Indígenas do Brasil: 2006-2010*. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2011.
- SEKI, L. *O Kamaiurá: língua de estrutura ativa*. *Língua e Literatura* 5: 217-27. 1976.

- \_\_\_\_\_. *Discutindo dicionários bilíngues: o caso Kamaiurá*. In: C. M. Fargetti (orgl), *Abordagens sobre o léxico em línguas indígenas - I encontro do grupo LINBRA*, pp. 13-36. Campinas: Curt Nimendajú, 2012.
- SORENSEN JR., A. P. Multilingualism in the Northwest Amazon. *American Anthropologist* 69, Pp. 670–84. 1967.
- STENZEL, K. (2005). *Multilingualism: Northwest Amazonia Revisited*. Paper Presented at the Second Congress on Indigenous Languages of Latin America, Austin, Texas. October. *Memorias del Congreso de Idiomas Indígenas de Latinoamérica II*. Available at: [http://www.ailla.utexas.org/site/cilla2\\_toc\\_sp.html](http://www.ailla.utexas.org/site/cilla2_toc_sp.html). p. 27–29. 2005
- \_\_\_\_\_. *Novos Horizontes da Documentação Linguística no Brasil*. *Revista de Estudos e Pesquisas - FUNAI* - vol. 5 n.1/2 , pp. 49-99. 2008.
- \_\_\_\_\_. Stenzel, K. *A Reference Grammar of Kotiria (Wanano)*. Lincoln: University of Nebraska Press, 2013.
- \_\_\_\_\_. *The pleasures and pitfalls of a ‘participatory’ documentation project: an experience in northwestern Amazonia*. *Language Documentation & Conservation* 8: pp. 287-306. 2014.
- STORTO, L. *Aspects of Karitiana Grammar*. Tese De Doutorado. Massachusetts Institute of Technology, 1999.
- SWADESH, M. *The Origin and Diversification of Language*. Edited Post Mortem by Joel Sherzer, p. 283 – Final. Chicago: Aldine, 1971.
- TAMAYO, C. *Mi primer diccionario: Español-Tuyuca, Tuyuca-Español*. Edición Preliminar. 1988. ISBN 958-21-009-5
- TENÓRIO, H.; MEIRA, H.; TENÓRIO, M.; REZENDE, J. B. A.; RAMOS, J.B. (orgs.). *Butoa masirẽe mamara tugeñare*. Belo Horizonte: Associação Escola Indígena utapinozona Tuyuka (AEITU), 2007.
- TENÓRIO, H. P.; RAMOS, J. B., (orgs.). *Utapinozona keore saiña hoa bauaneriputi*. São Paulo: Instituto Socioambiental; São Gabriel da Cachoeira : AEITU - Associação Escola Indígena utapinozona Tuyuka, 2004.
- TENÓRIO, H. P.; RAMOS, J. B.; CABALZAR, F. (orgs.). *Wiseri Makañe Niromakañe Casa de Transformação origem da vida ritual utapinozona Tuyuka*. São Gabriel da Cachoeira: AEITU - Associação Escola Indígena utapinozona Tuyuka; São Paulo: Instituto Socioambiental, 2005.
- UNESCO, Ad Hoc Expert Group on Endangered Languages (2003). *Language Vitality and Endangerment*.
- VLCEK, N. *Trabalhando com dicionários em comunidades indígenas: a importância da contrapartida*. *Revista Linguística Rio*. Rio de Janeiro, pp. 17 27. 2014.
- \_\_\_\_\_. *Documentação Linguística Utapinozona-Tuyuka: aspectos fonológicos e morfológicos* – Tese de Doutorado - Rio de Janeiro: UFRJ/PPGL, 2016.

Recebido em 30/03/2017

Aprovado em 24/04/2017