

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM

LILIAN ABRAM DOS SANTOS

Modos de escrever:

Tradição oral, letramento e segunda língua na Educação

Escolar Wajãpi

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação
em Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da
Linguagem da Universidade Estadual de Campinas
como requisito parcial para a obtenção do Título de
Doutor em Linguística Aplicada, na área de
Multiculturalismo, Plurilinguismo e Educação
Bilíngue.

Orientadora: Profa. Dra. Terezinha Machado Maher.

**Este exemplar é a redação final da
tese / dissertação e aprovada pela
Comissão Julgadora em:**

Campinas, 24 de fevereiro de 2011.

10 / 04 / 2011
M. Maher

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA POR
TERESINHA DE JESUS JACINTHO – CRB8/6879 - BIBLIOTECA DO INSTITUTO DE
ESTUDOS DA LINGUAGEM - UNICAMP

Unidade BCL
T/UNICAMP
Cutter Ab83m
V. 31879 Ed.
Tombo BC
Proc. 16.132-2011
C. P
Preço 1,00
Data 10/02/2011
Cód. int. 496611

Ab83m

Abram dos Santos, Lillian, 1971-

Modos de escrever : tradição oral, letramento e segunda língua na educação escolar wajãpi / Lillian Abram dos Santos. -- Campinas, SP : [s.n.], 2011.

Orientadora : Terezinha de Jesus Machado Maher.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Índios Wajãpi. 2. Educação escolar. 3. Aquisição da segunda linguagem. 4. Língua portuguesa - Estudo e ensino. 5. Tradição oral. 6. Letramento. I. Maher, Terezinha Machado, 1950-. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em inglês: Ways of writing: oral tradition, literacy and second language in wajãpi school education.

Palavras-chave em inglês:

Wajãpi Indians

School education

Second language acquisition

Portuguese language - Study and teaching

Oral tradition; Literacy

Área de concentração: Multiculturalismo, Plurilingüismo e Educação Bilingue.

Titulação: Doutor em Linguística Aplicada.

Banca examinadora:

Terezinha de Jesus Machado Maher (orientador)

Anna Christina Bentes da Silva

Marcelo El Khouri Buzato

Rosane de Sá Amado

Waldemar Ferreira Netto

Data da defesa: 24-02-2011.

Programa de Pós-Graduação: Linguística Aplicada.

BANCA EXAMINADORA:

Terezinha de Jesus Machado **Maher**

Anna Christina Bentes da **Silva**

Marcelo El Khouri **Buzzato**

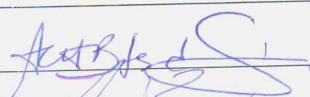
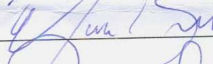
Rosane de Sá Amado

Waldemar Ferreira Netto

Flávia Castro Alves

Angel Corbera Mori

Verena Kewitz



IEL/UNICAMP
2011

*Para Igor, que compartilhou seu tempo e
para Dora, que soube esperar, mas no finalzinho falou “Mamãe, quando eu for
gente grande, eu vou fazer uma tese bem pequenininha pra você poder ficar
comigo.”*

AGRADECIMENTOS

Esta tese é fruto de um trabalho que começou muito antes de meu ingresso no doutorado. Descontando suas falhas, de minha inteira responsabilidade, ela é resultado de um processo de formação que começou quando eu me interessei pela temática indígena, nos primeiros anos de minha graduação. Nesse percurso, tive a sorte de encontrar pessoas que contribuíram enormemente para minha formação porque, generosamente, compartilharam seu conhecimento e, dessa forma, ensinaram-me a caminhar com passos mais seguros e informados. Dentre essas pessoas, quero agradecer, especialmente, a Teca Maher, minha orientadora, pela confiança no início, dedicação no meio e paciência no final; pelo rigor nas leituras e pela leveza na docência. A Waldemar Ferreira Netto, novamente, por ter me apresentado os Wajãpi, a Educação Escolar Indígena e os textos sobre tradição oral; agradeço também por suas valiosas contribuições durante a qualificação desta tese e por sua disposição ao diálogo, sempre muito rico e generoso, desde a primeira vez em que bati à porta de sua sala. A Dominique Tilkin Gallois por seus ensinamentos sobre antropologia e indigenismo. Aos Wajãpi por terem sempre me recebido muito bem, por terem contado suas histórias e por terem confiado no meu trabalho. A Anna Christina Bentes agradeço pela leitura atenta e pelos comentários precisos sobre meu relatório de qualificação de tese.

Certamente, esta tese não se fez unicamente de contribuições acadêmicas. Vários outros grupos participaram de sua construção. Agradeço a todos os meus amigos pela manutenção do meu bom humor. Especialmente a Verena, Ricardo, Luciane e Dayane agradeço pela presença constante e por me ajudarem a compor minhas melhores lembranças. A Lara e Larissa, por terem me chamado a atenção para o óbvio. A Felipe e Gabriel, por tentarem me acalmar narrando suas próprias experiências. A Juliana, pela amizade e pelas inúmeras conversas sobre atuar, ao mesmo tempo, na pesquisa e no indigenismo.

Agradeço a equipe do Programa Wajãpi, especialmente a Naíde e Ângela, Paulo e Sueli, Helena e Kátia, Silvia Cunha, Silvia Macedo, Joana, Dafran e Lúcia pelas conversas em volta da mesa.

Agradeço a minha família. Lígia e Wilson por fazerem parte de toda a minha história; a Irene, Alexandre e Ludmila pelo acolhimento carinhoso e incondicional e pelos cuidados com a Dora. A Irene e Margarete por terem encolhido seu tempo para alongar o meu. A meu pai e minha mãe, por tudo. Ao Igor, meu companheiro de opções, pela infraestrutura e por tornar belo o meu entorno. A Dora, por ter me possibilitado revisar muitas teorias linguísticas enquanto aprendia a falar.

Agradeço aos funcionários do Departamento de Pós-Graduação do IEL, Cláudio, Miguel e Rose, pelo profissionalismo e pelo respeito que têm pelo trabalho acadêmico; agradeço aos funcionários da Biblioteca do IEL pela disposição em ajudar os pesquisadores que utilizam esse espaço.

Agradeço ao CNPq pela bolsa concedida durante a vigência do doutorado.

Uma das primeiras cenas do filme *Narradores de Javé* mostra o personagem Zaqueu explicando aos habitantes que Javé será mesmo inundada pelas águas da hidrelétrica, que nada será possível para impedir que isso aconteça e que todos os moradores saiam dali. Diante da incompreensão generalizada, Zaqueu explica aos moradores que o único jeito, segundo os engenheiros, de a cidade não ser inundada, é se ela tiver alguma coisa importante:

“Os homens disseram que só não inunda quando a cidade tem alguma coisa importante, história grande, quando é coisa de tombamento e aí vira patrimônio.”

Interrompendo a massa de comentários da platéia, Zaqueu continua dizendo “Se Javé tem algum valor são as histórias das origens, os guerreiros lá do começo que vocês vivem contando e recontando e isso, minha gente, é patrimônio, isso, minha gente é história grande.”

Diante da pergunta de uma das moradoras, feita em meio a um tumulto de vozes, Zaqueu responde que ele falou das histórias para os engenheiros, mas que nada adiantou. Nem mesmo quando ele disse que naquela região muitas das terras foram obtidas através de divisa cantada. Novamente, os moradores ficam alvoroçados e mostram grande incompreensão. Então, Zaqueu toma novamente a palavra e diz que se os engenheiros consideram somente o que tem patrimônio e “até hoje ninguém escreveu, não escreveu porque não precisou, então vamos nós mesmos escrever a grande história do Vale de Javé” e diante de uma platéia muda e consternada, prossegue “vamos colocar no papel os enredos, desencavar da cabeça os acontecimentos de valor, botar na escrita uma juntada de tudo o que é importante para provar para as autoridades porque Javé tem que ter tombamento.” Todos concordam. E surge uma nova questão “mas quem vai escrever?”. O escrivão será Antonio Biá, funcionário do correio local, que é pressionado pela comunidade a fazer o serviço em razão de um acerto de contas antigo. Diante dos moradores, Biá pergunta “Mas que diabo de coisa importante aconteceu em Javé?” e Zaqueu responde “Pois a maneira de saber é ouvindo a nossa gente contando essas histórias e escrevendo. Ouvindo e escrevendo. Ouvindo e escrevendo. Mas tem uma coisa, não pode ser história inventada, xistosa, sem regra. Tem que ser história verdadeira, científica.”

(*Narradores de Javé*. Direção Eliane Café, Brasil, 2003. Para ver o trailer: <<http://www.youtube.com/watch?v=GlaFRraqeOg>>)

RESUMO

Nesta tese, apresento uma análise de textos em português como segunda língua, escritos por adultos Wajãpi que participam de cursos de formação ministrados pelo *Iepé*, uma organização não-governamental. Os cursos de formação de Magistério Wajãpi, Formação de Agentes de Saúde Wajãpi e Formação de Pesquisadores Wajãpi são desenvolvidos de acordo com as orientações político-pedagógicas da política pública atualmente vigente no Brasil para a Educação Escolar Indígena. Meu objetivo foi investigar, a partir da análise da produção escolar dos alunos, as relações entre oralidade e escrita presentes na segunda língua. Mais especificamente, conduzi a pesquisa na tentativa de compreender de que forma os textos por eles escritos apresentavam, em sua composição, marcas de modos orais de transmissão e quais eram os significados dessas marcas. Foi possível verificar que os textos apresentam forte influência da transmissão oral, sobretudo nos aspectos relacionados ao predomínio da tipologia narrativa, à remissão constante à memória coletiva do grupo, aos modos particulares de apresentar o discurso reportado e o fechamento narrativo. A questão que direcionou a pesquisa foi motivada pelo fato de os Wajãpi serem um povo que tradicionalmente usa a oralidade para a transmissão e produção de seu conhecimento. O contato desse povo com práticas sociais letradas é bastante recente. Formas letradas de comunicação passaram a se fazer presentes nesse contexto somente após o contato realizado com a FUNAI (Fundação Nacional do Índio), na década de 1970. Nas duas décadas seguintes, foram implantados em território Wajãpi um posto da FUNAI, postos de saúde, escolas e começou a ocorrer o curso de formação de professores wajãpi, que, posteriormente, se formalizou em Magistério Indígena. Em 1998 tem início a formação em saúde e no começo dos anos 2000, a Formação de Pesquisadores é iniciada. Ao longo desse mesmo período, os Wajãpi se envolveram com a demarcação do que hoje é a Terra Indígena Wajãpi e criaram duas associações representativas, com sede na cidade de Macapá, capital do estado onde está localizado seu território. Diretamente envolvidos nesse processo, estão os jovens e adultos, a maioria do sexo masculino, autores dos textos aqui analisados. A pesquisa que deu origem a esta tese é qualitativa, de base interpretativista, não havendo, portanto, a pretensão de que seus resultados sejam considerados universais ou conclusivos. Ao contrário, esses resultados devem ser lidos como parciais e temporários. Importa considerar também que minha análise e interpretação dos dados não devem ser vistas como totalmente objetiva e neutra, levando-se em consideração minha inserção pessoal no tema. A expectativa é que os resultados da pesquisa empreendida possam contribuir para, em primeiro lugar, demonstrar a existência e o sentido dessas marcas de modos orais de transmitir o conhecimento. Espero, além disso, poder contribuir com o debate necessário acerca das diferenças entre modos letrados e predominantemente orais de produção e transmissão de conhecimento. Por último, é também minha expectativa, subsidiar o ensino da escrita em português, no contexto Wajãpi.

Palavras-chave: wajãpi, educação escolar indígena, português como segunda língua, transmissão oral do conhecimento, letramento.

ABSTRACT

In this thesis, an analysis of texts written by adults Wajãpi in their second language (Portuguese) is presented. The authors of such texts participate in the *Wajãpi Teacher Education Program*, the *Wajãpi Health Agents Educational Program* and the *Program for the Education of Wajapi Researchers*, all of which are sponsored by *Iepé*, a non-governmental organization. Such programs follow the political and pedagogical orientations of the present Brazilian official policy for Indigenous School Education. My objective was to investigate, taking into consideration these students school production, the relations between oral and written production in their second language. More specifically, the research was conducted in order to try to understand which traits of oral transmission modes were present in their compositions and what such traits actually meant. As a result of data analysis it was seen that these texts showed significant influence of oral transmission modes, particularly in terms of narrative typological predominance, of constant reference to ethnic collective memory and of specific ways of presenting reported speech and narrative closings. The motivation for the study was the fact that the Wajãpi people have been traditionally producing and transmitting knowledge orally. Their contact with literacy social practices is quite recent. Written ways of communication started being present in this context only after the group was contacted by FUNAI (*National Indian Foundation*) in the 70s. In the following two decades, a FUNAI post, health centers and schools were implemented in Wajãpi territory. A number of teacher education courses, which later officially became the *Wajãpi Teacher Education Program*, began being offered in the same period. In 1998, health agents began their educational training and in the beginning of 2000, wajãpi researcher started being trained. Along the same time period, the Wajãpi people became involved in the demarcation process of what is today known as *Terra Indígena Wajãpi – Wajãpi Indigenous Land* – and created two associations whose head offices are located in Macapá, capital of Amapá, the Brazilian state where their territory is located. Actively engaged in this process were the adults and youngsters, mostly male, who are the authors of the texts that constitute the data base of the research in question. This is a qualitative-interpretative research and, therefore, its results are not to be seen as automatically applicable to other contexts or absolutely conclusive. On the contrary, they should be understood as partial and temporary results. It is also important to emphasize that the data analyses is not to be considered totally objective and neutral, considering my personal involvement with the area and the context of investigation. It is expected that the results of this study will contribute, in the first place, to demonstrate the existence and meaning of oral modes of transmitting knowledge. Besides, it is hoped it will contribute to the necessary debate about the differences between written and predominantly ways of producing and transmitting knowledge. Finally, it is my expectation that this thesis can contribute to those responsible for the teaching of written Portuguese in wajãpi context.

KEY-WORDS: wajãpi; indigenous school education; Portuguese as a second language; oral knowledge transmission; literacy.

Sumário

Capítulo 1: Apresentação	1
1.1 Breve apresentação histórica dos Wajãpi	5
1.1.1 A criação de uma unidade wajãpi e sua referenciação discursiva..	14
1.1.1.1 A criação da unidade linguística	18
1.2 Educação Escolar Indígena no Brasil	19
1.2.1 Bilinguismo e Interculturalidade na EEI	25
1.2.2 Perspectivas críticas ao atual modelo de EEI	31
1.2.3 O ensino de português como segunda língua na EEI.....	37
1.3 Perfil sociolinguístico dos autores do texto	43
1.4 Apresentação e organização do <i>corpus</i>	48
1.5 Organização da tese	52
 Capítulo 2: Tradição Oral e Letramento: relações entre oralidade e escrita	53
2.1 Apontamentos iniciais	53
2.2 Estudos sobre oralidade e letramento: uma breve revisão	55
2.3 Orientações teóricas para a compreensão da oralidade da tradição oral	74
2.3.1 Formas canônicas de transmissão do conhecimento na tradição oral e em grupos letrados.....	75
2.3.1.1 O pensamento narrativo	81
2.3.2 Memória e tradição oral	87
 Capítulo 3: Educação Escolar Wajãpi	97
3.1 Educação Escolar Wajãpi	97
3.1.2 Programa de Educação Wajãpi	107
3.1.2.1 A disciplina de Língua Portuguesa como Segunda Língua no PEW	117

Capítulo 4: Modos de escrever: a escrita escolar na segunda língua.....	129
4.1 Formas discursivas da tradição oral wajãpi segundo a Antropologia...	129
4.2 Marcas composicionais da tradição oral	134
4.2.1 Para quem os Wajãpi escrevem?	134
4.2.1.1 Léxico em língua wajãpi	137
4.2.1.2 Termos de parentesco	141
4.2.1.3 Sistemas de referência wajãpi	144
4.2.2 Memória coletiva.....	147
4.2.2.1 Menção à fonte da informação	148
4.2.2.2 Nem mito, nem história.....	150
4.2.2.3 Diferentes versões	154
4.2.3 Discurso reportado.....	162
4.2.4 Fechamento narrativo	174
4.2.5 Repetição e paráfrase.....	178
4.2.6 A narrativização de receitas.....	182
4.2.7 Finalizando a análise	193
 Considerações Finais	 197
 Referências Bibliográficas	 201

Capítulo 1: Apresentação

Nesta tese eu apresento uma análise de textos em português como segunda língua, escritos por adultos Wajãpi que participam de cursos de formação ministrados pelo *Iepé*, uma organização não-governamental, de acordo com as recomendações da política pública atualmente vigente no Brasil para a Educação Escolar Indígena.

Meu objetivo foi investigar, a partir da análise da produção escolar dos alunos, as relações entre oralidade e escrita presentes na segunda língua. A oralidade que procurei detectar nos dados não diz respeito à oralidade das sociedades letradas que, comumente, é colocada, por alguns estudiosos do Letramento, em um contínuo à escrita. A oralidade abordada aqui é a oralidade mantenedora da tradição oral; a oralidade constitutiva do conhecimento produzido por um povo que somente muito recentemente passou a ter contato com práticas sociais letradas. Do mesmo modo, o conceito de letramento com o qual trabalho ao longo da tese pode ser compreendido como um modo de produzir e transmitir conhecimento possibilitado pelo uso da escrita. Como veremos no Capítulo 2, essa opção não exclui a compreensão de letramento como prática social permeada pela escrita, o que possibilita atribuir ao conceito a pluralidade com a qual é definido atualmente. Letramentos, no plural, concebidos como práticas sociais que usam a escrita em contextos determinados e para fins específicos é compreendido aqui como um desdobramento de um significado seminal do termo que dizia respeito, originalmente, ao uso da escrita como um novo meio utilizado na produção do conhecimento, na sua transmissão e na comunicação.

Mais especificamente, minha pesquisa foi conduzida na tentativa de compreender de que forma os textos escritos por alunos wajãpi apresentavam, em sua elaboração, marcas de modos de transmissão orais e o que elas significavam. Foi possível verificar que os textos apresentam forte influência da transmissão oral,

sobretudo nos aspectos relacionados ao predomínio da tipologia narrativa, à remissão constante à memória coletiva do grupo, aos modos particulares de apresentar o discurso reportado e o fechamento narrativo.

A questão que direcionou a pesquisa foi motivada pelo fato de os Wajãpi serem um povo que tradicionalmente usa a oralidade para a transmissão e produção de seu conhecimento. O contato desse povo com práticas sociais letradas é bastante recente. Formas letradas de comunicação passaram a se fazer presentes somente após o contato realizado com a FUNAI (Fundação Nacional do Índio), na década de 1970. Nas duas décadas seguintes, são implantados o posto da FUNAI, postos de saúde, escolas e começa a ocorrer o curso de formação de professores wajãpi, que, posteriormente, se formalizará em Magistério Indígena. Nesse mesmo período, os Wajãpi se envolvem com a demarcação do que hoje é a Terra Indígena Wajãpi e criam duas associações representativas, com sede na cidade de Macapá, capital do estado onde está localizado seu território. Diretamente envolvidos nesse processo, estão os jovens e adultos, a maioria do sexo masculino, autores dos textos aqui analisados.

O processo de escolarização desse povo coincidiu com o desenvolvimento de uma modalidade da Educação Escolar Indígena que se convencionou definir como sendo *específica, diferenciada, bilíngue e intercultural*. Como uma de suas características principais, pode ser mencionada a inclusão da língua e dos conhecimentos indígenas no currículo escolar. A instituição escolar passa, então, a ser um espaço para a produção de formas letradas de transmitir um conhecimento que até então era feito exclusivamente pela oralidade.

Atualmente, a maioria dos Wajãpi está em processo de letramento. A dimensão da influência da escrita nos modos de produção de conhecimento desse povo ainda é um mistério.

A literatura etnográfica sobre esse povo (GALLOIS, 1986, 1988, 1994, 2005; OLIVEIRA, 2006; ROSALEN, 2008) revela que os modos de transmissão e produção de conhecimento assentados na oralidade são predominantes, o que

torna possível classificá-los como um *povo de tradição oral, em processo recente de letramento*. Ao longo desta tese, farei referência aos Wajãpi como a um povo de tradição oral, contando que o leitor compreenda que a tradição oral é o modo predominante de comunicação, mas que, simultaneamente, muitos indivíduos wajãpi estão em processo de letramento.

A partir de um panorama sincrônico, encontramos um povo que utiliza a oralidade para a comunicação, para a produção de saberes e para a transmissão do conhecimento coletivamente acumulado e que, simultaneamente, está começando a conviver com práticas sociais letradas, sobretudo aquelas relacionadas ao contexto escolar e burocrático. Em relação ao letramento escolar, a maior parte dos adultos escolarizados também está diretamente envolvida com a elaboração do currículo escolar do Ensino Fundamental I. Sustentando esse processo, está o exercício de pensar a seleção e elaboração de conteúdos escolares, sua forma de apresentação e as transformações decorrentes da disciplinarização dos conhecimentos.

Minha aproximação ao tema ocorreu porque, inicialmente, desenvolvi pesquisas descritivas com a sintaxe e fonologia da língua wajãpi. Durante os anos de 1998 a 2006 fui professora dos três cursos de formação oferecidos pelo *Iepé*: Magistério Wajãpi, Formação de Agentes de Saúde Wajãpi e Formação de Pesquisadores Wajãpi. Fui docente de todas as disciplinas da área de línguas, mas atuei mais diretamente no ensino de português como segunda língua¹. A experiência como professora de português para esse povo despertou-me o interesse em desenvolver pesquisas sobre a produção escrita em segunda língua.

¹ Durante os anos de 1998 a 2006 trabalhei como professora das disciplinas *Língua Portuguesa como Segunda Língua*; *Linguística*; *Metodologia de Ensino de Língua Materna*; *Metodologia de Ensino de Segunda Língua*; *Oficina de Dicionário de Saúde Wajãpi*; *Oficina de Produção de Materiais Didáticos*. Fui docente dos três cursos de formação. Colaborei com a elaboração da Proposta Curricular da Escola Wajãpi e fiz acompanhamento pedagógico do trabalho docente dos professores wajãpi. Nos anos de 2003 a 2005 coordenei o Programa de Educação Wajãpi, do *Iepé*. De 1995 a 1997 fiz pesquisa de Iniciação Científica com pronomes da língua Wajãpi e em 2002 conclui minha pesquisa de mestrado sobre a descrição fonológica dessa língua.

Ao longo dos quase dez anos de trabalho docente junto a esse povo, fui recolhendo textos escritos em português por meus alunos Wajãpi porque minha intenção era investigar, em princípio, o processo de aquisição da escrita em segunda língua. Após uma primeira leitura desse *corpus*, percebi a recorrência de alguns traços composicionais que me chamaram a atenção porque não conseguia interpretá-los, embora todos me fossem muito familiares porque encontrados com frequência na produção escrita e, não menos frequentemente, também na produção oral dos alunos em português. E foi então que levantei a hipótese de que esses traços poderiam ser marcas de um modo oral específico de comunicação. Em outras palavras, os textos em questão não foram produzidos de uma perspectiva totalmente letrada. Esses textos trazem marcas de produção e transmissão do conhecimento próprias ao povo Wajãpi, marcas essas de difícil compreensão para um leitor não-índigena.

A expectativa é que os resultados da pesquisa empreendida possam contribuir para, em primeiro lugar, demonstrar a existência e o sentido dessas marcas. Espero, além disso, poder contribuir com o debate necessário acerca das diferenças entre modos letrados e predominantemente orais de produção e transmissão de conhecimento. Por último, é também minha expectativa, subsidiar o ensino da escrita em português, no contexto Wajãpi. Se esse trabalho de tese cumprir minimamente essas expectativas ele será bem sucedido.

Antes de desenvolver o primeiro item deste Capítulo, cabe ressaltar que a pesquisa aqui discutida é de natureza qualitativa, de base interpretativista. Isto significa dizer, em primeiro lugar, que não há a pretensão que os resultados da pesquisa sejam considerados irrefutáveis, universais ou mesmo conclusivos. Ao contrário, esses resultados devem ser lidos como parciais e temporários. Importa considerar também que minha análise e interpretação dos dados não devem ser vistas como totalmente objetiva e neutra, levando-se em consideração minha inserção pessoal no tema.

1.1 Breve apresentação histórica dos Wajãpi

Wajãpi é o nome de um povo que habita o norte do Brasil, região do Amapari, no Amapá, e a Guiana Francesa, nas proximidades do Oiapoque. Para distingui-los, é comum designar os habitantes do lado brasileiro de Wajãpi do Amapari. Esses são os autores dos textos objetos de análise da pesquisa aqui retratada. Atualmente, os Wajãpi do Amapari são um povo de aproximadamente 1000 pessoas que têm a língua wajãpi como primeira língua e o português como segunda. Habitam um território demarcado, homologado em 1996, situado a noroeste do estado do Amapá. A Terra Indígena Wajãpi tem 607 mil hectares e, atualmente, existem 49 aldeias² dispersas em toda sua extensão. Gallois (1986) apresenta uma reconstituição dos movimentos migratórios dos Wajãpi nos últimos 300 anos em pesquisas constituídas por documentos históricos e por narrativas de suas tradições, obtidas etnograficamente, logo após a “descoberta” desse grupo pela frente de atração da FUNAI, em 1973. As informações que apresento a seguir foram compiladas de três obras de Gallois (1986, 1988 e 1994).

Fontes históricas escritas mencionam a presença dos Wajãpi, no século XVII, na região do baixo Xingu (PA). A intensificação da presença de portugueses na foz do Amazonas motivou as migrações sucessivas, iniciadas no século XVIII, que resultaram na divisão dos Wajãpi, em dois grandes grupos (os setentrionais na Guiana Francesa e os meridionais no noroeste do Amapá), e à posterior ocupação dos territórios atuais. No início do século XVIII, documentos registram que eles foram aldeados em missão franciscana, próxima ao forte de Almeirim (Almeirim, PA, rio Paru, afluente do Amazonas, próximo à fronteira sul com o Amapá).

Como veremos a seguir, as narrativas ouvidas por Gallois não fazem menção a esse primeiro período migratório. A memória coletiva começa no período em que eles já cruzaram o rio Amazonas. Segundo Gallois (1994, p.28), as narrativas sobre esse período prestam-se muito mais para descrever “modalidades do

² Disponível em www.apina.org.br Consultado em 12 de fevereiro de 2010.

contato interétnico” do que para fornecer uma cronologia das ocupações. Nas narrativas de origem dos Wajãpi do Amapari prevalecem as versões que os definem como pertencentes a um único grupo originário, distinto dos Wajãpi da Guiana. Até hoje, as relações entre os dois grupos não é frequente e ocorre basicamente por conta de relações matrimoniais:

Para os Waiãpi do Amapari, os “parentes” do Oiapoque são hoje tão distantes e tão “outros” quanto os Wayana e Aparai [grupos Karib] dos rios Paru e Aretani. Distância que se manifesta no modo de vida, adaptado ao rio no Oiapoque e à floresta no Amapari. Os moradores desta área mencionam, sobretudo, divergências no léxico, no repertório musical, no acervo de nomes próprios e em modalidades técnicas ou estilísticas. (GALLOIS, 1988, p.5).

De forma bastante esquemática e simplificada, tento resumir, como já dito, parte da história dos Wajãpi elaborada por Gallois (1986 e 1994), a partir do cotejo entre documentação escrita e relatos orais. Segundo a autora, os relatos sobre a origem são “uma sequência mítica [que] faz parte de um conjunto de tradições, ou melhor, de um grande mito, que conta a origem do universo, da humanidade e das coisas; confunde-se com a epopéia de dois heróis: o criador *Yane-roaçu* e *Yane-iar*³, o criador e ancestral dos Waiãpi.” (GALLOIS, 1986, p.317).

Cabe notar, como nos lembra a autora (op.cit.), que existem várias versões para um mesmo evento. Algumas versões estão bastante próximas de outras porque apresentam eventos que se repetem e poucas contradições interpretativas de seus narradores. Essas versões constituem uma mesma tradição oral, no sentido dado por Vansina (1982) a essa expressão.

A origem dos Wajãpi, segundo a tradição oral desse povo, ocorreu nas proximidades do rio Jari (afluente do rio Amazonas, na fronteira entre o Pará e o

³ As palavras em Wajãpi podem apresentar mais de uma grafia de acordo com a época em que elas foram escritas. Em 1994, Gallois utiliza uma das primeiras elaborações para a grafia da língua, na época ainda muito preliminar. Onde Gallois escreve *Yane*, hoje se grafa *jane*; onde aparece *yanejar*, escreve-se *janejarã*. O mesmo pode ser afirmado para a denominação étnica Wajãpi, outrora grafada como Waiãpi ou Wayãpi. As expressões podem ser traduzidas como: *Janeroaçu*: nosso pai grande e *janejar*: nosso dono.

Amapá), que é uma fronteira histórica entre estes e povos Karib da região. Nas regiões desse rio, o herói criador, *janejarã*, fez várias tentativas de criar a terra de forma ideal, até que a habitou com as plantas, os animais e os homens. Esses primeiros homens foram os *taimiwerã*, indivíduos wajãpi, pertencentes a um passado muito antigo, dos quais não se sabe o nome, nem a genealogia. Depois de criar os *taimiwerã*, *janejarã* criou os brancos e outras categorias de alteridade. Nessa época, no entanto, não havia diferenças entre esses grupos. Todos conviviam e compartilhavam um mesmo tipo de vida, numa região denominada *Tuiuiu*, até que os não-índios começaram a se tornar mais numerosos, causando problemas para os Wajãpi. *Janejarã*, então, destrói quase toda essa primeira humanidade com o fogo e o dilúvio. Os que construíram, de acordo com as recomendações do criador, a casa de barro, *Mairi*, conseguem se salvar e são levados, com a casa, até uma região distante dali. Nas narrativas, a origem dos Wajãpi data dessa época em que *Mairi* foi construída. Atualmente, os Wajãpi identificam a *Mairi* da tradição à Fortaleza São José de Macapá, localizada em Macapá, AP, na região de foz do rio Amazonas. Essa reinterpretação narrativa foi possibilitada por ocasião do contato de alguns Wajãpi com essa construção.

Uma segunda humanidade foi criada por *janejarã* no mesmo lugar da primeira. Dessa vez, ocorre a diferenciação entre as diferentes categorias de humanos, mas os Wajãpi permanecem sendo a verdadeira humanidade em oposição a todas as outras: *karaikō* (brancos, brasileiros), *paraisikō* (franceses), *apã* (etnias inimigas). Os homens dessa vez são os *tamokō*, antepassados que já podem ser nomeados. Os brasileiros e estrangeiros reaparecem nesse período não mais como indivíduos que convivem e possuem o mesmo modo de vida dos Wajãpi. Dessa vez, os não-índios fazem sua moradia e roça próximo aos Wajãpi de quem estes obtêm ferramentas. O convívio com os não-índios, a proximidade de garimpos e as guerras e ataques de outros índios são responsáveis por um novo deslocamento, em direção a uma região mais isolada de cabeceiras de rios, ao sudoeste do que é agora o atual território, no rio Inipuku. Gallois (1988) data esse período como tendo ocorrido aproximadamente entre 1850/1880. Como os lugares e

antepassados dessa época já podiam ser nomeados pelos narradores dos relatos, Gallois conseguiu reconstituir as genealogias e as seguidas dispersões a partir de *Sucurijunupã*, principal aldeia desse período. As dispersões foram feitas por grupos autônomos em relação aos demais, que se estabeleciam em determinadas regiões, voltavam a migrar, eram exterminados ou juntavam-se a outros grupos. Esses grupos são, na realidade, o que os Wajãpi denominam de *wanã*, que recebe a seguinte definição pelo grupo de pesquisadores wajãpi:

Cada Wajãpi tem o grupo de origem dele, seu *wanã*. Os antepassados de cada *wanã* são diferentes. *Wanã* não é a mesma coisa que aldeia, é um grupo de pessoas que não moram todas juntas, mas em diferentes aldeias. Mas todas pessoas de um mesmo *wanã* conhecem sua região e seus caminhos. (PESQUISADORES WAJÃPI).⁴

Diante da autonomia de cada *wanã*, a totalidade dos *wanã* compartilha a língua e o modo de ser, referido pelos Wajãpi como *janereko*. Essa expressão pode ser definida como modos de saber, de ser, de fazer, de compreender, de se relacionar, de transmitir conhecimento. Dentre todos os Wajãpi há “modos de” compartilháveis ou que admitem pequenas variações; outros “modos de” são próprios a cada grupo e inquestionáveis pelos outros:

O “jeito Waiãpi” tem variações e alguns dos traços da organização social são considerados como “diacríticos”. Entre esses, alguns são mais negociáveis do que outros. A roupa, por exemplo, pode variar desde a tradicional *kamisa pirã* (tanga vermelha) até a *kamisa* feita com tecido estampado ou a calça jeans. A comida pode ser a “realmente boa” caça e farinha ou, a também degustável, arroz, feijão, carne e farinha. Todos são modos Waiãpi de se vestir e comer e os Waiãpi escolhem, conforme o contexto interrelacional, quais desses modos são os “modos Waiãpi”. Outros “jeitos” menos negociáveis são, por exemplo, os modos como se dão as interações sócio-políticas dos grupos locais. Cada grupo local tem suas posições políticas e suas redes de relações próprias. Se todos os grupos sustentam a mesma posição política, ótimo. Caso contrário, também não haverá problema, pelo menos para os

⁴ Disponível em http://www.apina.org.br/documentos/Jane_reko_mokasia-Organizacao_social-wajapi.pdf
Acessado em 20 de agosto de 2010.

Wajãpi. Cada um sustentará sua posição e fará do “seu jeito”. (TINOCO, 2000, p.10).

O contato com os *karaikõ* (brasileiros), com os *paraisikõ* (estrangeiros, principalmente franceses) e com outros índios sempre ocorreu na história dos Wajãpi; desde seus relatos míticos, como podemos observar. Segundo Gallois (2002), pode-se datar, a partir das narrativas, um período de aproximadamente 150 anos de contato sistemático com a população regional, sobretudo com balateiros, gateiros e garimpeiros⁵. O contato com outros povos indígenas da região do norte do Pará também sempre fez parte das relações wajãpi. Bens materiais e imateriais fazem parte de uma extensa rede de trocas entre os povos indígenas da região, compondo culturas sempre em transformação: “a cultura de grupos particulares, da região do Amapá e norte do Pará como de outras partes do mundo, não pode ser abordada como um conjunto fixo de elementos, que resistiram inertes ao passar do tempo.” (IEPÉ, 2006, p.24). Antes do encontro com as frentes de atração da FUNAI, ocorrido em 1973, há relatos do órgão indigenista de intensificação desse contato e das doenças, sobretudo o sarampo, bem como do aumento do número de mortes. Por causa desses acontecimentos, a mobilidade territorial wajãpi torna-se ainda mais frequente. Nos anos anteriores ao contato, a FUNAI registrou a presença de um garimpo na região do Karapanaty (sul do atual território) cujos garimpeiros estabeleciam trocas constantes com os Wajãpi dessa região. Gallois (1988) afirma que órgãos nacionais relacionados à pesquisa em mineração e indústrias de mineração, além de garimpeiros isolados, são, de fato, os primeiros contatos sistemáticos estabelecidos com os Wajãpi, antes mesmo da FUNAI.

⁵ Como pode ser lido em Gallois (2002) e notado nas conversas com os Wajãpi, há uma clara distinção entre essas categorias da população regional, estando balateiros (coletores de seringa), mateiros e gateiros (caçadores de onça para retirar a pele) de um lado e, de outro, os garimpeiros. Categorias complexas e móveis também são construídas para classificar os *karaikõ* do pós-contato oficial. É comum os Wajãpi classificarem esses novos agentes como *Funaiwanã* (*wanã* da FUNAI), *lepéwanã* (*wanã* do *lepé*) e assim por diante.

O contato oficial dos Wajãpi do Amapari com a sociedade nacional ocorreu em 1973, através da frente de atração da FUNAI, por ocasião da construção da Rodovia Perimetral Norte (BR 210). A rodovia que ligaria Amapá e Roraima passaria pelas terras habitadas por eles. De fato, 30 quilômetros dessa estrada, cuja construção foi interrompida, passam dentro do que hoje é o território wajãpi. Até o momento do contato oficial, os Wajãpi do Amapari eram considerados índios desconhecidos a não ser por alguns poucos indivíduos da população regional. No ano do contato, os Wajãpi foram estimados em aproximadamente 200 pessoas.

Cabe lembrar que no início da década de 1970, a política indigenista vigente era assimilacionista, sustentada por uma ideologia que afirmava que o índio se integraria à população brasileira branca, deixando, de acordo com esse pensamento, de ser índio. Por essa perspectiva, a integração era a maneira de os índios não “atravancarem o progresso da nação brasileira”. É nesse contexto político e ideológico que os Wajãpi são “oficialmente descobertos” e que se inicia a introdução de diversas instituições, inclusive a escolar, em suas aldeias.

Nos anos que se seguiram ao contato com a FUNAI, houve uma alteração no padrão de ocupação territorial wajãpi. Da mobilidade tradicional, eles passaram a se concentrar em cinco aldeias centrais, próximas ao posto da FUNAI e de bases da Missão Novas Tribos do Brasil⁶. Esse período foi caracterizado por forte sedentarização de parte dos grupos familiares. Essas aldeias, que mais tarde passaram a ter postos de saúde e escola, foram ocupadas por muitos anos, o que gerou a invasão de garimpeiros, gateiros e mateiros pelas partes não ocupadas do território. No início da década de 90, os Wajãpi começam a retomar seu modo descentralizado de ocupação, motivados, sobretudo, pelo início do processo de demarcação do que viria a ser a Terra Indígena Wajãpi.

A Terra Indígena Wajãpi (TIW) foi homologada em 1996. O processo para reconhecimento e demarcação desse território foi feito conjuntamente pelos

⁶ A Missão Novas Tribos do Brasil é uma “agência missionária de fé”, atuando no Brasil desde 1953. Disponível em < <http://www.mntb.org.br/>> Acessado em 15/10/2010.

Wajãpi e técnicos (antropólogos, indigenistas, engenheiros, topógrafos) não-índios. Nos últimos 15 anos, o padrão de ocupação territorial foi retomado como consequência da percepção da noção de território e de seu significado para o não-índio. A ocupação de todos os limites da Terra Indígena Wajãpi é também uma estratégia de proteção territorial e não somente resultado do desejo de manutenção do modo de vida tradicional, baseado na feitura de roças e nas atividades de caça e pesca, vitais para o conceito de bem-estar wajãpi⁷. Como mencionado anteriormente, há, atualmente, 49 aldeias dispersas pela Terra Indígena Wajãpi (TIW). A agricultura, a caça e a pesca e o extrativismo permanecem atividades centrais para a subsistência desse povo.

⁷ Durante uma de minhas aulas, os professores da primeira turma de Magistério produziram coletivamente um texto cujo tema era “o que é saúde para os Wajãpi”. Nesse texto, eles listaram uma série de coisas, dentre elas estavam as atividades de fazer roça, caçar, pescar, fazer festa, ter filho, ter família, etc.

Desde o final da década de 1970 foram introduzidos no território serviços de educação⁸ e saúde pública. As modalidades dos serviços oferecidos nessas duas áreas foram sendo modificadas de acordo com o contexto histórico de cada época. A partir de 1992, uma organização não-governamental (ONG) – Centro de Trabalho Indigenista (CTI)⁹ – passa a desenvolver projetos em parceria com os Wajãpi para a gestão territorial, política, ambiental, educacional e de saúde. Em 2005, ocorreu a formação da primeira turma de professores wajãpi, no magistério de nível médio. Alguns desses professores ingressaram no curso de licenciatura indígena, em 2007, oferecido pela Universidade Federal do Amapá. Cursos de Magistério, Saúde e Pesquisa são realizados pelo *Iepé* em parceria com diferentes órgãos governamentais e não-governamentais brasileiros ou estrangeiros.

Atualmente, o povo Wajãpi do Amapari tem duas organizações de representação, o Conselho das Aldeias Wajãpi – Apina – e a Associação dos Povos Indígenas do Triângulo do Amapari – Apiwata¹⁰. Ambas têm sede em Macapá e os membros de suas diretorias se revezam entre a permanência na cidade e nas aldeias porque a demanda de trabalho na cidade (reuniões, viagens, acompanhamento de projetos, administração da sede da associação etc.) é bastante grande.

Nos últimos dez anos percebe-se nos Wajãpi do Amapari a intenção, cada vez mais manifesta, de autonomia na gestão territorial, escolar e de saúde, concretizada pela tentativa de um movimento conjugado de fortalecimento interno e formação dos jovens em saberes especializados da sociedade ocidental os quais os Wajãpi julgam úteis a essa autonomia:

⁸ Mais detalhes sobre a educação formal na TIW serão dados no Capítulo 3, “Educação Escolar Wajãpi”.

⁹ Até novembro de 2002, os projetos realizados em parceria com os Wajãpi estavam alocados na ONG Centro de Trabalho Indigenista. A partir dessa data, alguns membros da equipe do Programa Wajãpi se desligam do CTI e criam o *Iepé* – Instituto de Pesquisa e Formação Indígena. O *Iepé* é uma ONG que trabalha com povos indígenas do Amapá e norte do Pará. Desde 2002, todas as ações do Programa Wajãpi são realizadas pelo *Iepé*. A antropóloga Dominique Tilkin Gallois é uma das fundadoras do *Iepé* e atuava, anteriormente, no CTI.

¹⁰ Quando estava no final da escrita da tese, recebi a notícia que uma nova associação wajãpi está sendo criada.

Os parâmetros dessa história [do contato] marcam, especialmente, a evolução da teoria construída em torno da figura ambígua dos *karai-kô*, ao mesmo tempo próximos e distantes, dispensáveis e necessários. Marcam também a construção de um projeto de resistência política surgido num contexto histórico em que se tornam cada vez mais evidentes, aos olhos dos próprios índios, às ameaças à integridade de seu território, à autonomia de seu modo de ser e à sua sobrevivência física. Falar de resistência quando, de fato, se instalam mudanças drásticas no modo de vida e um evidente processo de dependência pode parecer contraditório, mas é justamente da dificuldade de manter os padrões tradicionais que vem a necessidade de enfrentamento e de movimentos de resistência indígena característicos da “etnicidade”. (GALLOIS, 2002, p.212).

1.1.1 A criação de uma unidade wajãpi e sua referenciação discursiva

Nos anos pós-contato oficial, as noções de território e identidades coletivas ainda não existiam porque, para os Wajãpi, a unidade de autonomia permanece sendo os *wanã*. No início dos anos 90, o conceito de *jane ywy* (nossa terra) passa a ser utilizado pelos Wajãpi com sentido semelhante ao nosso conceito de território. Nessa época, intensificam-se os contatos com outros índios, sobretudo com lideranças indígenas, e os Wajãpi criam, então, uma nova categoria genérica: *indio kô* (os índios), ampliando as categorias tradicionalmente usadas para fazerem referência aos não-wajãpi (GALLOIS, 1988). Ao mesmo tempo, começa a ser forjada uma nova categoria, de identidade coletiva, necessária para se apresentarem ao “outro”. É nessa ocasião, que a categoria *wajãpi* passa a ser usada, pelos próprios Wajãpi, para referenciar o coletivo étnico nas relações do contato. Segundo Gallois (1988), ocorre também nessa época o retorno dos Wajãpi que viviam nas cidades de Macapá e Belém.

Em decorrência do contato oficial e diante das exigências políticas e sociais da sociedade envolvente, os Wajãpi passam, então, a se apresentar, aos não-índios, como uma unidade, um coletivo Wajãpi. A noção de coletivo passa a ser construída paralelamente à noção de território. De acordo com Gallois (2005):

[foi] no decorrer dos anos 80 do século passado, que os membros dos diferentes grupos locais dispersos se assumiram como Wajãpi,

enunciando esse etnônimo em ocasiões que requeriam o uso de uma unidade social e política, antes raramente utilizada e que continua não fazendo muito sentido no âmbito de suas relações interpessoais ou intercomunitárias. Wajãpi, na verdade, é uma referência à língua compartilhada por esses diferentes grupos, dispersos historicamente numa vasta região na fronteira do Brasil com a Guiana Francesa. Para seus falantes, o uso de variantes de uma mesma língua nunca foi sinônimo de qualquer unidade social, ou de algum consenso político, servindo, ao contrário, ao jogo de contraposições entre subgrupos que podiam, como podem até hoje, enunciar suas diferenças internas e suas dissensões. (GALLOIS, 2005, p. 113-114).

A intensificação das relações com lideranças indígenas de outros povos e com representantes de órgãos governamentais brasileiros (FUNAI, Governo do Estado, Secretaria de Educação, entre outros) em reuniões para tratar de questões relacionadas, sobretudo, ao território, motiva a criação de um novo gênero discursivo destinado exclusivamente aos não-índios. Segundo Gallois (2002, p.212-213) esse novo gênero pode ser inserido na categoria “discurso político”, denominado pelos Wajãpi como “*jane ayvu kasi* (“nossas falas duras”)”. Esse discurso político destinado aos não-índios exige um padrão monológico, contrariamente ao padrão dialógico de todo discurso wajãpi¹¹. Nas “falas para brancos”, as lideranças, normalmente, proferem seus discursos em Wajãpi, cabendo a tradução a algum jovem.

Discursivamente, surge a expressão “nós Wajãpi”, largamente presente no discurso oral e escrito, sobretudo em textos burocráticos.

¹¹ Gallois não utiliza a expressão dialógico nos termos bakhtinianos. A autora pretende salientar com essa expressão que o discurso político, entre os Wajãpi, é sempre uma “conversa”, um “diálogo cerimonial”, com regras composicionais próprias. Gallois (2002) descreve que os discursos políticos wajãpi, quando falados em wajãpi e enunciados para outros wajãpi, obedecem a um padrão dialógico em que um indivíduo fala e outro, em sua resposta, repete partes finais da fala do primeiro. Quando os Wajãpi se encontram para participar de grandes reuniões, o uso desse tipo de discurso é, de fato, predominante, sobretudo entre lideranças. O discurso político, utilizado nas conversas entre eles, é marcadamente distinto das conversas em contextos não-políticos. Em relação a esse tipo de fala, é comum ouvir os mais jovens comentando que precisam aprender a falar como os mais velhos falam.

Como exemplo do uso dessa marca discursiva, recorro ao texto reproduzido abaixo, retirado da publicação “Livro do artesanato Waiãpi” (CTI, 1999), distribuída junto com peças de artesanato feitas pelos Wajãpi e vendidas em diferentes locais e ocasiões. Pode-se observar, no texto, a expressão “nós Wajãpi” claramente com a função de destacar uma unidade e de apresentar, ao não-índio, uma imagem coletiva desse povo:

Nós, Waiãpi, sabemos tudo e valemos muito.

Nós sabemos fazer reuniões. Sabemos fazer festas.

Nós somos contadores, lutadores, brincalhões, guerreiros.

Nós, Waiãpi, sabemos fazer filhos para o povo Waiãpi não acabar.

Nós, Wajãpi, somos inteligentes também.

Sabemos ler e escrever, fazer projetos, usar dinheiro...

Sabemos dirigir carro, motor de popa.

Sabemos manter a nossa floresta, os rios, nossas famílias...

Sabemos criar filhos de animais como filhos de humanos.

O “nós Wajãpi” é bastante representativo do discurso para brancos porque evidencia, externamente, uma unidade, que, de fato, inexistente internamente, produzindo uma imagem de unidade adequada ao contexto político e reivindicatório.

Não é à toa, portanto, que o “nós, Wajãpi” introduza, textualmente, grande parte das comunicações de caráter institucional escrita por jovens e adultos Wajãpi. Afinal, se a unidade exigida pelo contato é uma informação nova para o próprio grupo e funcional apenas para as relações do contato, nada mais natural que seja enunciada e anunciada recorrentemente na interlocução entre wajãpi e não-wajãpi.

Essa marca discursiva, quando endereçada para determinados destinatários, carrega consigo a característica de ser uma informação nova apenas para os autores dos documentos e não para o interlocutor que, em sua maioria, mas sem

generalizar, não pressupõe, a julgar pelo caráter das propostas de intervenção e de apoio à autonomia Wajãpi, que a unidade enunciada não exista.

No exemplo apresentado a seguir, pode-se ver essa mesma expressão, agora reforçada pela palavra “lideranças”, pois se trata de um ofício destinado a algumas autoridades de órgãos governamentais do Amapá e o remetente se coloca na mesma posição de autoridade do destinatário: lideranças wajãpi escrevem para lideranças *karaikõ*. O ofício, de 2006, foi escrito por Kaitona Wajãpi, então presidente do Conselho das Aldeias Wajãpi – Apina –, como uma manifestação de descontentamento com o não comparecimento de representantes de órgãos governamentais locais a uma reunião proposta pelos Wajãpi. No mesmo documento, encontramos o trecho “os outros órgãos não respeitaram os Wajãpi”. Novamente, podemos observar a clara remissão que a expressão “os Wajãpi”, com a idéia de coletivo, faz à questão territorial.

Nós, lideranças Wajãpi, convidamos os órgãos do governo: Funai/Macapá, Funasa/AP, Procuradoria Geral da República (PGR/AP), Secretaria Extraordinária dos Povos Indígenas (Sepi), Secretaria de Estado da Educação (Seed), Companhia de Eletricidade do Amapá (Cea) e Ibama/AP para participar da reunião na aldeia Aramirã/T.I.W., no dia 12 de junho, e darem resposta de como irão atender as nossas reivindicações.

Nossas reivindicações foram apresentadas no documento "Prioridades dos Wajãpi para 2006", que foi entregue com antecedência para esses órgãos governamentais.

Escrevemos o documento para explicar novamente para os órgãos do governo – pois muitos não estão dando o apoio que precisamos – que a nossa decisão de morar em aldeias espalhadas e distantes dos postos é importante para fortalecer o nosso modo de vida e que não vamos desistir de cumprir o que decidimos.

Dos órgãos convidados para a reunião só o Ibama/AP compareceu. Os outros órgãos não respeitaram os Wajãpi. Nós não queremos que isso continue acontecendo, porque está atrapalhando muito o nosso trabalho.

Por isso, decidimos fazer essa nota de repúdio aos órgãos governamentais que não compareceram a reunião: Funai/Macapá, Funasa/AP, Procuradoria Geral da República (PGR/AP), Secretaria Extraordinária dos Povos Indígenas

(Sepi), Secretaria de Estado da Educação (Seed) e Companhia de Eletricidade do Amapá (Cea).¹²

Ainda com o contato, outras categorias abrangentes surgem, muitas delas construídas no bojo dos cursos de formação. Os Wajãpi costumam fazer referência aos adultos, que recebem educação formal, designando-os como “os professores”, “os agentes de saúde”, “os microscopistas” ou “os pesquisadores”, sendo que cada um desses grupos abrange indivíduos que, tradicionalmente, não seriam agrupados em uma mesma categoria por pertencerem a grupos locais distintos.

1.1.1.1 A criação da unidade linguística

Coube à categoria dos professores a criação de uma unidade linguística: a língua wajãpi escrita.

Como veremos mais adiante, a grafia dessa língua foi criada por missionários do *Summer Institute of Linguistics* – SIL¹³. Como toda proposta de grafia feita por essa instituição, tratava-se de uma escrita fonêmica em que cada som corresponde a uma única letra. Esse tipo de grafia pressupõe alto grau de abstração e a participação de um especialista, o linguista, no caso, porque é baseado em um conhecimento não consciente do falante. Durante a década de 1980 e começo de 1990, os Wajãpi que frequentavam a escola e, por ventura, escreviam na língua materna, utilizavam essa grafia, referida por eles como “a grafia do missionário”. A partir do primeiro curso de formação de professores promovido pelo *Iepé* (então CTI), cujo início é justificado pelo contexto educacional da época, em que a língua indígena deveria passar a ser a língua da educação

¹² Disponível em <http://www.jornaldaciencia.org.br/Detalhe.jsp?id=38376> Acessado em 03 de fevereiro de 2010.

¹³ O SIL é uma organização não-governamental que trabalha com minorias etnolinguísticas ao redor do mundo. No Brasil, o SIL atua sob o nome de Associação Internacional de Linguística. No site podemos ler que o trabalho dessa instituição junto às minorias linguísticas é motivado pela crença em que todas as pessoas são criadas à imagem de Deus, mas que não há proselitismo de sua parte. Disponível em < <http://www.sil.org/sil/> > Acessado em 30/11/2010.

escolar indígena, os então recém-professores em formação se viram diante da tarefa de escrever, preparar materiais de alfabetização e ensinar em sua língua materna. É então que surge, para eles, o problema da padronização da língua pela escrita. A criação de uma grafia passa a régua em diferenças dialetais, o que não foi aceito de forma passiva pelos professores wajãpi, provenientes de grupos locais distintos. Nenhum deles queria abrir mão de fixar a variedade de seu grupo e ao mesmo tempo não seria possível aceitar a opção alternativa de registrar todas as variedades. Presenciei inúmeras discussões sobre como grafar, por exemplo, as poucas palavras que não obedecem ao padrão silábico consoante-vogal, palavras terminadas em r- e n-, já que elas admitem ou não a presença de uma vogal baixa, ocasionando ressilabificação dessas palavras. Durante muito tempo, o resultado dessas discussões era pelo não uso da língua wajãpi na escola, coroado com frases inflamadas do tipo “a língua wajãpi é muito difícil.” Hoje, passados vinte anos das primeiras discussões coletivas sobre estabelecimento de grafia, muitos ajustes foram feitos, nenhum sem resistência ou discussão. Na medida em que outros conceitos de unidade foram sendo incorporados pelos Wajãpi, foi ficando mais fácil para eles compreenderem que a criação de unidades requer escolhas. Há uma grafia razoavelmente unificada a ser seguida, mas ainda podem ser observadas muitas variações, sobretudo relacionadas à concepção do que é uma palavra na língua e às notações dos sons nasais e suas modificações nos segmentos que estão à sua margem¹⁴.

1.2 Educação Escolar Indígena no Brasil

A educação escolar indígena (EEI) existe desde os tempos coloniais, tendo como uma de suas características mais duradouras sua associação à evangelização. Por aproximadamente 500 anos, a educação escolar para índios não foi

¹⁴ Sobre o estabelecimento de grafias para as línguas indígenas e, especialmente, sobre o envolvimento de diversos agentes nesse processo, recomendo a leitura do artigo *A guerra dos Alfabetos: os povos indígenas na fronteira entre o oral e o escrito*, de Bruna Franchetto (2008). Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93132008000100002> Acessado em 29/11/2010.

incorporada às ações políticas do estado brasileiro. Ao final do século passado, experiências laicas em educação escolar indígena, efetuadas por organizações não-governamentais, começaram, no entanto, a ganhar espaço em um contexto histórico que se mostrava propício com a retomada, pela sociedade civil, dos movimentos democráticos, após quase 20 anos de ditadura. Antes de ser encampada por órgãos governamentais, a educação escolar indígena foi, durante muito tempo, realizada por setores religiosos e, mais recentemente, também por organizações não-governamentais. Como qualquer outra instituição, a escola indígena seguirá modelos orquestrados por fatores políticos e culturais de cada época.

Nesta tese, o recorte histórico desse tema é iniciado nas duas últimas décadas do século XX porque é a partir desse momento que a diversidade cultural passa a ser vista como um indicador positivo para a (re)construção da imagem da nação brasileira.

O contexto educacional de minha pesquisa foi aquele que se convencionou designar por ***Educação Escolar Indígena Específica e Diferenciada, Bilíngue e Intercultural***¹⁵. Todos os textos aqui analisados foram produzidos em cursos de formação de professores, de agentes de saúde e de pesquisadores regidos por um conjunto de leis, referenciais e parâmetros que corporificam a política pública brasileira para a educação escolar indígena, que foi sendo formulada, aproximadamente, do final dos anos de 1970 até o começo do século XXI. Por sua vez, tal formulação ocorreu em um contexto histórico mundial marcado pelo avanço da globalização e aumento da visibilidade das minorias étnicas. Em 1990, na Tailândia, acontece a Conferência Mundial de Educação para Todos que

¹⁵ Muito já foi escrito sobre a educação escolar indígena diferenciada que passou a vigorar no Brasil a partir da década de 1980. O que pretendo com o texto que segue, é localizar o leitor não familiarizado com a temática, no contexto mais amplo ao qual esta pesquisa se insere. Há bastante material sobre o surgimento dessa modalidade de educação formal indígena. Recomendo a leitura de: COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO, 1981; SILVA, A. L. da. & FERREIRA, M.K.L., 2000; GRUPIONI, L.D.B. 2009; CAVALCANTI, R., 1999.

resulta na Declaração de Jomtien¹⁶ da qual o Brasil é signatário. Essa declaração, com propósito universalizante, estabelece em seu artigo 3 que:

Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos - os pobres: os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas: os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação - não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais.

Na mesma declaração, encontra-se a afirmação de que a educação escolar básica “embora não seja suficiente, é de importância fundamental para o progresso pessoal e social.” É no avanço da ideologia da universalização da educação como estratégia para o alcance do progresso social que a educação escolar indígena é absorvida pelo Estado e ganha os adjetivos de específica, bilíngue, intercultural e diferenciada.

A atual Educação Escolar Indígena foi, durante sua implantação, motivo de expectativas positivas para todos aqueles com ela envolvidos porque apresentava propostas que procuraram desconstruir o modelo anteriormente vigente. Alguns traços que opõem esses dois modelos podem ser lidos nas citações feitas por Francisca Novantino, índia Pareci e Fausto Mandulão, índio Macuxi, ambos professores e atuantes no desenvolvimento da educação escolar indígena em seus respectivos estados. Francisca Novantino descreve as práticas predominantes na educação escolar indígena de base assimilacionista:

Outra idéia era acreditar que o “índio” não tinha passado histórico, conhecimento e até alma. Eram desconsideradas as narrativas históricas dos povos indígenas, relacionando-os a um tempo primitivo. A imposição do processo escolar entre os povos indígenas destruiu conhecimentos milenares, guardados na memória coletiva de cada povo e importantes para a humanidade. Por isso, muitos povos indígenas foram extintos e outros sobreviveram, mas perderam parte de elementos culturais como a

¹⁶ Disponível em <http://www.unesco.org/pt/brasil/education-in-brazil/education-for-all-in-brazil/>
Acessado em 22 de agosto de 2010.

língua e o território, porque foram obrigados a negar sua identidade para serem tratados como brasileiros. (ÂNGELO, 2006, p. 208).

E Mandulão oferece um pequeno resumo do atual modelo:

Esse modelo de educação em terras indígenas passa a ser um espaço político de reivindicação das lideranças indígenas interessadas em construir novas formas de relacionamento com os demais segmentos da sociedade nacional. Assim, a escola passa a ser um projeto de acesso a determinados conhecimentos acumulados pela humanidade e de valorização de práticas tradicionais. O envolvimento da comunidade, o uso das línguas maternas e de metodologias de ensino e aprendizagem, calendários diferenciados e materiais específicos constituem elementos fundamentais da nova prática escolar. (MANDULÃO, 2006, p.221).¹⁷

O modelo diferenciado de educação tem a autonomia dos povos indígenas como seu maior emblema. A tentativa de conduzir autonomamente o processo de escolarização, a fim de utilizar a instituição escolar como estratégia para a autonomia política foi o estopim da união entre movimento indígena e indigenista que resultou no reconhecimento oficial do direito a uma educação específica a cada povo indígena.

Essa modalidade de educação formal começa a vigorar no Brasil em fins da década de 1970. Inicialmente, ela esteve ligada predominantemente ao movimento indigenista e indígena, sem associação, na maioria dos casos, aos órgãos nacionais de educação. No período correspondente ao começo da década de 1980 ao começo dos anos de 1990, o movimento indigenista era muito ativo em projetos de educação. Muitos cursos de formação de professores indígenas começavam a ser implantados no Brasil: a Comissão Pró-Índio do Acre atuando desde 1983; a formação de professores Ticuna, pela Organização Geral dos Professores Ticuna Bilíngues; o Centro de Trabalho Indigenista atuando nos estados do Maranhão, Amapá, Mato Grosso do Sul, Tocantins e estados com população Guarani; o Conselho Indigenista Missionário em regiões do Brasil

¹⁷ Há uma entrevista disponível com esses dois professores e com Joaquim Maná Kaxinawá em <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1165/1064>

central (MATOS; MONTE, 2006). A maior parte dessas organizações não-governamentais integrou o movimento indigenista e indígena, que na década de 80, participou das discussões que resultou no reconhecimento da diversidade cultural e linguística indígena na Constituição de 1988. Alguns desses projetos de educação indígena se tornaram referência para a elaboração da atual política educacional para a educação escolar indígena no Brasil.

A marca principal dessa vertente pedagógica é a participação indígena nas lutas e decisões por uma nova modalidade de educação. A reivindicação principal dos índios envolvidos era uma escola que os ajudasse a alcançar a autonomia perdida com sucessivos governos que pregavam sua assimilação à sociedade nacional.

No cerne do movimento pela criação dessa escola diferenciada, podemos observar quatro pontos primordiais: a noção de educação diferenciada como direito dos índios; a educação sem fins religiosos; a inclusão da língua e dos conhecimentos indígenas no currículo escolar e a formação de professores índios. Ferreira Netto (1994, p.75) aponta a alfabetização e leitura em língua indígena, a formação de monitores índios e a elaboração de materiais didáticos como orientações já praticadas na parceria firmada por doze anos entre SIL e FUNAI para a execução da educação escolar indígena.

A nova modalidade de educação escolar acaba por criar demandas que se espalham para além do domínio dos índios, tais como a formação de professores índios e a pesquisa em línguas e conhecimentos indígenas.

No final de 1990, o Ministério da Educação assume a tarefa de formar professores índios e, na década seguinte, surgem as primeiras licenciaturas interculturais de terceiro grau indígenas. Embora alguns povos indígenas tivessem a presença, de longa data, de escola em seus territórios, é somente a partir de 2000 que passa a existir a categoria “escola indígena” dentro do sistema nacional de educação.

Em que pese o tamanho da citação, recorro a Grupioni (2009) para exemplificar os traços principais definidores da educação escolar indígena, eleitos como

norteadores de sua execução enquanto política pública. Acredito que essa citação oferece um panorama adequado das orientações gerais para a educação escolar indígena pós Constituição:

Face à diversidade de concepções e práticas a respeito da escola e do sentido que a escola poderia ter em comunidades indígenas, houve um esforço, por parte do governo brasileiro, em buscar construir consensos que pudessem resultar num conjunto de idéias e proposições e balizar suas ações nessa área. A proposta de que a escola pode contribuir para que os grupos indígenas valorizem suas práticas culturais e mantenham suas identidades diferenciadas, de que ela pode colaborar para o estabelecimento de relações mais equilibradas com os demais segmentos da sociedade brasileira, de que ela tem um desempenho melhor se à sua frente estiverem professores indígenas da própria etnia, de que a comunidade indígena tem um papel fundamental na definição dos objetivos e na gestão da escola, de que ela produza e trabalhe com materiais didáticos específicos, de que a alfabetização ocorra na língua materna, de que o calendário escolar deva interagir com as práticas cotidianas e rituais do grupo, de que o professor indígena se qualifique para o magistério, ao mesmo tempo em que se escolariza, de que a educação escolar possa cumprir uma função importante no diálogo intercultural são alguns elementos que compuseram o discurso de consenso propagado no âmbito dessa nova política, e que se encontram explicitados tanto na legislação quanto em documentos normativos do governo federal. (GRUPIONI,2009, p.49).

Ao se tornar política pública, a educação escolar indígena passa a ser responsabilidade das secretarias estaduais e municipais de educação e não centralizada sob o MEC. Em 1998, o MEC lança o *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas*, cuja função, diante da multiplicidade de contextos, foi, predominantemente, “orientar os novos agentes a respeito dos princípios mínimos necessários em cada área de estudo do currículo para que se possam traduzir os objetivos que se quer alcançar em procedimentos de sala de aula” (BRASIL, 1998, p.13). Grupioni (2009, p.54) argumenta que a principal função dos documentos¹⁸ lançados pelo MEC foi apresentar para as secretarias estaduais e municipais de

¹⁸ Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígena (1998); Referenciais para a formação de professores indígenas (2002); Parâmetros em Ação para a Educação Escolar Indígena (2002).

educação, agentes recém envolvidos com o tema, a possibilidade de se implantar a educação diferenciada nas aldeias, mostrando seus princípios e suas orientações gerais tanto para a formação de professores quanto para a elaboração de currículos. Ainda segundo esse autor, as secretarias estaduais e municipais não receberam prontamente as orientações do órgão federal, ao contrário, a tendência predominante foi “ignorar” e “questionar” a legislação federal (idem).

Atualmente, o direito indígena a uma educação diferenciada, inclusive em nível superior, não é mais um motivo de questionamento, ao contrário, está presente nos mais variados discursos: indígenas, governamentais e não-governamentais, religiosos ou laicos. No entanto, há pouca divulgação sobre a prática docente em escolas específicas ou sobre o currículo dessas escolas. A educação escolar indígena diferenciada já é tema de muitas pesquisas acadêmicas em diferentes áreas do conhecimento e, assim como é o caso desta tese, uma das marcas que perpassa a maior parte dessa produção acadêmica é o fato de o pesquisador também ser assessor de programas de educação indígena.

Se a educação escolar indígena precisa, hoje, ser adjetivada como específica e diferenciada, bilíngue e intercultural é porque em algum momento de sua trajetória essas características não fizeram parte de sua definição. Ao se postular que existe uma educação escolar indígena diferenciada, é preciso especificar que o termo “diferenciada” se refere ao fato de essa educação se pretender diferente da educação dos não-índios, por exemplo, mas também ser diferente de um modelo que era vigente e a cuja ideologia esse adjetivo tenta, justamente, se opor. Além disso, essa escola deve ser específica a cada povo, o que é possibilitado pela proposta de inclusão de conhecimentos e língua indígenas no currículo, além de alguma flexibilidade burocrática que tenta respeitar calendários próprios a cada povo.

1.2.1 Bilinguismo e Interculturalidade na EEI

Nas reformulações pelas quais passou a educação escolar indígena ao longo dos anos, a posição que as línguas, indígena e portuguesa, desempenhou na escola

sempre foi central. Maher (2005; 2006) apresenta três modelos de escolarização, todos definidos pelo modo em que as línguas, especialmente a indígena, eram ensinadas e aprendidas. O primeiro deles foi denominado *modelo assimilacionista de submersão*. Nesse modelo, como o próprio nome sugere, não havia qualquer tentativa de se promover educação linguística e culturalmente específica, ao contrário, o objetivo era que o aluno fosse assimilado à sociedade nacional e, portanto, deveria, na medida em que fosse aprendendo o português, ir esquecendo sua língua indígena. Modelo bastante eficiente para seus propósitos se levarmos em conta a noção de língua como portadora de um arcabouço de saberes; no entanto, pedagogicamente ineficiente, se levarmos em conta a importância do contexto para o processo da aprendizagem. O segundo modelo, largamente encontrado até hoje, é chamado *modelo assimilacionista de transição* (MAHER, 2005; 2006). Tal modelo é uma tentativa de resolver os problemas de aprendizagem trazidos pelo primeiro. O que ocorre nesse caso é a alfabetização em língua materna para posterior introdução da língua portuguesa (como segunda língua). Mas, para alfabetizar em língua indígena é preciso haver uma grafia e línguas de tradição oral, como são as línguas indígenas, não possuem, antes do advento da escola, grafia; logo, para se alcançar o objetivo da assimilação via o modelo de transição foi preciso criar grafias para essas línguas o que demanda pesquisa realizada por pesquisadores não-índios. O *modelo de enriquecimento cultural e linguístico* (MAHER, 2006), fomentado dentro de um novo contexto histórico, é o modelo que está por trás da atual concepção de educação escolar indígena atualmente vigente. De acordo com esse modelo, recomenda-se que a língua indígena seja a língua de instrução da escola e não somente a língua da alfabetização, e que a língua portuguesa seja ensinada como segunda língua, nos casos em que há bi ou multilinguismo (BRASIL, 1998). Esse último modelo deve ser compreendido tendo como sua origem a crença na instituição escolar como uma agência com vigor e força suficientes para estimular ou coibir o uso de uma língua. Essa perspectiva de escola conjugada a inúmeros relatos de índios que passaram por uma escolarização desrespeitosa em relação aos conhecimentos e

línguas de seu povo, sobretudo em relação aos modelos praticados nos internatos, deram sustentação às orientações expressas nos textos da política pública brasileira para essa modalidade de educação.

Especificamente ao uso das línguas no processo de escolarização, tem-se que:

o que se quer promover é um bilinguismo aditivo: pretende-se que o aluno indígena adicione a língua portuguesa ao seu repertório linguístico, mas pretende-se também que ele se torne cada vez mais proficiente na língua de seus ancestrais. Para tanto, insiste-se na importância de que a língua de instrução seja a língua indígena ao longo de todo o processo de escolarização e não apenas nas séries iniciais. (MAHER, op.cit., p.22).

O bilinguismo não é uma condição recente da educação para índios. Barros (1994) apresenta um panorama sobre a constituição da educação bilíngue para índios na América Latina. Segundo a autora, a educação bilíngue, levada a cabo a partir da concepção de um bilinguismo de subtração, foi uma das estratégias para a integração do índio à sociedade nacional. Barros (op.cit.) argumenta que o modelo de educação bilíngue para índios esteve atrelado, desde seu início, à atuação do linguista. A linguística americanista, praticada no início do século passado, rompeu o preconceito evolucionista que afirmava haver hierarquia entre línguas ágrafas e línguas literárias, justamente porque a existência ou ausência de práticas escritas não era determinante na análise dos dados proposta por essa corrente. Dessa forma, e como consequência desse pressuposto de igualdade entre as línguas, criou-se um outro equívoco teórico que postulou a correspondência exata entre oralidade e escrita. Esse postulado foi o responsável pela criação de grafias para as línguas indígenas baseadas em um recurso linguístico útil à análise fonológica – o alfabeto fonético (estipulando símbolos para determinados modos e pontos de articulação) – que resultou na equação para cada som, uma só letra ou “para cada fonema, um só símbolo” (BARROS, 1994, p. 18). O alfabeto fonético, resultante dessa equação, é a base da maioria das grafias das línguas indígenas brasileiras, é esse o caso da grafia da língua Wajãpi.

Barros (op.cit.) localiza o México da década de 1930 como a origem da atuação do linguista na educação bilíngue. O linguista laico, e posteriormente o linguista-missionário, integrante do *Summer Institute of Linguistics* (SIL), tornou-se figura central para auxiliar a integração do índio na sociedade nacional, via instituição escolar (BARROS, op.cit., p.20), visto que o estudo das línguas indígenas era extremamente útil a um projeto educacional que considerava que as “línguas indígenas poderiam ser usadas como um método mais eficaz de ministrar conhecimentos científicos e informações sobre a nação, quando utilizadas na sala de aula pelo professor indígena”. Portanto, a presença do linguista como especialista capaz de efetuar o estudo fonológico da língua indígena e a criação de uma grafia foi central na implantação, e difusão por toda a América Latina, do modelo bilíngue de educação escolar indígena. Até recentemente, a pesquisa no campo da linguística indígena apresentou maior concentração de publicações na área da análise fonológica (FRANCHETTO, 2000).

Até meados do século passado, o Brasil não tinha a tradição da educação bilíngue para povos indígenas. A alfabetização em português, seguindo o padrão das escolas rurais, não demonstrava resultados satisfatórios. Segundo Collet (2006, p. 120) a parceria entre Serviço de Proteção ao Índio (SPI), o órgão tutelar à época, e SIL não veio a se efetivar porque a ideologia do órgão “pregava um indigenismo independente de qualquer organização missionária”. Os integrantes do SIL associaram-se, então, ao Museu Nacional do Rio de Janeiro justificando seu interesse em promover a descrição das línguas indígenas brasileiras. A atuação do SIL, no campo da descrição linguística está na origem da linguística indígena brasileira, ainda que tal atuação tenha sido, posteriormente, alvo de severas críticas.

Foi somente após a criação da Funai que

o SIL conseguiu em 69 seu primeiro convênio com o órgão indigenista, passando a controlar oficialmente a Educação Indígena através da formação de centros de treinamento de professores indígenas. O acesso da missão às atividades de Educação Indígena não se deu apenas através do convênio de 69, mas sobretudo por

uma Portaria da FUNAI, de 1972, que torna obrigatória a educação bilíngue no país. Com isso, o principal instrumento de integração da população indígena passou a ser a alfabetização em língua indígena e não em português. O modelo de escrita indígena proposto é a sua definição linguística: "para cada fonema um único símbolo" (FUNAI, Portaria nº 75/72). (BARROS, 1994, p. 28-29).

A atuação pedagógica do SIL (e de sua parceira Missão Novas Tribos do Brasil) pode ser diretamente observada em inúmeras cartilhas de alfabetização em línguas indígenas que circularam nas escolas das aldeias, em todo o território nacional. Indiretamente, o modelo para o estabelecimento de grafia também pode ser observado em outras cartilhas produzidas por organizações não religiosas.

O modelo introduzido pelo SIL para a elaboração de grafias e descrição das línguas indígenas brasileiras é, até hoje, encontrado na atuação de muitos linguistas brasileiros; segundo Franchetto (2000, p.167), na linguística indígena brasileira predomina, como herança do SIL, "uma figura de identidade dupla, o linguista-fazedor-de-escritas" que além da pesquisa da língua, torna-se assessor dos programas de educação para a elaboração de grafias e materiais didáticos.

Outra característica dessa vertente de educação escolar indígena, diretamente associada ao ensino bilíngue, pode ser traduzida pelo princípio da interculturalidade. Esse conceito foi trazido para o debate da educação escolar indígena com a finalidade de promover algum contrapeso à predominância dos conhecimentos ocidentais veiculados pelo currículo escolar. De acordo com Maher (2005):

Como a escola nos moldes ocidentais entra nas aldeias em decorrência do contato com o outro, com os não-índios, a questão da interculturalidade, isto é, do conseguir fazer dialogar comportamentos e conhecimentos construídos sob bases distintas e frequentemente conflitantes, é atualmente entendida com o esteio, a razão de ser da escola indígena. O desafio posto pela interculturalidade não pode, nesse contexto, ser entendido como um 'plus', como um enriquecimento, como um bônus – como parece ser o caso na maior parte das escolas não-indígenas – porque o investimento no estabelecimento do diálogo na capacidade de resolução de conflito intercultural é o alicerce, é o que justifica

mesmo a existência dessa escola, é o que dá a ela relevância política. (MAHER, 2005, p.93).

A razão da inclusão da interculturalidade como princípio definidor de uma nova modalidade de educação seria a contraposição dos regimes de conhecimento, indígena e científico, presentes na escola. O que se tem, na realidade, é o uso de um conceito de difícil definição cuja extensão é grande o suficiente para que práticas pedagógicas diversas possam ser classificadas como interculturais.

Collet (2006) demonstra que o princípio da interculturalidade desponta já na atuação do SIL que tinha como direcionamento pedagógico uma educação realizada nas aldeias, oposta ao modelo dos internatos, anteriormente predominante. A interculturalidade se manteve na educação laica, embora tenha sofrido algumas modificações conceituais. A autora pontua os Estados Unidos do início da década de 70 como o início do discurso da interculturalidade associado ao discurso pedagógico tendo como meta a valorização cultural das minorias étnicas. Collet (op. cit.) apresenta dois pontos de vista diferentes sobre o princípio da interculturalidade associado à educação escolar:

Um deles aposta na 'educação intercultural' como um avanço em relação às políticas assimilacionistas anteriores. O outro ponto de vista considera que a 'educação intercultural' é apenas uma adequação às mudanças que têm ocorrido no mundo nas últimas décadas, as quais seguiriam um modelo "neoliberal" de dominação, que, sob aparência de inclusão, excluiriam cada vez mais certas parcelas da população. (COLLET, 2006, p.116).

Desde a última década do século passado, a educação escolar indígena é oficialmente definida por essas características: específica, diferenciada, bilíngue e intercultural. Tais características se espalharam para além da educação básica e podem ser encontradas em cursos superiores voltados para esse mesmo público, tais como as licenciaturas interculturais indígenas oferecidas em diversas universidades públicas do país.

1.2.2 Perspectivas críticas ao atual modelo de EEI

A Educação Escolar Indígena específica, diferenciada, bilíngue e intercultural tem sido também alvo de críticas formuladas não somente por antropólogos alheios ao processo de escolarização, como também por pesquisadores (incluindo antropólogos) que estiveram diretamente envolvidos em sua implantação na condição de assessores em cursos de formação de professores indígenas e, por consequência, na construção dos currículos escolares.

Uma dessas críticas argumenta que o atual modelo de educação escolar indígena foi definido por não-índios, portanto, seus princípios continuam a ser o reflexo do discurso, historicamente datado e justificado, do não-índio, carregado de autoridade para definir como deve ser uma educação escolar indígena de qualidade. Por essa perspectiva os adjetivos dessa vertente seriam os anseios dos não-índios e não dos índios. Dessa forma, mesmo a escola diferenciada, em seu momento de implantação, tendo sido associada à autonomia indígena, o percurso para essa autonomia só veio a ser definido por agentes não-índios. O desejo indígena pela escola foi reconhecido pela sociedade majoritária como uma estratégia política para o contato, no entanto, o modelo de escolarização foi definido conjuntamente com o não-índio. Ferreira Netto (1994) argumenta que:

Legitimando a ação transformadora da escola pelo respeito ao índio, essa postura presumiu que os agentes culturais estariam capacitados para estabelecer o sentido que tais transformações assumiriam. Em que pesasse o fato de considerar os “índios como sujeitos de seu destino”, sobressaía-se a idéia sempre recorrente de que eles precisariam de ajuda e de orientação. (FERREIRA NETTO, 1994, p.87).

Essa crítica encontra respaldo na menção, encontrada em inúmeros trabalhos, à resistência ao uso da língua e à inclusão dos conhecimentos indígenas no currículo escolar. Collet menciona a “dupla reação” dos índios aos projetos de educação realizados de acordo com a vertente diferenciada:

Se, por um lado, grande parte dos grupos indígenas vê a educação intercultural como forma de inserção na sociedade e economia nacionais, por outro lado há os que sentem nesse tipo de proposta

uma visão discriminatória e excludente. Estes últimos querem a escola da aldeia nos mesmos moldes da escola do branco, com o mesmo material e os mesmos conteúdos curriculares. A proposta intercultural, na qual a cultura e a língua indígena fariam parte da educação escolar, interagindo com o conhecimento do branco, contribuiria, segundo eles, para os índios serem tratados, cada vez mais, como diferentes, uma diferença vista como exclusão. (COLLET, 2006, p.125).

Cavalcanti (1999) constrói seu argumento na mesma direção ao afirmar que no contexto ideológico em que a educação diferenciada foi proposta, restou aos índios unicamente o direito a uma educação específica:

Grupos indígenas de todo o país seguem demandando escolas em suas aldeias. A tendência atual e geral (salvo exceções que como sempre confirmam a regra) dos debates não-indígenas (no final das contas formuladores das políticas) em torno de uma solução pretendidamente respeitosa para essa mesma demanda difusa parece ter tendido a buscá-la numa fórmula genérica sintetizada no mote da “escola intercultural e bilíngue, específica e diferenciada”. Essa noção parece embutir um paradoxo, ou seja, na sua generalidade categorial, procura sintetizar referências díspares. Por um lado a noção de escola como generalizador reporta-se a um universal; por outro o “específico e diferenciado” procura abarcar a diversidade numa fórmula adaptativa, ou seja, desde que seja “específica e diferenciada” uma *escola indígena* é concebível. (CAVALCANTI, 1999, p. 185, grifos do autor).

Como vimos, a educação diferenciada foi concebida sob um contexto histórico em que as minorias começavam a ter mais visibilidade e ao mesmo tempo em que se pregava a educação como direito universal. Ao longo da declaração de Jomtien, em 1990, na qual esse direito foi reconhecido, “declarado” e preconizado mundialmente, não há qualquer menção aos regimes de conhecimento que existem independentemente da escola, denotando a sobrevalorização atribuída a essa instituição.

A importância demasiada dada à escola pelo modelo de educação diferenciada é outro ponto de críticas que foram elaboradas tendo como argumento principal que se aos índios forem garantidos os direitos básicos de manutenção do modo de

vida e de território, a escola não precisa se preocupar em manter, resgatar, preservar saberes indígenas, pois estes serão naturalmente utilizados e transmitidos fora da escola como sempre foram, independentemente dos processos escolares de transmissão. Tais discursos sustentam que o foco excessivo na educação desvia o debate político de questões de fato relevantes aos povos indígenas, como a questão territorial.

Ferreira Netto (1994) argumenta que a adoção da forma escolar como uma forma complementar de educação que compusesse os modos tradicionais de produção de conhecimento foi uma idéia presente desde as primeiras propostas pedagógicas para a educação escolar indígena até as mais recentes. Segundo esse autor, o discurso indigenista proferido a partir das últimas décadas do século passado manteve-se ligado à idéia de escola como um apoio externo de auxílio necessário para tomadas de posição indígenas relativas ao contato, sobretudo relativas à manutenção da coesão do grupo, como se, sem a escola, posições nativas não pudessem ser coerentemente tomadas e publicamente notificadas.

Posição semelhante é defendida por D'Angelis (2006)¹⁹ ao questionar a inclusão de determinados conteúdos no currículo da escola indígena, tais como saberes indígenas relativos aos conhecimentos agrícolas, territoriais e ambientais, por exemplo. O autor chama a atenção para a falácia de discursos que sustentam a equivalência entre saberes indígenas e saberes ocidentais escolarizados. Tomando como exemplo uma proposta de inclusão no currículo dos “conhecimentos agrícolas” dos índios, D'Angelis argumenta que:

Se o conhecimento [agrícola] existe – e, com certeza, há centenas de anos – em uma comunidade indígena, e antes de haver escola esse conhecimento pode ser transmitido, reelaborado, melhorado, geração após geração, é óbvio que esse tipo de conhecimento não precisa da escola ou, dito de outro modo, que a comunidade não precisa da escola para conservar, construir e transmitir esse tipo de conhecimento. Parece, pois, que nos propomos a fugir de um preconceito (o de que o conhecimento construído pelos povos

¹⁹ O artigo em questão foi publicado pela primeira vez em 2000.

indígenas não é conhecimento) alimentando outro (o de que o conhecimento indígena será conhecimento verdadeiro se for ensinado na – ou avaliado pela – escola). (D'ANGELIS, 2006, p.157).

A citação acima remete a um terceiro ponto passível de críticas, qual seja, o da ausência de discussões aprofundadas sobre as transformações pelas quais o conhecimento passa advindas com as mudanças nas formas próprias de produção e transmissão.

De acordo com a crítica, o modelo de educação diferenciada iguala regimes de conhecimento distintos, o indígena e o científico-escolar, desconsiderando as particularidades constitutivas da forma como são produzidos e transmitidos.

Franchetto (2001, p.81)²⁰ problematiza sua experiência com educação escolar indígena no Parque Indígena do Xingu e relaciona algumas conquistas e aflições relativas ao trabalho com a “redução de línguas de culturas orais para a escrita”. Dentre as conquistas, a autora cita as discussões bem sucedidas sobre a constituição histórica de ortografias das línguas e sobre as diferenças e semelhanças entre sistemas linguísticos distintos, como língua indígena e língua portuguesa; cita práticas de letramento verificadas em algumas escolas do Xingu. Em relação às aflições, o trecho abaixo, parece-me, consegue descrevê-las bem:

Mas o que aflige o assessor e os professores indígenas em formação, na medida em que desenvolvem uma reflexão sobre a experiência metalinguística por intermédio da escrita? Falo de processos sofridos, e esse sentimento de sofrimento é visível, perceptível. Há sofrimento ao constatar que a ortografia, considerada qualidade inerente da língua do branco, constitui um sistema precário de expressão das formas da oralidade. Essa precariedade, todavia, ainda é vista como uma insuficiência da língua indígena. Sofrem (os índios e o assessor) ao tentar diferentes grafemas para sons “exóticos”; sofrem ao comparar o texto escrito em português, seco e linear, com as repetições e paralelismos da execução oral; sofrem ao reduzir peças de arte verbal a estorinhas de sabor infantil. Sofrem ao procurar dominar a pontuação na escrita

²⁰ O artigo em questão foi publicado originalmente em 1997.

e sua relação com os recursos da pontuação oral; sofrem na perda da musicalidade das estruturas rítmicas da matéria sonora, não poucas vezes emblema de distintividades sociopolíticas (como é o caso da distinção entre as variantes da língua karib alto-xinguana, kuikúro e kalapálo). Por consequência, sofrem diante do processo de homogeneização e de standardização que a escrita veicula, especialmente no Alto Xingu, onde a distintividade linguística é diacrítico essencial de identidades sociopolíticas. (FRANCHETTO, 2001, p. 82).

Scaramuzzi (2008) procurou demonstrar essa equivalência pela análise de materiais didáticos de autoria indígena em uso nas escolas indígenas e produzidos sob a ótica da educação intercultural. Os materiais analisados pelo autor agrupam textos que podem ser classificados como narrativas míticas e textos que tratam sobre eventos relacionados ao contato ou pós-contato com a sociedade nacional. Tais materiais são concebidos pelo autor como componentes de um “espaço discursivo de enunciação das diferenças culturais em relação aos não-índios.” (p.140). Essa característica somada à verificação de que mesmo tendo seus modos de transmissão alterados, os conhecimentos transmitidos pelo material são tomados como equivalentes daqueles transmitidos pela tradição oral, levou o autor a concluir que:

[N]os enunciados discursivos desses materiais didáticos, a ênfase é colocada na *transferência* e não na transformação e tradução dos conhecimentos e narrativas escritos. Ou seja, se advoga que os conhecimentos e narrativas indígenas, mesmo que sistematizados em outro regime de expressão, na maioria dos casos em outra língua e através de outros conceitos e categorias de classificação, continuam *sendo os mesmos*. Seguindo esse entendimento, se advoga também que essa atividade de sistematização de conhecimentos seja capaz de, por si só, *resgatar, preservar e fortalecer* conhecimentos produzidos e transmitidos em outros espaços e contextos. Como consequência, os conceitos e categorias, utilizados na tarefa de sistematização e classificação, aparecem pouco explicadas e contextualizadas nos enunciados dos materiais, o que dá a entender que são capazes de sistematizar qualquer tipo de conhecimento sem alterá-los. (SCARAMUZZI, 2008, p.140).

A conclusão de Scaramuzzi é semelhante à que pode ser lida em D'Angelis (2006, p.158) que argumenta que quando o conhecimento indígena é tomado exclusivamente como conteúdo do currículo, apartado de seu modo de produção, ele vem a se transformar em uma “cultura indígena ocidentalizada.”

Esses autores estão sinalizando para algo próximo ao que os historiadores das disciplinas escolares têm chamado a atenção em relação aos conhecimentos transmitidos nas instituições escolares em sociedades letradas. Tais estudos investigam como e por que a instituição escolar produz disciplinas e qual a relação destas com o conhecimento científico de referência produzido fora da escola. De acordo com Chervel (1990), há uma tendência generalizada e amplamente aceita em conceber as disciplinas escolares como uma “vulgarização” de suas ciências de referência; dessa forma, a escola ensinaria, de forma simplificada, o conhecimento cientificamente construído, enquanto a ciência produziria um conhecimento comprovadamente puro. A pedagogia seria, nas palavras do autor, apenas o “lubrificante” para facilitar a assimilação do conhecimento produzido nas ciências de referência. O senso comum, segundo esse autor, entende que existe um conteúdo produzido fora da escola que ao ser disciplinarizado permanece o mesmo, sua única transformação é ser simplificado a partir da aplicação de métodos pedagógicos que facilitem sua assimilação. A crítica elaborada por Chervel recai exatamente sobre esse ponto, o autor postula que uma vez disciplinarizado, para ser transmitido via escola, um conhecimento já não é mais o mesmo em relação à ciência de referência porque ele foi “historicamente criad[o] pela própria escola, na escola e para a escola” (1990, p. 181). Como podemos ver, o autor trata de dois regimes de conhecimento, o científico e o escolar, que, de acordo com seu posicionamento, não devem ser tomados como equivalentes. Assim como foi conduzida a pesquisa de Scaramuzzi, Chervel aponta os materiais didáticos como bons referenciais para a comparação entre “saber ensinado” e seu saber de referência.

Todas as críticas aqui apresentadas foram expostas com a finalidade de enriquecer o debate sobre a educação escolar indígena diferenciada. Tomando como referência minha experiência como docente na formação de professores, pesquisadores e agente de saúde indígenas, seria ingenuidade de minha parte não concordar com elas. No entanto, minha opinião, como qualquer outra, será melhor definida com o conhecimento de como os processos de escolarização estão sendo desenvolvidos nas aldeias e incorporados pelos índios. Somente a produção, ainda escassa, de etnografias sobre a apropriação das escolas pelos índios poderá indicar quais são os rumos que essa modalidade de educação está tomando.

1.2.3 O ensino de português como segunda língua na EEI

Acho que a maioria dos docentes que atua na educação escolar indígena já ouviu de seus alunos índios a frase “quero ir para a escola para aprender português e matemática”, ou ainda, a vontade manifesta desses alunos em aprender português e matemática para não serem mais enganados pelos brancos e para poderem ajudar seu povo. Eu ouvi respostas semelhantes a essas de todos os meus alunos Wajãpi, durante todo o meu tempo de trabalho com eles. Curiosamente, não existem muitas pesquisas relacionadas ao ensino e aprendizagem de português como segunda língua em contexto indígena. Arrisco dizer que essa escassez é devida ao valor atribuído, em ambiente acadêmico, ao papel das pesquisas descritivas das línguas indígenas e à esperança de transpor para a escola indígena as descobertas resultantes dessas pesquisas. Consequentemente, pesquisas relacionados ao “português indígena” (MAHER, 1996) e ao ensino e aquisição do português parecem ser relegadas a um segundo plano, destinado àqueles temas de pesquisa de menor impacto social. Talvez a razão para esse quadro possa ser encontrada na maneira própria como nasceu a tradição de pesquisa em línguas indígenas no Brasil, explicada por Barros (1994), bem como no processo de implantação da atual escola diferenciada, que teve a presença da língua indígena, como língua de instrução na escola, como seu maior emblema. A

minha trajetória de pesquisadora-assessora é ilustrativa desse contexto acadêmico que oferece ao aluno de graduação, primeiramente, a opção pela pesquisa em língua indígena, sendo esta a porta de entrada para o trabalho de assessoria docente na formação de professores ou outros profissionais índios.

Independentemente dessas conjecturas, o que as estatísticas nos dizem é que há 174.425 alunos indígenas aprendendo português no ensino infantil, fundamental, médio e educação de jovens e adultos, além de 1.710 universitários indígenas (GRUPIONI, 2009, p.131 e 107, respectivamente). Como podemos ver, os próprios números nos mostram o quanto é importante entender como está se dando o processo de aprendizagem e de ensino do português nas escolas indígenas e nos cursos de formação. Mas, embora o contexto seja bastante promissor, ainda é incipiente no Brasil, a reflexão teórica para ensino de português como língua não materna em contexto indígena. Os muitos estudos sobre ensino de português como segunda língua ou língua estrangeira em sociedades letradas infelizmente não contribuem muito para o ensino de português para índios porque o conhecimento de mundo desses povos é construído sobre bases culturais muito distintas das nossas, além de a maioria desses povos pertencerem a sociedade predominantemente de tradição oral.

Apresento, aqui, três trabalhos, feitos na área da Linguística Aplicada, que tratam explicitamente do ensino de português na educação escolar indígena. Maher (1990) em sua dissertação de mestrado, na qual analisa os padrões interacionais de um discurso reivindicatório entre Guarani e não-índios com a finalidade de subsidiar o ensino do português oral para esse povo, apresenta conclusões importantes para o ensino de português oral como segunda língua. Segundo a autora, as convenções pragmáticas que regem as línguas devem ser explicitamente trabalhadas em sala de aula a fim de que estudantes Guarani possam perceber as diferenças entre os comportamentos discursivos das duas línguas (português e Guarani) e as estratégias de persuasão usadas pelos não-índios. A percepção dessa diferença seria um caminho para que houvesse uma

mudança no comportamento discursivo, não contraditória aos princípios da cultura Guarani, de forma a conseguirem jogar com as convenções pragmáticas das duas línguas, de acordo com a ocasião. De acordo com Maher (1990), a intenção de seu trabalho é subsidiar o ensino do português oral a partir de uma perspectiva crítica, fomentando, junto aos alunos índios, a reflexão sobre “o caráter social e político do uso da língua dominante” (p.119).

Em 1996, Maher aprofunda a discussão sobre linguagem e identidade, iniciada em seu mestrado, ao fazer sua tese em que aborda justamente a identidade linguística de professores índios, do Acre, participantes dos cursos de formação oferecidos pela organização não governamental CPI-Acre, da qual é assessora. A tese defendida por Maher é a de que a língua portuguesa pode ser veículo da identidade indígena. A meu ver, sua contribuição mais importante diz respeito ao reconhecimento do “português indígena” e da “utilização da língua dominante para o estabelecimento de uma identidade indígena pan-ética” (MAHER, 1996, p.37). Ao reconhecer a língua portuguesa como veículo da identidade indígena, Maher contribui enormemente para a desconstrução da equação “só é índio quem fala uma língua indígena”.

Outro trabalho que aborda diretamente o uso do português na educação escolar indígena é a dissertação de Gorete Neto (2005) que investiga “aspectos da escrita em português que podem ser considerados como marcas da identidade Tapirapé” (GORETE NETO, op.cit., p.65). Gorete Neto faz sua análise em textos recolhidos ao longo de sua experiência como professora de português para jovens Tapirapé que estavam cursando de 5^a. a 8^a. séries, em duas escolas localizadas em duas aldeias do território Tapirapé. De acordo com o que a pesquisadora descreve, o contexto sociolinguístico desse povo é semelhante ao dos Wajãpi, no qual as crianças até a primeira infância são predominantemente monolíngues e o português é ensinado na escola como segunda língua. Há uma passagem em que a autora se indaga sobre a complexidade do bilinguismo de seus alunos e como isso é crucial para a elaboração das aulas de português. Gorete Neto

menção a dificuldade em se planejar aulas em um contexto complexo como a sala de aula indígena justamente porque a língua portuguesa, embora não sendo língua materna, é uma língua à qual os aprendizes estão bastante expostos (op.cit. p.52). Sua autora, além de analisar textos em português escritos por alunos Tapirapé em um contexto cultural e pedagógico bastante semelhante ao dos sujeitos desta pesquisa, demonstra ter tido uma experiência docente junto a esse povo muito próxima à minha. Identifiquei-me imediatamente, ao ler os trechos copiados abaixo:

A falta de experiência em ser professora contribuía para alguns equívocos e, não achava meios, por exemplo, de elaborar exercícios nos quais os alunos exercitassem sua oralidade. Era difícil fazer os aprendizes falar, principalmente as mulheres. Não pelo fato de não saberem o português, mas devido à timidez e outros fatores culturais que muitas vezes eu não alcançava. (GORETE NETO, 2005, p.43).

Tinha em mente que o ensino de português para falantes de língua indígena é e deveria ser bem diferente daquele ensino de português para falantes de português ou ensino para falantes estrangeiros. Isto porque estes dois últimos contextos têm um referencial cultural comum: o ocidental capitalista, muito diverso do referencial cultural do contexto indígena.

Era esta a premissa que orientava, de certa forma, o trabalho que desenvolvia com os alunos Tapirapé. (op.cit. p.48).

Talvez o aspecto mais relevante para o ensino de português em contexto indígena é o fato de o bilinguismo indígena, pelo menos aquele adquirido após o contato, ser um bilinguismo estabelecido compulsoriamente (MAHER, 1990) em oposição ao bilinguismo facultativo da maioria dos demais contextos em que o português é ensinado como língua segunda. Segundo Maher (1990, p.27) o bilinguismo compulsório “contribui para a assimetria das relações branco/índio, assimetria esta, sabemos, também marcada sócio, política e economicamente”. A possibilidade de o português ir ocupando, paulatinamente, os espaços de uso da língua indígena, fora da escola, deveria figurar entre as preocupações do

professor de português, de maneira a poder problematizar essa questão em sala de aula.

Analisando o ensino de línguas estrangeiras ocidentais, Rajagopalan (2003) oferece um bom exemplo que cabe muito bem ao nosso contexto:

Não é de estranhar que o ensino de língua estrangeira ainda leve muitos alunos a se sentirem envergonhados da sua própria condição linguística. Pois o lado mais nocivo e macabro da ideologia que norteou, durante muito tempo, os programas de ensino de língua estrangeira é que, como resultado direto de determinadas práticas e posturas adotadas em sala de aula, os alunos menos precavidos se sentiam diminuídos em sua auto-estima, passando a experimentar um complexo de inferioridade. A língua estrangeira e a cultura que a sustenta sempre foram apresentadas como superiores às dos discentes. (RAJAGOPALAN, 2003, p.68).

Como se pode ler na citação acima, não é a transmissão escolar de uma língua que poderá desestabilizar o uso de outra, mas a sustentação ideológica que alimentam algumas de suas práticas.

Inserido dentro desse conflito linguístico maior entre língua portuguesa e língua indígena, há o conflito entre a norma padrão e a variante falada pelo índio, que, embora próxima ao falar regional, apresenta tonalidades próprias por ser segunda língua. Ao reconhecer o português indígena, como segunda língua, como uma variedade da língua portuguesa, Maher argumenta que

as características do português analisadas constituem traços diacríticos de indianidade que terminam [...] por compor um estilo que é, em muitos momentos, a mensagem. Ao moldar a língua dominante para se enunciar, o índio dela se apropria. (MAHER, 1996, p.210).

Se as marcas fonológicas, sintáticas, prosódicas e lexicais do português indígena podem ser mais facilmente detectáveis, são as marcas discursivas e pragmáticas que carregam traços identitários mais sutis. Tais marcas não são, sempre e necessariamente, características da interlíngua do aprendiz. Ao contrário, as

marcas que caracterizam o português indígena denunciam a identidade indígena, a apropriação da língua do outro. Como atesta Maher (1996, 1998) é possível “ser índio em português”²¹. Maher (1990) chama atenção para alguns percalços típicos do contexto indígena que acarretam “situações comunicativamente problemáticas em potencial” (op.cit., p. 12), quais sejam, o fato de os índios serem falantes de uma variedade linguística de pouco prestígio; o número reduzido de contextos sociolinguísticos em que a comunicação índio e não-índio ocorre; o predomínio da norma culta (do falante não-índio) em muitos contextos de interação.

Em relação ao ensino da modalidade escrita do português não há praticamente nenhuma pesquisa, excetuando-se o trabalho de Gorete Neto já citado aqui. Há, entretanto, alguns trabalhos interessantes que analisam o processo de letramento de índios, dentro ou fora da escola, como o apresentado por Nincao (2008). Em sua tese, Nincao analisa eventos de letramento na formação de professores Terena, a partir de uma oficina de produção de textos em língua Terena. Nessa oficina, ao contrário do que a pesquisadora esperava, os professores optam por escrever o texto primeiramente em português e depois traduzi-lo para a língua indígena. Ao tentar compreender a lógica da decisão tomada pelos professores – iniciar a produção por um texto escrito em LP – Nincao teve a oportunidade de entender que o uso da escrita em português e em Terena não é tão compartimentalizado quanto a literatura e a legislação sugerem, ao contrário, sua experiência a levou a perceber que em todos os momentos as línguas se interrelacionam. O maior mérito da pesquisa de Nincao é mostrar que compartimentalizar o uso das línguas pode não ser a melhor opção para a educação linguística na formação de professores índios. Mesmo não sendo esse o objetivo de Nincao, suas conclusões corroboram a concepção de letramento como

²¹ Durante a apresentação do relatório de qualificação, foi sugerido que a essa discussão sobre o português indígena fosse acrescentados os povos indígenas do nordeste, que têm o português como língua materna. Concordo com a importância de ampliar essa discussão, mas, infelizmente, essa ampliação se tornou inviável ao longo do processo de escrita e acabei optando por manter o foco no português como segunda língua.

um processo contínuo de aprendizagem de um saber associado à escrita que servirá a qualquer que seja a língua. Sua pesquisa demonstra que independentemente dos usos sociais que seus usuários concebem para a escrita, em uma ou outra língua, o letramento é o domínio de uma “tecnologia da inteligência”, no sentido amplo dado a essa expressão por Lévy (1997 [1990]), como veremos no Capítulo 2. A relação entre línguas e letramento é abordada por Cavalcanti (1999) por um ponto de vista que merece atenção. Segundo o autor, pensar essa relação em torno das línguas na educação escolar indígena sempre surtirá discussões polêmicas desencadeadas pelo próprio teor do conteúdo envolvido; para participar da discussão, o autor sugere:

[O] cuidado de não identificar a escrita como um artefato (ou uma tecnologia) universal ou universalizável; de que a presença cultural da escrita para alguns grupos sociais pode estar congenitamente associada a outra língua que não a sua e que, portanto, a apropriação da escrita diz respeito antes à apropriação do conhecimento alheio que à apropriação de uma tecnologia universal. (CAVALCANTI, 1999, p.104).

1.3 Perfil sociolinguístico dos autores do texto

Os sujeitos da pesquisa foram aproximadamente 75 alunos distribuídos nos seguintes cursos de formação ministrados pelo *Iepé*: **Formação Básica para Agentes de Saúde Wajãpi**, **Magistério Wajãpi** e **Formação de Pesquisadores Wajãpi**²².

Os autores dos textos aqui analisados são adultos e a maioria é do sexo masculino. Todos são falantes de wajãpi como língua materna, tendo aprendido o português depois da primeira infância. Não é possível saber com segurança como foi o processo de escolarização dos alunos antes do ingresso nos cursos de

²² No Capítulo 3, será apresentado com detalhes o Programa de Educação Wajãpi, setor da ONG *Iepé* responsável pelo desenvolvimento dos cursos de formação.

formação do *lepé*. Especula-se que a maioria dos agentes de saúde e a primeira turma de professores foi alfabetizada em língua portuguesa, em uma escola não-diferenciada. Já os alunos mais jovens teriam começado a frequentar a escola no final de 1990, período em que as aldeias já tinham suas próprias escolas e professores wajãpi. Essas escolas já possuíam alguns materiais didáticos específicos e seu currículo estava começando a ser desenhado. Também não há nenhum registro do tempo que cada um deles frequentou a escola, mas sabe-se que os alunos da segunda turma de Magistério e parte dos pesquisadores foram alunos de professores wajãpi.

Os Wajãpi de minha pesquisa são um grupo de estudantes que se destaca dos demais Wajãpi por vários motivos, todos eles decorrentes do processo de escolarização do qual fazem parte. Sem passar a régua nas diferenças individuais, os autores dos textos aqui analisados são adultos que eram crianças na época do contato oficial ou nasceram logo depois dele, portanto, cresceram convivendo com o contato linguístico e cultural, com a presença da escola e da escrita²³. Esse grupo constitui um segmento específico dentro do coletivo wajãpi cujos traços distintivos principais são, grosso modo, o fato de seus integrantes serem jovens, bilíngues, letrados, assalariados e detentores de algum saber especializado (na área de magistério, saúde ou ambiente, por exemplo). Todas essas características são justamente aquelas exigidas, de forma ostensiva ou sutil, pela sociedade envolvente ou pelos próprios Wajãpi, para a negociação pela autonomia, o que automaticamente confere a esses jovens alguma forma de poder.

É importante ser notado que os resultados apresentados nesta tese não podem ser tomados como conclusivos porque foram analisados textos produzidos em um período de tempo determinado (de 1998 a 2009), por grupos de estudantes específicos, que, por sua vez, apresentam graus de letramento determinados por

²³ Para mais detalhes, conferir a dissertação de TINOCO (2000), na qual a autora analisa justamente a formação de uma nova forma de liderança determinada pela introdução dos cursos de formação. Nessa dissertação, os sujeitos da pesquisa são os professores Wajãpi formados na primeira turma, cuja formatura ocorreu em 2005.

fatores individuais e históricos. Se os dados analisados tivessem sido coletados no início da década de 1990, com a primeira turma de professores, ou venham a ser coletados em outro momento do processo de letramento desse povo, possivelmente os resultados seriam igualmente diferentes porque o letramento entre os Wajãpi é um processo razoavelmente recente e o momento do processo vislumbrado nesta pesquisa é o começo.

Os Wajãpi que frequentam os cursos de formação do *Iepé* têm perfil escolar semelhante àquele descrito para outros povos indígenas, como se pode ler na observação feita por Maher em relação aos cursos de formação de professores:

[...] um aspirante não índio ao cargo de professor chega ao seu Curso de Formação para o Magistério tendo passado por anos de escolarização formal: em tese, ele já domina a maior parte do conteúdo que irá ensinar. Por outro lado, os programas para o Magistério Indígena destinam-se a formar um tipo de professor que, na maior parte dos casos, já atua na escola de sua comunidade e tem pouca experiência de escolarização formal: ele sempre traz em sua bagagem um amplo domínio dos conhecimentos acumulados por seu povo, mas seu conhecimento sobre os nossos saberes acadêmicos é restrito. (MAHER, 2006, p.25).

Por se tratar de indivíduos que pertencem a uma sociedade de tradição oral, muitos deles estiveram pouquíssimas vezes em salas de aula antes de iniciarem a formação específica e outros nem sequer chegaram a frequentá-la. A forma escolar de transmissão do conhecimento foi se tornando conhecida do grupo ao mesmo tempo em que seus primeiros indivíduos passaram a frequentar as escolas das aldeias, excetuando-se os casos de alguns poucos indivíduos que foram criados nas cidades e que, logo após o contato oficial, regressaram às suas comunidades²⁴.

Como é comum na Educação Escolar Indígena, a maioria dos alunos desses cursos de formação desempenha outras funções burocráticas junto a uma das

²⁴ Possivelmente, em análises futuras sobre escolarização e letramento wajãpi, essa será uma característica historicamente datada. Com a escolarização pública, poucos índios chegarão à idade adulta sem terem frequentado a escola, mesmo que por pouco tempo.

associações wajãpi²⁵ e atua como intermediador do contato. A língua portuguesa é um dos “bens” desejáveis para a compreensão dos diferentes sistemas de conhecimento dos não-índios e para que seja alcançada a autonomia que justifica o discurso pela escolarização diferenciada. Todos os alunos dos cursos são bilíngues, ainda que o bilinguismo wajãpi não seja de fácil descrição. Isso ocorre em parte pela própria dificuldade de definição do que vem a ser um indivíduo bilíngue, na medida em que já foi concebido largamente como a soma de dois falantes monolíngues nativos, na qual não há interferência de uma língua em outra. Por esse motivo, nessa concepção, não se levava em consideração que o uso das línguas não é compartimentado e que a capacidade do indivíduo bilíngue em usar uma ou outra língua pode variar de acordo com fatores extralinguísticos. A concepção de bilinguismo adotada nesta tese, entretanto, é aquela expressa por Maher:

O bilíngue - não o idealizado, mas o de verdade - não exhibe comportamentos idênticos na língua X e na língua Y. A depender do tópico, da modalidade, do gênero discursivo em questão, a depender das necessidades impostas por sua história pessoal e pelas exigências de sua comunidade de fala, ele é capaz de se desempenhar melhor em uma língua do que na outra - e até mesmo de se desempenhar em apenas uma delas em certas práticas comunicativas. (MAHER, 2007, p. 73).

As diferenças individuais quanto à natureza do bilinguismo entre os Wajãpi estão diretamente relacionadas a algumas características do modo de vida desse povo, dentre elas podemos citar: local de moradia e parentela²⁶; participações em atividades de gestão política e territorial; desempenho de atividades profissionais e frequência nos cursos de formação.

A Terra Indígena Wajãpi tem hoje 607 mil hectares e, a partir de sua homologação, os Wajãpi retomaram seu padrão de ocupação extensiva. Esse

²⁵ Apina - Conselho das Aldeias Wajãpi e Apiwata - Associação dos Povos Indígenas Wajãpi do Triângulo do Amapari. Durante a revisão desta tese, soube que uma nova associação está sendo fundada.

²⁶ Parentes de um mesmo núcleo familiar.

fato, somado ao cuidado com a manutenção dos limites da terra, faz com que existam aldeias espalhadas por todo o território. A maioria dessas aldeias não está perto das vias terrestres de acesso à Terra Indígena, tornando bastante escassa e pontual a presença de falantes nativos do português nessas regiões. Até o início dos anos 2000, era comum que alguns alunos tivessem saído da Terra Indígena algumas poucas vezes. Há professores wajãpi em quase todas as aldeias; alguns ensinam português como segunda língua, outros apenas alfabetizam em língua wajãpi. Mesmo quando há o ensino de português, este é destinado às crianças. Os jovens e adultos aprendem formalmente essa língua apenas nos cursos do *lepé* ou, informalmente, conversando com não-índios. Portanto, jovens e adultos que moram nessas aldeias estão menos expostos aos *inputs* em língua portuguesa.

Outro fator determinante para o bilinguismo individual é a atuação de adultos wajãpi em atividades ligadas à gestão política e territorial de seu território. Essas atividades necessariamente envolvem proficiência nas modalidades oral e escrita da língua portuguesa e a permanência por longos períodos de tempo na cidade de Macapá. Normalmente, os Wajãpi responsáveis pela atividade levam toda a família (esposas e filhos) para acompanhá-los. A estada na cidade pode ser entendida como um verdadeiro curso de imersão na segunda língua. Além disso, há o fator familiar. Estudantes dos cursos de formação e outros falantes do português (algumas lideranças, por exemplo) provavelmente ensinarão a língua portuguesa a seus parentes que têm menos contato com falantes nativos.

No que se refere à população infantil, nota-se que, atualmente, crianças com idades inferiores à escolar estão demonstrando maior familiaridade com a língua portuguesa, adquirida também no contexto informal, a partir da observação de conversas dos próprios parentes com outros interlocutores. Já as crianças em idade escolar começam a também aprender o português formalmente, em aulas ministradas por professores wajãpi. Novamente, o local de moradia é outra variável para o bilinguismo nessa faixa etária.

Apenas a minoria dos bilíngues sabe ler e escrever com proficiência em língua portuguesa, ainda que o número de indivíduos escolarizados esteja aumentando:

A transformação mais significativa para o mesmo período [a partir de 1990] foi o aumento de pessoas que lêem e escrevem – em ambas as línguas [...]. De cerca de 30 jovens adultos, no início de 1990, chegamos atualmente a um total de 120 pessoas lendo e escrevendo com relativa fluência em sua língua, além de cerca de 150 crianças frequentando as escolas das aldeias. (GALLOIS, 2005, p. 2).

1.4 Apresentação e organização do *corpus*

Como mencionei no início deste capítulo, fui recolhendo vários textos escolares e não escolares ao longo de meu trabalho como professora dos Wajãpi porque tinha a intenção de utilizá-los em pesquisas futuras que pudessem contribuir, de alguma forma, com o ensino de português como segunda língua para esse povo. Ao definir o tema de minha pesquisa, o primeiro recorte foi em relação ao contexto de produção: selecionei apenas textos produzidos na escola; exclui dessa relação correspondência pessoal e ofícios enviados a órgãos governamentais ou não-governamentais e outros textos que os Wajãpi me davam contendo desenhos e narrativas. A seleção dos textos foi uma das tarefas mais difíceis não somente pela quantidade, mas porque a quantidade e a diversidade possibilitavam uma combinação muito grande de variáveis que poderiam ser utilizadas como critérios de seleção. Selecionei, então, aproximadamente 150 textos escritos entre os anos de 1998 e 2009 nas disciplinas de Língua Portuguesa como segunda língua (LP2), História, Antropologia e Oficina de Dicionário de Saúde (subdisciplina da disciplina Língua Materna), ministradas nos cursos de Magistério I e II, Formação Básica para Agentes de Saúde e Formação de Pesquisadores²⁷. Os textos que não foram

²⁷ No Capítulo 3, apresento com detalhes o Programa de Educação Wajãpi, dentro do qual essas formações são desenvolvidas.

produzidos nas disciplinas que estavam sob minha responsabilidade, foram-me cedidos por seus respectivos docentes²⁸.

A característica comum à totalidade dos textos é que nenhum deles foi feito em atividades didáticas direcionadas ao ensino de um gênero específico. Quero dizer com isso que a concepção de ensino de texto que regeu a produção dos textos em questão era a do texto como objeto de uso (ROJO e CORDEIRO, 2004), predominando a perspectiva de que o texto é um “suporte para o desenvolvimento de estratégias e habilidades de leitura e redação” (ibid., p.8). O desenvolvimento das habilidades escritas nas aulas de LP2 foi trabalhado de forma assistemática devido às características mencionadas, no Capítulo 3, sobre os diferentes níveis de alfabetismo e graus de letramento dos alunos. Muitas vezes, as aulas de LP2 eram destinadas à alfabetização²⁹ simultaneamente ao ensino das habilidades orais na segunda língua.

Como meu objetivo foi verificar quais marcas constitutivas de um modo oral de transmissão estavam presentes nos textos e os significados dessas marcas, foi necessário reunir a maior diversidade possível de textos escolares. O texto escolar terá, necessariamente, uma relação dialógica com sua instrução (GOMES SANTOS, 1999). Esta, por sua vez, refletirá a intenção do professor quanto ao gênero que ele espera ser materializado pelo aluno. Dessa forma, os textos aqui analisados são tomados como “respostas” às instruções recebidas pelos alunos à época em que foram produzidos.

O estudo dos gêneros não foi objeto de análise da pesquisa que deu origem a esta tese, no entanto, como faço, ao longo da análise, alguma referência à relação entre gênero e enunciado da atividade para a qual os textos analisados foram escritos, recorro à definição expressa em Bakhtin (1997, p.280), de que gêneros

²⁸ Os textos que não foram produzidos em minhas aulas foram cedidos por Silvia Cunha, Eva Gutjahr, Igor Scaramuzzi, Dominique Gallois e Joana Cabral de Oliveira.

²⁹ Devo lembrar que a maioria dos alunos que ingressaram nos cursos de formação até 2002 foi alfabetizada em português e não em wajãpi, por isso às aulas de português como segunda língua ministradas nos cursos de formação somavam-se o ensino das primeiras técnicas da escrita.

do discurso são “tipos relativamente estáveis de enunciados.” Para esse autor o enunciado é a manifestação linguística por excelência: “A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua” (p.282). Se gêneros são tipos relativamente estáveis de enunciados, a multiplicidade de gêneros será tão vasta quanto é amplo o espectro da atividade humana. A amplitude de possibilidades de existências de gêneros não inviabiliza a estabilidade de enunciados interna a cada gênero.

Outra noção importante é a de “tipo textual.” Para Marcuschi (2005, p.22-23) tipo textual é definido por sua natureza linguística intrínseca e por sua dominância na maioria dos enunciados de um determinado texto; sua nomeação como “narração, argumentação, descrição, injunção e exposição” é feita a partir de um “conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal.” O *corpus* da pesquisa em questão contém textos em que predomina o tipo narrativo.

Nos cursos do Programa de Educação Wajãpi (PEW), que, como mencionado no Capítulo 3, têm a língua portuguesa como língua de instrução, o trabalho de leitura prioritário, inicialmente, foi a apresentação de gêneros escritos em língua portuguesa, pertinentes a esferas sociais de atividades às quais os Wajãpi estivessem envolvidos em suas atividades profissionais relacionadas ao magistério, à atuação no posto de saúde e nas associações, como por exemplo: atas, relatórios de aulas ou de atuação no posto de saúde, cartazes, cartas pessoais e oficiais, manuais, projetos, notícias etc. A produção escrita contemplou uma diversidade menor de tipos de textos. Aponto, novamente, que o gênero não foi tomado, nos cursos, como objeto de ensino no sentido de “enfocar, em sala de aula, o texto em seu funcionamento e em seu contexto de produção/leitura, evidenciando as significações geradas mais do que as propriedades formais que dão suporte a funcionamentos cognitivos.” (ROJO e CORDEIRO, 2004, p.11). O trabalho com o texto foi direcionado muito mais para o ensino de suas

propriedades globais e as atividades de escrita guiaram-se “mais pelas formas e pelos conteúdos que pelo contexto e pelas finalidades dos textos.” (ibid., p.10).

Para a pesquisa, foram selecionados *relatos de experiência pessoal, receitas culinárias, resumos de pesquisa, relatos de eventos recentes e fragmentos míticos*. Todas essas classificações foram criadas por mim com propósitos analíticos e não correspondem a categorias nativas dos alunos. Baseei-me unicamente no contexto de produção de cada texto. É importante salientar que os relatos de experiência pessoal e as narrativas que retomam a memória coletiva do grupo foram produzidos com a finalidade de desenvolver estratégias e habilidades de escrita, sem usos extraclasse. Os resumos de pesquisa tiveram como objetivo o acompanhamento das pesquisas dos Wajãpi, que frequentam o curso de Pesquisadores. As receitas foram parte de uma atividade de elaboração de material de leitura feita pelos pesquisadores wajãpi.

Essa classificação foi baseada apenas na expectativa do professor ao elaborar a instrução para a atividade, ao qual o aluno replicou com seu texto, de acordo, novamente, com a concepção de Bakhtin (op.cit., p.290) de que todo discurso gera uma *atitude responsiva* de seu interlocutor.

Os textos vão apresentados digitados. No relatório de qualificação eu os apresentei fac-similados, mas os participantes da banca comentaram as dificuldades que tiveram em ler o material. Ao digitá-los, procurei fazer o mínimo de alterações. Corrigi apenas as palavras que não estavam grafadas corretamente e efetuei algumas concordâncias nominais e verbais de gênero e número; mantive a ordem original das palavras da sentença. Quando julguei que a construção de sintagmas poderia causar prejuízo na leitura, apresentei uma alternativa entre colchetes. A tradução das palavras em Wajãpi é apresentada, ao lado delas, também entre colchetes. Todos os textos estão dentro de um box e estão numerados.

1.5 Organização da tese

Esta tese foi organizada em quatro capítulos que foram concebidos da seguinte forma. Logo no início deste capítulo apresento a pergunta que originou a pesquisa e a partir da qual iniciei a análise dos dados. Ainda neste primeiro capítulo, procurei oferecer ao leitor as informações preliminares para a compreensão do contexto mais abrangente em que a pesquisa que deu origem a esta tese esteve inserida. Escrevo uma apresentação histórica dos Wajãpi, baseada nas pesquisas desenvolvidas por Gallois (1986, 1988 e 1994); discuto brevemente o modelo de Educação Escolar Indígena atualmente vigente no Brasil e traço um perfil sociolinguístico dos autores dos textos aqui analisados. Por fim, faço algumas considerações sobre a apresentação e organização do *corpus*.

O Capítulo 2 é dedicado ao enquadramento teórico da análise. Nele, discorro sobre as relações entre oralidade e escrita do ponto de vista de diferentes abordagens teóricas. Concentro-me, por fim, em tratar aspectos fundamentais para a compreensão da oralidade em povos predominantemente de tradição oral, como é o caso dos Wajãpi. Selecionei dois aspectos fundamentais para a análise aqui desenvolvida, um relacionado às formas canônicas de transmissão do conhecimento e outro sobre o papel da memória em sociedades de tradição oral.

No Capítulo 3 faço uma descrição analítica da educação formal wajãpi e apresento com detalhes o contexto específico em que a pesquisa foi desenvolvida: os cursos de formação do *lepé*.

No capítulo seguinte, é apresentada a análise dos textos, a partir do agrupamento das marcas da transmissão oral recorrentes na produção escrita dos alunos, em seis categorias, definidas por mim como: *para quem os Wajãpi escrevem?*, *memória coletiva*, *discurso reportado*, *fechamento narrativo*, *repetição* e *paráfrase e narrativização de receitas*.

A tese é finalizada com um curto capítulo dedicado às Considerações Finais.

Capítulo 2: Tradição Oral e Letramento: relações entre oralidade e escrita

Neste capítulo apresento alguns pontos de vista teóricos sobre as relações entre oralidade e escrita. O tema oralidade e escrita desperta, de longa data, o interesse de muitos pesquisadores, sobretudo das áreas da Linguística Aplicada, Linguística e Antropologia. Esta tese insere-se nessa tradição de pesquisa ao propor uma análise de textos escritos em português, por indivíduos provenientes de um povo que utiliza predominantemente a oralidade para a produção e transmissão de seus conhecimentos, como pode ser atestado pela literatura etnográfica produzida junto a esse povo (GALLOIS, 1986, 1988, 1994, 2005; OLIVEIRA, 2006; ROSALEN, 2008).

2.1 Apontamentos iniciais

A definição da expressão “tradição oral” não parece ter sido tarefa fácil para aqueles que se dedicaram a fazê-lo. Calvet (1997, p.3) estabelece que tradição oral e tradição escrita “designam duas formas de comunicação linguística que, por sua vez, definem duas formas de sociedade”. Esse mesmo autor argumenta que ambas podem ser tomadas como pólos extremos de variedades possíveis de uso da oralidade e da escrita. Para Vansina (1982, p.158), tradição oral “é um testemunho transmitido oralmente de uma geração a outra. Suas características particulares são o verbalismo e sua maneira de transmissão, na qual difere das fontes escritas.” O saber acumulado por uma “sociedade oral” será composto por um conjunto de tradições, que dependem diretamente da memória dessa sociedade para serem transmitidas. Vansina define tradição como uma série de testemunhos sobre um mesmo evento; versões diferentes para um mesmo evento compõem tradições distintas, como se pode perceber, por exemplo, em narrativas que explicam a origem dos homens. Em várias sociedades, essa origem pode ser explicada por tradições distintas, como por exemplo, em sociedades ocidentais e

cristãs que apresentam, predominantemente, duas tradições, a científica e a religiosa. Com os Wajãpi ocorre o mesmo:

A grande variação entre as versões do mesmo mito caracteriza o corpus mitológico dos Waiãpi-puku. Estas variações e as inovações que incorporaram são funções de situações históricas particulares a cada sub-grupo Waiãpi, formando assim um complexo sistema de explicações sobre um mesmo mito que poderíamos chamar de “tradicional”. (GALLOIS, 1986, p. 342).

O conjunto das tradições de uma sociedade compõe o saber acumulado por ela:

Tudo que uma sociedade considera importante para o perfeito funcionamento de suas instituições, para uma correta compreensão dos vários *status* sociais e seus respectivos papéis, para os direitos e obrigações de cada um, tudo é cuidadosamente transmitido. Numa sociedade oral isso é feito pela tradição, enquanto numa sociedade que adota a escrita, somente as memórias menos importantes são deixadas à tradição. É esse fato que levou durante muito tempo os historiadores, que vinham de sociedades letradas, a acreditar erroneamente que as tradições eram um tipo de conto de fadas, canção de ninar ou brincadeira de criança. (VANSINA, 1982, p. 163).

De acordo com a citação acima, tradição e memória estão profundamente relacionadas em sociedades que não adotaram a escrita como modo de documentação do conhecimento porque a escrita permite a documentação permanente dos saberes produzidos, criando o que Halbwachs (2004 [1968]) define como “memória histórica”. Ainda neste capítulo, dedicarei uma seção para discutir a relação entre memória e tradição oral, baseando-me no conceito de “memória coletiva” como um fator de coesão e identidade para a existência de um grupo que utiliza a oralidade como modo de documentação (HALBWACHS, op.cit., FERREIRA NETTO, 2008).

O conceito de tradição oral como definidor de um tipo de sociedade que se utiliza da oralidade e da memória coletiva para a produção e transmissão do conhecimento será fundamental para a compreensão desta tese.

Outro conceito que deve ser retomado aqui é o de letramento que pode ser resumido na seguinte definição: “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos.” (KLEIMAN, 1995, p. 19). Temos então que os Wajãpi podem ser classificados como um povo de tradição oral porque usam basicamente a oralidade para a produção e transmissão de seu conhecimento e que, recentemente, passaram também a recorrer a práticas sociais letradas em contextos relacionados ao contato com o não-índio.

2.2 Estudos sobre oralidade e letramento: uma breve revisão

Como observado por Havelock (1995 [1991]), a década de 1960 reuniu muitos estudos sobre as relações entre oralidade e escrita, consolidando uma nova área de pesquisas bastante profícua e teoricamente divergente. Gnerre (1985, p.39) escreve que a compreensão desse campo de estudos é uma “façanha complexa” porque ele “é um cruzamento estimulante das principais áreas de categorização das atividades intelectuais tradicionais do pensamento ocidental.” Olson e Torrance (1995 [1991]) reconhecem as divergências dessa área já na introdução do livro *Cultura escrita e oralidade*. Segundo os autores, podem ser observadas duas posições contrastantes nos estudos sobre as relações entre escrita e oralidade. Uma delas, referida por Olson e Torrance (op.cit., p.13-14) como “teoria da continuidade”, entende “que a oralidade e a escrita são meios linguísticos essencialmente equivalentes para o desempenho de funções semelhantes.[...] O papel da escrita é mais social e institucional do que psicológico e linguístico.” A outra posição é referida como “teoria da grande divisão” e postula mudanças sociais e psicológicas provenientes do desenvolvimento de uma cultura escrita, ainda que considere oralidade e escrita como desempenhando funções interativas. Para esses autores, as diferenças estão em como cada um dos grupos concebe as consequências da escrita enquanto forma de comunicação. A cultura escrita é vista, pelos dois grupos, como uma forma de comunicação que, por sua vez, gera

novas formas de transmissão de conhecimento que desencadearão novas práticas sociais e institucionais que, por fim, levarão a mudanças culturais. Para um grupo (o primeiro) essa mudança não será também de ordem psicológica e cognitiva, para o outro será. Olson (1995 [1991]) revê estudos que atribuíram à escrita e, sobretudo, à escrita alfabética, o fator principal do desenvolvimento de algumas sociedades – “a rota para a modernidade” – e considera-os limitados e contraditórios por não darem conta de explicar, por exemplo, de qual ordem são as diferenças entre usuários e não usuários da escrita em sociedades letradas ou por que povos que utilizaram a escrita, não se utilizaram também das formas de discurso típicas da sociedade ocidental, ou ainda, como a metalinguagem opera em gêneros da tradição oral visto que o uso da metalinguagem foi relacionado ao desenvolvimento da escrita³⁰. O autor ainda elenca uma série de questões que os estudos sobre as relações entre oralidade e escrita podem contemplar sem considerarem a escrita como um fim em si mesma. De fato, parte dos estudos agrupados sob o rótulo da “grande divisão” enxergou e postulou alguma relação entre o desenvolvimento da escrita alfabética e o desenvolvimento de habilidades cognitivas ditas inexistentes em sociedades de tradição oral, tais como raciocínio lógico e abstrato, capacidade de utilização de metalinguagem, tais como noções linguísticas, como as noções de fonema e de palavra, por exemplo³¹. No entanto, o foco principal das críticas é a associação cega entre letramento e desenvolvimento econômico e social. Podemos encontrar em alguns autores, afirmações que expressam uma suposta primazia da escrita sobre a oralidade e, conseqüentemente, dos indivíduos letrados sobre aqueles que utilizam,

³⁰ Ver também FELDMAN, 1995.

³¹ Calvet (1997) fornece exemplos de jogos, adivinhas e trava-línguas presentes em línguas de tradição oral que revelam a presença de forte intuição linguística em seu uso e elaboração. Segundo Calvet, esses jogos com a linguagem são formas de introduzir o falante em seu universo linguístico e cultural. Cabe notar que tais habilidades cognitivas sendo características de um modo de pensamento predominantemente utilizado por sociedades letradas, muito possivelmente não poderiam mesmo ser percebidas em sociedade de tradição oral. Isso não quer dizer que sociedades de tradição oral não tenham formas próprias de abstração, categorização e noções linguísticas.

prioritariamente, da oralidade enquanto meio de comunicação e documentação.

Um exemplo pode ser encontrado em Ong:

Difícilmente haverá uma cultura oral ou uma cultura predominantemente oral no mundo, hoje, que não esteja ciente da enorme pletora de capacidades absolutamente inacessíveis sem a cultura escrita. Essa consciência é angustiante para pessoas enraizadas na oralidade primária, que desejam ardentemente a cultura escrita, mas que estão conscientes de que entrar no mundo cheio de atrativos da cultura escrita significa deixar atrás de si boa parte do que é fascinante e profundamente amado no mundo oral anterior. (ONG, 1998 [1982], p.24).

Afirmações como essa tornaram possível enquadrar esses estudos, associados prioritariamente aos autores Goody, Olson e Ong, no que se convencionou denominar também de “Modelo Autônomo do Letramento” (Street, 1984). O “autônomo”, nessa denominação, se refere à concepção de escrita, como uma tecnologia independente do contexto em que é produzida ou dos grupos pelos quais é utilizada. Os críticos desse modelo afirmam que a escrita é nele, erroneamente, interpretada como uma modalidade de comunicação apartada da oralidade, do contexto e das relações históricas, sociais e ideológicas que definem seu uso, o que acaba por gerar um ponto de vista determinista e evolucionista sobre as relações entre oralidade e escrita, em cuja extremidade mais evoluída estariam os indivíduos letrados da Europa ocidental, berço da escrita alfabética. A crença em um caminho linear que começa com sinais gráficos (sinais em cavernas, pictogramas, etc.) e culmina com o desenvolvimento da escrita alfabética, na Grécia, obscurece as relações entre oralidade e formas de expressão gráficas presentes em muitas sociedades que não se interessaram pela escrita alfabética, por exemplo, ou mesmo as relações entre oralidade e outras escritas, como a ideogramática. Haveria, portanto, para os pesquisadores do modelo autônomo, um momento em que ocorre a divisão entre mundo da oralidade e mundo letrado, marcada pela introdução da escrita alfabética. Gnerre (1985, p.45) entende que os estudos que defendem uma relação determinista entre cultura escrita e desenvolvimento econômico e social foram incorporados por grupos de poder com perspectiva altamente letrada, gerando o “mito da

alfabetização” (ou “mito do letramento”, de acordo com Graff, 1986) ao qual subjaz a premissa de que “a capacidade de ler e de escrever é considerada intrinsecamente boa e apresentando vantagens óbvias sobre a pobreza da oralidade”³². Essa premissa pode ser encontrada, contemporaneamente, regendo programas de educação de vários países ou mesmo de órgãos internacionais que têm como objetivo a promoção da educação³³. A legislação para a Educação Escolar Indígena no Brasil, pós Constituição de 1988, não ficou alheia à tendência de supervalorização da escrita. Em um dos documentos oficiais orientadores do currículo da escola indígena³⁴ lê-se que a introdução da língua indígena, em sua modalidade escrita, no currículo escolar tem como objetivos atribuir-lhe prestígio; diminuir o risco de sua perda; garantir a manutenção da diversidade linguística e favorecer o seu desenvolvimento. Pode-se entrever que à escola, enquanto principal instituição promotora da cultura escrita, é atribuído o superpoder de valorizar, salvaguardar e desenvolver as línguas de povos de tradição oral. A visão da escrita como um recurso eficaz para a preservação do conhecimento outrora documentado oralmente é uma das características encontradas por Scaramuzzi (2008) ao analisar materiais didáticos de autores indígenas, produzidos em experiências desenvolvidas de acordo com o modelo específico e diferenciado da Educação Escolar Indígena no Brasil. Scaramuzzi constatou que a concepção de escrita presente nesses materiais advoga que esta é uma ferramenta capaz de produzir e transmitir conhecimentos provenientes da tradição oral sem transformá-los, e também uma tecnologia de comunicação superior para a continuidade e fortalecimento dos conhecimentos indígenas tradicionais. A análise desenvolvida por Scaramuzzi oferece um claro exemplo do encontro entre escrita e tradição oral orientado e interpretado pela perspectiva letrada.

³² Muitos outros autores compartilham da posição de Gnerre, tais como Vansina (1982), Kleiman (1995), Calvet (1997), Marcuschi (2001), Rojo (2009), dentre outros.

³³ Uma rápida passagem pelos sites da UNESCO ou do MEC possibilita entrever que a alfabetização e o letramento estão escalados como requisitos para a democracia e o desenvolvimento social e econômico.

³⁴ Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, 1998.

Com o que venho afirmando, não pretendo ser interpretada como contrária à inclusão da língua indígena na escola. Minha intenção é chamar atenção para a valorização excessiva atribuída à escola por alguns discursos oficiais. Na seção dedicada à apresentação do Educação Escolar Indígena, retomarei essa questão.

A relação entre letramento e desenvolvimento social é vista por Olson (1997) como um pressuposto amplamente aceito na área de pesquisa em escrita que deve, contudo, ser colocado sob dúvida. Olson argumenta que não há qualquer relação efetiva, que possa ser comprovada historicamente, entre domínio da escrita e desenvolvimento social; ao contrário, vários estudos vêm comprovando a estreita relação que há entre escrita e formas de poder. Dentre esses estudos, o autor cita Cipolla (1969) e Graff (1996) (apud. Olson, op.cit.) que procuraram demonstrar que “o progresso no comércio e na indústria ocorreu algumas vezes num contexto de baixo grau de alfabetização.” (OLSON, op. cit., p.27). Ainda segundo Olson, é a intenção de compreender de qual ordem é a relação entre letramento e formas de poder que levaram Street (1986) e Heath (1983) (apud. Olson, op.cit.) a “distinguir tipos diferentes de uso da escrita, diferentes maneiras de usar os textos e extrair dados deles que estejam embricados em contextos sociais diferentes. Pode ser que não haja uma única escrita, que exista mais que um único conjunto de implicações.” (idem). A partir da distinção de usos diferentes da escrita é que surge o conceito de letramentos, no plural, implicado na “heterogeneidade das práticas de leitura, escrita e uso da língua/linguagem em geral em sociedades letradas e [...] no caráter sociocultural e situado das práticas de letramento.” (ROJO, 2009, p.102).

Além da associação entre letramento e desenvolvimento social e econômico presente em alguns autores da chamada Grande Divisão, outro ponto passível de críticas é a não dissociação entre consequências do letramento e letramento escolar. Também os críticos ao Modelo Autônomo, que defendem uma outra abordagem para a compreensão das relações oralidade-escrita, denominada “Modelo Ideológico de Letramento” (Street, 1984, 1993), consideram que muitas

das afirmações feitas sobre os resultados da cultura escrita foram provenientes de uma associação precipitada entre o letramento escolar e a escrita. A escrita observada em pesquisas de campo realizadas pelos autores do Modelo Autônomo, argumentam seus críticos, foi aquela relacionada à escola, principal, mas não única agência de letramento. O Modelo Ideológico de Letramento defende que o letramento escolar, ainda que predominante, seria apenas umas das maneiras de incorporação da escrita. Kleiman (1995) argumenta que letramento e escolarização ocorrem, na maioria dos casos, simultaneamente e vem daí a dificuldade em determinar se é a escrita, de forma genérica, ou o letramento escolar o real objeto de análise desses pesquisadores³⁵.

No entanto, é inegável que em sociedades letradas a escrita desempenha um papel crucial na transmissão do conhecimento culturalmente acumulado, visto que este é transmitido predominantemente pela escola, a partir da prevalência do uso do modo de pensamento lógico-científico (BRUNER, 2002). Chervel (1990) afirma que a escola produz uma cultura capaz de moldar a cultura da sociedade global:

[...] porque o sistema escolar é detentor de um poder criativo insuficientemente valorizado até aqui é que ele desempenha na sociedade um papel o qual não se percebeu que era duplo: de fato ele forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global. (CHERVEL, 1990, p. 184).

Em argumentação semelhante, Vincent, Lahire e Thin (2001, p.35) argumentam a respeito de uma “forma escolar” de socialização que “é a forma social constitutiva do que se pode chamar uma relação escritural-escolar com a linguagem e com o mundo.” Esses autores ainda mencionam os fatores que, historicamente, associaram escola e cultura escrita:

[...] a constituição do Estado Moderno, a progressiva autonomização de campos de práticas heterogêneas, a generalização da

³⁵ Tfouni (2006), a partir de pesquisa que interrelaciona escolarização e grau de escolaridade de adultos, demonstra que frequentar a escola não foi condição suficiente para que os adultos por ela pesquisados tenham obtido graus mais altos de letramento.

alfabetização e da forma escolar (lugar específico separado, baseado na objetivação-codificação-acumulação dos saberes), assim como a construção de uma relação distanciada da linguagem e do mundo (relação escritural-escolar com a linguagem e com o mundo) devem ser pensadas como modalidades específicas de uma realidade social de conjunto, caracterizada pela generalização de formas sociais escriturais, isto é, de formas de relações sociais tramadas por práticas de escrita e/ou tornadas possíveis pelas práticas de escrita e pela relação com a linguagem e com o mundo que lhes é indissociável. (VINCENT, LAHIRE, THIN, 2001, p.18).

A compreensão das relações entre alfabetização e letramento também é um dos desdobramentos dos estudos sobre oralidade-escrita. Uma pesquisa feita por Tfouni (2006) investigou qual a compreensão que adultos não-alfabetizados, moradores de bairros periféricos de Ribeirão Preto (cidade de mais de 500 mil habitantes, no noroeste do estado de São Paulo) têm a respeito de silogismos. O objetivo da pesquisadora foi aprofundar seu entendimento sobre as relações entre letramento e alfabetização, tendo como questão direcionadora a possibilidade, ou não, de encontrar em adultos não-alfabetizados características atribuídas a grupos escolarizados e alfabetizados, tais como, por exemplo, o raciocínio lógico, base de todo silogismo. Tfouni procurou demonstrar que adultos não-alfabetizados conseguem compreender o raciocínio lógico-dedutivo do silogismo atribuído, tradicionalmente, pela literatura especializada a uma consequência do letramento. É possível notar que há claramente na pesquisa da autora um esforço em demonstrar que grupos não-alfabetizados não podem ser caracterizados como iletrados porque vivem em sociedades letradas e, nessas sociedades, não existe o grau zero de letramento. A autora também faz uma crítica a generalizações teóricas a respeito de grupos não-alfabetizados e “povos primitivos”. Tal crítica é formulada nos termos de que não é possível sobrepor alfabetização e letramento porque, como ela procurou mostrar ao longo de sua pesquisa, é possível ser letrado sem ser alfabetizado. No entanto, não me pareceu claro qual seu posicionamento acerca de povos de tradição oral em relação ao que a mesma literatura postula. A citação abaixo permite supor até mesmo uma certa filiação ao Modelo Autônomo de Letramento em relação aos povos de tradição oral e uma

aproximação maior às ideias do Modelo Ideológico em relação aos indivíduos com baixo grau de letramento:

[...] enquanto é um indivíduo, ou grupo de indivíduos, que eu posso tomar como sendo alfabetizado ou não, quando uso os termos “letrado” ou “iletrado” estou me referindo a uma sociedade vista do ponto de vista sócio-histórico. Assim, o equívoco está em considerar iletrados também aqueles que não são alfabetizados, mas vivem e interagem em uma sociedade letrada. Obviamente não se pode comparar a complexidade das ações cotidianas de um adulto não-alfabetizado com aquele que vive em uma sociedade letrada ou ágrafa. Como já enfatizei na introdução, uma sociedade letrada possui um sistema muito, muito mais complexo, e isto influencia todos os indivíduos que nela vivem e com ela interagem, sejam eles alfabetizados, ou não. (TFOUNI, 2006, p.101-102).

Nesse trecho é possível entrever uma relação determinista entre letramento e sociedades “complexas” no ponto em que a autora menciona que a complexidade das ações de um indivíduo, alfabetizado ou não, habitante de sociedades letradas é maior do que a de um indivíduo de sociedades de tradição oral. No seu intuito de afirmar que um indivíduo analfabeto pode ser letrado, a autora apaga as diferenças entre as “complexidades” de uma sociedade letrada e de uma sociedade de tradição oral. Não reconhece que sociedades “ágrafas”, justamente por serem ágrafas, não deveriam ter os níveis de letramento como um diferencial. No percurso de sua argumentação, Tfouni reafirma a associação entre complexidade de ações a letramento.

A pesquisa feita por Tfouni consiste em apresentar uma série de silogismos a indivíduos não-alfabetizados que deveriam fazer três operações distintas: responder a pergunta presente no silogismo, justificar sua resposta e repetir o silogismo. A autora verificou dois grupos de respostas: um grupo em que o indivíduo respondia corretamente o silogismo e outro que a resposta foi considerada errada. A análise das respostas indicou a forte presença de *sincretismos*, compreendidos pela autora como um acréscimo, à resposta, de uma interpretação pessoal, baseada na experiência contextual do indivíduo, de

natureza diversa daquela presente no raciocínio lógico do silogismo. Reproduzo a seguir, um dos silogismos utilizados pela pesquisadora (TFOUNI, 2006, p.107, silogismo 10):

“O João só leva o cachorro Xote junto quando vai longe da fazenda.

Hoje ele está levando o Xote.

Ele vai indo longe, ou perto, da fazenda?”

Respostas corretas são respostas que confirmam a premissa maior do silogismo: “vai longe”. Respostas erradas são respostas que não fazem a confirmação. O exemplo de sincretismo na resposta correta seria: “Porque ele vai longe; se acontecer qualquer algo com ele, o cachorro volta prá avisar que aconteceu algum acidente.”. O sujeito amplia e ao mesmo tempo especifica a premissa genérica do silogismo. Ao raciocínio formalizado do silogismo, o indivíduo acrescenta sua compreensão formulada a partir de sua experiência pessoal

Tfouni interpreta os sincretismos, tanto para respostas corretas quanto erradas, como formas de descentração do raciocínio do sujeito. Por extensão, os sincretismos indicam que esses indivíduos estão utilizando um nível de metac conhecimento, baseado em estratégias distintas do que seria o uso do metac conhecimento por indivíduos alfabetizados:

A natureza das descentrações que são levadas a efeito no caso da produção dos sincretismos pelos adultos aqui estudados mostra bem que existe um objeto que eles estão conseguindo “alçar” como objeto de contemplação objetiva: é assim que comparam o conteúdo dos silogismos àquele de seu quadro de referências baseado na experiência pessoal. (TFOUNI, op.cit., p. 135).

Para a autora, o metac conhecimento é atingido porque esses indivíduos compreendem a “pragmática do discurso”, o “funcionamento do discurso enquanto atividade de interação social” (p.137). Ou seja, o que a autora está afirmando é que a compreensão de um modo de pensamento específico de sociedades letradas está incorporado por indivíduos não-alfabetizados; portanto, o letramento prescinde da alfabetização, dado que corrobora sua hipótese inicial.

Uma pesquisa sempre mencionada em estudos que investigam as relações entre oralidade e escrita é a de Scribner e Cole (1981), realizada junto aos Vai, da Libéria. Nessa pesquisa, seus autores analisaram o uso de três escritas diferentes por esse povo – a escrita árabe, utilizada na esfera religiosa; a escrita alfabética, utilizada na escola e a escrita silábica Vai, utilizada para comunicação doméstica, sobretudo em cartas pessoais – procurando relacioná-las a habilidades cognitivas específicas, supostamente provenientes do letramento. Segundo Kleiman, essa pesquisa conseguiu demonstrar que

o desenvolvimento de “habilidades cognitivas” que o modelo autônomo de letramento atribui universalmente à escrita é consequência da escolarização, pois foram apenas os sujeitos escolarizados, que conheciam a escrita inglesa [alfabética], os que demonstraram diferenças significativas sistemáticas quanto às formas de resolver tarefas de classificação, categorização, raciocínio lógico dedutivo, memorização. (KLEIMAN, 1995, p.25).

Em entrevista concedida em 2004, Goody (BURKE & BURKE, 2004, p.338), que participou da pesquisa com Cole na Libéria, critica a conclusão de Scribner e Cole de que não se pode atribuir nenhum efeito geral à escrita, considerando que seus autores “estavam assumindo uma posição a-histórica em relação à escrita e às formas como ela tinha influenciado os Vai.” Para Goody, o objetivo de se extrair uma “tendência geral” de todas as três formas de escrita dos Vai é equivocado porque cada escrita deve ser avaliada em um contexto específico. Para Goody, a pesquisa deveria ser conduzida a partir da observação de cada uma das três escritas com as formas orais de produção e transmissão do conhecimento, já que “escritas diferentes significam coisas diferentes.” Na mesma entrevista, Goody relembra um aspecto importante associado à escrita da língua Vai. Segundo o autor, a escrita tem como tendência “se converter” em sistemas de ensino, mas a escrita Vai era ensinada, no âmbito familiar, independentemente de um sistema de

ensino. Quando alguém queria escrever em Vai, solicitava a qualquer pessoa que lhe ensinasse³⁶.

Goody e Watt (2006 [1963], p.62-63) já chamam atenção para o descompasso entre letramento escolar e a oralidade dos alunos como um dos pontos centrais para a compreensão do fracasso diante da expectativa lançada sobre a escola como instituição promotora do desenvolvimento social, econômico e cultural por meio do acesso à cultura escrita. Segundo os autores, a “tradição letrada pública da escola” e as “tradições orais privadas” do grupo familiar dos alunos são, na maioria das vezes, contraditórias. Para os autores, assim como para Kleiman (1995), a escola é o espaço central para essa contradição emergir. Para Goody e Watt, uma das particularidades das sociedades letradas é possibilitar um alto grau de “diferenciação na exposição à tradição letrada”, criando, no contínuo letrado/não-letrado, diferentes grupos com acessos diversificados ao letramento. O mesmo não acontece em relação ao saber da tradição oral, concebida aqui como um modo de pensamento definidor de um tipo de sociedade.

De fato, a relação entre oralidade e letramento, em sociedades com tradição escrita, pode ser observada pela perspectiva do alcance das práticas letradas em determinado grupo social. Rojo (1995, p.71, nota 2), ao estudar formas do letramento emergente em crianças provenientes de contextos familiares social e culturalmente diversos, utiliza o conceito de “graus de letramento” para classificar seus sujeitos de pesquisa. Rojo se reporta à categorização proposta por Ehlich (EHLICH, 1983 apud. ROJO, 1995, p.71) a partir de quatro funções para o uso da escrita: *função emprática, homílica, institucional e transmissão do conhecimento coletivo acumulado*. De acordo com Rojo, em “sociedades letradas complexas” a

³⁶ Reproduzo abaixo um trecho da entrevista cujo tópico é letramento e escolarização: “Mike Cole e eu estávamos especialmente interessados em tudo isso [na aprendizagem informal da escrita Vai], porque naquela época estávamos tentando imaginar como lidar com a aversão à aprendizagem de leitura e escrita que encontrávamos em algumas escolas do mundo ocidental. E argumentávamos que valeria a pena experimentar um sistema no qual as pessoas passassem a escrever em diferentes idades, isto é, que não todas comessem a escrever com a mesma idade. Dessa maneira, tornaríamos a aprendizagem da escrita um ato mais voluntário.” (BURKE & BURKE, 2004, p.338).

classificação pode ser feita em 3 graus de acordo com os usos da escrita adotados em determinadas instituições sociais: Baixo grau de letramento é aquele onde há nenhum uso da escrita ou usos para “funções empráticas (bilhetes, cartas, recados, cheques) e para a transmissão de conhecimento efêmero” (listas, rótulos, outdoors, placas de trânsito); Médio grau de letramento diz respeito ao uso das funções emprática, homílica e institucional; Alto grau de letramento seria a classificação dada àquele universo em que há predomínio da modalidade escrita em todas as funções: emprática, homílica, institucional e de transmissão do conhecimento acumulado (ROJO, 1995, p. 71). É interessante notar que, no escalonamento de Rojo, em grupos classificados como tendo baixo grau de letramento, a transmissão do conhecimento acumulado é feita predominantemente de modo oral. Tfouni (2006) também compartilha da compreensão do letramento a partir de seus graus e defende a impossibilidade da existência do “grau zero de letramento” em sociedades industrializadas modernas.

Kleiman (1995) argumenta que a principal consequência de relacionar letramento a desenvolvimento cognitivo seria transformar grupos letrados em norma ou modelo a ser alcançado, retomando, dessa forma, uma perspectiva evolucionista de pesquisa e de políticas públicas. No entanto, essa mesma autora sugere que os modelos de letramento, autônomo e ideológico, não devem ser tomados em relação de negação um ao outro. Ao contrário, Kleiman sugere dois desdobramentos possíveis dos resultados postulados pelo modelo autônomo. Um deles é o exame das consequências do letramento como um fenômeno complexo que transcende a aquisição da escrita em ambiente escolar; o outro é a compreensão de que a aquisição da escrita na escola está sujeita às relações de poder que atuam nessa instituição.

Do meu ponto de vista, a distinção principal que subjaz aos dois modelos de letramento é o objetivo que guia suas pesquisas, relevando, evidentemente, a visão reducionista de alguns autores adeptos aos dois modelos. O modelo autônomo procura compreender, diacronicamente, as relações entre sociedades

de tradição oral e sociedades letradas. A partir de pesquisas realizadas desde uma perspectiva histórica, seus autores desenvolveram estudos comparativos dentro de sociedades de tradição oral que, posteriormente, adotaram também a escrita como forma de comunicação. Já o modelo ideológico de letramento analisa sincronicamente as relações entre oralidade e escrita entre grupos com diferentes gradientes de letramento (ou de oralidade, a depender do foco das pesquisas) e que possuem, portanto, contato, também em graus diversos, com diferentes agências de letramento. Para esse último, o significado que a escrita passar a ter para determinado grupo é contextual e está relacionado a domínios específicos de uso da escrita. Uma questão que não pode ser omitida do debate é que sociedades de tradição oral recorrem a modos próprios de transmissão de conhecimento que não são compartilhados por sociedades letradas; narrativas míticas, tomadas em sua forma composicional e em sua funcionalidade social, talvez sejam o melhor exemplo dessa diferença.

Retomando-se a pesquisa feita por Tfouni (2006), ver-se-á que um modo de raciocínio característico de sociedades letradas é compreendido e manipulado por indivíduos não-alfabetizados. Indivíduos não-alfabetizados ao agirem sobre os silogismos demonstram compreenderem o raciocínio lógico subjacente a ele. A ação sobre os silogismos é feita de dois modos: acrescentando interpretações retiradas de sua experiência de vida, de modo a especificar a natureza universalizante própria ao silogismo; e concretizando sua característica constitutivamente abstrata ao fazerem referência a um saber pessoal/local. Tfouni caracteriza, como já dito, tais procedimentos como sincretismos possibilitados unicamente pela inserção desses indivíduos em sociedades letradas:

A explicação [para o fato de não-alfabetizados raciocinarem logicamente], então, não está em o sujeito ser, ou não, alfabetizado enquanto indivíduo. *Está, sim, em ser, ou não, letrada a sociedade onde esses sujeitos vivem*, ou seja, nas condições materiais onde esses discursos são produzidos. (TFOUNI, 2006, p. 26, grifo da autora).

Neste ponto, cabe lembrar a distinção entre *oralidade primária* e *oralidade secundária*, estabelecida por Ong (1998 [1982]), baseada na relação entre oralidade e escrita.

Segundo esse autor, a *oralidade primária* é a “oralidade de uma cultura totalmente desprovida de qualquer conhecimento da escrita ou da impressão” (p.19) enquanto a *oralidade secundária* é aquela decorrente do contato com a “tecnologia eletrônica” (p.155). Ong reconhece que uma “cultura oral primária, no sentido restrito, praticamente não existe” (p.19), mas que a oralidade primária pode ser encontrada, em diferentes graus, mesmo em grupos letrados. A oralidade das sociedades letradas seria a oralidade secundária, em relação interativa com a comunicação escrita. Segundo Ong (op. cit.), a oralidade secundária é aquela de indivíduos pertencentes a coletivos humanos (povos ou grupos dentro de sociedades) que já estabeleceram alguma relação historicamente significativa com formas de comunicação escrita, ou seja, que já têm à sua disposição alguma tradição escrita.

Tanto os conceitos de oralidade primária e secundária quanto a noção de graus de letramento só puderam ser cunhadas de uma perspectiva letrada. Utilizar essas categorias para os Wajãpi em um período histórico anterior ao contato seria o mesmo que definir uma maçã por tudo aquilo que ela não compartilha com a pêra! Utilizar essas categorias, atualmente, já é um exercício custoso para não cair nas armadilhas da polarização das classificações. No entanto, veremos logo mais, ao resenharmos Lévy (1997 [1990]) que a noção de “oralidade primária”, quando aplicada adequadamente, pode ser um recurso eficiente para fins metodológicos.

Marcuschi (2001) defende o caráter interativo da relação oralidade e escrita em sociedades letradas, tratando-as como práticas sociais complementares nessas sociedades. Para o autor

mais urgente do que identificar primazias ou supremacias entre oralidade e letramentos, e até mesmo mais importante do que observar oralidade e letramentos como simples modos de uso da língua, é a tarefa de esclarecer a natureza das práticas sociais que

envolvem o uso da língua (escrita e falada) de um modo geral. Essas práticas determinam o lugar, o papel e o grau de relevância da oralidade e das práticas de letramento numa sociedade e justificam que a questão da relação entre ambos seja posta no eixo de um contínuo sócio-histórico de práticas. Este contínuo poderia ser traduzido em outras imagens, por exemplo, na forma de uma gradação ou de uma mesclagem. Tudo dependerá do ponto de vista observado e das realidades comparadas. (MARCUSCHI, 2001, p.18).

Para compreender a relevância dos usos sociais da oralidade e das práticas letradas, Marcuschi (op.cit., p. 22) engatilha a questão “em que contextos e condições são usadas a oralidade e a escrita, isto é, quais são os usos da oralidade e da escrita em nossa sociedade?”. Se aplicarmos essa pergunta ao contexto Wajãpi, anterior à década de 1970, por exemplo, obteremos exatamente o conceito de oralidade primária exposto acima: a escrita não era usada, coletivamente, em território indígena, em momento algum; a oralidade não estava em relação interativa com a escrita porque esta não existia como forma de comunicação entre os Wajãpi e nem entre o coletivo wajãpi e indivíduos da população regional. Respondendo as mesmas perguntas para o uso da oralidade, temos que a oralidade era o único modo de comunicação verbal entre esse povo. Desde a década de 1970, os Wajãpi passaram a ter contato com práticas sociais letradas. Esse contato não ocorre coletivamente, mas a partir de grupos de indivíduos que passam a ter acesso a essas práticas em diferentes esferas sociais. Por se tratar de um contato bastante recente, pelo ponto de vista histórico, é possível afirmar que o coletivo Wajãpi está em processo recente de letramento. Os indivíduos dos grupos letrados apresentam diferentes graus de letramento e não sabemos o impacto desses grupos nos processos de produção e transmissão de conhecimento desse povo.

A compreensão de como se dá a inclusão das novas tecnologias nesse percurso dos estudos diacrônicos sobre as relações oralidade e escrita oferece novos ares à questão. Lévy (1997 [1990]) designa igualmente como “tecnologias intelectuais” a oralidade primária, a escrita e a informática, estando cada uma delas associadas

a formas culturais próprias que geram estilos de pensamentos distintos. Para esse autor, as formas pelas quais ocorre a comunicação permitem a classificação de sociedades em categoriais gerais, mas não estanques porque o uso dessas tecnologias intelectuais, em determinadas sociedades, se dá em um contínuo complexo. Para Lévy

não há portanto como opor um “pensamento mágico” ou “selvagem” a um “pensamento objetivo” ou “racional”. Face às culturas “primitivas”, na verdade orais, estamos simplesmente diante de uma classe particular de ecologias cognitivas, aquelas que não possuem os numerosos meios de inscrição externa dos quais dispõem os homens do fim do século XX. Possuindo apenas os recursos de sua memória de longo prazo para reter e transmitir as representações que lhes parecem dignas de perdurar, os membros das sociedades orais exploram o máximo o único instrumento de inscrição de que dispunham. (Lévy, 1997 [1990], p.82).

O autor concebe a oralidade primária, a escrita e a informática como tecnologias da inteligência. A premissa do autor é a de que formas de pensamento estão diretamente relacionadas a essas tecnologias intelectuais. Cada uma dessas tecnologias está profundamente vinculada a formas culturais próprias.

Lévy procura compreender as tecnologias intelectuais nesse contínuo complexo a partir de três pólos: da oralidade primária, da escrita e o informático-mediático. Em cada um deles o autor analisa as formas de representação espaço-temporais, as relações entre indivíduo e memória e as formas canônicas do saber. Para esse autor, a forma como a memória social é gerida é fundamental para compreender as relações entre as tecnologias da inteligência e as formas culturais a elas associadas.

Para Lévy (op.cit.), cada tecnologia intelectual estará associada a uma forma de ser e de pensar. Tais formas também podem coexistir com intensidades diferentes em um mesmo espaço-tempo. No pólo da oralidade primária, as narrativas são a forma canônica de codificar a memória humana coletiva e de transmitir, de forma duradoura, os conhecimentos. A ausência de um ponto fixo de apoio para a conferência do saber transmitido dá às sociedades orais primárias a forma temporal do devir. A deriva das mudanças tecnológicas e narrativas não pode ser

medida. A criação ocorre durante a transmissão e não em relação a um acontecimento exterior a esse processo, ou seja, ao seu produto, a partir de um gesto comparativo. A memória é “encarnada” nos indivíduos.

O pólo da escrita é descrito a partir do alfabeto e da impressão, vistos, pelo autor, como “aperfeiçoamentos da escrita”. A impressão (possibilitada pela criação da imprensa) é vista por Lévy como fundamental na modificação do modo de transmissão do conhecimento da oralidade primária para a cultura letrada. Ela possibilita a separação entre conhecimento produzido e autor, dando início ao processo de objetificação do saber. A impressão, em oposição à oralidade primária e ao manuscrito, possibilitou “uma rede potencialmente infinita de comentários, de debates, de notas e de exegeses ramifica[da] a partir dos textos originais” (Lévy, op.cit., p.90). A comparação entre textos ou suas versões permitiu o surgimento da “crítica”, inclusive a textos sagrados. A impressão possibilitou o acúmulo do conhecimento e sua difusão. É à impressão que Lévy atribui um papel fundamental no desenvolvimento de um modo de pensamento científico, pautado pelo conceito de verdade. A separação e identificação parciais do indivíduo com o saber, advindas com a impressão, tornam a memória “semi objetivada no escrito”. Para Lévy um “novo estilo cognitivo” tem início com a era da impressão. O trecho que reproduzo abaixo, procura dar conta de demonstrar as diferenças geradas do manuscrito para a impressão:

Na época do manuscrito, era no mínimo arriscado transmitir graficamente a estrutura de uma flor, a curva de uma costa ou qualquer elemento da anatomia humana. Mesmo supondo que o autor tivesse sido um desenhista excepcional, era pouco provável que o próximo copista também o fosse. O mais comum era que, após duas ou três gerações de cópias, a imagem obtida não se parecesse nem um pouco com a do original. A impressão transforma esta situação. A arte do desenho pode ser colocada a serviço de um conhecimento rigoroso das formas. Os editores de obras de geografia, de história natural ou de medicina convocavam os maiores talentos. Por toda a Europa disseminavam-se pranchas anatômicas ou botânicas de boa qualidade, com nomenclaturas unificadas, mapas geográficos cada vez mais confiáveis e tratados

de geometria sem erros, acompanhados por figuras claras. (Lévy, op.cit., p. 99).³⁷

A terceira tecnologia intelectual observada pelo autor diz respeito à informática que gera um conhecimento de tipo operacional por simulação. Em oposição ao tempo circular da oralidade primária e ao tempo linear da impressão, o tempo da informática é a própria velocidade³⁸, o tempo pontual causado pelo que o autor designa por “implosão cronológica” da era digital. Acentua-se a separação entre saber gerado e indivíduo gerador iniciada com a impressão e, por isso, a memória torna-se quase totalmente “objetivada em dispositivos técnicos”³⁹. Em oposição à memória social⁴⁰ fortemente organizadora das sociedades de tradição oral ou à busca pela verdade das sociedades letradas, a simulação, forma canônica do saber da era digital, questiona a própria noção de verdade, abalando o conceito de contradição⁴¹.

As contribuições de Lévy para a compreensão das relações entre oralidade e escrita parecem importantes porque oralidade primária, escrita e informática são

³⁷ Darton (2010) postula que a transferência de livros para o mundo virtual pode ser comparada à passagem do manuscrito para a impressão. O autor ressalta que a questão da autoria poderá sofrer grandes alterações com a virtualização dos livros, havendo novos processos de colagem de trechos em textos de autoria diversa. Segundo Darton “o livro impresso pode não desaparecer, mas o jeito de ver o mundo sim”. A entrevista, sobre o futuro do livro na era digital, foi concedida durante a Feira Literária Internacional de Paraty (FLIP). Disponível em: http://www.estadao.com.br/estadaodehoje/20100807/not_imp591650,0.php Acessado em 01/11/2010.

³⁸ Lévy (1997[1990], p. 114) escreve sobre a noção de tempo real: “flexibilidade, fluxo tensionado, estoque zero, prazo zero.”

³⁹ Um exemplo um tanto redutor, mas ilustrativo, pode ser obtido da observação do que acontece com a nossa memória diante de uma passagem pelo Youtube em busca de acervos digitais sobre períodos anteriores de nossas vidas.

⁴⁰ De acordo com minha interpretação, Lévy utiliza a expressão “memória social” com significado próximo ao que Halbwachs denomina de “memória coletiva”. A memória coletiva envolve as memórias individuais e funciona como referência para a identidade de um mesmo grupo. Halbwachs (2004 [1968], p.59) faz referência a uma memória social entendendo-a como memória exterior ou memória histórica. Não me parece que Lévy entenda a sua memória social nos mesmo termos da memória histórica de Halbwachs.

⁴¹ Recorro novamente a um exemplo para o conceito de simulação. Ao assistirmos filmes, tais como a trilogia cinematográfica Senhor dos Anéis (Peter Jackson), é comum nos questionarmos sobre a existência real de determinadas paisagens. Esse questionamento existe porque existe uma tecnologia capaz de simular o mundo real, colocando em questão a própria noção de realidade.

igualmente tratadas por ele como tecnologias da inteligência. Ao trazer uma análise do uso da informática como tal tecnologia, em comparação às outras duas, o autor possibilita que indivíduos letrados tentem perceber que o letramento (relacionado à escrita e impressão) tem características e consequências pouco percebidas, porque já naturalizadas, por quem está imerso em uma sociedade letrada. É possível, a partir da proposta do autor, reconhecer o letramento (ou se reconhecer letrado) não mais unicamente pelo ponto de vista da antiga dicotomia “tradição oral”/“sociedade letrada” porque há uma terceira forma de pensamento inserida na comparação. Como a era digital é agora, e por isso permanece um tanto difusa por quem nela vive, Lévy ajuda-nos a compreender quais as possíveis relações detectadas entre a informática e mudanças percebidas em nosso estilo de pensamento, tais como a relação do indivíduo com o tempo e com a memória social, a prevalência de determinadas formas canônicas de saber e de comunicação. Procedimento semelhante foi feito justamente por pesquisadores que tinham como objetivo a compreensão das mudanças ocorridas quando uma sociedade de tradição oral passou a se interessar pela escrita.

O fato de Lévy conceber como igualmente eficazes cada uma das três tecnologias facilita a remissão a Lévi-Strauss (1989 [1962]) quando este procurou explicar o pensamento mítico. Ambos os autores parecem ter sido bastante felizes ao tentarem demonstrar que onde há diferença nem sempre há desigualdade. Para finalizar esse item, reproduzo abaixo o trecho referido sobre o pensamento mítico:

Longe de serem, como muitas vezes se pretendeu, obra de uma “função fabuladora” que volta as costas à realidade, os mitos e os ritos oferecem como valor principal a ser preservado até hoje, de forma residual, modos de observação e de reflexão que foram (e sem dúvida permanecem) exatamente adaptados a descobertas de tipo determinado: as que a natureza autorizava, a partir da organização e da exploração especulativa do mundo sensível em termos de sensível. Essa ciência do concreto devia ser, por essência, limitada a outros resultados além dos prometidos às ciências exatas e naturais, mas ela não foi menos científica, e seus resultados não foram menos reais. (LÉVI-STRAUSS, 1989 [1962]).

2.3 Orientações teóricas para a compreensão da oralidade dos povos de tradição oral

Os textos que constituem o *corpus* da pesquisa aqui discutida, ainda que materializados na modalidade escrita da segunda língua de seus autores, revelam, em sua constituição, a utilização de algumas regras próprias à transmissão oral. Como mencionado, os Wajãpi são um povo com contato recente com a cultura escrita e impressa e que continuam transmitindo e produzindo a maior parte de seu repertório de conhecimento de forma oral. Compreender alguns aspectos da tradição oral foi fundamental para a compreensão dos textos aqui analisados já que optei por conduzir a análise dos dados justamente pela relação entre os textos escritos e a tradição oral dos seus autores.

Muitos desses estudos, que dão início a essa tradição de pesquisa, estiveram, primeiramente, centrados na introdução e uso da escrita na Grécia pré e pós homérica. Posteriormente, as pesquisas se direcionaram para a Europa medieval na busca de estabelecer possíveis relações entre desenvolvimento e consolidação da cultura escrita, sobretudo entre o desenvolvimento de uma cultura impressa e as mudanças sociais que lá ocorreram. O desenvolvimento da cultura impressa, da escolarização e do discurso científico foram interpretados por muitos autores como seus desdobramentos. Surgiram daí teorias sobre as relações oralidade/cultura escrita cujos dados foram provenientes, sobretudo, da Europa ocidental. Estudos antropológicos sobre etnias africanas foram fundamentais para ampliar a discussão. Outros contextos predominantemente de tradição oral e de contato recente com práticas sociais escritas foram menos explorados e a pesquisa nesses campos poderá contribuir enormemente para essa área de estudo. Levi-Strauss contribuiu definitivamente para essa área ao desenvolver sua teoria sobre o mito, baseando-se na tradição oral de povos indígenas brasileiros.

A seguir discorro sobre dois pontos centrais para a compreensão da tradição oral: formas canônicas de transmissão do conhecimento e o papel da memória.

2.3.1 Formas canônicas de transmissão do conhecimento na tradição oral e em grupos letrados

A consolidação dos estudos sobre a questão oralidade/cultura escrita teve início, segundo Havelock (1995 [1991]), na década de 1960, com a publicação, em datas próximas, das obras de McLuhan (*A Galáxia de Gutemberg*, 1962), Lévi-Strauss (*O pensamento selvagem*, 1962), Goody e Watt (*As consequências do letramento*, 1963) e Havelock (*Prefácio para Platão*, 1963). Essas obras, que não foram consequência de um diálogo anteriormente estabelecido entre seus autores, têm como antecedentes os estudos de Parry e Havelock sobre os poemas épicos *Ilíada* e *Odisséia*, de Homero⁴². Ambos os autores procuraram compreender as especificidades dessas obras por considerá-las divergentes de outros poemas gregos; os temas padronizados eram envoltos por fórmulas também padronizadas que progrediam como “caixas dentro de caixas” (WHITMAN, 1965, apud. ONG, 1998 [1982], p.162). Sua análise levou à postulação de que esses poemas, ainda que escritos, foram compostos seguindo regras e métodos orais de memorização e composição, a partir da preservação, reelaboração e ativação de fórmulas, armazenadas na memória, e repassadas de geração em geração. Tais fórmulas indicavam que os dois poemas homéricos eram verdadeiros “repositórios da informação cultural, abrangendo costumes, leis e propriedades sociais” (HAVELOCK, 1995 [1991], p.30). Ampliou-se, então, a compreensão sobre o pensamento formular: de recurso para a improvisação, a fórmula, nos poemas épicos ou nas narrativas, foi interpretada como uma estratégia para a memorização, fixação e transmissão de saberes culturais, uma vez que em

⁴² Gnerre (1985) sugere que os estudos sobre a escrita e suas consequências surgiram em uma época, na sequência do pós-guerra, em que a própria escrita já não era mais a tecnologia predominante. A escrita, enquanto forma “tradicional” de comunicação, começara a perder seu espaço para as novas tecnologias, que estavam começando a ser utilizadas pelos grandes centros de poder. O advento das novas tecnologias possibilita à escrita tornar-se um objeto de interesse acadêmico.

sociedades de tradição oral, o conhecimento deve ser sempre repetido, oralmente, a fim de não se perder. Povos de tradição oral desenvolveram métodos específicos para fixar textos orais. Havelock (1995 [1991]) ao juntar as conclusões de Parry sobre os poemas homéricos aos seus próprios estudos sobre os filósofos pré-socráticos conclui que apenas na época de Platão, aproximadamente 300 anos depois da incorporação da escrita fonética na Grécia, um discurso propriamente escrito começou aí a se desenvolver. Somente na época de Platão os textos gregos deixaram de ser escritos de acordo com as regras da composição oral. Havelock (op.cit., p.32) estabelece essa época como o marco do que ele designou como “revolução conceitual”, iniciada pela percepção de que “o registro total dos sons linguísticos podia ser armazenado de maneira nova, não mais dependente dos ritmos empregados para a memorização” tais como o drama, a epopéia e a lírica. Inaugura-se, nesse período, a prosa discursiva. Helenistas como Vernant (1992) sugerem a mesma data, por volta dos séculos V e VI antes da nossa era, como o início do desenvolvimento de uma cultura escrita ocidental. Vernant postula que a escrita foi definitiva para o desenvolvimento do discurso filosófico grego e para a separação gradativa entre os gêneros do discurso *mythos* e *logos*⁴³:

na e pela literatura escrita instaura-se esse tipo de discurso [o discurso filosófico] onde o *logos* não é mais somente a palavra, onde ele assumiu o valor de racionalidade demonstrativa e se contrapõe, nesse plano, tanto pela forma quanto pelo fundo, à palavra do *mythos*. (VERNANT, 1992, p.174).

Inaugura-se, portanto, a noção de mito, a partir da escrita, que gera um novo tipo de discurso ao qual o primeiro passa a se opor.

Vernant (op.cit., p.174) observa que o pensamento filosófico é formulado com base na própria escrita. Esse autor aponta para um rompimento com o modo de pensamento mítico proporcionado pelo discurso escrito, o qual estabelece uma

⁴³ A denominação “gêneros do discurso” para *mythos* e *logos* foi feita por Vernant (1992).

nova relação entre emissor e público, baseada na criação da noção de verdade em oposição ao maravilhoso, antecipando o que será o discurso explicativo:

Não se trata mais de vencer o adversário enfeitando-o ou fascinando-o com a potência superior do verbo de que se dispõe; trata-se de convencê-lo da verdade levando-se pouco a pouco o próprio discurso interno, segundo sua própria lógica e de acordo com seus próprios critérios, a coincidir com a ordem das razões expostas no texto que lhe é submetido. Desse ponto de vista, tudo o que dava à palavra falada seu poder de impacto, sua eficácia sobre outrem, se acha dali em diante rebaixado à classe do *mythos*, do fabuloso, do maravilhoso, como se o discurso só pudesse ganhar na ordem do verdadeiro e do inteligível perdendo ao mesmo tempo na ordem do agradável, do emocionante e do dramático. (VERNANT, 1992, p.175).

A leitura da citação acima pode nos fazer lembrar, facilmente, das características atribuídas ao discurso científico, jornalístico ou das dissertações escolares, estes mesmos em oposição a outros gêneros, tais como o romance, por exemplo. Menezes de Souza (2001), ao fazer uma crítica ao modelo autônomo de letramento, que concebe a relação oralidade e escrita, segundo o autor, de modo reducionista, dicotômico e grafocêntrico, faz referência à prevalência, nos dias atuais, por um discurso próximo a esse, citado por Vernant. Segundo Menezes de Souza

para Scollon e Scollon (1995, p.99), donos de um olhar etnográfico aguçado e críticos do grafocentrismo e da dicotomia reducionista oralidade/escrita, a escrita no ocidente, além de mero sistema de representação linguística, naturaliza e privilegia o gênero retórico-discursivo do ensaio, que por sua vez se baseia numa ideologia utilitária. Tal ideologia teria se originado na Europa do século 17, e postula e privilegia os princípios de racionalidade, individualismo e economia. Esses princípios geram o conceito difundido e naturalizado pela escrita de que um texto “bem escrito” deva conter as características imprescindíveis de clareza, brevidade e sinceridade. (MENEZES DE SOUZA, 2001, p173).

É interessante notar que Vernant, embora não seja citado como um autor da vertente da “grande divisão”, postula, bem como data, o momento em que a

Grécia passa a ser uma sociedade letrada. Há muita semelhança, e talvez uma relação consecutiva, entre a prevalência do gênero retórico-discursivo desde o século 17, sobretudo quando associado ao letramento escolar, e o convencimento pela verdade iniciado com os filósofos gregos.

Retomando Vernant (1992), as respostas que o mito trazia, sem a explicitação dos problemas que as originavam, são contrapostas àquelas oriundas do discurso explicativo. É pelo discursivo explicativo, pelo convencimento, pela verdade, pela possibilidade de presenciar o fato a ser testemunhado que se constitui o discurso histórico, que se separa efetivamente do gênero mítico. A concepção de mito que herdamos dos gregos será ou de negação – não-verdade, não-razão, não-realidade, ou, quando adjetivado positivamente, será de redução ao que ele não é – literatura, fábula, poesia. É abrindo-se mão da tradição grega que será possível entender o mito como ele mesmo e não como um arremedo de outros gêneros, já que a própria noção de mito só passa a existir porque a cultura escrita a criou para estar em oposição ao discursivo explicativo.

Lévi-Strauss (1989 [1962]) propõe que o pensamento mítico não deve ser compreendido como um arremedo ou um estágio embrionário do pensamento científico, mas ao contrário, que ele mesmo é um sistema articulado. Portanto, assim como Vernant, Lévi-Strauss sugere que procurar explicar o mito a partir da ciência não é o melhor caminho para sua compreensão. O autor elabora sua própria concepção dessa forma de pensamento:

É que existem dois modos diferentes de pensamento científico, um e outro funções, não certamente estádios desiguais do desenvolvimento do espírito humano, mas dois níveis estratégicos em que a natureza se deixa abordar pelo conhecimento científico – um aproximadamente ajustado ao da percepção e ao da imaginação, e outro deslocado; como se as relações necessárias, objeto de toda ciência, neolítica ou moderna, pudessem ser atingidas por dois caminhos diferentes: um muito próximo da intuição sensível e outro mais distanciado. (LÉVI-STRAUSS, op.cit., p.31).

A associação entre cultura escrita, discurso explicativo e gênero histórico é observada por vários autores. Lévy (1997[1990]) relaciona a escrita, enquanto tecnologia intelectual, ao surgimento de formas próprias de pensamento, sendo a principal delas a prosa explicativa. O pensamento histórico ocidental teria sido concebido a partir da cultura impressa com seus calendários, registros astronômicos, mapas geográficos, crônicas de viagem. Para esse autor (op.cit. p, 96), assim como para Vernant (1992), a prosa explicativa, em vez de ser apenas uma forma de expressão, é a condição constitutiva das áreas de filosofia, ciências, história e direito porque “[s]em escrita, não há datas nem arquivos, não há listas de observações, tabelas de números, não há códigos legislativos, nem sistemas filosóficos e muito menos críticas destes sistemas.”

Goody e Watt (2006 [1963]) também defendem que o gênero histórico começa a surgir quando uma nova relação com o passado é estabelecida a partir do desenvolvimento de uma cultura escrita. A tradição oral ajusta a narrativa sobre o passado de acordo com as necessidades do presente, já a cultura letrada, ao fixar uma versão do passado, possibilita críticas e comparação a essa versão, criando o sentido de passado enquanto um objeto distante.

A teoria, tal qual a concebemos hoje e cuja noção sustenta a existência deste capítulo, é, também, um desdobramento da escrita, da cultura da impressão e do discurso explicativo. A escrita, em oposição à oralidade primária, ao separar emissor e receptor e possibilitar o distanciamento destes do contexto de produção e do saber produzido, torna-se um terreno propício para o surgimento do pensamento teórico. Este almeja justamente a universalização do saber, isolando-o da situação em que foi elaborado e tornando-o independente das experiências pessoais de quem os produz e recebe. Lévy não encerra sua discussão no pólo da escrita das tecnologias intelectuais. Ao avançar para o pólo informático-mediático, ele cita a implosão desse conceito de teoria, como recipiente de um saber objetivamente verdadeiro. Reproduzo, aqui, sua asserção por oferecer uma nova abordagem à equação oralidade-escrita:

Na civilização da escrita, o texto, o livro, a teoria permaneciam, no horizonte do conhecimento, pólos de identificação possível. Por trás da atividade crítica, havia ainda uma estabilidade e unicidade possíveis, as da teoria verdadeira, da explicação correta. Hoje, está cada vez mais difícil para um indivíduo cogitar sua identificação, mesmo que parcial, com uma teoria. As explicações sistemáticas e os textos clássicos em que elas se encarnam parecem-nos hoje excessivamente fixos dentro de uma ecologia cognitiva na qual o conhecimento se encontra em metamorfose permanente. As teorias, com suas normas de verdade e com a atividade crítica que as acompanha, cedem terreno aos *modelos*, com suas normas de eficiência e o julgamento de pertinência que preside sua avaliação. O modelo não se encontra mais inscrito no papel, este suporte inerte, mas roda em um computador. É desta forma que os modelos são continuamente corrigidos e aperfeiçoados ao longo das simulações. Um modelo raramente é definitivo. (LÉVY, 1997[1990], p.120).

É importante notar que a mídia⁴⁴ pela qual a informação é transmitida foi fundamental tanto para o desenvolvimento de uma forma teórica de pensamento (mídia escrita/papel) quanto para sua posterior reformatação em modelo (mídia escrita-informática/computador). Lévy afirmaria que a “técnica” – escrita ou informática – foi constitutiva da forma de pensamento.

O romance também é apontado como um gênero associado ao desenvolvimento de uma cultura escrita. Benjamin (1994), ao escrever sobre o narrador na literatura, argumenta que a lenta morte da narrativa é precedida e acompanhada pelo advento de dois outros gêneros: o romance e a informação. A informação é vista por Benjamin (ibid., p.201-202) como uma forma de comunicação que se opõe à forma épica, ou narrativa, porque “aspira a uma verificação imediata”, “precisa ser compreensível ‘de si para si’” e precisa ser “plausível”. O conjunto dessas características compõe uma categoria discursiva que se coloca em

⁴⁴ Concordando com Ferreira Netto (2008), estou utilizando o termo “mídia” para designar oralidade e escrita porque ambas podem ser compreendidas como mídias, da mesma forma que o rádio, a televisão, a imprensa e os meios digitais. Todas essas mídias participam e constituem a informação que elas expressam. Por esse ponto de vista (de Ferreira Netto e de Lévy, 1997 [1990]), as mídias não são apenas suportes de comunicação, mas constitutivas da informação, com possibilidades e restrições próprias.

oposição aos relatos que dispunham “de uma autoridade que era válida mesmo que não fosse controlável pela experiência.”

Segundo esse mesmo autor, o romance está necessariamente ligado ao livro e, portanto, à impressão. Ele difere da narrativa sobretudo porque “nem procede da tradição oral nem a alimenta” (p.201):

O narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes. O romancista segrega-se. A origem do romance é o indivíduo isolado [...]. (BENJAMIN, op. cit., p.201).

Reuter (1996 [1991]) menciona que a história do romance está ligada à ampliação do público leitor proporcionada pela impressão, que tira a exclusividade da leitura do clérigo e da corte, e à normativização linguística simultânea, não somente à impressão, mas também à consolidação, ao longo do tempo, de uma ideologia que associa o conceito de nação à noção de língua única, produzindo gramáticas, dicionários e enciclopédias. A esse respeito, Goody e Watt (2006 [1963], p. 69) mencionam o romance como um tipo de arte característico da sociedade letrada, no qual “o indivíduo faz sua própria seleção, rejeição e acomodação, mais ou menos conscientes, mais ou menos pessoais, entre as idéias e as atitudes contraditórias de sua cultura.” Essa característica do romance – de seleção individual sobre um saber cultural – o define como um modo de produção de conhecimento completamente distinto daqueles da oralidade primária.

2.3.1.1 O pensamento narrativo

A narrativa tem sido objeto de estudo de muitas áreas de pesquisa que a analisam com metodologias próprias. Esta tese toma como assunção as concepções de narrativa que vão expressas a seguir. A primeira delas é de que a narrativa é um princípio enunciativo e universal que pode emergir em várias linguagens: a verbal, a gestual, a visual e a multimodal (BARTHES, 1976 [1966]).

Muitos autores concordam que a narrativa é a forma canônica de elaboração e transmissão do conhecimento em sociedades de tradição oral. Lévy (1997 [1990]) concebe a narrativa como uma estratégia para a codificação de representações relevantes para um coletivo humano transmitir seus conhecimentos de forma duradoura. Para esse autor, a narrativa é um “gênero de organização das representações” (p.82).

Vansina (1982) estudou como tradições orais podem ser tomadas como fontes históricas. Esse autor definiu quatro formas básicas para as mensagens da tradição oral – poema, epopéia, fórmula e narrativa – baseadas na combinação dos seguintes princípios: conteúdo fixo/livre e forma estabelecida/livre.

A tabela abaixo, reproduzida de Vansina (1982, p.160), apresenta as formas fundamentais:

Formas Fundamentais das Tradições Orais

		<i>Conteúdo</i>	
		<i>Fixo</i>	<i>livre (escolha de palavras)</i>
<i>Forma</i>	<i>estabelecida</i>	<i>poema</i>	<i>epopéia</i>
	<i>livre</i>	<i>fórmula</i>	<i>narrativa</i>

As narrativas, segundo Vansina, compõem a maior parte das mensagens das tradições orais; sua liberdade composicional permite ao narrador reelaborações nos conteúdos o que, por sua vez, permite as adequações da tradição aos eventos do presente.

Segundo Ferreira Netto (2008, p.17), em sociedades de tradição oral, as narrativas são uma forma de documentação utilizada por todos os indivíduos de uma mesma geração e entre aqueles de gerações alternadas como um dispositivo para a manutenção da identidade do grupo. As narrativas transmitem o

conhecimento partilhado culturalmente pelo grupo que é armazenado em e gerado por suas memórias individuais e coletivas.

Bruner (1997) postula que existem dois modos de pensamento responsáveis pela ordenação da experiência e construção da realidade: o modo paradigmático ou lógico-científico e o modo narrativo. De acordo com Bruner, sabe-se muito mais sobre os mecanismos psicológicos e cognitivos do fazer ciência do que sobre como fazer boas histórias. O autor desenvolve seus argumentos sem associar modos de pensamento a um tipo específico de sociedade.

O modo paradigmático atua sobre o princípio da “não-contradição” e sua aplicação conduz à teoria, “à análise profunda, à prova lógica, ao argumento legítimo e à descoberta empírica guiada por hipóteses racionais” (p.14). Já a aplicação do modo narrativo conduz a “histórias boas, dramas envolventes, relatos históricos críveis (embora não necessariamente “verdadeiros”)” (idem). Ambos os modos elaboram realidades. A diferença é que o modo paradigmático não deixa brechas para uma interpretação pessoal alternativa ao mundo criado por seu autor. O modo narrativo possibilita múltiplos sentidos interpretativos que podem ser desencadeados, inclusive, simultaneamente. De acordo com Bruner

Cada uma das maneiras de conhecimento tem princípios operativos próprios e seus próprios critérios de boa formação. Eles diferem radicalmente em seus procedimentos para verificação. Uma boa história e um argumento bem formado são tipos naturais diferentes. Ambos podem ser usados como meio para convencer o outro. Não obstante, *do* que eles convencem é fundamentalmente diferente: os argumentos convencem alguém de sua veracidade, as histórias de sua semelhança com a vida. (BRUNER, 1997, p.12).

Por essa perspectiva, Bruner (1997, 2002) argumenta que a narrativa é um modo de ordenar a experiência e construir a realidade tendo em vista estabelecer a verossimilhança e não a verdade. Haveria mesmo no ser humano uma “predisposição” para a organização da experiência na forma narrativa (BRUNER, 2002, p. 48). A narrativa é, pela perspectiva do autor, um modo de pensamento.

Ao narrarmos estamos elaborando nossa experiência de mundo e construindo com ela uma realidade.

Os dois modos de pensamento podem operar combinadamente em determinados domínios, mas pode-se pensar em esferas sociais em que eles operam de modo extremado e desassociado, havendo predomínio de um sobre o outro. Como já foi mencionado, o letramento opera de maneira ideológica. Os usos da escrita não são homogeneamente utilizados por diferentes indivíduos de um mesmo grupo ou sociedade letrada. Se retomarmos a observação de Kleiman (1995), anteriormente citada, de que, comumente, a escolarização caminha junto com o letramento e de que o discurso científico está diretamente associado ao letramento (LÉVY, 1997 [1990]; GOODY e WATT, 2006 [1963]) veremos que, em sociedades letradas, a tendência é que pessoas com alto grau de letramento recorram predominantemente ao uso do modo paradigmático. Em grupos com alto grau de letramento, o modelo paradigmático é constitutivo da documentação e transmissão do conhecimento coletivamente acumulado. Goody e Watt (2006 [1963], p.65) ao apontarem algumas características típicas de sociedades letradas, aproximam-se um pouco de Bruner (1997) ao se referirem à esfera social acadêmica: “o modo essencial de pensar do especialista em cultura letrada está basicamente em conflito com aquele da vida diária e com a experiência comum.”

Retomando Bruner (2002), vemos que a narrativa tem como uma de suas propriedades uma “sequencialidade inerente” na qual os componentes se configuram de modo a dar significado ao todo. Essa sequencialidade é responsável pela singularidade dos eventos e dos estados mentais dos personagens, dotando a narrativa de uma estrutura interna que se torna independente da realidade extralinguística. As noções de verdade ou ficção não são distintivas para a narrativa porque seu enredo precisa estar de acordo com um modo de organização mental (também narrativo, para receber uma interpretação narrativa) que exige somente a verossimilhança e não a verdade. A verossimilhança, segundo Bruner, é obtida pela sequencialidade singular da

narrativa e não pela verificação com o extralinguístico. Como um outro componente da narrativa, Bruner aponta sua função de tornar compreensível algum “afastamento de um padrão cultural canônico” (p. 50) o que oferece a narrativa, portanto, um caráter funcional.

Benjamin (1994) já apontava que a narrativa tem sempre uma dimensão utilitária para a conformação cultural do grupo em que é narrada. Para esse autor, a narrativa é a “faculdade de intercambiar experiências” (p. 198). O narrador é aquele que narra sua própria experiência ou a de outros narradores; é aquele que transmite um saber vivenciado ou encontrado na tradição. Como uma característica fundante da narrativa, esse autor aponta o fato de que as narrativas não apresentam os fatos acompanhados de explicação, não há apontamentos do estado psicológico de seus personagens ou de suas ações. É essa característica que diferencia narrativa de informação. Esta última, segundo Benjamin (op. cit.), já nasce situada e carregada de explicações o que lhe dá o caráter passageiro e fugaz. É a renúncia do narrador à descrição das “sutilezas psicológicas” (p.204) que torna possível à audiência assimilar a narrativa à sua própria experiência.

A não explicitação, pelo narrador, dos estados psicológicos como uma característica de peso das narrativas é compartilhado por dois outros autores. Labov (1997), ao propor alguns passos para a análise de narrativas pessoais, enumera, dentre eles, o passo “objetividade”. A objetividade é a característica que isenta a narrativa de informações sobre como o narrador (Labov trata de narrativas pessoais) se sente; as informações são apenas sobre o que o narrador disse, fez ou deixou de fazer:

um evento objetivo é aquele que se torna conhecido do narrador por meio da experiência dos sentidos. Um evento subjetivo é aquele de que o narrador é informado através da memória, da reação emocional ou na sensação interna. (LABOV, 1997, p.14).

De acordo com Labov, as narrativas de maior impacto sobre a audiência são aquelas em que há o predomínio de “meios de expressão mais objetivos”. A

objetividade seria a “condição necessária” à transferência da experiência entre narrador e ouvinte de forma a garantir que o ouvinte, pela “experiência dos sentidos”, acompanhe as experiências do narrador de forma não consciente. O uso de meios de expressão subjetivos causaria o efeito contrário: o ouvinte tomaria consciência de que ele não compartilha da experiência narrada. O autor, inclusive, argumenta que o uso produtivo de eventos subjetivos, com muitas referências a estados emocionais do narrador, é uma característica encontrada em narrativas de pessoas letradas, “de classe média alta, de falantes com nível superior”.

Benjamin argumenta que:

Quanto maior a naturalidade com que o narrador renuncia às sutilezas psicológicas, mais facilmente a história se gravará na memória do ouvinte, mais completamente ela se assimilará à sua própria experiência e mais irresistivelmente ele cederá a inclinação de recontá-la um dia. (BENJAMIN, 1994, p.204).

A assimilação se dá por um “estado de distensão”, o estado inconsciente de Labov, o esquecer-se, o distrair-se sem perder o fio da meada da narrativa, o entregar-se sem tensão a ouvir o que se conta.

Ferreira Netto (2008) argumenta que quanto maior for a referência a estados emocionais, a recorrência a reflexões ou explicações, menor será a credibilidade do ouvinte na narrativa. A credibilidade é função do menor número de interferências. O narrador narra sua experiência levando em conta o compartilhamento de informações com sua audiência. Evidentemente, pressupostos não serão explicitados em um contexto de partilha de conhecimento. A não explicitação dos estados emocionais possibilita que o ouvinte interprete e atribua novos sentidos aos eventos narrados. Com a escrita, uma outra ordem se instala justamente porque a interação pela escrita exige a contextualização das informações a partir da explicitação dos pressupostos.

Tomando como dado que o modo narrativo é a forma canônica de transmissão do conhecimento em sociedades predominantemente de tradição oral, passo agora a relacionar memória e tradição oral.

2.3.2 Memória e tradição oral

Segundo a psicologia cognitiva (Lévy, 1997 [1990]), uma informação nova (um fato, uma proposição ou uma imagem) que, por algum motivo, precisará ser retida pelo indivíduo, poderá ficar armazenada em sua memória de curto ou de longo prazo, a depender da finalidade dessa informação. Para guardá-la por pouco tempo, a repetição é uma estratégia suficiente de memorização. Se a finalidade da informação nova determinar que ela seja duradoura, ela passará, então, a compor uma grande rede associativa de informações já memorizadas. No momento oportuno, essa mesma informação será recuperada em meio a tantas outras a partir de um processo que começa no fato que gerou a lembrança até a ativação da informação armazenada. Esse processo só é possível – a memória é uma rede complexa repleta de informações conectadas – porque ao guardarmos uma informação na memória de longo prazo, nós construímos uma representação dessa informação, acrescentando outras informações a essa nova informação. Lévy denomina essa estratégia de “elaboração”.

Por exemplo, ao entrar em contato, durante uma conversa de bar, com uma informação nova (uma proposição, por exemplo) sobre tradição oral, a qual me interessou, mas para cujo registro, naquele momento, não dispo de nenhum apoio exterior à minha memória para guardá-la, eu tentarei memorizá-la de algum modo. Eu poderei, primeiramente, tentar guardar a informação repetindo-a inúmeras vezes, o que parece quase impossível diante de uma proposição, mas não diante do título de uma obra, por exemplo. Para não esquecer a informação, o caminho da associação parece ser o mais eficaz: associar a proposição nova à de outros autores ou então ao meu próprio posicionamento diante da questão, este também já informado por outras proposições. A pessoa que ofereceu a

informação, o lugar em que o diálogo ocorreu, o tema mais amplo da conversa são também elaborações que ajudam a tornar ativa a informação estocada na memória de longo prazo. Podemos ainda construir outras elaborações que oferecerão conexões diferentes. As elaborações serão construídas na forma narrativa. Continuando no mesmo exemplo, a proposição nova ouvida na mesa do bar pode ter gerado uma elaboração que remete à convivência com os Wajãpi ou a uma lembrança das histórias de infância e, então, serão essas as conexões que levarão à lembrança alvo. Quanto mais familiar for a associação, mais eficiente ela será na ativação da memória; da mesma forma, o envolvimento emocional com a informação também será definitivo para seu armazenamento. A informação nova sobre a tradição oral terá representações diferentes se eu estiver escrevendo uma tese sobre isso ou se eu tiver apenas algum interesse parcial no tema. Quanto mais representações forem elaboradas para essa nova informação, mais caminhos haverá para acessá-la. Lévy (op.cit.) argumenta ainda que a elaboração é uma estratégia realmente eficiente capaz de tornar confusa até mesmo sua distinção da informação original⁴⁵. A forma narrativa da elaboração contribui enormemente para que ela seja duradoura.

Em sociedades de tradição oral, a memória de longo prazo desempenha papel fundamental na transmissão dos conhecimentos de forma duradoura, pois seus indivíduos se utilizam basicamente da memória humana como repositório cultural; segundo Lévy, a memória está “encarnada” no indivíduo. A oralidade primária, na condição de tecnologia intelectual, como propõe Lévy, conta com estratégias

⁴⁵ No filme *Blade Runner* (Direção de Ridley Scott, 1982), a memória desempenha papel fundamental na trama, ambientada em Los Angeles, em 2019. Os replicantes, robôs idênticos aos humanos, são dificilmente identificáveis por seus caçadores. Para dificultar ainda mais a captura e confundir ainda mais as identidades dos cidadãos, existem alguns replicantes que não sabem que o são, justamente porque têm memória de longo prazo. Esses replicantes que ignoram sua condição podem se lembrar de sua infância o que, segundo o filme, deveria ser uma condição, até então, exclusivamente humana. A memória da infância ou de sonhos é introjetada a partir de fotos. O filme não dá detalhes de como isso ocorre, mas o interessante é perceber que a foto seria o equivalente à informação nova que justamente por não ser reconhecida como uma informação original, vazia de elaboração, possibilita a crença de que aquela memória seja mesmo do replicante. Para saber mais sobre o filme: <http://www.telacritica.org/BladeRunner.htm>

próprias para a gestão das representações mais importantes ao coletivo, uma delas é o mito:

As representações que têm mais chances de sobreviver em um ambiente composto quase que unicamente por memórias humanas são aquelas que estão codificadas em narrativas dramáticas, agradáveis de serem ouvidas, trazendo uma forte carga emotiva e acompanhadas de música e rituais diversos. (LÉVY, 1997[1990], p. 83).

Por essa perspectiva, as narrativas podem ser compreendidas como elaborações de uma dada informação. A noção de narrativa expressa por Bruner é pertinente aqui para a compreensão de sua relação com a memória. Bruner (1997, 2002) argumenta que a narrativa é um modo de ordenar a experiência e construir a realidade tendo em vista estabelecer a verossimilhança e não a verdade. A narrativa é, pela perspectiva do autor, um modo de pensamento. Ao narrarmos estamos elaborando nossa experiência de mundo e construindo com ela uma realidade. As elaborações podem ser constituídas pelo modo narrativo, assim como é a narrativa uma das formas canônicas para a transmissão dos conhecimentos.

Goody e Watt (2006[1963]) entendem que a linguagem verbal é a principal expressão da herança cultural de um grupo, excetuando-se, obviamente, a cultura material⁴⁶. É por meio dela que tanto os comportamentos cotidianos quanto a visão de mundo de um grupo são transmitidos de geração em geração. Em sociedades de tradição oral, essa transmissão será feita oralmente e armazenada

⁴⁶ Pode-se entrever aqui a distinção entre patrimônio material e imaterial. Atualmente ações para a documentação e gestão do patrimônio imaterial estão em alta nas políticas públicas direcionadas à valorização da diversidade cultural no mundo. De acordo com a Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial (2003, apud. IEPÉ, 2006, p.10), o patrimônio cultural imaterial pode ser definido como sendo “as práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas – assim como os instrumentos, objetos, artefatos e espaços culturais que lhes são associados – que as comunidades, os grupos e, em alguns casos, indivíduos reconhecem como fazendo parte integrante de seu patrimônio cultural.”

na memória humana. A imagem elaborada pelos autores para essa transmissão merece ser aqui reproduzida:

A transmissão dos elementos verbais da cultura por meio oral pode ser visualizada como uma longa cadeia de conversações conectadas entre membros de um grupo. Dessa maneira, todas as crenças e valores, todas as formas de conhecimento, são comunicadas entre indivíduos no contato face-a-face. (GOODY & WATT, 2006[1963], p. 14).

Se valores e crenças são transmitidos através dessa longa cadeia de conversações, que perpassa gerações e gerações, podemos inferir que suas representações, no sentido dado por Lévy, não pertinentes ou relevantes aos membros de um grupo não serão ativadas e, portanto, tais aspectos culturais serão desprezados por essa cadeia, ou em outras palavras, esquecidos e eliminados da memória social desse mesmo grupo. Goody e Watt (op.cit. p. 17) chamaram esse processo de “organização homeostática da tradição cultural em sociedades não-letradas.” Pela mesma lógica, a partir das memórias de seus membros, informações novas consideradas relevantes passarão a integrar a memória social do grupo, que criará representações narrativas para essa informação ser ativada e entrar na longa cadeia de conversações. Seguindo esse raciocínio, as memórias individuais estão diretamente ligadas à constituição da memória coletiva do grupo e vice-versa, pois a memória de uns contribuirá para as de outros e a de todos para a criação de uma memória coletiva (HALBWACHS, 2004 [1968]).

De acordo com Ferreira Netto (2008), que utiliza os conceitos de memória individual, memória coletiva e memória histórica de Halbwachs, é a própria vida social que ajuda a compor a memória individual, estando, portanto, memórias individuais e memória coletiva sempre relacionadas:

o amalgamento [...] é perfeito e imperceptível. O sujeito se torna, então, portador de fatos memorizados de que não tinha conhecimento, ou se já os tivera, deixara de tê-lo, mas que na

interlocução se tornam efetivamente parte de sua memória.
(FERREIRA NETTO, op.cit., p.31).

Como veremos no Capítulo 4, o fluxo da memória coletiva será uma das marcas composicionais encontradas nos textos analisados. Há, no entanto, um texto que merece ser aqui reproduzido por exemplificar bem o “amalgamento” referido por Ferreira Netto (2008). Como sugere Halbwachs (2004 [1968]), podemos considerar a memória coletiva de grupos menores do que uma sociedade, como grupos familiares, por exemplo. O texto em questão exemplifica o amalgamento entre memória individual e memória do grupo familiar. Narrativas em primeira pessoa narram eventos testemunhados pelo narrador, guardados nas lembranças de sua memória individual. Nessa narrativa, a memória individual, de caráter testemunhal, foi (re)composta pela memória familiar do narrador. Na narrativa abaixo não existem fronteiras entre as lembranças individuais e coletivas (familiares).

Malária

Quando eu tinha 10 e 11 anos de idade por ai peguei malária falciparum e vivax. Naquele tempo não tinha posto de saúde na aldeia Mariry, nem enfermeiro, aqui no Aramirã já tinha posto de saúde e enfermeiro. Por isso depois me carregava o meu pai e minha mãe para trazer para cá, para fazer tratamento. Como não tinha muitos tipos de remédios aqui, então me levaram para Hospital da Serra do Navio, quando eu cheguei de lá eu não sabia estava morrendo. Os doutores aplicaram os soros nos meus braços. Depois eu acordei 4:00 hs da manhã por aí, daí quando acordei eu achei estranho, eu estava em cima na cama. De manhã o meu pai veio me conversar:

Já acordou?

Já

Depois eu estivo bom voltei para aldeia

Essa história que eu escrevo o meu pai que contou para mim.

É pelo amalgamento que indivíduos de um mesmo grupo terão fatos em comum memorizados; a memória coletiva funcionaria como um conjunto de referências compartilhado pelo grupo, seja uma sociedade inteira, um grupo de amigos, um grupo familiar.

A distinção entre memória coletiva e memória histórica é importante. A primeira é constituída de memórias individuais que são memórias testemunhais, “o testemunho carrega mais do que a própria descrição do fato, carrega também a sua avaliação emocional dos acontecimentos” (FERREIRA NETTO, op.cit., p. 30), mas ela mesma, por ser coletiva, prescinde de um testemunho pessoal.

A memória coletiva depende dos indivíduos para existir. Ao passo que estes vão morrendo, a memória coletiva desse grupo tende a seguir o mesmo caminho a

não ser que ela vá sendo transmitida para outros indivíduos que, ao darem continuidade ao processo de transmissão, acrescentarão suas próprias interpretações aos fatos narrados. A forma narrativa, tal qual descrita por Vansina (1982), possibilita justamente que os narradores que não testemunharam o evento narrado façam ajustes necessários ao conteúdo narrado. Tomemos como exemplo a seguinte situação. Um grupo de amigos resolve comemorar o natal do ano de 1995 juntos, celebrando com uma ceia. Nessa noite, um evento particularmente interessante e agradável relacionado ao prato principal, o peru de natal, ocorre e passa a integrar a memória de cada um dos indivíduos juntamente com outras lembranças dessa mesma noite. Essas memórias comporão parte da memória coletiva desse grupo de amigos que existirá enquanto os membros do grupo forem vivos. Para uns, com o passar do tempo, os eventos memorizados podem estar parcialmente esquecidos até que, em um próximo encontro dos amigos, eles sejam novamente reativados na memória de longo prazo a partir da iniciativa de um dos indivíduos em narrar tais eventos. As lembranças esquecidas poderão ser reconstituídas conjuntamente às lembranças das outras testemunhas do evento. Para outros, o simples fato de estar diante de uma imagem do “peru de natal” desencadeará lembranças do natal de 1995. Para outros ainda, nenhum depoimento retomará a lembrança daquele natal porque nada permaneceu daquele acontecimento. A lembrança do evento tenderá a ser elaborada como uma narrativa. E como uma narrativa tende a ser transmitida também para fora do grupo, amigos dos amigos ouvirão as narrativas sobre o natal de 1995 e, achando-as dignas de serem narradas, transmitirão para outros amigos. Essa narrativa de “segunda mão” será o que o narrador, que não estava presente na ceia do natal de 1995, lembrou do evento testemunhado e narrado por seu amigo, acrescida de suas próprias contribuições, dando continuidade à cadeia de transmissões. O evento narrado, referência comum na memória coletiva do grupo, caminha do presente para o passado. Ao morrerem seus narradores-testemunhas, a narrativa só poderá ser atualizada por narradores que não testemunharam o evento

narrado, mas que, uma vez terem sido audiência, podem continuar a rede de transmissão.

Halbwachs (2004 [1968], p. 33) afirma que o sentimento de pertencimento a um grupo é fundamental para a construção e manutenção das lembranças. Segundo esse autor “desde o momento em que nós e as testemunhas fazíamos parte de um mesmo grupo e pensávamos em comum sob alguns aspectos, permanecemos em contato com esse grupo, e continuamos capazes de nos identificar com ele e de confundir nosso passado com o seu.”

De acordo com Ferreira Netto (2008, p. 32) a diferença entre memória coletiva e memória histórica advém da variação da mídia em que elas são transmitidas, pois nenhuma delas conta com o testemunho do narrador. Como já dito, o autor entende “fala” e “escrita” como “mídia”, e assim como as demais mídias a que estamos acostumados (rádio, email, TV), a fala e a escrita funcionam também com regras próprias e distintas entre si. A memória histórica é cumulativa, pode ser fixada e questionada e gera documentos permanentes, escritos ou não⁴⁷, o que permite a retomada do passado. Para esse mesmo autor (idem, p.17) a narrativa como “forma de documentação de eventos na memória individual é um dos meios institucionalizados próprios das sociedades para garantirem a sua identidade e a sua permanência.” A tradição oral conta predominantemente com as memórias individual e coletiva, enquanto sociedades letradas contam com a memória histórica para a transmissão de seus saberes. O trecho abaixo procura esclarecer a existência de uma memória histórica:

Quando a memória de um sequência de acontecimentos não tem mais por suporte um grupo, aquele mesmo em que esteve engajada ou que dela suportou as consequências, que lhe assistiu ou dela recebeu um relato vivo dos primeiros atores e espectadores, quando ela se dispersa por entre alguns espíritos individuais, perdidos em novas sociedades para as quais esses fatos não interessam mais porque lhes são decididamente exteriores, então o único meio de salvar tais lembranças, é fixá-las por escrito em uma narrativa

⁴⁷ Ferreira Netto (2008) cita a distinção entre documento e monumento de Jacques LeGoff (1990).

seguida uma vez que as palavras e os pensamentos morrem, mas os escritos permanecem. (HALBWACHS, 2004 [1968], p.80-81).

Em sociedades de tradição oral, a memória coletiva tomada na sua acepção de fator que contribui para a coesão, coerência e identidade de um grupo é predominantemente uma memória humana, interna, sem apoios adicionais, “encarnada” nos indivíduos (Lévy, 1997 [1990]). Como repositório da tradição, a memória coletiva sofrerá, historicamente, ajustes, acomodações, reordenações⁴⁸ – ela não é estática – e ao mesmo tempo se manterá como acervo de referências para o grupo. Coletivos humanos com tradição escrita contam com uma memória histórica, parcialmente externa ao indivíduo e, segundo Lévy (op.cit.), cada vez mais objetivada em dispositivos exteriores.

⁴⁸ Gallois (1994) mostra como os Wajãpi, motivados por novos fatores históricos, reformulam suas narrativas míticas, fornecendo novas explicações para a história do contato, por exemplo. Goody e Watt (2006 [1963]) exemplificam, com as genealogias, os ajustes das narrativas da tradição oral dos Tiv, Nigéria.

Capítulo 3: Educação Escolar Wajãpi

Neste capítulo teço considerações sobre a educação escolar wajãpi. Inicialmente, de um ponto de vista histórico, mostro como foi a implantação da instituição escolar na Terra Indígena Wajãpi para, posteriormente, apresentar as contribuições do Programa de Educação Wajãpi a esse processo.

3.1 Educação Escolar Wajãpi

Como mencionado anteriormente, os Wajãpi são um povo que utiliza predominantemente a oralidade para a produção e transmissão de seus conhecimentos, sobretudo por meio de narrativas orais, passadas de indivíduos para indivíduos e de geração a geração. Tradicionalmente, os Wajãpi não recorrem a nenhum artefato letrado para a documentação de seus saberes. Quando a educação escolar foi implantada em suas terras, no início da década de 1980, essa instituição, e seus modos próprios de transmitir conhecimento, eram conhecidos somente por aqueles poucos Wajãpi que, por algum motivo, foram viver nas cidades.

Uma das primeiras ações da Funai logo após o contato, foi a introdução da educação formal, na década de 1980, com a construção de escolas e a autorização do trabalho missionário na área da educação. Segundo alguns Wajãpi, em conversas pessoais, no final da década de 1970, o missionário do SIL, Arthur Jensen, já havia estado em algumas aldeias e tornara-se mais próximo de alguns grupos locais⁴⁹, chegando a introduzir escolas em algumas aldeias. Na década de 1980, os missionários do SIL passam a trabalhar conjuntamente com a Missão Novas Tribos do Brasil, instituição evangélica atuando no Brasil desde 1953. No site dessa instituição encontramos também um breve relato do início do contato e posterior entrada no território wajãpi:

⁴⁹ Os *wanã* ou grupos locais são unidades importantes dentro do coletivo Wajãpi. Uma aldeia não corresponde a um *wanã*. Indivíduos de um mesmo *wanã* podem morar em aldeias diferentes.

O primeiro contato da MNTB com o grupo foi em 1978. Também foram feitos alguns contatos esporádicos subsequentes em Serra do Navio [cidade próxima dos limites da Terra Indígena Wajãpi]. Por terem sido impedidos de trabalhar no posto, os missionários mudaram-se para Oiapoque em setembro de 1980 para estudar a possibilidade de trabalhar com uma parte da tribo que fica fora da área. Em 1983 o casal Silas e Eldna Lima conseguiram autorização da FUNAI para morarem na aldeia Ytuwasu. Aproveitando o material preparado pelo casal Jensen, que tem trabalhado com esse povo desde 1980 através da SIL, Silas começou a alfabetizar o povo e a estudar a língua, enquanto Eldna era responsável pela parte de enfermagem. A partir de setembro de 1984 outros missionários juntaram-se a este casal. Em março de 1996 a equipe foi afastada da aldeia por determinação da FUNAI. A MNTB percebendo que a FUNAI não aprovaria de imediato o seu retorno a aquela aldeia e atendendo solicitação dos índios, construiu casas próximas da terra indígena. Dessa forma os missionários não perderiam o contato com os índios.⁵⁰

Somente no final da década de 1980, a Secretaria de Educação do Estado do Amapá aloca funcionários para trabalhar nas escolas. Esse período de introdução da escola coincide com o período de sedentarização mencionado anteriormente. Em meados da década de 1990, a educação passa a ser responsabilidade do Núcleo de Educação Indígena da Secretaria de Estado de Educação do Amapá. Professores não-índios começam a lecionar para as primeiras séries do ensino fundamental, em cinco escolas construídas em diferentes aldeias.

Nos primeiros anos da década de 1990, o Centro de Trabalho Indigenista começa a desenvolver um trabalho com educação escolar, dando início ao curso de formação de professores wajãpi, o qual, em 1998, passa a ser oficialmente reconhecido como um curso de magistério em nível médio.

⁵⁰ Disponível em

<http://www.mntb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=136&Itemid=248>

Acessado em 21 de agosto de 2010.

Um dos professores wajãpi fez, durante um dos cursos de formação, uma breve descrição do processo de estabelecimento de grafia para sua língua⁵¹. Esse processo esteve diretamente ligado à educação formal de jovens e adultos wajãpi, por isso o texto fornece um resumo da implantação da escola. O texto reproduzido descreve esse processo do ponto de vista de um professor da primeira geração de Wajãpi que frequentou a escola:

Onde os Wajãpi aprenderam a escrever a escrita da sua língua: nas aldeias Ytuwasu e Taitetuwa com Missão Novas Tribos do Brasil na década de 80. Foi lá que os Wajãpi começaram a conhecer a escrita em wajãpi. Tinha vários Wajãpi com a Missão. Eles criaram umas cartilhas para ensinarem wajãpi. Também eles traduziram a Bíblia em wajãpi para os Wajãpi lerem. As cartilhas que eles produziram distribuíram aos professores do Governo do Estado que estavam trabalhando em algumas aldeias. Era muito difícil escrever as escritas da nossa língua. Mas hoje conseguimos nos adaptar como escrever língua wajãpi.

Na década de 90

Na década de 90 quando tiveram os primeiros cursos de formação com o CTI, [Centro de Trabalho Indigenista] no município de Serra do Navio, estudamos em português e a língua wajãpi. Lá que nós professores de formação junto com linguista não-índio da USP tentamos organizar e como melhorar a escrita da nossa língua. Mas não conseguimos chegar no acordo até hoje. Por exemplo: escrevia de vários jeitos de escrever em wajãpi: ar, arã, Wayãpi, Waiãpi, pág, pagã.

Atualmente depois que estudamos vários anos estamos batalhando para ver se a gente consegue chegar no acordo como escrever a escrita wajãpi através do apoio dos linguistas do Instituto de Pesquisa e Formação em Educação Indígena – Iepé e junto com Núcleo de Educação Indígena – NEI.

Nós professores Wajãpi estamos interessados de arrumar todas escritas da nossa língua wajãpi. Mas maioria da escrita conseguimos arrumar.

Hoje em dia produzimos várias cartilhas na nossa língua para usar nas Escolas Wajãpi. Ficamos satisfeitos quando nossos alunos escrevem e lêem escrita da nossa língua wajãpi e em português.

⁵¹ Esse relato foi feito durante o V Módulo de Língua Wajãpi, ministrado por Silvia Cunha, em 2004, ao qual eu estava presente.

A grafia utilizada para a língua wajãpi até hoje, salvo pequenas modificações, é aquela proposta pelo SIL. O processo de criação e introdução de grafia da língua materna, via missionários, pelo qual os Wajãpi passaram foi comum em toda a América Latina, desde a década de 1930, sempre com propósitos evangelizadores (cf. BARROS, 1994).

Em âmbito nacional, a Constituição Federal de 1988, que acabara de ser divulgada, a abertura política e o surgimento de outras formações de professores indígenas estimulavam a proposição de uma formação específica ao contexto wajãpi. Em 1992, ocorreu o primeiro curso de Formação de Professores Wajãpi, ministrado por profissionais da ONG Centro de Trabalho Indigenista⁵², e em seu currículo constavam as disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática e Metodologia de Ensino de Línguas.

Gallois apresenta a descrição do começo desse processo de escolarização:

O projeto de educação do CTI entre os Waiãpi começou em 1992, a pedido de líderes waiãpi, insatisfeitos com a escola que o SIL, a MNTB e a Funai tentavam implantar em algumas aldeias da área. A demanda dos Waiãpi era a formação de professores indígenas que pudessem, a longo prazo, assumir a preparação das crianças e também dos adultos de suas aldeias para o controle das relações entre eles e os diversos setores do entorno, com quem vêm se relacionando. Os Waiãpi, que sabem estar agora em contato irreversível com o restante da sociedade brasileira, desejavam, antes de tudo, aprender “coisas dos brancos”. Essa necessidade crescente de informação e instrumentalização não era atendida pelo modelo convencional da escola formal, pouco adequado a este interesse. (GALLOIS, 2001, p.26).

Já no segundo ano de formação, os professores começaram a dar aulas, assumindo aos poucos a alfabetização em língua materna, o ensino de matemática, aulas introdutórias de português como segunda língua e dando

⁵² O CTI - Centro de Trabalho Indigenista é uma ONG que trabalha com vários povos indígenas, contando com equipes diferentes para cada área de atuação. A equipe que trabalhava com os Wajãpi formou o Programa Wajãpi. Em 2002, a equipe do Programa Wajãpi saiu do CTI e, juntamente com outros profissionais, fundou o *Iepé*.

noções de história, geografia e ciências naturais. A partir de 1998, em um contexto nacional em que a educação escolar indígena está consolidada como política pública, a formação de professores assume o formato de Magistério Indígena, compondo o Programa Turé de Formação em Magistério Indígena, do Núcleo de Educação Indígena da Secretaria de Educação do Amapá. Com essa alteração, novas disciplinas foram incluídas, a carga horária foi expandida e o acompanhamento pedagógico dos professores wajãpi passou a contar como carga horária não-presencial.

Conforme prosseguia a formação da primeira turma de professores wajãpi, a escola wajãpi começava a se organizar e contar com mais materiais didáticos e um calendário específico. Ao longo da formação dessa primeira turma, teve início a elaboração da proposta curricular da escola wajãpi.

Na primeira década deste século ocorreram transformações significativas na educação escolar wajãpi. A proposta de Magistério elaborada pelo *Iepé* foi reconhecida pelo Conselho Estadual de Educação e, ao se formarem, em 2005, a primeira turma de professores wajãpi assumiu, definitivamente, o Ensino Fundamental I, e os dez professores tornaram-se funcionários do Governo do Estado do Amapá. Uma nova turma de professores está sendo formada desde 2002. Teve início a formação de pesquisadores e de uma nova turma de agentes de saúde. Alguns professores formados passaram a frequentar a Licenciatura Intercultural Indígena oferecida pela Universidade Federal do Amapá, como já dito. No segundo semestre de 2010, a Secretaria de Educação implantou o Ensino Fundamental II no Território Wajãpi a partir do Sistema Modular de Ensino Indígena.

Tendo historicizado, em linhas gerais, o processo de Educação Escolar Wajãpi, faço, em seguida, algumas considerações sobre a função da escola e da escrita na nossa sociedade e nas sociedades indígenas, para poder, então, retomar a escolarização wajãpi à luz dessas questões.

Esses aproximadamente 30 anos com a presença de escola e educação escolar entre os Wajãpi não parece ter alterado significativamente o modo oral de documentar e transmitir o conhecimento. A exceção, nesse caso, evidentemente, recai exclusivamente sobre os conteúdos já disciplinarizados por nossa “cultura escolar” (JULIA, 2001), que lhes são ensinados também via escola. O modo escolar de transmitir conhecimento ainda é considerado pelos Wajãpi como uma “forma inédita de relação social entre um “mestre” e um “aluno”” (VINCENT, LAHIRE, THIN, 2001, p. 13), pois a transmissão de todo o conhecimento que é construído baseado na memória coletiva e que é referência para a identidade do grupo não depende de um espaço, de um tempo e de uma forma escolar. Esse modo de transmissão do saber acumulado da sociedade wajãpi difere daquele ao qual estamos acostumados a recorrer em sociedades letradas. Em nossas sociedades, mesmo em grupos com baixo grau de letramento ou com letramentos diferentes do letramento escolar, a escola permanece sendo o lugar social para a transmissão do conhecimento socialmente acumulado (ROJO, 2002). A introdução da escola requer, portanto, também o desenvolvimento de um novo modo de transmitir o conhecimento: o modo escolar de socialização.

O conceito de “forma escolar” é definido por Vincent, Lahire e Thin (op. cit.) como uma forma de socialização com as seguintes características: i) transmissão de saberes objetivados cuja acumulação é possibilitada pelo crescimento de formas sociais escriturais em campos de práticas heterogêneas; ii) não apenas os saberes a serem ensinados estão codificados, mas também as maneiras de ensinar, tanto os métodos quanto a organização do tempo e do espaço; iii) “efeitos duráveis” na medida em que se transforma em um sistema, opondo-se, então, não somente às formas orais (“sem nenhum recurso à escrita”), mas também aos resultados de atos de leitura e escrita não sistematizados; iv) como em qualquer outra instituição, a escola carrega consigo formas próprias de relações de poder que são transmitidas aos alunos. Ao contrário da socialização oral, a escola estabelece regras impessoais de obediência: não se obedece a uma pessoa, mas

a instruções, leis, políticas educacionais, currículos e v) dependência do domínio da língua escrita.

Em sociedades letradas, a forma escolar, como modo de socialização, transcendeu a escola e se naturalizou em outras esferas sociais, tais como as relações familiares, profissionais, religiosas. A forma escolar de socialização é aquela observada em:

[...] atividades separadas das outras atividades sociais e de práticas distintas de outras práticas. A separação é manifesta quando estas atividades se desenvolvem em lugares específicos, separados de outros lugares da atividade social e sob a autoridade de especialistas, cuja ação é inteiramente orientada para a educação. No entanto, hoje, o essencial está, talvez, não tanto na separação espacial, mas no fato de que se trata de práticas distintas por serem pensadas e pretendidas como educativas ou, mais exatamente, por não terem outras funções senão a de educar. (VINCENT, LAHIRE, THIN, 2001, p.43).⁵³

O fato de a forma escolar de socialização do saber provir de uma única fonte, quase sempre impessoal, foi interpretado por Ferreira Netto (1994) como um dos motivos para os Guarani não terem incorporado formas sociais escritas como prática predominante para a transmissão do conhecimento. Utilizando os dois aspectos propostos por Barth (1969, *apud* FERREIRA NETTO, 1994), “sinais abertos” e “valores de orientação”, para o estabelecimento de diferenciação entre os grupos étnicos, o autor entende que a escola está diretamente relacionada aos valores de orientação de moralidade e excelência porque envolve modos de transmissão de conhecimento:

[...] valores básicos de orientação, de moralidade e excelência pode[m] ser notados no confronto entre o modo guarani de aprender e o da escola municipal, isto é, em ambos, preconiza-se o conhecimento, mas, no caso guarani, ele decorre da contribuição individual entre os membros do grupo e atua no sentido de defender

⁵³ Esses autores argumentam que a atuação da forma escolar não é homogênea em todos os grupos sociais. Há grupos em que não há qualquer sentido em separar práticas educativas das outras práticas sociais.

o indivíduo, física e moralmente, do que possa ameaçá-lo, no caso da escola municipal, o conhecimento não se reparte entre todos e advém de uma única fonte e atua somente no sentido de capacitar o indivíduo para o mercado de trabalho do “branco”. (FERREIRA NETTO, 1994, p. 120).

O que está em jogo no caso, são dois modos de transmissão de conhecimento distintos com finalidades também distintas. A escola municipal descrita por Ferreira Netto é considerada pelos Guarani como satisfatória para o fornecimento de habilidades cognitivas próprias ao pensamento discursivo, mas inadequada para a formação do indivíduo guarani. O modo de ser guarani é “aprendido” sendo guarani, passando pelas transformações necessárias, mas mantendo sua identidade. Ferreira Netto argumenta que, para os Guarani, a educação desvinculada de procedimentos religiosos pode ser vista como um fator de desagregação do grupo. Ao ministrar um curso para alguns professores Guarani em 2009, ouvi exatamente essa afirmação. Um de meus alunos argumentou que enquanto houver a *opy* (casa de reza) haverá Guarani, essa é a condição para eles serem Guarani. Ao tratar da importância da escrita na constituição de novas formas de conhecimento, como o conhecimento teórico científico ou filosófico, Lévy (1997 [1990]) lembra que a cultura escrita, entendida como um modo de transmitir conhecimento baseado em um saber letrado, está intimamente vinculada à existência de religiões universalistas cujos princípios morais podem ser seguidos independentemente do lugar onde são praticadas. Para esse autor, pode-se praticar o islamismo ou o judaísmo ou ainda seguir os princípios do xintoísmo em qualquer lugar do mundo, mas “se desejar praticar a religião ou a forma de viver dos Bororós ou dos Azende (cuja cultura é puramente oral), você não tem qualquer alternativa a não ser viver com eles” (p.91).

Vincent, Lahire e Thin (2001) propõem contrapor às práticas sociais escriturais, formas sociais orais de socialização. Estas são descritas pelos autores de forma bastante próxima ao que foi caracterizado, no Capítulo 2, como formas orais de transmissão do conhecimento, ou seja, o predomínio de narrativas míticas; a força

da memória incorporada; a transmissão de geração em geração; a adequação da narrativa ao contexto, época e evento a ser narrado; a não existência de um espaço e tempo exclusivos à aprendizagem do saber acumulado. Para os autores:

É difícil compreender bem todas as implicações cognitivas ligadas a um modo de socialização oral, as formas sociais orais. Da mesma forma que se vê como o fundamento da legitimidade dos mitos, colocado no exterior das ações humanas, está logicamente ligado às formas sociais orais que os caracterizam, também se pode mostrar como o modo de conhecimento (que se acha também nos mitos, poesias orais, saberes e saber-fazer, etc.) destas formações sociais adquire toda sua coerência desde que não seja separado das formas de relações sociais através das quais ele se constrói. (VICENT, LAHIRE, THIN, 2002, p. 22).

Como bem demonstrou Ferreira Netto (1994) para o contexto Guarani, a presença da escola não significa a adoção de um sistema de transmissão de conhecimentos baseado na cultura escrita ou, nos termos de Vicent, Lahire e Thin, a predominância de formas sociais escritas:

deve-se considerar que a institucionalização da escrita não se dá pela sua presença na comunidade, mas pelo seu uso coletivo continuado de forma a servir de suporte físico a uma grande maioria de formas de transmissão de conhecimentos. (FERREIRA NETTO, 2008, p.37).

É a valorização das formas sociais orais que permanecem fazendo sentido no contexto em que vivem os Wajãpi que torna a transmissão oral ainda a forma predominante de compartilhar o conhecimento desse povo. Dentre eles, a separação entre práticas educativas e outras práticas sociais não faz qualquer sentido, ao menos que o conhecimento a ser transmitido diga respeito ao contato.

Na última década, os Wajãpi que frequentam os cursos de formação têm se demonstrado menos resistentes em utilizar a língua wajãpi como língua de instrução escrita e em elaborar um inventário, por escrito⁵⁴, de parte de seus conhecimentos. Provavelmente, esse recuo ocorreu devido à seleção pela

⁵⁴ O registro audiovisual é também uma forma de inventariar saberes indígenas.

UNESCO, em 2003, das “Expressões gráficas e oralidade entre os Wajãpi do Amapá”, como Obra Prima do Patrimônio Oral e Imaterial da Humanidade. A candidatura gerou uma nova relação com o registro dos seus próprios saberes, até então visto, por muitos, como algo demasiadamente sem sentido. Por se tratar de patrimônio imaterial, o plano de salvaguarda envolve uma série de ações “que procuram assegurar a viabilidade e durabilidade do patrimônio imaterial, incluindo sua identificação, documentação, investigação, preservação, além de sua proteção, promoção, valorização, transmissão – efetuada através do ensino formal e não formal – e a revitalização deste patrimônio em seus diferentes aspectos.” (IEPÉ, 2006, p.72). A formação de pesquisadores surge, inclusive, como uma dessas ações. Da mesma forma, a construção de uma proposta curricular para o Ensino Fundamental I também é fortalecida a partir da premiação, já que a educação escolar diferenciada é uma das ações listadas no dossiê para garantir a continuidade das manifestações culturais wajãpi. As demais são usufruto exclusivo da terra demarcada, fortalecimento da organização coletiva, pesquisa científica e difusão das manifestações culturais (IPHAN, 2006).

Socializar pela escrita um conhecimento tradicionalmente wajãpi, seja linguístico ou de outras áreas, ainda parece gerar, por parte dos velhos e dos jovens, certa desconfiança de sua eficiência, quanto uma certa ansiedade, por parte dos jovens, quando estes vislumbram a tarefa que terão pela frente ao entrarem em contato com parte de nossa cultura escolar, com conteúdos já disciplinarizados, tempo já organizado e métodos já testados. Como observa Julia (2001), a análise de uma cultura escolar remete, necessariamente, ao tema da transmissão e, como tentei demonstrar no Capítulo 2, os modos de transmissão, oral ou letrado, de um conhecimento são definidores e constitutivos desse mesmo conhecimento: alterando-se o modo de transmissão, um outro conhecimento será gerado.

As ações de inventariar e registrar os “modos de” (modos de ser, de cozinhar, de dar nome as filhos, de casar, de caçar, de fazer caxiri etc) têm demonstrado aos Wajãpi que saber enunciar sua cultura é uma necessidade para que o outro a

valorize e também que o inventário deve ir além de um registro fixo de um saber. Ao pesquisar um canto, por exemplo, não basta registrá-lo por escrito, será preciso mencionar quem são seus conhecedores, como eles aprenderam esse canto, qual sua origem, como ele foi apropriado pelos Wajãpi. Outro fator importante observado na prática do exercício de pesquisa e registro da própria cultura está na percepção de que fixar um saber por escrito implica em ter consciência de que seu modo tradicional de transmissão difere daquele utilizado para efetuar o registro, ou seja, ao serem agentes de uma nova forma de comunicação, abre-se a possibilidade de comparação entre formas orais e formas escritas de transmissão do conhecimento.

3.1.2 Programa de Educação Wajãpi

A educação escolar wajãpi é composta de vários cursos de formações aplicados por diferentes instituições. Por ser realizada de acordo com uma política pública de educação diferenciada, a formação escolar wajãpi é, na maioria das vezes, ministrada com características específicas ao grupo e diferenciadas em relação à educação regular oferecida ao não-índio.

Apresento, abaixo, uma tabela-resumo da educação escolar para esse povo. Nem todas as formações oferecidas ocorrem dentro do Programa de Educação Wajãpi.

Tabela: Quadro-resumo da Formação Escolar Wajãpi

	Público	Local	Docentes	Instituição responsável	Modalidade (regular ou diferenciada)	Materiais didáticos (MD)
Ensino Fundamental I	Crianças e jovens	Terra Indígena Wajãpi (TIW)	Professores Wajãpi, formados no Magistério ministrado por profissionais do <i>lepé</i> . Até meados da década de 2000 havia a presença de professores não-índios.	Secretaria de Educação do Estado do Amapá (SEED), em parceria com o <i>lepé</i>	Diferenciada, com proposta curricular específica, elaborada nos cursos de Magistério. Calendário próprio.	Materiais didáticos específicos, elaborados nos cursos de Magistério. MDs em língua wajãpi, bilingues ou em língua portuguesa
Ensino Fundamental II	Jovens	TIW	Professores não-índios, da rede pública do estado. O curso teve início no segundo semestre de 2000.	SEED-AP (Sistema Modular de Ensino Indígena)	Curso modular	A Secretaria de Estado não disponibilizou uma proposta para essa etapa.
Magistério	Adultos	TIW	Professores não-índios, pesquisador	<i>lepé</i> em parceria com diferentes	Diferenciada, com proposta polícticopedagógica	MDs elaborados pelos

			es da temática indígena, ligados a universidades públicas do país.	órgãos governamentais ou não-governamentais (SEED-AP, FUNAI, MEC, Rain Forest Foundation etc)	ca e currículo próprios, específicos ao contexto wajãpi. Cursos modulares. Acompanhamento pedagógico às aulas dos professores-cursistas	docentes. MDs produzidos pelo <i>lepé</i> .
Formação Básica para Agentes de Saúde	Adultos	TIW	Professores não-índios, pesquisadores da temática indígena, ligados a universidades públicas do país. Profissionais da área da saúde com experiência em saúde indígena.	<i>lepé</i> em parceria com órgãos governamentais e não-governamentais (Funasa, Poema etc).	Diferenciada, com proposta político-pedagógica e currículo próprios, específicos ao contexto wajãpi. Cursos modulares. Estágios nos postos de saúde das aldeias.	MDs elaborados pelos docentes. MDs produzidos pelo <i>lepé</i> .
Formação de Pesquisadores	Adultos	TIW	Professores não-índios, pesquisadores da temática indígena,	<i>lepé</i> em parceria com órgãos governamentais e não-governamentais	Diferenciada, com proposta político-pedagógica e currículo próprios, específicos ao	MDs elaborados pelos docentes. MDs produzidos

			ligados a universidades públicas do país.	ais (IPHAN, Petrobrás etc)	contexto wajãpi. Cursos modulares.	pelo <i>lepé</i> .
Licenciatura Intercultural	Adultos	Macapá	Professores não-índios da Unifap	Unifap	Diferenciado, mas não específico aos Wajãpi porque o curso é destinado a índios de várias etnias do estado do Amapá. Cursos modulares	Entrei em contato com a coordenação do curso, mas não obtive respostas.

O Programa de Educação Wajãpi é uma das ações do Programa Wajãpi, desenvolvido pela organização não-governamental *Instituto de Pesquisa e Formação Indígena - Iepé*⁵⁵:

O Programa Wajãpi visa proporcionar apoio direto às iniciativas dos Wajãpi para o controle territorial e ambiental de sua terra, assim como incrementar sua capacidade de gestão de alternativas de desenvolvimento adequadas à sua realidade. As atividades de educação e de valorização cultural, voltadas principalmente à formação de jovens e adultos, têm também como meta o fortalecimento de sua capacidade de atuar em defesa dos interesses de suas comunidades, contribuindo assim para a auto-determinação de seu povo. (IEPE, 2010)⁵⁶.

O Programa Wajãpi integra ações nas áreas de: educação (apoio à formação de jovens e adultos nas áreas de magistério, saúde, gestão e pesquisa; apoio na elaboração da proposta curricular para as escolas indígenas); ambiente (apoio à gestão política, territorial e ambiental da Terra Indígena Wajãpi); cultura (apoio à salvaguarda do patrimônio cultural imaterial).

Passo agora a discorrer sobre a participação do Programa de Educação Wajãpi no processo de implantação da educação escolar para esse povo. Parte das informações que seguem foi obtida no período em que trabalhei no *Iepé*, como docente nos cursos de formação e como coordenadora do Programa de Educação; quando as fontes das informações forem documentais, elas aparecerão devidamente citadas.

O Programa de Educação Wajãpi (PEW) é o responsável pelas formações em Magistério, Saúde e Pesquisa cujas disciplinas são ministradas por uma equipe de

⁵⁵ Até novembro de 2002, o Programa Wajãpi estava incorporado em outra ONG, o Centro de Trabalho Indigenista - CTI. A partir dessa data, um grupo de pessoas envolvidas com o Programa Wajãpi e com atividades desenvolvidas junto a outros povos indígenas do Amapá e norte do Pará se uniu para fundar o *Iepé*. A antropóloga Dominique Tilkin Gallois é uma das fundadoras do Programa Wajãpi.

⁵⁶ Disponível em <<http://www.institutoiepe.org.br/programas-de-trabalho/wajapi.html?start=1>> Acessado em 14 de abril de 2010.

especialistas em diferentes áreas da temática indígena. Esses mesmos especialistas prestam consultoria para a elaboração da proposta curricular da escola wajãpi. A principal característica do PEW é que ele está inserido em um conjunto maior de ações, desenvolvidas pelo Programa Wajãpi. A educação não é o eixo privilegiado dentro do Programa, ela é concebida como uma das estratégias dos Wajãpi para o alcance da autonomia, que só poderá ser atingida com a garantia da manutenção do território e de sua gestão adequada.

As ações na área da educação realizadas pelo *lepé* estão inseridas no contexto da educação escolar indígena diferenciada. A trajetória da educação escolar em território Wajãpi, realizada por essa ONG, entrelaça-se com a própria trajetória da implementação da modalidade diferenciada de educação escolar no Brasil. Tinoco (2000) faz, em sua dissertação de mestrado, uma etnografia sobre a primeira turma de Wajãpi que participaram do curso de Magistério, concluindo que:

Os cursos contribuem para o exercício da tradução, cada vez mais necessária no atual contexto de proximidade dos karai-ko [não-índios], e contribuem também na transmissão de informações sobre o “mundo dos não-índios”. Por meio dos cursos, mas não exclusivamente por eles, os Wajãpi têm acesso a informações (a pelo menos uma versão dos fatos) que lhes são preciosas para as negociações com os não-índios. Os conteúdos debatidos nos cursos exemplificam essa afirmação. (TINOCO, 2002, p.94).

Os cursos de formação do *lepé* – magistério, saúde e pesquisa – são modulares e ocorrem aproximadamente duas vezes ao ano (cada especialidade), com duração de um mês cada etapa. Cada módulo disciplinar é realizado em 40 horas de aula. A grade de disciplinas que compõe cada uma das formações é composta de disciplinas básicas, tais como português como segunda língua, língua wajãpi, matemática, ciências, história, geografia e de disciplinas específicas a cada um dos cursos; a área de saúde tem cursos específicos com profissionais de saúde; a área de magistério tem disciplinas próprias de pedagogia, elaboração de materiais didáticos, metodologia de ensino e elaboração do currículo da escola wajãpi; a área de pesquisa tem disciplinas de metodologia de pesquisa de campo.

Magistério e formação em saúde contam ainda com estágios supervisionados que acontecem fora dos módulos presenciais.

Há muito em comum nessas três linhas de formação: desde os docentes que, em sua maioria, trabalham há bastante tempo com esse povo e desenvolvem pesquisas acadêmicas sobre a temática indígena até a proposta mais ampla que orienta cada uma das disciplinas. Segundo Chervel (1990), a compreensão das finalidades das disciplinas é reveladora do programa maior ao qual elas estão vinculadas, já que são essas finalidades que definirão o ensino. O PEW pretende que os estudantes que participam dos cursos de formação venham a comparar e confrontar os sistemas de conhecimento wajãpi e o escolar; que eles possam, a partir dessa confrontação, compreender que o sistema de conhecimento wajãpi é tão explicativo e complexo quanto a ciência do não-índio; que eles tenham acesso a mais de uma versão explicativa de um mesmo evento; que eles não concebam sua cultura como algo imóvel e inacabado; que eles percebam que “escrever” seu conhecimento tradicional, em âmbito escolar, implica em uma nova forma de comunicação e socialização desse saber.

Para atingir tais finalidades, o PEW apóia a manutenção de formas tradicionais de transmissão do conhecimento, devido a sua inserção no Programa Wajãpi, bem como a elaboração de novas formas em âmbito escolar.

Para tentar ilustrar essa intenção do Programa, recorro a um exemplo, retirado do livro *Ija mã´e kō* (PROFESSORES WAJÃPI, 2007). As disciplinas de Antropologia e História são espaços privilegiados para os Wajãpi discutirem as diferenças entre os conhecimentos indígenas e não indígenas. Nessas discussões, tenta-se mostrar que há sistemas de conhecimento sustentando “modos de conhecer” mais específicos, tanto dos Wajãpi, quanto de outros índios ou de não-índios. A esses sistemas, damos o nome de *teoria*. Após a explicação de que um saber científico é baseado em teoria e que a elaboração de teoria envolve classificações e categorizações, foi acordado entre os dez Wajãpi que compunham a primeira turma de professores (a discussão foi levada a alunos dos demais cursos de

formação e a outros wajãpi que não fazem parte dos cursos) que há um sistema de conhecimento wajãpi que explica várias práticas nativas, definido por eles como “a propriedade de ter dono” (*ija*). O objetivo desse encaminhamento pode ser encontrado no mesmo livro:

No processo de refletir sobre as diferenças entre as formas de conhecimento tradicionais e a lógica científica, os professores wajãpi chegaram à conclusão de que é fundamental que os conhecimentos tradicionais não sejam apresentados aos alunos das escolas como “variações” dos conhecimentos científicos, mas como resultado de uma outra maneira de conceber o universo e as relações entre suas diversas esferas. Nesse processo, os conhecimentos locais não são “misturados” com os conhecimentos científicos ou escolares como se fossem versões diferentes de um mesmo saber, mas apresentados separadamente, em momentos distintos do processo de ensino e aprendizagem. (PROFESSORES WAJÃPI, 2007, p.60).

Simultaneamente, foi encaminhada a discussão sobre a forma escrita de transmissão desse conhecimento e suas implicações.

Uma distinção deve ser feita entre a formação destinada a adultos, a maioria realizada pela ONG *Iepé*, e a educação das primeiras séries, equivalente ao Ensino Fundamental I. Essa última conta com uma proposta curricular própria ainda em elaboração. A proposta curricular para a escola wajãpi vem sendo elaborada pelos professores wajãpi, durante os cursos de formação. Esse processo abarca todos os aspectos envolvidos na criação de um currículo. A escola wajãpi, de acordo com o que recomenda a legislação, pode seguir calendário próprio e ter a língua wajãpi como língua de instrução. A elaboração dessa proposta envolve a discriminação do tempo escolar; a seleção de espaços escolares; a seleção dos conteúdos a serem ensinados; o encaixe desses conteúdos em disciplinas a serem nomeadas; a transformação desses conteúdos em conteúdos escolares; a elaboração de materiais didáticos para apoiar o ensino desses conteúdos. O tempo escolar é definido levando-se em conta três recortes distintos: tempo escolar na vida do aluno (quanto tempo um indivíduo wajãpi frequentará a escola), tempo escolar do ano letivo (qual a carga horária de um ano

letivo wajãpi visto que a escola não deve comprimir o tempo destinado tradicionalmente a tarefas não escolares) e tempo escolar enquanto carga horária disciplinar (quanto de tempo é necessário para ensinar cada uma das disciplinas). O espaço escolar normalmente é uma escola com arquitetura próxima às construções wajãpi ou a própria casa do professor. Em relação à criação das disciplinas, foram escolhidas as seguintes (traduzidas para o português): língua wajãpi, português como segunda língua, matemática, ciências naturais e estudos sociais (contemplando estudos de história, geografia e antropologia). Evidentemente, as disciplinas de ciências naturais e estudos sociais demandam um esforço muito maior de seleção de conteúdos, tanto wajãpi como nossos, porque é através delas que os diferentes “modos de conhecer” serão transmitidos pela escola. O próprio nome em Wajãpi dado a cada uma das disciplinas já é indicador dessa complexidade. O que para nós é da grande área das ciências naturais, eles denominaram *arã pora re jimoe´a*, “produtos/coisas da vida”; para a grande área das humanas, o nome escolhido foi *teko re jimoe´a*, “modos de ser”.

Materiais de leitura elaborados pelos pesquisadores também estão sendo utilizados na escola. A língua de instrução da escola é a língua wajãpi, o que vem demandando um enorme esforço de tradução por parte de todos os alunos dos cursos de formação, não sendo incomum que estes solicitem a ajuda dos mais velhos em momentos de maior dificuldade:

[os professores e pesquisadores wajãpi] vêm percebendo que sua língua pode dizer tudo, inclusive *assuntos dos brancos* que antes eles julgavam que só instrutores não-índios seriam capazes de ensinar. Podem ensinar história do Brasil em língua wajãpi, podem traduzir noções jurídicas, conceitos matemáticos, etc. Essa recente etapa no manejo de traduções culturais contribuirá efetivamente para a valorização do que chamamos patrimônio imaterial, cuja riqueza está menos numa lista de traços do que na lógica da construção e organização desses itens culturais. Assim, poder comparar, na escola e falando em wajãpi, distintos modos de conhecer seres e objetos é sem dúvida uma etapa importantíssima no processo de valorização em pauta. (GALLOIS, 2005, p.126).

Diante do exposto, uma das características do processo de escolarização diferenciada que salta aos olhos é o enorme esforço dos envolvidos para a criação de uma escola que não veicule disciplinas que simplifiquem ou reduzam um sólido saber wajãpi e que também não apresentem unicamente o ponto de vista do não-índio. A disciplinarização dos conteúdos nesse caso passa por duas transformações: um saber constituído na tradição oral é transformado ao ser escrito e ao ser escolarizado.

No âmbito da elaboração da proposta curricular, a disciplinarização de conhecimentos não parece estar sendo tarefa fácil para seus autores, sobretudo por três motivos. O primeiro deles diz respeito aos impasses sobre grafia e ortografia da língua wajãpi. A impossibilidade óbvia de consenso a esse respeito é, muitas vezes, considerada como obstáculo para a elaboração de textos, unidade básica de ensino. O segundo motivo está relacionado ao modo de transmissão, do oral para o letrado e o terceiro é um desdobramento deste, dar forma escolar a esse saber oral.

Procura-se demonstrar aos Wajãpi que estão envolvidos na elaboração de materiais didáticos, livros ou na transformação de conteúdos disciplinares no currículo da escola que, nesse processo, o conhecimento wajãpi passa por um processo de “salvaguarda”, em oposição ao conceito de preservação, que por sua fixidez é incapaz de demonstrar as transformações culturais. Entender a cultura como uma composição de traços trocados entre grupos

torna muito mais complexo o ato do registro, que não se limitará à descrição pura e simples de um saber, ou de uma técnica, mas exigirá o registro das interpretações que a comunidade possui a respeito da origem dessa prática e do como foi transmitida e dinamicamente transformada até a geração atual. (IEPÉ, 2006, p.78).

Participar da elaboração da proposta curricular da escola wajãpi e de muitas oficinas de elaboração de material didático foram experiências que evidenciaram o quanto o nosso conhecimento, os nossos modos de conhecer e ensinar estão

impregnados da forma escolar de socialização do conhecimento. Com a experiência de participar da transformação de uma saber tradicional em um saber escolar tornou-se clara para mim a afirmação de Chervel (1990) de que a escola cria um saber próprio materializado em suas disciplinas e que a própria disciplina é um modo de comunicação com o aluno.

3.1.2.1 A disciplina de Língua Portuguesa como Segunda Língua no PEW

No currículo dos cursos de formação, português é ensinado como segunda língua (LP2). O currículo de LP2, embora oficialmente definidor da disciplina a ser ministrada no Magistério, serve até hoje como referencial para o ensino de português para a formação de agentes de saúde e pesquisadores. O objetivo compartilhado pelo *Iepé* é dar ênfase no desenvolvimento das habilidades orais a fim de atender as necessidades mais básicas dos alunos: a comunicação com não-índios, seja no Território Wajãpi, em seu entorno ou nas cidades.

Os cursos de formação, embora determinantes na aquisição da segunda língua oral, são apenas uma das estratégias utilizadas pelos Wajãpi para a aquisição do português, já que a aprendizagem informal dessa língua se dá o tempo todo a partir do contato com os diferentes interlocutores não-índios que os Wajãpi se comunicam, tanto na Terra Indígena Wajãpi quanto nas cidades que frequentam. Os graus de letramento variam muito mais de indivíduo para indivíduo do que a fluência oral. Isso ocorre porque a exposição aos eventos de letramento, fora do ambiente escolar pode ser mínima em alunos que não desempenham alguma função burocrática⁵⁷. Mesmo assim, é possível perceber diferenças, em relação ao letramento, entre as primeiras turmas de jovens, iniciadas nos anos de 1992 e

⁵⁷ Participação nas várias funções (diretores, secretários, estagiários) das associações que representam o povo wajãpi, por exemplo. Conferir Capítulo 1.

1998, e as turmas que começaram a frequentar os cursos de formação mais recentemente.

Como em todo processo de alfabetização, algumas atividades acometiam os Wajãpi de grande frustração, levando-os a se dirigirem a mim repetidas vezes a fim de garantirem uma produção escrita eficaz. Isso foi observado enquanto eles faziam cópias simples da lousa para o caderno e não sabiam como posicionar o caderno, como dividir o conteúdo disciplinar, em qual página do caderno escrever (por exemplo, era comum eles escreverem na página à direita e quando ela estivesse completa, eles escreverem na página à esquerda), como transportar o que estava na lousa para a página do caderno, quando mudar de linha, quando não mudar de linha, quando era parágrafo ou não, quando era preciso deixar espaço, quanto espaço deixar, o que fazer com o resto da palavra quando erravam uma letra apenas, como corrigir no caderno um exercício que fora corrigido no quadro, quando alterar cores diferentes de canetas etc.

Além do ensino das habilidades orais, sempre coube à disciplina de LP2 dar continuidade à alfabetização dos alunos, que por diversos motivos, apresentavam diferentes graus de alfabetismo. Minha compreensão de alfabetismo está de acordo com Rojo:

Usamos até aqui o conceito de alfabetismo para designar o conjunto de competências e habilidades ou de capacidades envolvidas nos atos de leitura ou escrita dos indivíduos, conjunto esse que se diferencia e particulariza de um para outro indivíduo, de acordo com sua história de práticas sociais, e que pode, como vimos, ser medido e definido por níveis de desenvolvimento de leitura e escrita. (ROJO, 2009, p. 97).

Os participantes dos primeiros cursos de formação oferecidos pelo *lepé* não foram, anteriormente, alunos de outros professores Wajãpi e frequentaram a escola de forma bastante intermitente. Muitos alunos chegavam aos cursos de formação desconhecendo as técnicas da escrita. Como o domínio da alfabetização era crucial para o desenvolvimento das demais disciplinas, recaía

sobre as aulas de português a exigência do ensino desses aspectos técnicos da aquisição do código escrito.

O principal diferencial das aulas de LP2 no contexto indígena e, especificamente no contexto Wajãpi, diz respeito às diferenças, já ressaltadas anteriormente, entre os dois sistemas de conhecimento que entram em contato durante o ensino: o conhecimento wajãpi e o conhecimento científico, privilegiado na escola. Os conteúdos e métodos estabelecidos em livros didáticos de português como língua estrangeira (para alunos não-índios) foram construídos para um público letrado, que, em sua grande maioria, compartilha do conhecimento transmitido pela escola, o qual, nesses materiais, é muitas vezes admitido como um conhecimento universal. A compreensão, por parte do professor e do aluno, de que não há conhecimento verdadeiro, mas conhecimento legitimado pelos grupos de poder, torna menos opressor, por exemplo, o ensino de informações aparentemente banais, e presentes em todos os livros de ensino de línguas estrangeiras, como as formas de polidez ou os termos de parentesco utilizados pelos brasileiros ou o sistema decimal ou ainda a divisão do tempo em horas, dias, semanas, meses, anos etc.

No começo de minha experiência, percebi que seria inviável seguir métodos ou livros propostos para o ensino de português como segunda língua em contexto não-indígena. Como os saberes indígenas ainda são pouquíssimo conhecidos, pois muito pouco foi divulgado em língua portuguesa, uma das formas possíveis de acessar esse conhecimento é fomentando a discussão comparativa entre os dois “modos de” em jogo no ensino. Categorizações e classificações são construídas com base na cultura e culturas tão diferentes levam a categorizações distintas. Gallois (2005) apresenta um exemplo de tradução cultural efetivado pelos professores wajãpi a respeito da tradução, para a língua wajãpi, das palavras “portugueses” e “tupinambá” em uma atividade de escrita de um texto, na língua materna do grupo, explicando a chegada dos portugueses ao Brasil para explicar a comemoração dos 500 anos. A categoria “portugueses” não remete

necessariamente aos ancestrais dos brasileiros, o que inviabiliza sua tradução como *karaikō* “os não-índios que moram no Brasil”. A categoria “tupinambá” pode ser acolhida por diferentes categorias nativas, a depender do que se quer enfatizar da relação entre os Wajãpi e os Tupinambá:

As categorias disponíveis na língua para se referir a grupos com os quais os Wajãpi querem marcar algum tipo de distância, num gradiente que vai de aliados, parceiros comerciais e categorias de inimigos: *janeanã*, *panary*, *apãgwerã*, *mojutapurukwerã*. Mas nenhum desses termos foi julgado adequado, inicialmente, pois os tradutores consideraram que se tratando de *índios do passado*, seriam então equivalentes aos seus próprios ancestrais, *taimigwerã*. No curso seguinte, essa tradução foi também descartada. Voltaram às tentativas anteriores, intermediadas por conversas com os mais velhos que assistiam aos cursos. Estes, quando entenderam que os Tupinambá praticavam canibalismo, julgaram que se tratava, então, de *apãgwerã*, ex-inimigos; mas os jovens, que queriam ao contrário evidenciar que os povos extintos tinham, como os Wajãpi de hoje, sofrido os impactos da ocupação de suas terras pelos *karaikō*, preferiam *janeanãkō*, aliados. Como tantos outros, esse debate não resultava em nenhuma decisão. Os professores preferiram concluir seus textos cada um do seu jeito, afirmando que seria impossível decidir. (GALLOIS, 2005, p.119).

Menos contundentes do que os exemplos de tradução cultural trazidos por Gallois em seu artigo, mas com o intuito de ilustrar que os percalços do encontro de formas distintas de conhecimento também ocorrem nas aulas de LP2, recorro a algumas dificuldades enfrentadas por mim, durante as minhas aulas, que dizem respeito justamente a princípios diferentes de categorização: a documentação do tempo na sociedade brasileira/ocidental e na sociedade wajãpi e os termos de parentesco.

Em algum momento do curso de português como segunda língua é preciso abordar calendário e divisões de tempo, sejam os dias da semana, os meses do ano, as semanas do mês, as horas do dia ou as estações do ano. Esse conteúdo para um aluno ocidental seria dado de uma forma completamente diferente daquela a ser dada a um povo que documenta o ciclo dos acontecimentos da natureza a partir de marcadores “naturais”, tais como o canto da cigarra marcando

o início do verão ou o canto de determinado sapo marcando o início da chuva ou, ainda, a época do açaí como meio do inverno. Esse conteúdo precisaria ser abordado concentrando-se praticamente em um "ensino" da concepção de mundo do homem letrado ocidental, baseado, no caso do calendário, em um sistema decimal. Aliás, o sistema decimal pode ser tomado como um dos exemplos de conteúdo que se move entre as disciplinas, pois como ele está por trás de um modo letrado de documentação, ele não é exclusivo das aulas de matemática. Gallois (2001), em artigo que trata das reivindicações dos Wajãpi para uma escola diferenciada, argumenta, em relação ao ensino da matemática que:

As aulas e materiais produzidos [nos cursos de formação] visaram, portanto, possibilitar aos Wajãpi compreender, para depois aplicar, os diferentes usos da matemática na vida do "branco", selecionando-se em particular os usos que eles também desejam dominar: uso do dinheiro, cálculo de preços, contabilidade de despesas, livro-caixa, etc. Ou seja, mais do que nos esforçarmos para explicar a "origem" da matemática [...] nos concentramos em questões mais instrumentais, que nos permitem excluir, como já explicamos no caso do português, tentativas equivocadas de adaptação do sistema de contagem existente em sua cultura para o nosso sistema e vice-versa. (GALLOIS, 2001, p.34).

O que eu pretendo salientar, com esses exemplos, é que não se trata de ensinar um vocabulário novo ao aluno, como seria para um falante nativo de alemão, por exemplo, mas sim de ensinar como o tempo é documentado por grupos que se utilizam predominantemente da escrita para a transmissão de seus conhecimentos. Vejamos, por exemplo, o que dois professores Wajãpi dizem sobre a comparação entre os calendários, elaborada durante os primeiros cursos de formação de professores wajãpi, durante as aulas com Dominique Gallois. Essas falas indicam a percepção desses professores sobre os modos distintos de documentação:

O calendário dos brancos parece um quadrado cheio de números. Os brancos só mudam os números. O calendário dos Wajãpi é redondo e só com palavras, com nomes de animais e de frutas marcando o tempo, por exemplo: o tempo da bacaba e o tempo do açaí. (CTI, 1999, p.14).

Nós falamos assim: “Esse mês é de chuva”. Os brancos são diferentes, eles dão nome para os meses de janeiro, fevereiro, etc. É com esses nomes que eles marcam quando vai chegar o verão. Para nós é diferente. Nós só marcamos na cabeça, ou sabemos pelo rio. Quando o rio abaixa é porque está começando o verão. (CTI, 1999, p.15).

Um outro exemplo pertinente diz respeito ao ensino de termos de parentesco, tais como *sobrinha*, *parente*, *tio* etc. Ao utilizarmos esses termos na aula de língua portuguesa, é preciso ter muito cuidado para que os alunos não traduzam seus termos pelos nossos e vice-versa, pois a tradução, embora possível, é complexa. Para os Wajãpi, por exemplo, os filhos do irmão do pai são considerados como irmãos, pois são pessoas com quem eles não poderiam se casar; os filhos da irmã do pai são pessoas com quem eles podem se casar, portanto, não se configuram como irmãos⁵⁸. A tradução dos termos que designam essas relações não pode ser de acordo com a nossa terminologia de parentesco, pois se traduzirmos tais termos por “primo” ou “prima” ocorrerá um mal-entendido cultural. A tradução descuidada já causou muito aborrecimento aos Wajãpi, pois eles foram julgados pelo nosso padrão cultural e não pelo deles.

Gorete Neto (2005) também chama a atenção para o aspecto cultural no ensino de LP2, ao mencionar suas tentativas de ensinar as maneiras de fazer empréstimos de objetos, prática que na tradição dos Tapirapé é bastante diferente da nossa:

A oralidade era uma coisa que me preocupava muito e eu não via meios de fazê-los falar. Assim é que, certo dia, inventei um exercício de pedir coisas emprestadas. Só que não tem esse costume na aldeia, já que parece que tudo é de todo mundo. Achei que o exercício ficou um pouco artificial, mas pensei que eles deveriam saber que no costume dos não-índios deve-se pedir emprestado e não pegar sem falar. Nem sempre eu trabalhava/me

⁵⁸ O casamento preferencial entre os Wajãpi é entre “primos cruzados”. Conferir GALLOIS (s.d.). Disponível em www.institutoiepe.org.br Acessado em 19/10/2009.

preocupava em ensinar estes detalhes da cultura não-índia... não sabia como fazê-los entender estas nuances. (GORETE NETO, 2005, p.50).

Um recurso bastante produtivo para as aulas de LP2 que ministrei no contexto em questão foi utilizar a realidade e o cotidiano, enfim, o dia-a-dia wajãpi, como exemplos para as atividades pedagógicas. O meu envolvimento ao longo dos anos com a docência para os Wajãpi contribuiu enormemente para o meu conhecimento sobre o cotidiano das aldeias; sobre a vivência deles na cidade, em suas associações indígenas ou na casa do índio; sobre suas questões políticas com órgãos governamentais; sobre suas relações com os moradores do entorno da Terra Indígena e com os profissionais que atuavam nas aldeias e sobre a elaboração de seus projetos. Acredito que trazer a percepção dessa realidade para a sala de aula de LP2 foi a metodologia mais eficiente porque, além de isso possibilitar a contextualização dos usos da língua portuguesa, a “vida real” utilizada como exemplo na sala de aula possibilitou muitas discussões, em língua portuguesa, que foram úteis para os alunos fora da sala de aula, sendo também uma oportunidade de ensinar as convenções pragmáticas do português que iam surgindo durante essas discussões.

Especificamente em relação à formação dos agentes de saúde, é preciso acrescentar que o ensino de LP2 esteve, em alguns momentos, próximo ao ensino de línguas para propósitos específicos. Os agentes de saúde, ao iniciarem sua formação básica e específica em saúde, começam, concomitantemente, a trabalhar nos postos de saúde de suas aldeias, portanto, a necessidade real imediata era dar conta desse contexto de uso visto que, nem sempre, os não-índios estavam atentos para suas dificuldades linguísticas (e culturais). O trabalho dos agentes de saúde ocorre junto aos profissionais não-índios que, em sua maioria, são técnicos em enfermagem, sem formação específica para o trabalho junto às populações indígenas. Ainda que esses profissionais não tivessem uma formação específica, e alguns não tinham nem mesmo paciência com as

diferenças culturais - o que muitas vezes desembocou em problemas concretos para o desenvolvimento do sistema de saúde das aldeias - eram pessoas que estavam o tempo todo em contato com os Wajãpi, ensinando informalmente o português. Isso foi bastante positivo para as minhas aulas, por possibilitar um contato intenso dos Wajãpi com a variedade local do português. Por eu não ser falante dessa variedade, nem sempre conseguia dar conta de contemplar, em minhas aulas, o falar amapaense e regional.

Quanto ao trabalho com leitura e produção de textos cada uma das quatro turmas com as quais trabalhei receberam enfoques diferentes. Quando comecei a trabalhar com os alunos do Magistério I, eles já estavam bastante familiarizados com a transmissão de conhecimento escolar e com atividades de leitura e escrita. Em 1998, quando comecei a dar aulas de LP2 para os agentes de saúde a situação foi um pouco diferente. Como já mencionei, alguns alunos tinham sido alunos de professores das escolas das aldeias (portanto, escolas estaduais, sob responsabilidade do Núcleo de Educação Indígena) e outros foram alunos de missionários. A permanência e frequência nessas aulas era extremamente desigual e irregular de aluno para aluno. Alguns tinham tido menos de dez aulas ao ingressarem na formação de agentes de saúde. Alguns eram bilíngues, outros compreendiam muito pouco o português. Alguns tinham sido alfabetizados, outros conheciam muito pouco os alfabetos do português e wajãpi e quase nada sobre grafia e ortografia da língua portuguesa. A segunda turma de Magistério já tinha um outro perfil. Todos os alunos foram alfabetizados pelos professores da primeira turma em língua wajãpi. Eles foram a primeira geração de Wajãpi alfabetizados em língua wajãpi na escola de suas aldeias, por professores wajãpi. O conhecimento deles da língua portuguesa, embora bastante heterogêneo, era muito maior do que o conhecimento dos agentes de saúde no início de sua formação. O próprio contato com falantes de português já se dava de outra forma. Os alunos da turma de pesquisadores eram muito parecidos com os alunos do Magistério II. Essa formação ainda contava com alunos com alguma experiência nas atividades do Conselho das Aldeias Wajãpi - Apina.

Seguindo as recomendações para o ensino de português apresentadas no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998), utilizei diversos tipos de textos (ou gêneros, de acordo com as recomendações para o ensino de português como língua materna da escola regular do não-índio) em minhas aulas, priorizando os mais próximos dos alunos, tais como atas de reunião, cartas e ofícios enviados ou recebidos por órgãos locais, bulas de remédios, cartazes expostos nas aldeias, folders de associações indígenas, manuais de motores de popa, receitas, reportagens de jornais etc. As diferenças culturais, e não somente as diferenças inerentes aos modos de transmissão de conhecimento, faziam das aulas de leitura uma espécie de *boneca russa* em que ao ser respondida uma pergunta sobre alguma incompreensão cultural relativa ao texto em questão, logo outra pergunta surgia a partir da primeira, formando uma rede de explicações ramificadas por diversas áreas do conhecimento. Ao mesmo tempo que estimulante, essa característica do trabalho com textos também era exaustiva, principalmente para os alunos que algumas vezes largavam seus cadernos e saíam no meio da aula, aborrecidos por não terem entendido o tema da leitura. Minha intenção era dar continuidade ao ensino de leitura, introduzindo textos literários. Infelizmente, antes de interromper meu trabalho com os Wajãpi, trabalhei apenas com alguns poucos textos literários e com um pequeno “texto de ficção”, criado por mim e que tinha também como objetivo ensinar habilidades orais a partir dos diálogos entre os personagens dos textos. Ainda que essa experiência tenha sido curta, o uso de textos literários demonstrou ser um recurso bastante eficiente para ensinar características do modo de conhecimento letrado, tais como noções de autoria, ficção, criatividade, unificação linguística, leitor etc.

Um outro ponto fundamental no ensino de LP2 para os Wajãpi diz respeito aos modos de pensamento narrativo e lógico-científico, como definidos por Bruner (2002) e apresentados no Capítulo 2. Tradicionalmente, o discurso narrativo é o modo, por excelência, de explicação dos eventos e de transmissão do conhecimento desse povo. Como demonstrado por Gallois (1994), e como será também apontado no capítulo de análise do *corpus* em questão, a distinção entre

mito e história, presente no conhecimento letrado, não é distintiva para o conhecimento wajãpi. Por outro lado, o pensamento lógico-científico é um modo tradicional de transmissão de conhecimento em sociedades letradas.

No Capítulo 2, procurei demonstrar que o pensamento lógico-científico nasce em uma sociedade letrada e, ao mesmo tempo, é constitutivo de um modo letrado de elaboração e transmissão do conhecimento. Ainda neste capítulo, vimos que a forma escolar de socialização está assentada, basicamente, na transmissão pela escrita. Dessas observações pode-se constatar que a escola é o espaço social privilegiado para o uso do pensamento lógico-científico. A experiência docente de Ferreira Netto com a primeira turma de professores wajãpi demonstrou que o raciocínio dedutivo, próprio do pensamento discursivo (ou lógico-científico), fundamental para atividades de categorização, poderia vir a ser um objeto explícito de ensino, assim como técnicas de leitura e contagem:

Assim, se considerarmos, semelhantemente a essas práticas mecânicas de leitura e de contagem, as técnicas de apreensão de critérios de categorização como um fenômeno passível de treino para o seu completo domínio – traço fundamental do raciocínio dedutivo que se procurou transmitir-lhes –, é possível induzir que apenas a instalação de um processo educacional metódico voltado para esse propósito, dentre outros, garantiria a manutenção e o desenvolvimento dessa habilidade cognitiva. (FERREIRA NETTO, 1994, p.144).

Minha experiência pode acrescentar que o ensino da nossa literatura, sobretudo de romances, contribuiria enormemente para a compreensão de um outro modo de pensamento típico de sociedades letradas.

Em 2003, ao perder um material que havia levado para dar um curso na aldeia, improvisei uma pequena história para servir como material de apoio para leitura e algumas atividades linguísticas. A história inventada tinha como personagem principal Dafran, assessor da área de ciências dos cursos do *lepé*, alguns Wajãpi e outros personagens inventados. O tema da história era uma viagem que Dafran faria com alguns Wajãpi e os alunos gostaram muito. Depois de copiar e ler a história, durante o intervalo da aula, alguns alunos vieram me perguntar sobre

alguns fatos ocorridos na história: quando o evento narrado havia ocorrido e se foi Dafran quem havia me contado. Curiosamente, um dos personagens era um dos alunos presentes. Minha resposta foi de que eu mesma inventara a história e que Dafran nem mesmo sabia de nada, que nada daquilo realmente acontecera. Essa informação não foi prontamente aceita, pois eles continuaram fazendo-me essas mesmas perguntas e permaneceram desconfiados em relação à minha resposta. O fato de Dafran não saber sobre aquela história parecia mais estranho aos alunos do que minha afirmação de que eu estava inventando tudo aquilo. Somente muito tempo depois, pude perceber que eu violara o modo tradicional de comunicação de eventos dos Wajãpi e como não havia percebido isso, não houve tempo de dar explicações suficientes. Ao me assumir como narradora de um evento, os Wajãpi pressupuseram que eu havia ou testemunhado todos aqueles eventos narrados ou os ouvido do próprio Dafran ou de algum outro personagem da história. Ao narrar a “história do Dafran” eu estaria entrando na cadeia de transmissão de uma narrativa – entre indivíduos e entre gerações – conforme o modo oral de comunicação dos alunos. Ao fim de minha narrativa, ela estaria ali, disponível para ser narrada por outra pessoa e assim sucessivamente. Quando uma história é inventada, essa cadeia se quebra, pois não existe o elo, ou seja, a fonte de quem se ouviu a narrativa, que liga uma mesma narrativa narrada por pessoas diferentes em momentos sucessivos. Essa cadeia é quebrada quando eu menciono que aquela narrativa começou comigo e, possivelmente, terminará em mim. É a manifestação da característica, apontada por Benjamin (1994), para o romance:

O narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes. O romancista segrega-se. A origem do romance é o indivíduo isolado [...]. (BENJAMIN, op. cit., p.201).

A reflexão posterior sobre essa experiência confirmou que textos literários, ou mais especificamente, textos de ficção, podem ser um ótimo instrumento para a

comparação entre modos diferentes de organização e transmissão do conhecimento. O romance também é considerado um produto das sociedades letradas, colocando em evidência os conceitos polêmicos de “verdade”, “ficção” e “autoria”, desconsiderados pelo pensamento mítico ou narrativo. Diante desse quadro, ensinar literatura nesse contexto pode também contribuir para ensinar um outro modo de transmissão de conhecimento.

Capítulo 4: Modos de escrever: a escrita escolar na segunda língua

Neste capítulo apresento a análise das marcas do modo de transmissão oral encontradas nos textos escritos em português como segunda língua. Selecionei seis categorias de análise que procuraram dar conta da maior parte das marcas recorrentes nos textos. As categorias são: *para quem os Wajãpi escrevem?*, *memória coletiva*, *discurso reportado*, *fechamento narrativo*, *repetição* e *paráfrase e narrativização de receitas*.

A seguir, resumo, baseando-me em Gallois (1994), algumas formas discursivas wajãpi descritas pela perspectiva da antropologia.

4.1 Formas discursivas da tradição oral wajãpi segundo a Antropologia

Estudos na área de antropologia mencionam formas tradicionais distintas de discursos orais entre povos de tradição oral e enfatizam a importância de compreender esses discursos de acordo com seu contexto de enunciação.

Em relação aos Wajãpi, Gallois (1993, 2002) reconhece diferentes gêneros discursivos que, embora não nomeados por seus falantes, apresentam características inerentes observadas no uso da língua em contextos diversos. Evidentemente, o contexto é definidor do tipo de discurso materializado. A atenção de Gallois se volta para a compreensão de formas discursivas envolvidas na transmissão do conhecimento coletivamente acumulado pelos Wajãpi, estando excluídos de sua descrição, por exemplo, muitas formas de uso da língua, tais como fofocas, ensinamentos específicos entre mães e filhos, conversas informais etc.

Segundo Gallois, os Wajãpi denominam seus discursos unicamente como *ayvu* ou *janeayvukwerã*, que pode ser traduzido genericamente como “nossa fala”, não

havendo categorias nativas para a distinção dentro do espectro do *ayvu*. Bakhtin (1997 [], p.301), a respeito da não nomeação dos gêneros por seus falantes, esclarece que embora falemos através de gêneros, não nos apercebemos disso: “[p]ossuímos um rico repertório de gêneros do discurso orais (e escritos). Na *prática* usamo-los com segurança e destreza, mas podemos ignorar totalmente sua existência teórica.”

Gallois (1993, p. 21) chama a atenção para o fato de que “a distinção entre ‘lenda’, ‘conto’ ou ‘mito’, ou entre ‘mito’ e ‘relato histórico’⁵⁹, ou ainda entre ‘relato’ e ‘discurso político’ não corresponde ao uso que esta sociedade faz de sua palavra.” Nesse ponto cabe retomar Vernant (1992), mencionado no Capítulo 2, que postula ser o mito uma categoria criada pela sociedade grega letrada, categoria essa que se faz em oposição a outras categorias, tais como o a que o autor se refere como *logos*. Muitas vezes as categorizações são fruto da transferência de classificações pertinentes a gêneros estabelecidos historicamente em sociedades de tradição escrita. A citação de Gallois, reproduzida anteriormente, atesta a importância de

⁵⁹ Os estudos nessa área não são tão fartos, mas encontramos já em Malinowski (1984) a menção a diferentes categorias de “contos” ou “histórias” observadas entre os trobriandeses. Segundo esse autor, há três categorias bastante distintas em relação ao seu uso e função, denominadas por ele como contos de fadas, lendas ou relatos históricos e mitos. A distinção também é feita, segundo o autor, por categorizações nativas distintas. Uma delas, *kukwanebu*, é necessariamente recitada de forma estereotipada, sua recitação é sempre solicitada e é narrada apenas em determinada época do ano. De acordo com os exemplos dados pelo autor, nessas narrativas há a presença de seres não humanos com traços humanos e o narrador não foi testemunha dos eventos narrados, passados em tempos indeterminados. Tais narrativas têm, segundo Malinowski, uma função mágica sobre as atividades desse povo, sobretudo aquelas relacionadas a plantação e colheita. Outra categoria cumpre outras funções, pois “crê-se que sejam verdadeiros e a informação neles contida é muito mais valiosa e relevante” (p.107). Malinowski denomina de “relatos históricos” essa grande categoria que abarca cantigas, relatos de viagens em primeira pessoa, histórias sobre marinheiros e viajantes, sobre mundos distantes e desconhecidos, sobre viagens ao reino dos mortos. Segundo o autor, essa grande categoria é nomeada pelos nativos como *libwognwo* e “são consideradas como verdadeiras; não são recitadas à guisa de representação nem contadas para gáudio numa altura especial” (p.108). Por fim, o autor descreve a categoria *liliu*, definida por ele como “contos sagrados ou mitos”; de acordo com o autor “Se as primeiras eram contadas por divertimento, as segundas para fazer uma afirmação séria e satisfazer a ambição social, as terceiras são encaradas não só como verdadeiras, mas também como veneráveis e sagradas, e desempenham uma função altamente cultural.” (p. 109). O autor ressalta que cada uma dessas categorias é tributária de seu contexto. Como pode ser lido, Malinowski faz uma transposição da categoria usada em sociedades letradas para as categorias nativas, o que pode limitar a compreensão exata do que sejam as formas discursivas do povo descrito.

que essa transposição de classificações não ocorra quando se analisa o discurso wajãpi e que as diferenças apontadas pela autora sejam vistas apenas como critérios de distinção, critérios esses construídos pela própria pesquisadora a partir de características relativas ao conteúdo das narrativas e ao contexto de enunciação:

Quando indagados a respeito da denominação de suas formas discursivas, os Waiãpi fornecem uma classificação que consiste numa periodização de eventos ocorridos desde a criação do mundo até o presente. É importante enfatizar que esta classificação de discursos só foi explicitada pela primeira vez porque eu havia sugerido utilizarmos um título para a edição de depoimentos a serem reproduzidos em fitas-audio. Os Waiãpi não precisam denominar gêneros narrativos para definir seu conteúdo, inclusive em termos temporais: o uso do discurso indireto e a explicitação da fonte preenchem esta função. (GALLOIS, 1993, p.23).

Na elaboração de relatos que devem situar precisamente algum evento no tempo ou no espaço, os Wajãpi recorrerão à identificação dos informantes; a explicitação de quem disse, quem ouviu e quem retransmitiu aquele evento possibilita a recuperação de todos os Wajãpi envolvidos na transmissão, de forma a tornar possível visualizar uma cadeia em que a menção da fonte daquela informação é tão importante quanto a menção aos nomes dos personagens. Essa cadeia dá a medida exata da extensão dos eventos no tempo e no espaço. Dessa forma, nesse tipo de narrativa, os personagens sempre serão nomeados, pois fazem parte do que os Wajãpi classificam como *tamokõ*, antepassados cujos nomes ainda estão intactos na memória coletiva, tornando possível a reconstituição genealógica.

Em narrativas sobre eventos ocorridos em um tempo muito distante ao momento da enunciação, a fonte da informação não é explicitada. Os Wajãpi utilizam de expressões genéricas, tais como “antepassados” na fala em português, para indicar a fonte. Esses antepassados não nomeados fazem parte do que os Wajãpi classificam como *taimigwerã*, e é esse o termo presente nessa categoria de *ayvu*. Nessas narrativas não há também qualquer precisão ao tempo do evento narrado. Tomando como referência o critério da temporalidade, Gallois (op.cit.) contrapõe

narrativas que fazem referência a um tempo histórico e narrativas que fazem referência a um tempo mítico, lembrando, contudo, que “a distinção não configura gêneros propriamente ditos, mas argumentos construídos a partir de conceitos de temporalidade próprios a cada um desses ‘modos de estar no tempo’.” (p. 25).

Como as narrativas da tradição oral dependem dos ajustes da memória coletiva do grupo, certamente, narrativas que se referem ao tempo dos *tamokõ* tornar-se-ão, com o passar do tempo, narrativas de um tempo ancestral. E outros e novos personagens nomeados comporão um novo estoque de narrativas do tempo dos *tamokõ*. Da mesma forma, o estoque de narrativas do tempo dos *taimigwerã* também será periodicamente repostado e renovado: novos eventos passarão a figurar em antigas narrativas enquanto outros eventos, aí classificados, desaparecerão. Essa característica da transmissão oral é referida por Goody e Watt (2006 [1963], p.22) como uma tendência homeostática da tradição oral em que “mito e história mesclam-se em uma só coisa: os elementos na herança cultural que deixam de ter relevância contemporânea tendem a ser logo esquecidos ou transformados.”

Gallois (2002, p. 212-213) menciona também a emergência de um outro tipo de discurso, o discurso político para brancos, composto “tanto de elementos do gênero mítico – remetendo, portanto, à estrutura cosmológica – quanto dos relatos históricos que também possuem características estilísticas próprias.” Esse discurso político passa a ser proferido a partir das novas relações entre os Wajãpi e os não-índios, estabelecidas a partir do contato oficial e tem como destinatário o não-índio. Especificamente, o discurso político para brancos, com marcas notadamente de caráter reivindicatório, tem como interlocutores representantes, de órgãos governamentais e não-governamentais, com os quais os Wajãpi mantêm relações políticas. O discurso político endereçado aos não-índios pode ser classificado na categoria mais ampla de *jane ayvy kasi*, “nossa fala dura” (GALLOIS, 2002), está também uma fala política.

Gallois (op. cit.) interpreta o discurso político para brancos como uma modalidade efetiva de intervenção nas relações advindas com o contato. Ao que a autora classifica como “discurso-ação”, vem somar-se o “discurso-explicação”, caracterizado pela presença de “elementos mítico-cosmológicos”. A presença desses elementos tem a finalidade de legitimar o discurso político direcionado ao não-índio, o que justifica sua nomeação como “discurso-explicação.”

A audiência é, portanto, central para a continuidade da transmissão da informação tanto em narrativas que fazem referência a um tempo histórico quanto naquelas que fazem referência a um tempo mítico. Já no discurso político para brancos, a audiência é concebida pelos Wajãpi de forma diferente, pois estes sabem que a forma cerimonial do diálogo não poderá ser mantida. Normalmente, esses discursos são proferidos em língua wajãpi por um velho, de forma bastante longa e traduzidos, ao fim da fala da liderança, por algum jovem, na maioria das vezes, pertencente ao “grupo dos professores.” Os jovens que participam dos cursos de formação são os tradutores oficiais das falas das lideranças. Em reuniões cujo objetivo é a discussão de temas importantes relacionados ao modo de vida wajãpi, sempre estão presentes as lideranças – os mais velhos, que proferirão seus longos discursos em wajãpi e os jovens que os traduzirão. Como mencionei acima, a tarefa de tradução foi, durante muito tempo, destinada à primeira turma de professores. Com a ampliação dos cursos de formação, a tarefa da tradução foi distribuída entre quase todos aqueles que frequentam os cursos.

4.2 Marcas composicionais da tradição oral

4.2.1 Para quem os Wajãpi escrevem?

Em todo o processo de análise dos textos, percebi vários trechos que podiam ser de difícil compreensão porque faziam referência ao conhecimento de mundo do aluno, não compartilhado pelo leitor. Ocorreu-me que, talvez, para o leitor desta tese, muitos desses trechos, que não são obstáculos para minha compreensão, poderiam permanecer obscuros porque eu partilho mais conhecimento com o autor dos textos do que o meu leitor. Em vez de tentar esclarecer todos os “espaços em branco” (ECO,1979) dos textos – tarefa que não correspondia aos objetivos desta tese – optei por apresentar uma interpretação para suas ocorrências. Iniciei a análise adotando para com os textos uma “perspectiva textual-interativa”, de acordo com a definição de Jubran (2006):

A adoção de um enfoque textual-interativo apóia-se na concepção de linguagem como uma forma de ação, uma atividade verbal exercida entre pelo menos dois interlocutores, dentro de uma localização contextual, em que um se situa reciprocamente em relação ao outro, levando em conta circunstâncias de enunciação. Ressalta-se, assim, a visão de linguagem como manifestação de uma competência comunicativa, definível como capacidade de manter a interação social, mediante a produção e entendimento de textos que funcionam comunicativamente. (JUBRAN, 2006, p.28).

Por essa perspectiva, a interação e as circunstâncias da enunciação são fundamentais na produção do sentido do texto. Esses dois aspectos também são centrais para desenvolver minha interpretação.

Como pesquisadora, coloquei-me na posição de leitora que concebe o texto como uma unidade assentada em critérios linguísticos e extralinguísticos. Como mostrado em Koch (1997; 2004) e Koch e Travaglia (1990), o texto já foi definido como unidade maior do que a sentença; como combinação de sentenças; como produto de uma atividade mental. Atualmente o texto pode ser concebido como um processo de atividade verbal, socialmente situado e dependente não somente

do contexto, mas da intenção de seus coenunciadores, que, no caso desta tese, podem ser designados como narrador e leitor. Nas palavras de Koch, o texto é

[...] uma manifestação verbal constituída de elementos linguísticos selecionados e ordenados pelos coenunciadores, durante a atividade verbal, de modo a permitir-lhes, na interação, não apenas a apreensão de conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, como também a interação (ou atuação) de acordo com práticas socioculturais. (KOCH, 1997, p. 27).

Koch (op.cit, p.30) advoga ainda que “todo texto possui apenas uma pequena superfície exposta e uma imensa área imersa subjacente”, chamando a atenção para o quanto é importante conceber o texto como um produto inacabado, dependente do contexto de sua enunciação e da participação do leitor para a construção de seu sentido.

Eco (1979) postula que todo texto é incompleto porque recorre ao seu leitor para a atualização dos “não-ditos” do texto, ou seja, espera-se que o leitor atualize tudo o que não está explícito na superfície textual. Eco afirma que

Um texto está, pois, entremeado de espaços brancos, de interstícios a serem preenchidos, e quem o emitiu previa que esses espaços e interstícios seriam preenchidos e os deixou brancos por duas razões. Antes de tudo porque um texto é um mecanismo preguiçoso (ou econômico) que vive da valorização de sentido que o destinatário ali introduziu; e somente em casos de extremo formalismo, de extrema preocupação didática ou de extrema repressividade o texto se complica com redundâncias e complicações ulteriores. Em segundo lugar, porque, à medida que passa da função didática para a estética, o texto quer deixar ao leitor a iniciativa interpretativa, embora costume ser interpretado com uma margem suficiente de univocidade. Todo texto quer que alguém o ajude a funcionar. (ECO, 1979, p. 37).

Deve ser destacada da afirmação do autor a distinção que ele faz entre *função didática* e *função estética*. Textos com função estética são aqueles que mais contam com a participação do leitor para a produção de seu sentido. Já textos

com finalidades didáticas são permeados de explicações que serviriam para limitar a “iniciativa interpretativa” do leitor.

O mesmo autor (op.cit. p.36) argumenta que, em textos com função estética, a incompletude do texto é gerada justamente porque a atuação do leitor é prevista na produção do seu sentido, ao atualizar os “não-ditos” não expressos na superfície textual, em um “movimento cooperativo ativo e consciente”. Segundo Eco, tão evidente quanto a presença de um leitor na produção do sentido de um texto é a possibilidade de o conhecimento prévio de ambos não coincidirem. A esse respeito, Eco argumenta que todo texto tem seu leitor previsto, “um texto postula o próprio destinatário como condição indispensável não só da própria capacidade concreta da comunicação, mas também da própria potencialidade comunicativa” (ECO, op. cit., p. 37). Esse leitor é o que o autor nomeou como “leitor-modelo”. O leitor-modelo de Eco não é um leitor empírico, é uma estratégia textual na medida em que o autor elabora seu texto levando em conta que o leitor tenha a competência suficiente para atualizar as informações, a partir de um processo de “cooperação textual.” Ainda que o autor confie no compartilhamento de informações entre ele e leitor, deve-se considerar que a estratégia de cooperação textual lança ao leitor o “direito” de atualizar, de acordo com o seu conhecimento prévio, uma dentre todas as conotações virtualmente possíveis.

Como será possível verificar ao longo da análise, os textos que compõem o *corpus* da pesquisa são constituídos basicamente por narrativas. Vimos no Capítulo 2, que narrativas são o tipo textual privilegiado na transmissão de conhecimento da tradição oral. Lévy (1997 [1990]) defende que a narrativa é a melhor forma de codificar as representações significativas de uma sociedade, acionando o conhecimento socialmente memorizado. É por meio das narrativas que os Wajãpi transmitem grande parte de seu conhecimento, o que lhes confere caráter funcional, mas não didático. As narrativas também podem ser tomadas como exemplos da função estética da linguagem; Vansina (1982), por exemplo, defende que toda tradição de uma sociedade de tradição oral – expressa em

formas de poema, epopéia, fórmula e narrativa – pode ser tomada como obra literária. Como se verá adiante, e tomando a proposta de Eco (1979) para a interpretação dos dados, os textos aqui analisados, excetuando-se as receitas, não apresentam nenhuma intenção didática, seus autores não intenciam “ensinar” seu leitor os temas narrados.

Inicialmente, tomei os “espaços em branco” dos textos como pressupostos porque, diante das diferenças culturais entre produtor e leitor, considere o texto como uma “máquina pressuposicional” em que, de acordo com Eco (1979), a incompletude do texto se dá justamente pela participação do leitor na produção do sentido do texto, que lhe atribui, por direito, conotações virtualmente possíveis. No entanto, ainda de acordo com esse autor, o pressuposto nada mais é do que um termo genérico para designar tipos diferentes de “modalidades de cooperação interpretativa.”

No *corpus* da pesquisa, a recorrência de três aspectos foi relevante para que eu considerasse a existência de um leitor-modelo como estratégia de produção textual. Abaixo, apresento textos em que a cooperação interpretativa do leitor parece ter sido prevista na própria produção do texto.

4.2.1.1 Léxico em língua wajãpi

Um dos sentidos que solicitam a atualização do leitor para saírem da obscuridade diz respeito à compreensão do léxico em língua wajãpi. Os textos apresentam pouquíssimas palavras nessa língua, mas em muitos deles sua existência pode ser tomada como uma estratégia do autor diante de um leitor com competência suficiente para interpretar tais palavras.

Nos textos abaixo, as palavras em negrito são todas wajãpi. O uso dessas palavras em um texto em língua portuguesa pode ser motivado por alguma dificuldade de tradução, mas arrisco dizer que não é esse o caso desses textos. Muitas dessas palavras fazem parte do vocabulário de qualquer não-índio que já conversou informalmente com os Wajãpi por mais de uma vez.

O texto 1 é um fragmento mítico que narra um evento ocorrido em uma época em que *janejarã* convivia com os homens. *Janejarã* é o criador de toda a humanidade. Nesse texto, uma palavra especificamente, *ojerejere*⁶⁰, é um neologismo usado somente no diálogo entre alguns Wajãpi e alguns não-índios. A palavra mais usada para dizer que alguém está bêbado é *-ka'u*. Mais especificamente ainda, essa palavra começou a ser usada pelos alunos do curso de formação em que esse texto foi escrito para designar o modo de andar, quando bêbados, de alguns não-índios, dentre os quais está incluído o professor da disciplina em questão.

Texto 1

Eu vou escrever história antigo sobre o janejarã [criador].
Muito tempo atrás o nosso avó encontrava **janejarã**, o nosso avó ficava tomava **kasiri** [bebida de mandioca]. A esposa do **Janejarã** ficava **ojerejere** [bêbada], ele chegava perto dela conversava que bom que você bebi caxiri. O ele tocou a flauta o nosso avó escutava som da flauta o **tamokõ** falava para ele como que você tocar ele falou para eles. Deixa eu tocar primeiro para vocês ouvirem, aí **janejarã** tocou flauta dele, wirirãwirirã!!!! toto!!!! Eu vim de Araguari toto!!!! E daí o nosso avó falava para o **janejarã** deixa eu tocar seu flauta está bom. Eles tocava errado outro pegou tocou errado de novo. O **janejarã** falou para eles cuidado vocês não pode deixar cair no chão se vocês deixar cair no chão meu flauta vai quebra. Outro não acreditava na palavra do **janejarã**, tocou outro pegou e de repente eles deixou cair flauta dos **janejarã** quebrava aí ele ficou bravo com nosso avó. O **janejarã** falava para eles, agora eu vou fazer montanha da floresta o **janejarã** foi embora não sei para onde ele foi. Deixou a mulher dele, ela estava dormido depois ela acordou de tarde ela ficou gravidez. Ela foi atrás

⁶⁰ A palavra em questão aparece conjugada: morfema de 3ª. Pessoa (**o-**) + radical (**-jerejere**). Ela é usada para referir um movimento de desequilíbrio, de coisas balançando de um lado para o outro, semelhante ao vôo de urubu quando não está plainando.

do **janejarã**. Ela conversou filho na barriga o seu pai passou por aqui sim meu passou por aqui. Depois ela conversou de novo o filho dela pediu para mãe eu quero folha novo.

O texto abaixo é a narrativa de um fragmento mítico sobre o dilúvio (*yyporu*).

Texto 2

Muito tempo atrás **taivigwerã** não acreditava a fala de Deus sobre o **yyporu** que vai passar, mas **taivigwerã** falam que Deus é metira **yyporu** não vai passar, e alguns **taivigwerã** acreditam fala de deus. Depois deus fez uma canoa bem grande igual como navio para **taivigwerã** que acreditam a fala de deus para ficar dentro dessa canoa grande para não morrer em **yyporu**, não somente **taivigwerã** que vai ficar dentro dessa canoa também animais, aves, pássaros, cobras que vai ficar dentro dessa canoa grande, o deus também vai ficar.

Depois **yyporu okwa** (passaram) **taivigwerã**, animais, aves, pássaros, cobras e deus ficaram tranquilo dentro desse navio, e outros **taivigwerã** que não acreditava a falar deus morreram todos na água do **yyporu**, porque eles antes não acreditava a fala de deus sobre o **yyporu** por isso.

Depois **yyporu** secaram bem lenta, quando terminaram de secar o deus perdeu para urubu ir procurar os mortos de **taivigwerã** se eles ainda estão vivendo, depois urubu foi e comeram os mortos de **taivigwerã**.

Eu escrevi na língua Wajãpi **yyporu**, os não-índios falam dilúvio.

Agora você vai entender melhor **yyporu**.

O sentido dos dois textos estará mais próximo da provável intenção do autor se as palavras em wajãpi foram compreendidas. O autor do texto 1 usa uma palavra (*ojerejere*) que ele sabe que será compreendida por seu leitor; o autor do texto 2

opta por usar a palavra *yyporu* em sua língua materna e, ao final do texto, retoma o momento da enunciação explicando essa opção: “Agora você vai entender melhor *yyporu*.” As palavras *tamokō* e *taivigwerã* designam, ambas, antepassados. O que diferencia os termos é a localização temporal desses antepassados. Gallois (1994) argumenta que como os critérios de temporalidade – tempo histórico e mítico – não são distintivos para a classificação dos gêneros discursivos em Wajãpi, a distinção entre as categorias *tamokō* e *taivigwerã* também não será precisa. Para fins didáticos, os Wajãpi muitas vezes explicam que *tamokō* é uma categoria que abarca antepassados que podem ser nomeados, a partir de informações precisas sobre pessoa e lugares, expressas nas narrativas; *taivigwerã* é uma categoria que abarca antepassados que não podem ser mais nomeados e cuja genealogia não pode ser mais recuperada. Levando-se que em conta que a narrativa é o “lugar” onde essas categorias aparecem, em uma linha temporal, os *tamokō* são os personagens das narrativas sobre eventos que ocorreram em um passado recente, e os *taivigwerã* são personagens de narrativas sobre eventos que ocorreram em um passado ancestral. Como atestado por Gallois (1994), os textos 1 e 2 mostram que o uso dessas categorias é mais complexo do que sua associação às duas temporalidades: histórica e mítica. O texto 1 é um fragmento mítico e seu autor utiliza a palavra *tamokō*. O texto 2 também é um fragmento mítico e seu autor optou por usar *taivigwerã*.

A mudança de código é vista pelos estudos sobre o bilinguismo como uma estratégia discursiva do falante/escritor e não como um desvio, uma deficiência de conhecimento da segunda língua (ROMAINE, 1995). O uso dos empréstimos lingüísticos (entendido aqui como o léxico da língua materna na segunda língua) é interpretado, portanto, não como uma falta de competência do autor. Ao contrário, parece-me que o autor tem competência suficiente para saber que a tradução desses termos, em língua portuguesa, é complexa. Além disso, o uso de palavras em língua wajãpi também atesta a confiança que os autores tiveram na competência de seu leitor para interpretar adequadamente essas palavras.

4.2.1.2 Termos de parentesco

O uso dos termos de parentesco, em língua portuguesa, apareceu em vários textos.

O texto abaixo é um bom exemplo para compreender o uso desses termos:

Texto 3

História da viagem pelo rio Aruwa'ity.

Uma vez, em 1999 nós fomos fazer vigilância junto com **Garcia, Ex, meu cunhado** que faleceu no ano de 2000, Ex, presidente, Seki.

Sáimos bem fim da tarde daqui da aldeia Aramirã, pelo barco até onde é o divisão do rio Aruwa'ity com o rio feliz. Chegamos lá mais ou menos 17:horas, paramos para fazer acampamento e fazer o nosso jantar para dormi satisfeito.

No outro dia, partimos bem cedo para chegar até o garimpo do garimpeiro que é chamado de Josias. Chegamos lá às 16:horas, paramos para fazer o nosso acampamento e a minha **tia Kasawa** e o meu **tio Tātare** cortarão lenha para fazer fogo.

Depois que nós fazer tudo esse serviço, atamos nossas redes para descansar.

A minha **tia Kasawa** fez 50 litros de bacaba para o nosso janta e cozinhou moqueado de trairão.

De repente 3 horas de madrugada o **Sr Garcia** ia descer da rede para fazer xixi e ele acabou metendo o pé dele na cinzeira do fogo, queimou tudo o pé dele, até pelo calcanhar.

Quando amanheceu, ele nem falou para gente. Já passou às 9 horas e ele ainda embrulhado no cobertor. O meu **tio Seki** balançou a rede dele e a cinza acordou, e aí que ele falou: - Eu queimei o meu no fogo.

No outro dia nós trouxemos ele de volta, por isso a vigilância não foi tão legal.

E assim foi a história.

O evento narrado é uma parte de uma viagem para fazer a vigilância dos limites da Terra Indígena Wajãpi. Os personagens são o narrador-enunciador do texto, seu cunhado (que no momento da enunciação da narrativa já havia falecido), seu tio Seki e o Sr. Garcia. Ao longo da narrativa aparecem outros dois personagens, a tia Kasawa e o tio Tãtare. Todos os personagens são referidos pelos termos de parentesco antes dos nomes próprios, exceto o Sr. Garcia, que recebe um pronome de tratamento em um dos trechos da narrativa. O personagem Seki é primeiramente referido como “ex presidente” e em seguida como “meu tio”. O uso do nome próprio entre os Wajãpi não é considerado uma atitude respeitosa porque o nome é algo pessoal e privado (IEPÉ, 2006). O nome próprio é usado na interação com o não-índio porque os Wajãpi entendem que essa é uma prática dos não-índios. Os Wajãpi nunca se referem, entre eles, aos seus parentes ou não-parentes pelos nomes, mas sim pelos termos de parentesco cuja relação é definida sempre pelo enunciador:

Entre eles, os Wajãpi [...] utilizam termos de parentesco, ou seja palavras que identificam categorias de parentes, classificadas como “pais”, “mães”, “filhos”, “filhas”, “irmãs”, “irmãos”, ou como não-parentes, como são, em sua concepção, as “irmãs do pai”, os “irmãos da mãe”, etc. O uso dessa terminologia permite que qualquer indivíduo saiba, desde sua infância, quais são seus parentes, não só em sua própria aldeia, mas em qualquer outra. Assim, ele saberá desde cedo com quem ele pode, ou não pode casar. Saberá também a quem recorrer quando está visitando uma comunidade distante. (IEPÉ, 2006, p.37).

No texto 3, há duas interpretações possíveis para justificar a presença dos nomes próprios ao lado dos termos de parentesco: ou porque a narrativa foi enunciada em português ou porque a narrativa foi enunciada por escrito. Não é possível saber o que determinou essa opção do autor e elas não são, necessariamente, excludentes. Pelo que é razoável supor seria a lógica do autor do texto, os Wajãpi são sempre referidos pelo termo de parentesco e pelo nome próprio; a ausência do termo de parentesco junto ao nome “Garcia” e a presença do pronome de tratamento sugerem a interpretação de que esse personagem é um não-índio.

Outro dado curioso, é que o parente falecido é o único não nomeado em toda a narrativa.

O próximo texto traz outro exemplo do modo como os termos de parentesco são usados pelos autores:

Texto 4

Passado eu fui caçar no mato e matei um caititu e cutia e depois eu voltei para casa a minha mulher preparou depois quando ficou pronto ela dividiu para **minha sogra**.

No outro dia eu fui de novo pescar na lagoa eu peguei 20 peixes. Quando eu vim andando eu encontrei um jabuti no caminho, aí eu encontrei **meu sogro** ele perguntou para mim **meu genro** pegou peixe aí eu responde peguei 20 peixes um jabuti que eu encontrei no caminho.

O autor menciona que a esposa, depois de cozinhar a carne que o marido trouxe, ofereceu um pedaço para sua mãe: “depois quando ficou pronto ela dividiu para **minha sogra**.” Logo no final do texto, ocorreu um diálogo entre o narrador e seu sogro e, novamente, aparecem termos de parentesco: “aí eu encontrei meu sogro ele perguntou para mim **meu genro** pegou peixe.” Esse segundo exemplo de uso do termo de parentesco mostra a forma como os Wajãpi se remetem a outros Wajãpi na conversação cotidiana; eles nunca usam os nomes próprios, a referência é sempre feita pelos termos de parentesco. Os termos de parentesco são usados entre a primeira e segunda pessoa, como ocorre no diálogo reproduzido no texto; e para fazer referência à uma terceira pessoa, fora da enunciação. O termo de parentesco é escolhido tomando como ponto de referência o enunciador, o que justifica o primeiro exemplo “minha sogra” em vez de “mãe dela”. A compreensão da genealogia é que afasta possíveis mal

entendidos na comunicação, o que não é raro de acontecer quando o interlocutor é um não-índio⁶¹.

4.2.1.3 Sistemas de referência wajãpi

A competência interpretativa do leitor também é prevista por seu autor quando informações que dizem respeito ao regime de conhecimento wajãpi são expressas. Um exemplo pode ser visto no texto abaixo

Texto 5

Historia de caçada

Acordei cedo para amolar a minha faca, depois tomei caxirimiti [bebida fermentada de mandioca] e sai para o mato muito para caçar. Eu sair às 6 hs da manhã e **eu fui no caminho do meu pai**, encontrei um caititu e matei com espingarda, cortei o caititu com a faca coloquei dentro do panakõ [cesto de palha]. Depois eu voltei a mesma direção, na volta encontrei uma cutia atirei ela mais não morreu, depois eu voltei para a aldeia, a minhã⁶² preparou depois para comerem.

Uma vez colocada a expressão no texto, o leitor terá o direito de interpretá-la levando em conta todos os significados virtualmente possíveis. Neste caso, o autor pode ter previsto um leitor que conhecesse a existência dos caminhos de caça e que faria um esforço interpretativo para entender “caminho do meu pai”

⁶¹ Em determinada ocasião, estávamos em uma pequena reunião na aldeia, quando, de longe, um professor Wajãpi pediu meu isqueiro emprestado. Perto de mim estava a filha de sua irmã, uma criança de aproximadamente 3 anos. Chamei-a e pedi que lhe entregasse o isqueiro. Ela não sabia para quem entregar porque não tinha visto quem havia feito o pedido. Eu não sabia como explicar para quem entregar porque não consegui fazer a genealogia rapidamente. Eu deveria dizer o termo de parentesco equivalente à relação que ela tem com o professor que me solicitou o isqueiro. Ao dizer o nome próprio dele, ela não sabia para quem deveria entregar o isqueiro.

⁶² A palavra ficou faltando, mas posso supor que apareceria aqui algum termo de parentesco feminino: esposa, mãe, irmã ou cunhada. Essa hipótese, ainda que óbvia para quem conhece o modo de vida wajãpi, reforça a argumentação de Bruner (2002) de que a verdade da narrativa é obtida por verossimilhança, esta por sua vez é obtida pela sequencialidade singular da narrativa.

como a referência a um sistema de regras da cultura do narrador e não somente a uma picada na mata. A mesma intenção parece ter tido o autor do texto a seguir:

Texto 6

Muito tempo atrás o nosso antepassado foram caçar três dias no mato, eles mataram vários tipos de caça para moquear, por exemplo, guariba, coamba, preguiça real etc. penúltima dia eles foram caçar de novo. Eles pediram um rapaz esperar o moqueado, aí o rapaz ficou e subiu em cima do tapiri ficando lá até chegar o parente dele.

Aí o rapaz viu o dono do guariba chorando no moqueado do guariba, o dono do coamba e o dono da preguiça. O dono do guariba é igual gente tem barba muito comprida o dono do guariba falou para moqueado a noite eu vem mata essas pessoas aí depois os donos dos macacos foram embora.

Depois o parente do rapaz chegaram na maloca, eles traz muitas caças aí o rapaz contou para os parentes deles que ele viu. Mas os parentes dele não acreditou que ele viu dono do guariba. Os parentes dele falaram para ele você é mentira, aí o rapaz ficou muito preocupado com os parentes dele porque os parentes dele não acreditou nele, quando está escurecendo o rapaz está muito preocupado porque ele ouviu o dono do guariba falou vai chegar a noite. Etc.

Para se “livrar” dos pressupostos desse texto, o autor precisaria recorrer a inúmeras explicações que dessem conta de preencher todos os “não-ditos” do texto. Em vez disso, seu autor utiliza o leitor como uma de suas estratégias discursivas, ao transferir para ele o trabalho de preenchimento dos “espaços em branco” contidos no texto. Diante da incompatibilidade evidente entre o conhecimento de mundo do autor e do leitor, configura-se um leitor-modelo que

tenha a competência suficiente para interpretar, de acordo com a expectativa do narrador, todos os vazios. No caso do texto 6, esse leitor deverá compartilhar não somente algum conhecimento sobre modos de preservar a caça, como também saber que há uma “teoria dos donos” que funciona como um sistema explicativo nessa cultura. Embora todos os outros significados virtualmente possíveis possam também ser atualizados o que poderá gerar inúmeras interpretações que não condizem com aquela intencionada por seu autor.

Procurei demonstrar que o uso de palavras em wajãpi, a presença de termos de parentesco e a referência a um regime de conhecimento wajãpi são indícios de que os autores do texto recorreram, no momento de sua produção, a um leitor capaz de atualizar os significados com a mesma competência que a deles. Esse é o risco que se corre quando a função didática não se sobrepõe à função estética. Para Eco (1979, p.27 e 55), “o texto é uma máquina preguiçosa que requer do leitor um árduo trabalho cooperativo” e “somente em casos de extremo formalismo, de extrema preocupação didática ou de extrema repressividade o texto se complica com redundâncias ou especificações ulteriores – até o limite que se violam as regras normais de conversação.” Além disso, a explicitação de pressupostos exigiria um teor de subjetivação incomum às narrativas, conforme mencionado no Capítulo 2. Segundo Benjamin (1994) e Labov (1997), a eficiência de uma narrativa é decorrente da objetividade do narrador. Quanto menos interpretações forem dadas, mais o ouvinte se sentirá compartilhando do evento narrado.

4.2.2 Memória coletiva

Em sociedades de tradição oral a memória coletiva é o repositório de todo o saber constituído social e historicamente pelo grupo. Nada mais natural, portanto, que os indivíduos que dela compartilham, recorram a ela para elaborarem seus discursos.

A presença da memória coletiva foi textualmente percebida na presença dos temas coletivamente partilhados. Esses temas podem ser sobre atividades cotidianas, como a caça, a pesca, a roça, viagens para a cidade ou sobre eventos ocorridos em um passado remoto ou recente. Nesse conjunto, os temas mais frequentes foram versões do contato; de eventos relacionados com a demarcação e manutenção do Território Wajãpi; da origem dos Wajãpi; da permanência de *janejarã* na terra; da época em que os machados eram de pedra ou que as coisas aconteciam sem a interferência dos homens, as flechas caçavam, os machados derrubavam árvores e a roça plantava sem a participação dos humanos. Trato esses temas como marcas indicativas da memória coletiva do grupo enquanto um repositório de conhecimentos culturalmente significativos aos Wajãpi. Como observou Lévy (1997 [1990]), em sociedades de tradição oral, a memória está encarnada em seus indivíduos e se manifesta através de narrativas.

A memória coletiva é concebida por Halbwachs (2004 [1969]) como a extensão contínua das lembranças de um grupo e cujos limites não são nitidamente definidos. Sua existência dura o período de tempo equivalente ao tempo que essas lembranças permanecem sendo buscadas pelo grupo. Na condição de conjunto de referências de um grupo, a memória coletiva se transforma na mesma velocidade das transformações internas ao grupo. Retomando o que já pontuei no Capítulo 2, a memória coletiva e a memória histórica diferem entre si porque:

A memória coletiva resulta da troca verbal de informações entre os indivíduos coevos, na medida em que sofre das restrições próprias da mídia na enunciação que promove o relato das experiências pessoais entre interlocutores. Fala-se da boca para o ouvido diretamente, exigindo a presença simultânea dos indivíduos que reorganizam suas memórias. Diferentemente se faz com a memória histórica, que, apesar de também sofrer de restrições da mídia, tem

um resultado cumulativo, no eixo do tempo e do espaço.
(FERREIRA NETTO, 2008, p.32).

4.2.2.1 Menção à fonte da informação

A memória coletiva não tem caráter testemunhal porque ela é retomada por uma “longa cadeia de conversações conectadas entre membros de um grupo” (GOODY e WATT, 2006 [1963], p.14). Alguns textos trazem marcas de como a memória coletiva é acessada. Eles apresentam na sua introdução a fonte pela qual tiveram acesso à narrativa, indicando como ela foi aprendida:

Texto 7

Meu pai contou antigamente tamokõ não se preocupava com a terra, vive tranquilo pensa que a terra é só para eles. Os tamokõ não pensa se os karaikõ vão invadir a terra deles não sabe se vai estragar a terra, não sabe se vai tirar ouro, não sabe se vai matar onça para tirar couro. Eles pensavam que os karaikõ não têm doenças. Atualmente nós estão preocupados muito com a terra mas depois os caciques estão lutando várias vezes até conseguir demarcar a terra.

Texto 8

Eu vou escreve a história antigo que meu pai contou para mim.

O meu pai falou assim para mim ouvir.

Quando o deus estava com eles aí conversou com nossos avôs. Quando vocês precisa sair para caçar aí não precisa levar a flecha a flecha vai sair sozinha para matar a caça. Mesma coisa que a mulher elas não precisa ir buscar a mandioca na roça. A mandioca veio sozinha para ralar para comer nossos avôs então, depois janejarã conversou com ele de novo está bom para vocês assim comida chegou sozinha. Sim [ou “se”] vocês gosta assim não vai parar até para seus netos.

Os trechos destacados exemplificam o fluxo da memória coletiva pelo qual as informações são transmitidas através das gerações. O fluxo é mantido porque elas estão sendo narradas por aqueles que outrora compuseram sua audiência. Tomando como exemplo os *griots* que utilizam sua genealogia para justificar sua competência em narrar a tradição, Calvet (1997) argumenta que a indicação da genealogia é tão importante na tradição oral como é importante para o acadêmico se apoiar em vasta bibliografia. Pode ser que os Wajãpi ao anunciarem que ouviram aquela narrativa diretamente de seus pais legitimem a narrativa e a eles próprios como narradores. Ao ser enunciada para um interlocutor/leitor não índio, essa indicação oferece os limites da versão narrada, já que os Wajãpi se pensam “a partir das trajetórias independentes de seus grupos locais e facções políticas” (GALLOIS, 2005, p.115) e não como uma unidade cujos limites é o coletivo étnico.

Cada um dos textos acima reproduzidos faz referência a uma temporalidade distinta. Nos textos analisados, a menção à fonte da narrativa foi produtiva nas duas temporalidades. Em narrativas em terceira pessoa, em que o autor do texto

não foi testemunha do evento, ocorrido em qualquer temporalidade, a menção à fonte parece ser quase uma constante, pelo menos nos textos aqui analisados.

4.2.2.2 Nem mito, nem história

Os textos 7 e 8, embora façam referência a perspectivas temporais distintas, foram produzidos para a mesma atividade de escrita cuja instrução foi que os alunos escrevessem uma história. A atividade foi feita para a disciplina de História. O módulo dessa disciplina tinha como um dos objetivos apontar a pluralidade de modos de conhecer e contar histórias, tomando como base as unidades conceituais de “evento” e “versão.” A atividade foi feita após o docente ter apresentado uma lista de eventos e conduzido uma discussão do porquê esses eventos poderem ser contados de maneiras diferentes, por sujeitos ou grupos distintos.

Alonguei-me na descrição da instrução dessa atividade com o intuito de mostrar que como resposta a uma mesma instrução os alunos produziram textos narrando eventos ocorridos nas duas temporalidades. A diferenciação entre mito e história não foi uma marca distintiva ao se solicitar que uma história fosse contada. A ausência dessa distinção pode indicar sua não funcionalidade na cultura dos alunos, conforme apontado por Gallois (1994) para o contexto em questão, e por outros autores (GOODY e WATT, 2006 [1963]; VERNANT, 1992) que estudam tradição oral e afirmam que a distinção entre mito e história é uma criação das sociedades letradas. Gallois (op. cit.) alerta que a classificação entre mito e história ou entre outros gêneros só podem ser “reconstruídas pelo observador” porque tais categorias não são nativas⁶³.

Como réplica a uma mesma instrução, os alunos produziram narrativas que a tradição ocidental convencionou distinguir e denominar como míticas e como

⁶³ Segundo Scaramuzzi (2010, p.83-84), “trabalhos de etnologia sobre grupos indígenas das terras baixas sul-americanas [demonstram] que a ocorrência dessa distinção, quando tematizada em trabalhos de etnologia indígena, é adotada mais como ferramenta de análise do que como instrumento de representação das formas de pensamento desses grupos.”

históricas. Essa atitude dos alunos demonstra que narrativas sobre um tempo muito distante, época em que os animais e objetos eram dotados de características humanas, em que o criador convivia com os homens, em que o mundo estava em sua origem e as espécies iniciando sua diferenciação, em que os antepassados e os lugares eram todos desconhecidos não devem ser interpretadas por nós, não-índios, como ficção, fábulas ou contos de fadas. Como Lévi-Strauss (1989 [1962]) demonstrou, mitos são elaborações explicativas produzidas no interior de sociedades que compartilham um modo de produção de conhecimento cuja documentação e transmissão está baseada unicamente na oralidade.

Se tomarmos esses dados pelo ponto de vista da memória coletiva, mantenedora e ao mesmo tempo tributária da tradição oral, veremos que esses textos são exemplares de um saber pertencente à memória coletiva do grupo. Como atesta Halbwachs (2004 [1968], p. 84) “no desenvolvimento contínuo da memória coletiva não há linhas de separação nitidamente traçadas, como na história, mas somente limites irregulares e incertos.”

Scaramuzzi (2010) apresenta uma análise de 10 materiais didáticos, bilíngues ou em português, elaborados em cursos de formação de professores indígenas. Seu objetivo foi investigar como as “temporalidades” foram apresentadas nesses materiais por seus organizadores não-índios e por seus autores índios. Retomando historiadores e etnólogos, o autor procura demonstrar, a partir da análise das narrativas presentes nos materiais didáticos, que a distinção entre mito e história não é universal assim como não é universalmente válida a associação entre mito e ficção, história e verdade. Com relação à oposição mito/história, Scaramuzzi apresenta, em um trecho de seu artigo, a contradição presente entre o ponto de vista da organizadora do material e o do autor da narrativa. A organizadora, não-índia, assume o caráter ficcional das narrativas, enquanto algumas páginas à frente, o autor, índio, convida o leitor para conhecer um pouco mais os acontecimentos e histórias reais de seu povo. O fato de o autor

precisar adjetivar seu conhecimento como “real” já é um indicador do quanto a transposição de uma classificação não nativa pode ser problemática. A esse respeito, vale retomar as conclusões do autor:

O que se pode observar nos materiais analisados é a inserção, sem uma contextualização adequada, de conhecimentos e narrativas indígenas em uma forma de organização e referência ao tempo que pertence aos regimes de conhecimento das sociedades ocidentais de tradição escrita, que pode ser claramente vislumbrada, por exemplo, na História como disciplina ministrada nas escolas dos não índios. Esse manejo de conceitos e categorias pertencentes aos regimes de conhecimentos da tradição escrita ocidental, feito de forma pouco crítica, também resulta em uma reflexão pouco apurada nas produções escritas dos autores indígenas sobre seus próprios *modos* de produzir e transmitir conhecimentos e pode dar a entender que categorias como mito e história que pertencem a regimes de conhecimento específicos, sejam universais, ou mesmo capazes de traduzir qualquer tipo de conhecimento sem transformá-lo. (SCARAMUZZI, 2010, p. 87).

A referência ao “tempo mítico” é por si só uma marca do modo oral de produção de conhecimento. Mais do que uma marca, essa referência, na produção escrita em segunda língua, expõe a existência de um modo de transmitir conhecimentos peculiar à tradição oral. No entanto, a escrita em português de um trecho da narrativa não parece ter valor como objeto de análise porque é uma redução transformada de um modo muito mais complexo de uso da linguagem. Se for tomado como objeto de análise, o mito só poderá ser adequadamente analisado em seu contexto de enunciação, o que não é o caso dos trechos escritos nos textos aqui analisados.

Minha opção foi por não considerar a referência ao “tempo mítico” como uma marca isolada de um modo oral de composição. As referências as duas temporalidades não foram tomadas como um traço a ser analisado. Ao contrário, procurei compreender que a ocorrência de ambas em um mesmo contexto de produção é uma remissão à memória coletiva do grupo, que, por sua vez, abarca um repertório de conhecimento, coletivamente compartilhado e transmitido de geração em geração e que dá sustentação à identidade do povo.

Alguns textos, inclusive, demonstram a dificuldade em definir sobre qual temporalidade o argumento narrativo foi construído, reforçando os “limites irregulares e incertos” da memória coletiva:

Texto 9

Antigamente nossos avôs brigava muito com os parentes e matava muitos parentes, mulheres, crianças e jovens por isso nós são poucos e também as mulheres são poucas

Duas mulheres. homens correram para o mato para eles não matar os inimigos [para os inimigos não matar eles]. Eles foram muito longe para os inimigos não ver. Eles não levou as redes, machado de pedra, arcos, flecha e panela de barro. Eles levou só anzol de osso de veado. Eles só pescaram muitas mulheres fizeram farinha de trairão para eles comerem. Depois eles voltaram buscar manivas, cará, batata doce e bananeiras para eles plantar na roça.

Depois ele mora lá mesmo fez uma aldeia. Depois ele tem filho e filha. Filho dele cresceu depois ajudou muito o pai. A irmã dele ajudou com a mãe.

Texto 10

Antigamente nossos avôs usam só arco e flechas não usam arma não sabia.

Eles sabia caçar só de flechas eles mataram coamba, guariba, anta, caititu e depois fizeram panacum [panakô, cesto de palha] para colocar coamba dentro do panacum e eles trouxe de volta para aldeia dele e depois mulheres cozinha e preparou para eles comer.

Não há qualquer referência nesses textos que definam se eles fazem referência a um passado próximo ou ancestral. Em sua enunciação escrita na segunda língua

não foi possível localizar o evento narrado em nenhum desses passados. O texto 6, anteriormente reproduzido, que narra um evento de caça no qual os donos dos guaribas, coambas, preguiças aparecem pode ser tomado como um outro exemplo. Os três textos (6, 9 e 10) são narrados em terceira pessoa, por seus narradores não terem sido testemunhas do evento narrado, as narrativas se referem a um passado distante do tempo da enunciação; em nenhuma há qualquer menção precisa a nomes ou lugares.

4.2.2.3 Diferentes versões

Narrativas sobre o contato e narrativas de fragmentos míticos apresentaram mais de uma versão, indicando que cada grupo local tem uma narrativa própria para o mesmo evento. O contato é narrado em diferentes versões que correspondem às versões narradas pelo grupo local (*wanã*) do autor do texto. Vejamos algumas delas:

Texto 11

Antigamente nosso avôs tem medo do karai kō quando eles encontraram primeira vez.

Por que nosso avôs nunca viu karai kō. Eles pensaram que karai kō quer matar gente, quando nosso avôs ouviram barulho do garimpeiro, aí eles correram para o mato, por que tamō kō não sabe na língua do karai kō, quando tamō kō correu para o mato, aí branco chegou aldeia deles, mas tamō kō não viu karai kō só eles ouviram barulho do branco também só eles escutaram barulho do motor

Lá na aldeia Kumakary aconteceu isso

Era só isso eu queria escrever para você saber.

Texto 12

História chegada do António na aldeia do tamoko [antepassado]

Eu vou contar chegada do António na aldeia do tamokõ. Aldeia do tamokõ chamava é Matõ pekerawa. Uma velha está trabalhando com a cerâmica de repente chegavam António perto da velha não sabia que vai acontece assim com ela. Por isso nosso avô assustavam chegada do António. Nosso avô ficavam com muito medo com António. Depois nossa avô avisavam chegada do António para tamoko. Tamokõ não sabia palavra dele.

António ficava muito tempo no meio do tamoko. Tamokõ brigavam com ele por calsa da saikõ [antepassados mulheres]. Também tamoko deu tanga para ele usar. Depois António pensavam volta para cidade. Também tamokõ chamavam para ele Kamararã.

Texto 13

História garimpeiro

Antigamente tamoko não tinha machado tem só machado que foi feito de pedra eles fez muito trabalho para fazer cabo porque fura ainda para colocar machado.

Quando garimpeiros chegaram na terra do tamokõ ai os garimpeiros vararam aldeia do tamokõ pela primeira vez os garimpeiros distribuíram terçado, machados, facas e anzóis ai não falta mais terçado. Até tamokõ acostumaram de usa coisa dos não índios.

Esses três textos conseguem ilustrar as diferentes versões de um mesmo evento: o contato com os não-índios. Essas narrativas ilustram também como foi o contato ocorrido com indivíduos da população regional, independentemente da

intervenção do órgão indigenista. O contato com a FUNAI é narrado no seguinte texto:

Texto 14

Meu pai contou história do karai kō que chegaram primeira vez na aldeia. Eles trouxeram arma para *tamo kō*. Eles não sabiam usar espingarda usavam ao contrário, também não sabia falar em português. Wajãpi falava só pela língua deles.

Eles são garimpeiros depois foi trabalhar com ouro davam presente para Wajãpi roupa redes terçados faca machado.

Os karai kō tomavam kasiri junto com *tamo kō*. Começou namorar com a mulher wajãpi com branco. Depois FUNAI chegou de novo

FUNAI foi Pypyiny conversar com Wajãpi vocês mora longe então vocês sair todos daqui vai ser difícil para FUNAI trabalhar com vocês se vocês mora perto da FUNAI FUNAI vai junta bem vocês

Wajãpi deixou aldeias não volta mais.

Nem todos os textos apresentam evidências a partir das quais podemos localizar o local e refazer a genealogia do grupo local do narrador, esse é o caso do texto 13. O texto 11 narra a versão do contato entre os Wajãpi da aldeia Kumakary e os garimpeiros. A frase “lá na aldeia Kumakary aconteceu isso” indica ao leitor o limite dessa versão e apresenta a precisão na localização do evento narrado, o que torna possível a recuperação de todos os envolvidos no evento. O autor utiliza também a palavra *tamo kō*, que refere uma categoria de antepassados que podem ser nomeados porque fazem parte de uma geração cujos integrantes ainda são conhecidos do grupo. O texto 12 narra a versão do contato entre os Wajãpi da aldeia Matō pekerawa e Antonio. O texto 14 também faz referência precisa ao local do evento narrado. A menção aos nomes das aldeias nos textos 11, 12 e 13

possibilita a recuperação genealógica do autor do texto já que ele vai narrar a versão de seu grupo local.

Gallois (1994, p. 25) argumenta que, embora não haja, entre os Wajãpi, gêneros distintos definidos por conceitos de temporalidade, a presença de pontos de referência fixos, tais como nomes de antepassados ou lugares, é uma marca distintiva de uma forma discursiva específica. Segundo a autora, os Wajãpi recorrem a dois modos de utilizar a temporalidade: um tempo em que nomes de personagens e lugares não podem ser nomeados e um tempo em que os antepassados e os locais são nomeados e que essa nomeação funciona como orientação para recompor a cadeia de transmissão, como é aqui exemplificado pelas narrativas 11, 12 e 13. Segundo Gallois (op. cit., p. 24), essas narrativas têm “como objetivo relatar, com a maior precisão possível, um evento em que os autores das informações situam no tempo e no espaço a partir da identificação dos informantes.”

Fragmentos míticos também foram apresentados em versões diferentes, como pode ser lido nos textos 15 e 1.

Texto 15

Antigamente nossos tamokõ tomaram caxiri junto com Deus ele levou flauta para toca para ouvi nossos tamokõ e eles falaram assim para o Deus como que você toca essa flauta muito bonito da minha vez eu toca como você e Deus deu para eles tocarem nossos tamokõ não conseguiram toca e nosso tamokõ falam assim da minha vez da minha vez o Deus fala para eles não pode quebra essa minha flauta os tamokõ não cumpriu fala dele. eles quebraram flauta de Deus ele ficou bravo com tamokõ poxa eu não te falei que não pode quebra essa minha flauta.

Texto 1

[...]

Muito tempo atrás o nosso avó encontrava **janejarã**, o nosso avó ficava tomava **kasiri** [bebida de mandioca]. A esposa do **Janejarã** ficava **ojerejere** [bêbada], ele chegava perto dela conversava que bom que você bebi caxiri. O ele tocou a flauta o nosso avó escutava som da flauta o **tamokõ** falava para ele como que você tocar ele falou para eles. Deixa eu tocar primeiro para vocês ouvirem, aí **janejarã** tocou flauta dele, wirirãwirirã!!!! toto!!!! Eu vim de Araguari toto!!!! E daí o nosso avó falava para o **janejarã** deixa eu tocar seu flauta está bom. Eles tocava errado outro pegou tocou errado de novo. O **janejarã** falou para eles cuidado vocês não pode deixar cair no chão se vocês deixar cair no chão meu flauta vai quebra. Outro não acreditava na palavra do **janejarã**, tocou outro pegou e de repente eles deixou cair flauta dos **janejarã** quebrava aí ele ficou bravo com nosso avó. O **janejarã** falava para eles, agora eu vou fazer montanha da floresta o **janejarã** foi embora não sei para onde ele foi. Deixou a mulher dele, ela estava dormido depois ela acordou de tarde ela ficou gravidez. Ela foi atrás do **janejarã**. Ela conversou filho na barriga o seu pai passou por aqui sim meu passou por aqui. Depois ela conversou de novo o filho dela pediu para mãe eu quero folha novo.

Versões diferentes para um mesmo evento indicam a existência de diferentes fontes de informação. Se os Wajãpi transmitem seu conhecimento predominantemente pela oralidade, não há uma versão única porque as fontes também não são únicas.

No *corpus* há um texto particularmente emblemático de seu pertencimento à tradição oral. Seu autor é um aluno da formação de pesquisadores e esse texto foi produzido para compor um pequeno currículo contendo o resumo da pesquisa e os dados pessoais de cada pesquisador.

A minha pesquisa é jeito de ocupar a terra. Eu aprende com Ororiwa sobre origem dos Wajãpi que vieram de aldeia Tujujura'yrywry. então ele falou só era isso que ele sabe conta.

Eu aprendi com Tsaku sobre origem dos Wajãpi que vieram de Mairi para morar na aldeia Aravekuru, então ele falou só isso que ele sabe conta.

Eu aprendi com Matia sobre origem dos Wajãpi que vieram de Ysigu para morar na aldeia porareko, então só era isso que ele sabe conta.

Eu aprendi com a Kapu'a sobre origem dos Wajãpi que vieram de aldeia Masakarakātāeyke, então ela falou só isso que ela sabe conta.

Eu aprende com Sara sobre origem dos Wajãpi que vieram de aldeia Taveu, então ele falou só isso que ele sabe conta.

Eu aprendi com a minha mãe Pisika sobre origem do Kumakary wana vieram de Wajapuku, então ela falou só isso que ela sabe conta.

Eu aprendi com a Pororipa sobre origem dos Wajãpi, mas ela não sabe conta de onde era o origem do Wajãpi vieram.

Eu aprendi com Jasitu sobre o origem dos Wajãpi que vieram Ypysiga era só isso que ele sabe conta.

Eu aprendi com a Karota sobre o origem dos Wajãpi mas ela não sabe mais porque ela esqueceu tudo que ela aprendeu com pai.

⁶⁴ O texto a seguir, foi produzido para o Caderno de Pesquisa 4, produção cujo objetivo é divulgar o tema de pesquisa de cada um dos pesquisadores wajãpi em formação, o qual é introduzido por uma breve apresentação pessoal. Disponível em http://www.apina.org.br/documentos/Caderno_Pesquisa_Wajapi_4.2008-BR.pdf Acessado em 12 de janeiro de 2010.

O texto apresenta o percurso de pesquisa feito pelo autor para compor seu tema que trata dos modos de ocupação do território. A estrutura do texto é belíssima, o autor refaz seu trajeto de pesquisa, colocando-se na posição de narrador, transmitindo o que ele ouviu de cada um de seus “informantes” e o modo como todas as narrativas ouvidas foram encerradas. Curiosamente, o texto termina juntamente com a interrupção do fluxo da memória coletiva que estava estabelecido no texto desde seu início. Karota, sua última informante, esqueceu tudo o que ela aprendeu com seu pai e por isso não pode dar continuidade à transmissão.

De cada pessoa o autor ouviu uma narrativa sobre a origem de cada grupo, o que afirma a importância dos *wanã* (grupos locais) entre os Wajãpi. Por ser um texto enunciado para um leitor não-índio, o autor não utiliza os termos de parentesco pelos quais ele, normalmente, se referiria às pessoas com quem ele fez a entrevista. O autor indica exatamente o nome (que poderia ser o termo de parentesco, pois os Wajãpi, caso lessem esse texto, saberiam quem eram as pessoas referidas) de cada uma das pessoas a quem recorreu para obter as informações necessárias para compor sua pesquisa. Esse texto apresenta dentro dele pequenas narrativas elaboradas a partir da memória individual de seus narradores. O conjunto dessas narrativas, e não somente dessas, mas de todas, compõe a memória coletiva:

A memória coletiva seria o resultado de uma reconstrução de memória individual da qual participaram todos os membros de uma mesma comunidade que foram testemunhas dos mesmos acontecimentos que formam o conjunto que se reconstrói. (FERREIRA NETTO, 2008, p.29).

Todos os nove parágrafos seguem um mesmo padrão composicional que necessariamente indica a fonte da informação, o nome da aldeia de origem e um trecho do discurso do “informante”, que corresponde justamente a seu fechamento:

Eu aprendi com Tsaku sobre origem dos Wajãpi que vieram de Mairi para morar na aldeia Aravekuru, então ele falou só isso que ele sabe conta.

Eu aprendi com Matia sobre origem dos Wajãpi que vieram de Ysigu para morar na aldeia porareko, então só era isso que ele sabe conta.

Eu aprendi com a Kapu'a sobre origem dos Wajãpi que vieram de aldeia Masakarakãtãeyke, então ela falou só isso que ela sabe conta.

De acordo com o texto, lê-se que Tsaku falou que os Wajãpi provenientes de Mairi foram morar na aldeia Aravekuru; Matia falou que os Wajãpi do Ysigu foram morar na aldeia Porareko, mas não sabemos o que Ororiwa, Kapu'a, Sara, Pisika, Pororipa e Jasitu falaram, sabemos apenas a aldeia de origem, mas não a de chegada. Parece que estamos, novamente, diante de um texto carregado de pressupostos que não querem ser explicitados e que contam com a competência do leitor para serem interpretados. Da perspectiva da existência de um leitor-modelo, minha hipótese é que a menção à fonte da informação pode valer o mesmo que a própria informação, que, se fosse expressa, poderia soar redundante.

Em relação aos trechos de fechamento⁶⁵, exemplificados nos trechos grifados abaixo, o que parece ocorrer aqui é uma sobreposição de enunciadores.

Eu aprendi com Matia sobre origem dos Wajãpi que vieram de Ysigu para morar na aldeia porareko, então só era isso que ele sabe conta.

Eu aprendi com a Kapu'a sobre origem dos Wajãpi que vieram de aldeia Masakarakãtãeyke, então ela falou só isso que ela sabe conta.

É muito comum um Wajãpi finalizar sua fala, e mesmo seu texto escrito em português, como se verá mais adiante, com fechamentos discursivos do tipo “era

⁶⁵ Esse trecho da análise em diante poderia ser feito nas seções “Discurso reportado” e “Fechamento narrativo”. Optei por colocar a análise dessas marcas aqui para não segmentar a análise desse texto.

só isso” ou “era só isso meu pensamento” ou “era só isso o que eu sei da história”⁶⁶. O autor do texto reproduz essa marca discursiva ouvida na interação entre ele e seus “informantes”, usando o discurso indireto, o que é completamente estranho ao discurso wajãpi (como também veremos adiante). Pelo esquema do discurso direto, o fechamento seria: “então ela falou só isso (que) eu sei contar” e pelo indireto seria “então ela falou que era só isso que ela sabe contar.”

No entanto, o autor recorre ao seguinte esquema para citar a fala do outro: utiliza o discurso direto para “só isso” e o discurso indireto para “que ela sabe conta”. É a passagem para o discurso indireto intencionada pelo autor que o confunde.

Ainda é interessante notar que por algum motivo o autor do texto considerou importante transmitir o modo como as narrativas foram finalizadas, talvez tenha se apoiado nelas para não precisar mencionar, ele mesmo, que não tinha mais nada a escrever.

4.2.3 Discurso reportado

Discurso reportado é compreendido aqui como a citação da enunciação de outra pessoa dentro de um discurso em desenvolvimento. Tradicionalmente, a apresentação do discurso do outro pode ser feita pela adoção de três modos padronizados: pelo discurso direto, pelo discurso indireto e pelo discurso indireto livre. O discurso reportado⁶⁷ é a incorporação do discurso do outro ao discurso narrativo (BAKHTIN, 1979) que poderá ter sua estrutura sintática e semântica preservada, integral ou parcialmente, mas nunca completamente apagada:

A enunciação do narrador, tendo integrado na sua composição uma outra enunciação, elabora regras sintáticas estilísticas e composicionais para assimilá-la parcialmente, para associá-la à sua própria unidade sintática, estilística e composicional, embora conservando, pelo menos sob uma forma rudimentar, a autonomia primitiva do discurso de outrem, sem o que ele não poderia ser completamente apreendido. (BAKHTIN, 1979, p. 145).

⁶⁶ Orlandi (1995), Maher (1996) e Amado (2009) já mencionam essa marca discursiva em língua portuguesa em outros contextos indígenas.

⁶⁷ Bakhtin (1979) não se refere a discurso reportado, mas a “discurso do outro”.

Segundo Bakhtin, a relação entre o discurso reportado e o discurso narrativo é que deve ser o verdadeiro objeto de análise porque os dois discursos estão dinamicamente relacionados o que acaba por revelar “a dinâmica da inter-relação social dos indivíduos na comunicação ideológica verbal” (p. 148). A dinâmica predominante entre os discursos determinará o uso de esquemas, tais como o discurso direto, o indireto e o indireto livre.

Seguindo Bakhtin, o discurso reportado pode ser transmitido de diferentes maneiras. Uma primeira forma de apresentação é a delimitação clara das fronteiras entre o discurso do outro e o discurso narrativo. Nessa apresentação, chamada pelo autor de “estilo linear”, o discurso reportado será apresentado como um bloco fechado e estável, sem a interferência das apreciações do narrador/enunciador. Quanto maior autoridade e dogmatismo forem atribuídos à citação (e, por extensão, ao seu enunciador), mais definidas serão suas fronteiras porque o narrador não terá autoridade suficiente para emitir apreciações sobre o discurso reportado (Bakhtin, 1979, p.153).

Uma segunda apresentação do discurso do outro foi denominada pelo autor como “estilo pictórico”. Nesse estilo ocorre o inverso do estilo linear: “a língua elabora meios mais sutis e mais versáteis para permitir ao autor infiltrar suas réplicas e seus comentários no discurso de outrem” (p. 150). Como um desdobramento dessa dinâmica, é possível encontrar discursos em que o narrador apaga as fronteiras do discurso do outro, incorporando-o ao seu e modificando-o deliberadamente. Em textos literários é comum o discurso reportado tomar o espaço do discurso do narrador e este dissolver-se no primeiro, característica que é “composicionalmente express[a] pelo aparecimento de um narrador que substitui o autor propriamente dito” (p.151).

Os estilos, linear e pictórico, não estão associados, especificamente, ao discurso direto ou indireto. Bakhtin (op.cit., p.158) nos chama atenção para o fato de que o discurso indireto implica em uma análise da enunciação feita simultaneamente à sua transmissão. Isso pode ser observado pela variedade de verbos dicendi que

introduzem o discurso indireto e pela variedade de acréscimos feitos pelo narrador no entorno desse esquema de discurso reportado.

A análise aqui efetuada, é preciso reforçar, concentra-se na escrita na segunda língua, não farei referências ao discurso reportado em língua wajãpi porque não o conheço suficientemente para apresentar uma descrição que ofereça consistência comparativa com as formas do discurso reportado em língua portuguesa.

Em todos os textos analisados, o discurso reportado é feito pelo discurso direto. Os poucos exemplos de discurso indireto foram apresentados por uma subordinada objetiva, que não foi necessariamente introduzida por um verbo dicendi. Longitudinalmente, o discurso indireto, nessa forma descrita, ocorre somente nas produções mais recentes de alunos com maior tempo de escolarização. A análise apresentada para o texto 16 é um exemplo da passagem do discurso direto para o indireto.

Os textos abaixo também exemplificam a ocorrência do discurso indireto. O texto 17 é um texto que relata a pesquisa feita por um aluno da Formação de Pesquisadores junto aos Wajãpi da Guiana Francesa e o texto 18 é um fragmento mítico:

Texto 17

No Kamopi nós chegamos no dia 09 de fevereiro de 2009. Nós não conversamos c/ os chefes do Kamopi, porque eles nem quer conversar c/ nós. Nem visitar conosco, até nem vimos os chefes Wajãpi do Kamopi. Ficamos dois dias do Kamopi. Depois fomos para o Ytuwasu (12-02-09). No primeiro dia difícil p/ trabalhar porque teve muito caxiri, então ficamos três dias lá sem trabalhar. No dia 14 de 02 de 09, eu entrevistei c/ o chefe Arajuko Paulo, eu entrevistei sobre a minha pesquisa (praga da roça).

Ele falou que na aldeia dele que é Pasisiwry, não tem muitas pragas, mais no tempo do avô dele tem muitas pragas. Porque o pajé do outro grupo mandou o feitiço para cá a roça deles para ter a praga na roça deles. Mas depois o pajé do antigo do Pasisiwry, mandou embora esses feitiços do outro pajé. (quem mandou o feitiço p/ o Wajãpi do Pasisiwry foi Waiana).

Mas atualmente o caititu, paca e a cutia comem as mandiocas.

Quando tem a praga na roça deles, eles usam o veneno francesa, mas antigamente eles usavam os venenos natural, eles não usam mais esqueceram.

Conversei c/ 5 chefes:

Arajuka Paulo

Magãgã

Akuru/Tumi'a

Tamari

Wei

Alguns deles não querem contar as coisas p/ nós. Também fomos visitar uma roça, vimos muitas manivas diferentes, nessa roça que fomos, o caititu comeu tudo a mandioca.

Também eles falaram que os jovens de lá, nem aprendem.

Texto 18

História dos pássaros que se pintaram

Muito tempo atrás.

Meu pai contou várias pássaros se pintaram quando existe ainda nossos donos, chamamos Janejara. Os pássaros e passarinhos se juntaram tudo mundos [todo mundo, todos] para se pintaram com tipo de tinta que o nosso donos chamam de moju reposi.

O meu [faltando] falou que esses pássaros era como a gentes quando nosso dono existe na terra. Eles se pintaram várias cores diferentes. Depois de pintaram todos, o nosso dono colocam o nome para cada pássaro e também passarinhos. E quem foi chamar eles foi o jacamim [ave]. Porque o jacamim anda mais rápido depois ele chegou atrás dos pássaros por que muito cansado então ele vem devagar. Jacamim chegou depois de os pássaros se pintaram todos. O jacamim muito triste, o tinta sobrou só pouquinho e aí ele pintou só garganta, por isso agora o jacamim garganta azul espalhando só pouquinho porque acabou. Depois os pássaros e passarinho vão fazer a festa deles. Por ex:

- Festa do pássaro que nós chamamos Wyname
- Festa do passarinho⁶⁸ que nós chamamos Aisiriri.

Por isso que hoje em dia tem muitos pássaros cores diferentes. Mas meu [faltando] contou muitas historias passados. E só isso história dos pássaros.

⁶⁸ É interessante observar que o narrador faz uma distinção entre pássaros e passarinhos. O autor do Texto 2 faz distinção entre aves e pássaros. Seria interessante verificar o porquê dessa classificação ramificada, visto que ela não é distintiva no nosso sistema classificatório e, possivelmente, não seria usada por um falante nativo que estivesse narrando evento semelhante aos dos textos referidos.

O discurso direto é prioritariamente usado para citação do discurso dos personagens das narrativas. O discurso dos personagens pode ser citado sem nenhuma delimitação em relação ao discurso do narrador, ou ainda pode ser introduzido pelos verbos *dizer*, *falar*, *conversar* e *pedir*. Esses exemplos estão em negrito nos textos.

Texto 1

Eu vou escrever história antigo sobre o janejarã [criador].

Muito tempo atrás o nosso avó encontrava janejarã, o nosso avó ficava tomava kasiri [bebida de mandioca]. A esposa do Janejarã ficava ojerejere [bêbada], **ele chegava perto dela conversava que bom que você bebi caxiri**. O ele tocou a flauta o nosso avó escutava som da flauta **o tamokõ falava para ele como que você tocar ele falou para eles. Deixa eu tocar primeiro para vocês ouvirem**, aí janejarã tocou flauta dele, wirirãwirirã!!!! toto!!!! Eu vim de Araguari toto!!!! **E daí o nosso avó falava para o janejarã deixa eu tocar seu flauta está bom**. Eles tocava errado outro pegou tocou errado de novo. **O janejarã falou para eles cuidado vocês não pode deixar cair no chão se vocês deixar cair no chão meu flauta vai quebra**. Outro não acreditava na palavra do janejarã, tocou outro pegou e de repente eles deixou cair flauta dos janejarã quebrava aí ele ficou bravo com nosso avó. **O janejarã falava para eles, agora eu vou fazer montanha da floresta** o janejarã foi embora não sei para onde ele foi. Deixou a mulher dele, ela estava dormido depois ela acordou de tarde ela ficou gravidez. Ela foi atrás do janejarã. **Ela conversou filho na barriga o seu pai passou por aqui sim meu passou por aqui**. Depois ela conversou de novo **o filho dela pediu para mãe eu quero folha novo**.

Texto 19

Meu pai contou história do karai kō que chegaram primeira vez na aldeia. Eles trouxeram arma para tamo kō. Eles não sabiam usar espingarda usavam ao contrário, também não sabia falar em português. Wajãpi falava só pela língua deles.

Eles são garimpeiros depois foi trabalhar com ouro davam presente para Wajãpi roupa redes terçados faca machado.

Os karai kō tomavam kasiri junto com tamo kō. Começou namorar com a mulher wajãpi com branco. Depois FUNAI chegou de novo

FUNAI foi Pypyiny [aldeia da família do autor do texto] conversar com Wajãpi **vocês mora longe então vocês sair todos daqui vai ser difícil para FUNAI trabalhar com vocês se vocês mora perto da FUNAI FUNAI vai junta bem vocês**

Wajãpi deixou aldeias não volta mais.

No texto 20, há um trecho indicativo de que a indefinição da fronteira entre os discursos pode ser complicada pelo modo letrado de transmissão. Esse trecho aparece em negrito no texto. Os demais trechos sublinhados são mais exemplos do discurso direto:

Texto 20

Uma vez eu fiquei muito doente, eu fiquei muito mal, porque eu ficava febre, dor de cabeça e vômito. Quase que eu morre, tomei remédio mas não curou.

Por isso enfermeiro queria me mandar para internar no hospital. Por que eu ficava muito mal.

Eu cheguei aqui no Aramirã, o enfermeiro daqui deu soro para mim, mas não passou febre.

E daí meu pai conversou com pajé para me rezar, o pajé diz para mim foi espírito do mato dá doença para você. Também o pajé falou para mim se você vem só depois você ia morrer. E depois eu fiquei bom.

Mas pajé complicou para mim, porque eu não posso comer qualquer comida **se você come qualquer comida você vai ficar doente de novo**.

Por isso eu não come qualquer comida.

De acordo com Seki (2000), no Kamaiurá, língua da mesma família do Wajãpi, o discurso direto ocorre em todos os tipos de narrativa e conversações. A fala do outro é citada integralmente, com ou sem verbos dicendi; quando esses ocorrem o verbo predominante é o equivalente ao “dizer”. Segundo essa mesma autora,

nas narrativas os diálogos têm um dimensão importante, e é comum que as falas se sucedam, sem que estejam associadas a orações com verbo dicendi, caso em que a identidade do enunciador, do destinatário ou de ambos é recuperada pelo contexto. (SEKI, 2000, p.205).

Poder-se-ia argumentar, em relação aos exemplos acima, que não há qualquer problema com eles, o que falta é apenas o uso da pontuação correspondente ao esquema em língua portuguesa para a escrita do discurso direto (aspas no primeiro caso e travessão, pontuação e verbos de dizer, no segundo). Esse argumento poderia ser reforçado pelos exemplos de textos de crianças nas séries

iniciais que também não delimitam com pontuação o discurso direto de seus textos. Eu não acredito que a explicação deva ser feita por esse caminho. Como vimos no Capítulo 2, o pensamento narrativo é um modo de construção da realidade (BRUNER, 1997, 2002). Sociedades de tradição oral utilizam basicamente narrativas para transmitirem seus conhecimentos (FERREIRA NETTO, 2008; LÉVI, 1997[1990]; VANSINA, 1982). Narradores precisam fazer com que sua audiência se mantenha atenta, conferindo-lhe o direito a um turno maior (LABOV, 1997), e compartilhe com ele a experiência narrada, entregando-se às suas palavras, para isso os narradores não apresentam os fatos acompanhados de explicação (BENJAMIN, 1994) nem explicitam estados psicológicos subjetivos envolvidos nas ações de seus personagens (LABOV, op.cit.). Para Benjamin é a “naturalidade” da narrativa que garante que ela seja gravada na memória do seu ouvinte e seja posteriormente reproduzida, ou seja, é a ausência de informações subjetivas que garante a continuidade da narrativa.

Objetividade ou subjetividade narrativas podem ser manifestadas de diferentes maneiras, uma delas é pelo modo como o discurso do outro é citado. O discurso direto introduzido por verbos dicendi ou o discurso indireto (ou indireto livre) serão menos objetivos na medida em que a seleção dos verbos dicendi indicar atitude interpretativa do narrador; o discurso indireto também é um modo de citar o discurso do outro que permite a introdução de comentários, opiniões e interpretações, Bakhtin (1979) afirma, inclusive, que o discurso indireto implica em uma análise da enunciação simultaneamente a sua transmissão.

Minha argumentação tenta mostrar que não se trata somente de aprender as regras da segunda língua escrita, mas de compreender um modo letrado de citar o discurso do outro que parece ser diferente do modo da tradição oral baseado na recorrência à memória coletiva do grupo.

No *corpus* encontramos dois tipos de discurso reportado. Um deles foi exemplificado pelos textos acima, em que o discurso dos personagens das narrativas aparece citado pelo discurso direto. O outro modo de apresentar o

discurso do outro é também muito recorrente, trata-se de quando o autor do texto narra um evento testemunhado diretamente por outra pessoa. Nesses casos, as fronteiras entre discurso do outro e discurso do narrador ficam bastante difusas, como podemos ver no texto abaixo, em especial na parte sublinhada:

Texto 21

Uma vez meu parente foi na cidade aí ele contou para nós saúde na cidade muito complicada não dá para morar lá. Porque muitos ladrões, ar poluído água suja na cidade tem que pagar luz, água, e também tem que ter dinheiro para viver. Também na cidade não pode caçar porque não tem mais caça para matar. Aqui na aldeia podemos viver com saúde porque na aldeia diferente da cidade ar não é poluído dá para respirar bem, às vezes não tem muito as doentes, rio é limpo tem caça para matar.

Aqui tem terra para fazer a roça.

Quando nós precisamos fazer a casa de algum lugar nós podemos usar. Na cidade não, tem que ter dinheiro para comprar pedaço na terra para fazer a casa além disso tem que pagar.

Assim como o texto acima, o texto 22 apresenta a mesma dinâmica entre discurso reportado e discurso narrativo em que não há uma definição clara das fronteiras entre um e outro, mas, nesse caso, trata-se da transmissão de um modo de fazer uma bebida e não da transmissão de um evento em segunda mão, como no exemplo anterior.

Texto 22

Eu não sei prepara pajawaru e fui na aldeia pijovi conversa com a Pororipa. Ela me ensinou tem mandioca só para fazer pajawaru, diferente do kasiri fui para roça arranca mandioca e rala mesmo dia faz beiju termina a massa ai coloca no panacun [panakõ, cesto de palha] cobre folha de embaúba e depois 4 dia ferve água num panelão para coloca na canoa e coloca beiju dentro da canoa para ficar bem azedo quando a gente tomar.

Só que criança não pode toma nem beiju que sobra se come aí vai subi vagina dela e também homem.

Também quando a mulher está grávida não pode toma.

Essa forma de apresentação do discurso do outro é constitutiva da transmissão de conhecimento entre os Wajãpi e ocorre em todos os textos em português em que eles narram eventos em terceira pessoa.

Bakhtin (1979) defende a existência de um modo de apresentação do discurso do outro denominado pelo autor como “estilo pictórico”. Nesse estilo, “a língua elabora meios mais sutis e mais versáteis para permitir ao autor infiltrar suas réplicas e seus comentários no discurso de outrem” (p. 150). Nesse estilo, é possível encontrar discursos em que o narrador apaga as fronteiras do discurso do outro, incorporando-o ao seu e modificando-o deliberadamente. A classificação de Bakhtin pode ser empregada para descrever os exemplos acima mencionados. Neles, ocorre, claramente, a infiltração de um discurso no outro. Gallois (1994), ao escrever sobre a transmissão oral de narrativas em língua wajãpi, argumenta que a “apropriação coletiva” das narrativas é uma característica de um contexto em que a transmissão é feita de diálogo em diálogo, típico da tradição oral. A “apropriação coletiva” é possibilitada pelo discurso indireto:

Nos padrões tradicionais de circulação de informação entre os Waiãpi, prevalece a forma restritiva do diálogo, no qual a posição hierárquica entre os indivíduos é muito marcada e atinge também aos ouvintes, que não tomam a palavra, mas irão, em outros

diálogos, repassar, sob a forma de discurso indireto, as informações ouvidas nessas ocasiões. (GALLOIS, 1994, p.22).

É essa dinâmica entre discurso do narrador e discurso reportado que garante a transmissão dos conhecimentos coletivamente acumulados.

Minha hipótese é que o modo como o discurso do outro aparece nesses textos é um indicativo de que esse seria um tema relevante para tratar na escola os modos de transmissão típicos de sociedades letradas que diferem dos modos que encontramos nos textos de autoria wajãpi.

O *corpus* aqui analisado mostrou o predomínio absoluto do discurso direto para citar o discurso dos personagens das narrativas e o predomínio do discurso indireto, em “estilo pictórico” (BAKHTIN, 1979) nas narrativas em terceira pessoa. Bakhtin (op. cit.) menciona que o discurso direto e indireto são apenas formas sintáticas padronizadas, a apreensão do discurso do outro é um processo que extrapola o limite da sintaxe. O trecho abaixo é importante porque nele Bakhtin relaciona as formas de apresentação do discurso do outro “às relações sociais estáveis entre os falantes”, justamente o ponto que tentei defender aqui ao associar esse assunto a modos distintos de transmissão de conhecimento:

Estamos bem longe, é claro, de afirmar que as formas sintáticas – por exemplo as do discurso direto ou indireto – exprimem de maneira direta e imediata as tendências e as formas da apreensão ativa e apreciativa da enunciação de outrem. É evidente que o processo não se realiza diretamente sob a forma de discurso direto ou indireto. Essas formas são apenas esquemas padronizados para citar o discurso. Mas esses esquemas e suas variantes só podem ter surgido e tomado forma de acordo com as tendências dominantes da apreensão do discurso de outrem; além disso, na medida em que esses esquemas assumiram uma forma e uma função na língua, eles exercem uma influência reguladora, estimulante ou inibidora, sobre o desenvolvimento das tendências da apreensão apreciativa, cujo campo de ação é justamente definido por essas formas. (BAKHTIN, 1979, p.147).

4.2.4 Fechamento narrativo

Alguns textos são encerrados com o narrador interrompendo a narrativa e retomando o momento da enunciação. Os textos abaixo contem exemplos desse modo de fechamento narrativo:

Texto 23

História de jogo dos povos indígena.

Naquela época que nós fomos participar primeira vez jogo indígena, o micro ônibus vieram busca nós ate aqui na aldeia Aramirã para ir para Macapá. chegamos Macapá na outro dia nós arrumamos nossas coisas pegamos carro para chegar na Santana [cidade de onde sai o navio para Belém], chegamos lá embarcamos nossas coisas no navio na outro dia nós chegamos em Belém ônibus já tinha esperando a gente embarcamos para poder chegar Marapani aonde teve jogo indígena e outros etnias já tinham chegada chegamos lá tiramos nossas coisas dormimos na maloca que não índio que fez, era nos formos 15 pessoas

No outro dia nós fomos na arena dançamos muito.

só isso

Texto 24

a minha pesquisa sobre e antigamente o machado

derrubava arvore como é que vive o machado

como é a roça queimava

como é cava a terra

como é plantar a maniva

como é nome da maniva

É só que eu pesquisei

Texto 25

Antigamente a flecha matavam a caça sozinho e matando muita caça, matando várias caças, caititu, cutia e coamba. Quando ele matou uma caça ele trouxe só no panakõ e cozinhou sozinho na aldeia, ele dividi para os povos dele.

Só isso que eu sei a estória.

As expressões que fecham o texto, e que aparecem grifadas nos textos exemplificados, também ocorrem em diálogos em língua portuguesa. Sua forma correspondente em língua wajãpi (*opa*, *awyjepa*) ocorreu com frequência nos primeiros textos escritos, em wajãpi, mas, atualmente, não é mais tão produtiva na escrita nessa língua, permanecendo na oralidade, tanto em wajãpi quanto em português. Mesmo em textos escritos em português ela parece estar ocorrendo menos frequentemente do que no processo inicial de escolarização.

Labov e Waletzky (2003 [1967]) e Labov (1997), ao tratarem da análise de narrativas orais de experiência pessoal, enumeram tipos distintos de sentenças que compõem a narrativa. Dentre esses tipos, os autores definem a existência de um tipo de sentença que denominam *coda*. Em Labov (1997, p. 5), a coda é definida como “uma sentença final que retorna a narrativa ao tempo do falante, impedindo uma questão potencial ‘E, então, o que aconteceu?’”. De acordo com essa definição, as sentenças que fazem o fechamento narrativo dos textos apresentados podem ser classificadas como *coda* porque elas interrompem o tempo da narrativa e retomam o tempo da enunciação⁶⁹.

Ladeira (2001) menciona abertura e fechamento discursivos ao analisar bilhetes e diários escritos em LP2 por professores timbira. Quanto ao fechamento, Ladeira

⁶⁹ Castro (1980) analisa os tempos verbais de 30 narrativas orais de experiência pessoal. Das 30 narrativas, apenas duas apresentam coda semelhante às encontradas nos textos aqui analisados. Uma delas é “Que eu me lembro é só isso aí” (p.107) e “É só isso” (p.132).

(op. cit.) faz uma observação pertinente aos dados aqui analisados. Segundo a autora, “a não preocupação em marcar o final” (p. 327) aparece nos diários dos professores com maior tempo de escolaridade. Alguns anos depois da pesquisa de Ladeira, Amado (2009) descreve, para o mesmo contexto de formação de professores timbira, a ocorrência de fechamentos narrativos semelhantes aos encontrados neste *corpus*. Os fechamentos, segundo a autora, foram encontrados em textos dissertativos, narrativos e descritivos.

Encontramos também em alguns textos do *corpus* analisado, a interrupção repentina da narrativa, como pode ser observado nos textos abaixo:

Texto 1

[...] O janejarã falava para eles, agora eu vou fazer montanha da floresta o janejarã foi embora não sei para onde ele foi. Deixou a mulher dele, ela estava dormido depois ela acordou de tarde ela ficou grávida. Ela foi atrás do janejarã. Ela conversou filho na barriga o seu pai passou por aqui sim meu passou por aqui. Depois ela conversou de novo o filho dela pediu para mãe eu quero folha novo.

Texto 9

[...] Eles levou só anzol de osso de veado. Eles só pescaram muitas mulheres fizeram farinha de trairão para eles comerem. Depois eles voltaram buscar manivas, cará, batata doce e bananeiras para eles plantar na roça.

Depois ele mora lá mesmo fez uma aldeia. Depois ele tem filho e filha. Filho dele cresceu depois ajudou muito o pai. A irmã dele ajudou com a mãe.

Nesses dois textos, parece não haver qualquer finalização, simplesmente o autor interrompe a narrativa. O texto 1 faz referência a uma temporalidade mítica,

característica que lhe confere as funções que um mito desempenha entre o povo wajãpi. A temporalidade não parece explícita no texto 9. Segundo Gallois (1994, p.24), “os Wajãpi raramente narram mitos na forma de um discurso que representaria uma versão ‘integral’. Em contextos muito particulares, para ensinar crianças, ou ensinar antropólogos, enunciam versões didáticas.”

O fechamento narrativo repentino ocorreu somente em fragmentos míticos, enquanto o fechamento textualizado ocorreu em fragmentos míticos e relatos sobre eventos recentes. A forma repentina de encerrar o texto parece não gerar qualquer estranhamento quando é transmitida oralmente. Novamente, parece haver aqui um estranhamento causado por uma inadequação ao modo letrado de transmissão.

Um outro exemplo ainda pode ser apresentado nesta categoria de análise. No fragmento do Texto 6, reproduzido abaixo, o autor optou por finalizar sua narrativa utilizando “Etc.”:

Texto 6

[...]

Depois o parente do rapaz chegaram na maloca, eles traz muitas caças aí o rapaz contou para os parentes deles que ele viu. Mas os parentes dele não acreditou que ele viu dono do guariba. Os parentes dele falaram para ele você é mentira, aí o rapaz ficou muito preocupado com os parentes dele porque os parentes dele não acreditou nele, quando está escurecendo o rapaz está muito preocupado porque ele ouviu o dono do guariba falou vai chegar a noite. **Etc.**

O texto é um trecho de um relato mítico e, como vimos acima, raramente textos dessa natureza são narrados integralmente. A opção em finalizar o texto com “etc.” demonstra claramente que a narrativa foi interrompida, mas que uma continuação é possível. A função discursiva do “etc” – a indicação de continuação

lógica de uma assunto que não se esgotou – parece ter sido muito bem compreendida por seu autor que a usou de forma bastante original.

4.2.5 Repetição e paráfrase

Os textos abaixo apresentam um recurso o qual estou chamando de *repetição* ou *paráfrase*:

Texto 26

O ano passado, nós fomos limpa a picada da demarcação, eu ir meu pai, e meus cunhados foram também depois nós chegamos lá da picada depois damanhã nós começamos a trabalha a limpa a picada de demarcação. Depois nós paramos descansamos. As 12 meio dia depois nós fomos de novo para trabalhar. Depois nós voltamos para casa as 3 horas da tarde, também meu primo foi caçar no mato ele chegou as 4 horas da tarde ele matou um caititu, depois ele preparou e depois ele cozinhamos, depois nós comemos, ir dormimos as 7 horas porque nós ficamos cansado por isso dormimos cedo. Depois damanhã fomos de novo para trabalhar na picada depois 05 cinco semana nós terminamos de limpa a picada. Depois nós voltamos para aldeia Ytuwasu.

Só isso

Texto 27

Uma vez meu irmão estava doente, ele pegou doença que chama malária, depois um enfermeiro na aldeia mandou para cidade para fazer tratamento eu também fui acompanhando meu irmão chegamos no hospital era cheiro ruim porque muitas pessoas urinaram por isso fica cheiro ruim muitos não índios estavam deitados na cama, fiz uma pergunta para enfermeiro da FUNAI porque esses karaikõ estão todos dormindo? Ele explicou para mim esses karaikõ não estão de saúde por isso que eles estão dormindo depois enfermeiro falou para mim o seu irmão vai ficar deitado como os karaikõ estão deitado fazer tratamento.

Depois ele ficou bom deram de alta para ele voltar para sua casa.

Construções como as sublinhadas nos textos acima são encontradas em diferentes conjuntos de textos e estão sendo interpretadas como um recurso argumentativo. Sua recorrência não é tão extensa e sua interpretação não parece simples. Construções semelhantes a essas foram apontadas por diferentes autores, Crofts (2003) descreve que:

Na língua mundurukú, como em outras línguas indígenas brasileiras, há bastante repetição ao se narrar uma história, ou ao se descrever um processo qualquer. A repetição desempenha uma função significativa dentro da estrutura discursiva mundurukú. Em mundurukú, uma das funções da repetição é intensificar a ênfase. Porém, em português, a repetição não tem a mesma importância. Uma tradução literal do mundurukú para o português, incluindo toda a repetição, pode parecer infantil e até levantar dúvidas quanto à capacidade do autor-narrador em contar histórias – embora ele seja reconhecido como um especialista na arte de transmitir o etnoconhecimento do seu próprio povo. (CROFTS, 2003, p.2).

Amado (2009, p.30) encontrou construções semelhantes em textos escolares escritos por alunos timbira e as denomina “paráfrase”. A autora as interpreta como recursos explicativos:

“Hoje poucos que usa a pintura, *não é todo mundo...*”

“Hoje os novos não faz as festas todos os dias, *faz as festas de vez em quando*”,

“não corre todos os dias *corre de vez em quando ou corre só no dia da festa*”

Ladeira (2001, p.325) menciona a repetição do texto escrito como reprodução do “padrão repetitivo do discurso oral”. Segundo a autora

A idéia central [...] é reiterada em várias combinações que poderíamos pensar como cíclicas, já que o desenvolvimento do texto não acrescenta novas informações, ou seja, não teria um padrão linear, com um único início, meio e fim. O convencimento é dado, assim, não pela argumentação, mas pela repetição. (LADEIRA, 2001, p.325).

Segundo Koch (1997) e Marcuschi (2006), a repetição é, na língua falada, uma estratégia para a construção do sentido do texto, sendo mesmo constitutiva de todo texto falado.

Mais do que uma simples característica da língua falada, a repetição é uma das estratégias de formulação textual mais presentes na oralidade. Por sua maleabilidade funcional, a repetição assume um variado conjunto de funções. Contribui para a organização discursiva e a monitoração da coerência textual; favorece a coesão e a geração de sequências mais compreensíveis; dá continuidade à organização tópica e auxilia nas atividades interativas. (MARCUSCHI, 2006, p.219).

Embora não existam muitos estudos sobre essa característica nas línguas indígenas, cabe aqui a hipótese de que, por serem línguas de tradição oral, a repetição pode ser bastante produtiva também nas línguas indígenas, assim como ocorre na modalidade oral de línguas com tradição escrita. Dessa forma, a presença da repetição em textos escritos por alunos wajãpi pode ser interpretada como reprodução de uma das estratégias de produção textual da língua materna do grupo.

Ainda que recorrente, essa marca não é de fácil interpretação porque, dentre todas as outras analisadas, ela é a que mais pode ser interpretada como marcas de estágios da interlíngua dos autores dos textos ou, ainda, como interferência da modalidade oral sobre a escrita. O que quero dizer com isso é que a presença de repetição, e/ou paráfrase, nos textos pode não significar uma marca de um modo de produção de conhecimento particular à tradição oral, já que toda língua, com ou sem tradição escrita, apresenta a repetição como traço constitutivo.

Independentemente dessas possibilidades de análise, minha interpretação é que a repetição e a paráfrase ocorrem nos textos como recursos argumentativos. O texto abaixo pode reforçar minha hipótese:

Texto 28

Eu vou para Macapá fazer estágio porque importante para mim aprender as coisas nova lá no Apina⁷⁰, também eu vou levar a minha mulher comigo, para ela cozinhar comida para o estagiário. Porque lá no Apina tem muito trabalho para os estagiários, aí não vai dá tempo estagiários cozinhar comida, por isso que a minha mulher vai.

A argumentação poderia ser somente:

“vou levar a minha mulher comigo, para ela cozinhar comida para o estagiário. Porque lá no Apina tem muito trabalho para os estagiários, aí não vai dá tempo estagiários cozinhar comida”

mas o autor continua e reitera o argumento anteriormente feito: “por isso que minha mulher vai”.

⁷⁰ O Apina é o Conselho das Aldeias Wajãpi, uma das associações representativas dos Wajãpi, localizada na cidade de Macapá. Alguns Wajãpi, que não fazem parte da diretoria da associação, participam de estágios na sede, para aprenderem a rotina de trabalho dos membros da diretoria. Normalmente, são os estagiários que virão a compor as diretorias futuras.

Esse fragmento apresenta a mesma estrutura encontrada em trecho do texto 2:

Depois **yyporu okwa** (passaram) **taivigwerã**, animais, aves, pássaros, cobras e deus ficaram tranquilo dentro desse navio, e outros **taivigwerã** que não acreditava a falar deus morreram todos na água do **yyporu**, porque eles antes não acreditava a fala de deus sobre o **yyporu** por isso.

O trecho acima poderia ser finalizado em “e outros **taivigwerã** que não acreditava a falar deus morreram todos na água do **yyporu**”, no entanto, não parece ser suficiente para o autor, que continua sua argumentação “porque eles antes não acreditava a fala de deus sobre o **yyporu**” e mais uma vez reitera: “por isso”.

Nesta tese foi possível apresentar apenas uma análise preliminar dessa marca. Seria interessante que análises futuras fossem feitas para sua melhor compreensão.

4.2.6 A narrativização de receitas

As receitas culinárias foram produzidas durante as aulas do primeiro módulo de Antropologia para a turma de Pesquisadores. O objetivo do módulo foi apresentar alguns aspectos da disciplina, tais como a diversidade cultural, o conhecimento imaterial dos diferentes grupos culturais, formas próprias de transmissão de saberes etc. Após os alunos selecionarem alguns temas indicadores da diversidade cultural, como culinária, música, calendários, línguas, atribuição de nomes aos filhos etc., o docente apresentou algumas receitas culinárias “típicas” da cultura brasileira. Depois da leitura e explicação do que são receitas, esclarecimento do vocabulário e de outras dúvidas de ordem extralinguística, foi pedido que, em grupos, os alunos escrevessem receitas da culinária Wajãpi.

Texto 29

Casiri⁷¹

Primeiro as mulheres arrancam mandioca na roça, colocam a mandioca dentro do panakõ. As mulheres trazem três panakõ de mandioca. Depois as mulheres tiram a casca da mandioca e lavam antes de ralar. Quando as mulheres terminam de ralar a mandioca, espremem no tipiti, pra sair o tucupi. Depois tiram a massa de mandioca quando estiver pronta. Depois amassam com a peneira. Primeiro as mulheres colocam fogo no forno pra esquentar. Colocam a massa no fogo pra fazer beiju, têm que fazer 20 beijus pra fazer casiri. Depois as mulheres carregam água e colocam dentro da canoa⁷², depois colocam o beiju dentro da canoa e misturam bem. As mulheres mastigam beiju fino na boca. Quando o beiju fino fica doce elas põem dentro da cuia e depois misturam com batata ralada. Aí colocam dentro da canoa e depois tampam com folha de banana.

Aí de manhã cedo as mulheres acordam e vão tomar banho antes de espremer o casiri. Depois espremem com a peneira. Depois, ao meio dia, o casiri está pronto pra tomar.

⁷¹ As receitas foram copiadas do relatório do docente responsável pela disciplina. Os textos foram apresentados revisados já no relatório. Algumas receitas estão disponíveis no livro *Patrimônio cultural e imaterial e povos indígenas* (Iepé), disponível em <http://www.institutoiepe.org.br/infoteca/livros.html> Acessado em 10 de agosto de 2010.

⁷² Trata-se de uma canoa de madeira, esculpida em tronco. A canoa é um recipiente para a bebida. Ela é grande e comporta grande quantidade da bebida. É usada em festas. Quando a quantidade de bebida é menor, preparada para ocasiões mais intimistas, o recipiente é um panelão de alumínio.

Texto 30

Caititu com beiju

Primeiro os Wajãpi foram caçar, daí mataram um caititu. Trouxeram pra casa.

Primeiro fazem o fogo. Depois as mulheres buscam água, depois colocam água pra ferver. Depois as mulheres tiram o pêlo do caititu. Quando terminam de tirar o pelo, daí as mulheres cortam a carne de caititu. Depois lavam bem antes de cozinhar, e depois colocam no fogo e misturam com tucupi e pimenta. Depois que terminam de cozinhar as mulheres distribuem para cada pessoa. Comemos com beiju.

Beiju

Primeiro as mulheres foram para roça arrancar a mandioca e colocaram dentro do panakõ e depois trouxeram pra casa. Depois as mulheres raspam a mandioca. Quando terminaram de raspar, depois ralaram a mandioca. Quando terminaram de ralar, daí espremeram com tipiti.

Depois amassaram com a peneira e depois colocaram no forno de cerâmica. Daí já têm o beiju.

Texto 31

Trairão com tucupi

Nós Wajãpi fomos pescar no rio, pegamos 5 ou 10 trairões, pegamos com anzol. Fizemos panakõ, um metro, para colocar trairão dentro e levar para nossa casa para nossa mulher cozinhar e para nossos filhos comerem com pimenta, sal, farinha e beiju.

Preparação

Tirar toda escama

Cortar 20 pedaços

Lavar bem as carnes com limões

Colocar pedaços de carne dentro da panela

4 litros de tucupi cozinhando

Colocar 2 colheres de sal

Colocar na fogueira

Aguardar 10 minutos.

Já está pronto pra comer

Mingau de trairão

Tirar toda escama

Cortar em 20 pedaços

Lavar bem com limão

Colocar pedaços de trairão dentro da panela

Colocar no fogo

Aguardar 10 minutos pra aprontar

Tirar todas as carnes da panela

Colocar de novo caldeirão pra ferver

Pôr 1 cuia de um litro de água e pegar 1 kg de massa de mandioca que sai pelo tipiti e misturar com a água e colocar no caldão que está na panela. Mexer várias vezes até virar mingau de trairão.

Antes de iniciar a análise, quero fazer a ressalva de que estou classificando esses textos como narrativas mesmo eles não apresentando a parte da “complicação”, considerada por muitos autores como uma parte essencial para classificar um texto como pertencente à tipologia narrativa. Por esse trabalho não estar inserido na área da Linguística Textual, pude me sentir à vontade, para por não fazer, ao longo da tese, a distinção entre relato e narrativa. Diante dessa opção, a ausência de complicação, o foco nas ações e o predomínio de sequências descritivas não foram considerados critérios definidores de fronteiras entre essas duas tipologias textuais porque não considerei, em momento nenhum da análise, a tipologia relatar; ao contrário, todos os textos foram filiados à categoria da narrativa.

Retomando os textos exemplificados, pode-se notar que nos três textos o enunciador apresenta uma narrativa de um evento que está diretamente relacionado à receita da comida que irá apresentar: ida à roça e colheita da mandioca no texto 29; caça do caititu no texto 30 e pesca do trairão no texto 31.

Nesses trechos, a ordem cronológica dos eventos é retomada, havendo uma coincidência exata entre evento real e evento narrado. O trecho reproduzido a seguir exemplifica essa ordenação referencial dos eventos. O trecho grifado exemplifica a explicitação de toda a sequência de eventos, de acordo com o modo como os autores resolveram elaborar sua receita, sem deixar nenhum passo implícito⁷³:

Depois as mulheres carregam água e colocam dentro da canoa, depois colocam o beiju dentro da canoa e misturam bem.

Por algum motivo o trecho “as mulheres carregam água” foi explicitado e não subentendido na próxima oração “colocam dentro da canoa”⁷⁴. Mesmo não sendo

⁷³ Seria o equivalente a prescrevermos em nossas receitas que “primeiro pegamos os ovos, depois quebramos suas cascas e os colocamos na tigela”.

⁷⁴ Marcelo Buzzato, em comunicação pessoal, sugeriu que a razão da explicitação do trecho poderia ser atribuída à intenção dos autores em ressaltar que são “as mulheres” que carregam água e não os homens.

possível fazer essa afirmação, vale notar que a ordenação referencial constitutiva das narrativas orais pode ser a razão para essa ocorrência. Outra interpretação pode ser somada a essa e diz respeito à função didática subjacente ao gênero receita. A percepção dessa função pode ter motivado os autores a preencherem os “espaços em branco” do texto porque eles previram que seus leitores não teriam competência interpretativa suficiente. Como visto anteriormente, a explicitação de pressupostos é característica de textos com função didática (ECO, 1979).

No trecho abaixo, retirado do texto 29, temos uma sequência, que poderia não ser óbvia se não se tiver em vista sua motivação pelo conhecimento de mundo daquele universo registrado na receita:

Primeiro fazem o fogo. <u>Depois as mulheres buscam água</u> , depois colocam água pra ferver. Depois as mulheres tiram o pêlo do caititu.
--

A receita indica que a ação de tirar o pelo do caititu deve ser iniciada somente depois que a água já está no fogo, tendo em vista o tempo que um panelão de água demora para ferver em um fogo à base de lenha: o tempo suficiente para se preparar a carne. Evidentemente, essa sequência é realizada por qualquer cozinheira experiente, mesmo em “outras cozinhas” e com outros ingredientes. O que vale chamar a atenção é para a exata ordenação referencial que faz juz ao modo padronizado das mulheres wajãpi preparem a caça cozida (a caça também pode ser assada, moqueada). Essa ordenação parece ter sido considerada relevante para a aprendizagem da receita, que, de fato, não foi construída tendo como base a tipologia injuntiva devido ao predomínio das sequências descritivas.

O caráter prescritivo das receitas culinárias é obtido nesses textos pelo uso predominante da tipologia narrativa. Sendo os gêneros elaborações culturais, os Wajãpi, diante da instrução de elaborarem receitas culinárias, recorrem à forma composicional que lhes é familiar, a narrativa. Minha hipótese é que não se trata de um desconhecimento do gênero, o que existe de fato, pelo menos de forma

parcial, mas esse não é o principal fator a ser analisado aqui. O que fica evidente na leitura dessas receitas é a explicitação de modos distintos de transmitir conhecimento.

Receitas culinárias são consideradas, pela literatura especializada, gêneros com predomínio da tipologia injuntiva. A injunção é, segundo Travaglia (1991, p.50 e 51), um modo de enunciação no qual o enunciador lança sua perspectiva para uma ação posterior ao tempo da enunciação; tal modo tem como objetivo dizer a ação desejada, incitar “à realização de uma situação”. Nessa relação, locutor-texto-interlocutor, espera-se deste último a ação de realizar o que se deseja que seja feito, cabendo a ele realizar ou não o desejo ou orientação expressos no texto injuntivo. Travaglia (ibid., p.57) estabelece cinco tipos de injunção, representando diferentes atos de fala: conselho, pedido, ordem, prescrição, opção. O tipo injuntivo “prescrição” é o caso da receita culinária cujo ato de fala subjacente é ensinar fazer ou determinar uma forma de fazer.

De acordo com Rosa (2003)

o funcionamento de um texto planificado predominantemente pela sequência injuntiva passa por um processo social pelo qual a linguagem é usada por um produtor em razão de permitir ao seu interlocutor executar ou adquirir um conhecimento sobre como executar uma determinada tarefa. (ROSA, 2003, p.15).

Por essa característica dos textos injuntivos expressa em Travaglia e Rosa, tem-se que o discurso injuntivo tem como objetivo que o interlocutor aprenda algo a partir do que é expresso pelo enunciador a partir de seu texto. Dolz e Schneuwly (2004, p. 60-61) fazem afirmação semelhante, ao associarem esse aspecto tipológico ao domínio social de comunicação de “instruções e prescrições” cuja capacidade de linguagem dominante é a “regulação mútua de comportamentos.” A receita culinária pode ser entendida, então, como a materialização de um discurso injuntivo prescritivo, que tem como objetivo o “ensinar fazer.” A escrita é sua mídia por excelência e o fato de inúmeras cozinheiras mencionarem que sabem fazer determinado prato “de olho”, sem a receita, corrobora tal afirmação. Mesmo

quando se fala uma receita (seja em programas televisivos de culinária ou quando uma pessoa quer aprender algum prato específico), sua forma composicional é baseada na escrita. Justamente por ser um gênero escrito, a receita culinária foi alçada à categoria de documento histórico, como podemos verificar no desenvolvimento do conceito de “culinária de papel”, expresso em Gomes e Barbosa (2004) que afirmam ser o material impresso sobre receita e outros registros culinários um conjunto de dados capaz de construir um paradigma do “gosto culinário” como marca identitária de um povo:

Ao registrá-la, documentá-la e publicá-la sob várias formas, a culinária de papel acaba por transformar, muitas vezes, a culinária real em uma culinária cuja difusão e circulação poderá vir a se constituir em um paradigma do gosto e, eventualmente, em uma marca identitária de todo um povo, como ocorre, por exemplo, na França, onde a combinação de uma cultura do impresso com a arte de cozinhar gerou um estilo gastronômico emblemático para o Ocidente. (GOMES; BARBOSA, 2004, p.4).

Subjacentemente, podemos visualizar que as receitas culinárias (ao contrário, por exemplo, das receitas médicas) têm algum caráter de preservação e documentação de um saber, constituindo-se como objetos da cultura material de um povo, como pontos de chegada de um saber que em algum momento fora (e simultaneamente é, em alguns casos) transmitido oralmente⁷⁵. O livro de culinária é visto por Gomes e Barbosa (ibid., p.6), inclusive, como “forma privilegiada de mediação entre estilos de comunicação e elos sociais baseados na oralidade e na escrita.” É essa concepção de receita que deu origem à atividade na qual essas receitas wajãpi foram produzidas. A intenção era justamente discutir com os pesquisadores que o saber culinário wajãpi é parte constitutiva de um saber imaterial mais abrangente. Não é por outro motivo que algumas dessas receitas integram o livro *Patrimônio cultural e imaterial e povos indígenas* (IEPÉ, 2010).

⁷⁵ Gomes e Barbosa (2004) notam a distinção de valor que há e deve ser feita também para fins metodológicos entre “livros de receita”, “livros de culinária” e “livros de gastronomia”.

Retomando a forma composicional do discurso injuntivo, lê-se em Travaglia (1991) que o discurso injuntivo apresenta uma ordenação temporal que pode ser regida pelos princípios: referencial (cronológico), de relevância e de natureza pragmática ou prática (p.199).

As receitas e manuais de instrução ordenam as situações, pode-se dizer numa ordem pragmática, ou melhor prática, porque a ordem em que são apresentadas representa a melhor sequência de execução das situações (normalmente ações) para atingir o fim pretendido. A ordem nesses tipos de textos que atendem a um “plano” é sempre necessária. Dessa forma, inversões sempre causam problemas. (TRAVAGLIA, 1991, p.182).

Segundo esse autor, a injunção apresenta predomínio de formas verbais no imperativo ou no infinitivo e seu tempo característico é o futuro.

Os autores dos textos 29, 30 e 31 procuraram ensinar para seu interlocutor o modo como algumas comidas são preparadas porque há grandes chances de conseguirmos fazer tais pratos, com algum sucesso, se seguirmos suas orientações. No entanto, a tipologia predominante nessas três receitas não é a injunção, nem mesmo no texto 31 que, formalmente, está mais próximo de nossas receitas, apresentando as prescrições em linhas separadas e introduzidas por verbos no infinitivo.

Nas três receitas reproduzidas acima, encontramos algumas particularidades que as diferenciam do discurso injuntivo tal qual apresentados pelos autores citados. Travaglia (1991) descreve que o tempo da enunciação no discurso injuntivo, sobretudo o de caráter prescritivo, é sempre anterior ao tempo cronológico. Nos três textos reproduzidos ocorre o inverso, o tempo da enunciação é posterior ao tempo referencial, característica que Travaglia (op. cit., p. 51) associa à tipologia narrativa: “na narração, é mais comum o tempo da enunciação ser posterior, menos frequentemente simultâneo e mais raramente anterior.”

Os três textos são construídos tendo como base a tipologia narrativa: o enunciador lança sua perspectiva para a passagem do tempo, há ordenação referencial do

tempo e o tempo da enunciação é posterior ao evento narrado. A narrativização das receitas ocorreu não pelo desconhecimento do discurso injuntivo, ou pelo menos não somente por isso. Os alunos produziram discursos narrativos porque o modo injuntivo de transmitir conhecimento não tem qualquer funcionalidade para os Wajãpi que não têm uma forma de comunicação estável para aprender a cozinhar⁷⁶. A culinária wajãpi é aprendida pela participação nas atividades sociais. Em sociedades predominantemente orais as aprendizagens não estão dissociadas das ações cotidianas:

Os “saberes” e saber-fazer não existem senão acionados em situações sempre particulares de uso. A aprendizagem se opera na e pela prática, de situação em situação, de geração em geração; a aprendizagem pelo fazer, pelo ver fazer, que não necessita de explicações e não passa necessariamente pela linguagem verbal. (VINCENT, LAHIRE, THIN, 2001, p.23).

A aprendizagem da culinária como fruto de uma “aprendizagem pelo fazer” também pode ser tomada como justificativa para a presença de informações que vão além do modo de preparo de uma receita. O texto 31 é emblemático dessa forma composicional:

Trairão com tucupi Nós Wajãpi fomos pescar no rio, pegamos 5 ou 10 trairões, pegamos com anzol. Fizemos panakõ, um metro, para colocar trairão dentro e levar para nossa casa para nossa mulher cozinhar e para nossos filhos comerem com pimenta, sal, farinha e beiju. Preparação Tirar toda escama Cortar 20 pedaços Lavar bem as carnes com limões Colocar pedaços de carne dentro da panela

⁷⁶ Evidentemente outros grupos sociais aprendem a cozinhar vendo outras pessoas cozinhare. No entanto, a receita é um gênero bastante produtivo em grupos letrados. Indivíduos com baixo grau de letramento têm familiaridade com o gênero receita, sendo raro encontrarmos receitas familiares sem o predomínio da tipologia injuntiva, ou que apresentem, como no caso das receitas aqui analisadas, um trecho narrativo. Seria o equivalente a encontrarmos, em nossas receitas, algo como “fui no supermercado comprar ovos, comprei, paguei, voltei para casa. Peguei dois ovos na geladeira, quebrei suas cascas, coloquei na vasilha, misturei com o açúcar até formar um creme....”

4 litros de tucupi cozinhando
Colocar 2 colheres de sal
Colocar na fogueira
Aguardar 10 minutos.
Já está pronto pra comer
Mingau de trairão
Tirar toda escama
Cortar em 20 pedaços
Lavar bem com limão
Colocar pedaços de trairão dentro da panela
Colocar no fogo
Aguardar 10 minutos pra aprontar
Tirar todas as carnes da panela
Colocar de novo caldeirão pra ferver
Pôr 1 cuia de um litro de água e pegar 1 kg de massa de mandioca que sai pelo tipiti e misturar com a água e colocar no caldão que está na panela. Mexer várias vezes até virar mingau de trairão.

Anteriormente à apresentação do modo de preparação do mingau de trairão, os autores julgaram necessário narrar como o ingrediente principal foi obtido. A preparação do mingau de trairão, ou de qualquer outro prato, está diretamente condicionada às outras atividades sociais: faz-se mingau de trairão porque os peixes foram pescados; faz-se caxiri porque alguém quer fazer uma festa e então as mulheres vão para a roça apanhar mandioca; faz-se caititu porque os homens caçaram um caititu e não outra caça. A elaboração da comida não está isolada de outras práticas sociais e por isso ela não aparece textualizada de outra forma.

Travaglia (1991) explica que o princípio cognitivo é um dos fatores relacionados à ordenação textual:

Razões ligadas à cognição podem influir na ordenação textual, quando se leva em conta o fato de que a expressão de certas idéias é pré-requisito para o entendimento de outras. Assim, aquelas que são pré-requisitos terão que aparecer em primeiro lugar. (TRAVAGLIA, 1991, p.204-205).

Bruner (1997, 2002) defende que a narrativa é um modo de organizar a experiência. As receitas aqui analisadas revelam a forte presença desse modo na

produção de conhecimento. Na verdade, não se trata de receitas tais como a entendemos, mas de narrativas sobre a preparação de alimentos, elaboradas cuidadosamente para um interlocutor, necessariamente, não Wajãpi. Entre os Wajãpi, esse saber relativo ao universo “gastronômico” não é um recorte destacado de outras práticas sociais, ele é imanente a todos os indivíduos e acontece no fluxo do modo de vida do grupo, por isso não faz sentido que seja objetivado em uma forma verbal estável, destacada de seu contexto maior, que tenha como objetivo o “ensinar fazer”.

Essas receitas são tomadas aqui como ilustrações da complexidade da relação entre oralidade e letramento no contexto em que essa pesquisa foi desenvolvida.

4.2.7 Finalizando a análise

Apresentei neste capítulo, a análise das marcas mais recorrentes encontradas nos textos selecionados.

Todos os textos aqui analisados foram produzidos em ambiente escolar, por isso foram designados como textos escolares. Segundo Pietri (2007), a escrita escolar é um objeto recente na área dos estudos linguísticos no Brasil. Esse autor data o final da década de 1970 como o início de sua constituição enquanto objeto de estudo no âmbito dos estudos da linguagem. Embora a pesquisa acadêmica sobre Educação Escolar Indígena venha aumentando sensivelmente nos últimos dez anos (GRUPIONI, 2009)⁷⁷, ainda é pequeno o número de pesquisas que aborda a aquisição e o ensino de línguas e, mais especificamente, a aquisição de uma segunda língua escrita.

⁷⁷ “Se na primeira metade dos anos 90 era possível perceber a evolução dessa produção [pesquisa acadêmica de temas relacionados à Educação Escolar Indígena] e acompanhar com certa facilidade os trabalhos que iam sendo defendidos, o volume de trabalhos finalizados, e sua dispersão por várias instituições acadêmicas país afora, na segunda metade dos anos 90, exigiriam um esforço muito maior, evidenciando que a reflexão sobre temas relacionados à educação indígena, notadamente acerca dos processos de introdução da instituição escolar em terras indígenas e suas implicações, havia se expandido na academia.” (GRUPIONI, 2008, p.20).

Evidentemente, a escola não é o único espaço de exposição a diferentes gêneros escritos materializados em língua portuguesa, mas durante algum tempo, ela foi o lugar em que essa exposição ocorreu com mais frequência dentro da Terra Indígena Wajãpi. Mesmo que não tomados como objetos de ensino, ainda assim, o ensino de português como segunda língua contempla gêneros, orais e escritos, na medida em que estes são enunciados estáveis e recorrentes em esferas sociais específicas, não sendo possível, portanto, excluí-los do ensino da segunda língua, sobretudo em uma abordagem comunicativa. De acordo com Bakhtin (1979), que propõe que a língua é materializada em gêneros, pode-se afirmar que a transmissão da herança cultural, entendida enquanto saber imaterial, também pode ser feita recorrendo-se aos gêneros. Em sociedades letradas, determinados gêneros escritos e orais são priorizados para a transmissão de conhecimentos socialmente acumulados. Temos, então, que o ensino de determinados gêneros é central para o ensino de formas próprias a grupos letrados transmitirem seus conhecimentos. É ilustrativo nesse ponto recorrer aos agrupamentos de gêneros propostos por Dolz e Schneuwly (2004, p.60-61) para o ensino de francês como língua materna na Suíça francófona. Essa mesma proposta é referenciada no ensino de português como língua materna no Brasil, como pode ser averiguado em Rojo (2000).

Esses autores apresentam três critérios para o agrupamento de gêneros, tendo como objetivo a construção de sequências didáticas para o ensino dos mesmos. Os critérios estabelecidos pelos autores são: “domínios sociais de comunicação”, “aspectos tipológicos” e “capacidades de linguagem dominante”. A combinação dos três critérios resulta na seleção de gêneros pertencentes a cinco agrupamentos: narrar, relatar, argumentar, expor e descrever ações. Dolz e Schneuwly entendem que “expor” é o aspecto tipológico relacionado ao domínio social de comunicação da “transmissão e construção de saberes” e oferecem como exemplos textos expositivos e explicativos, verbetes de dicionários,

seminários, conferências, artigos, resenhas, relatórios científicos dentre outros⁷⁸. Essa proposta de agrupamento de gêneros remete ao modo paradigmático ou lógico-científico de Bruner (1997), que está diretamente relacionado à transmissão do conhecimento em esferas sociais predominantemente letradas. As características que Bruner (op. cit.) atribui a esse “modo de funcionamento cognitivo” para a “construção da realidade” são as mesmas encontradas nos textos agrupados sob o aspecto tipológico expor (e do argumentar) de Dolz e Schneuwly (op. cit.). De acordo com Bruner

A grosso modo, o modo lógico-científico (chamá-lo-ei de paradigmático daqui por diante) trata de causas genéricas, de seu estabelecimento e faz uso de procedimentos para assegurar a referência comprovável e testar a veracidade empírica. Sua linguagem é regulada por necessidades de consistência e de não-contradição. Seu domínio é definido não apenas por elementos observáveis aos quais suas afirmações básicas se referem, mas também pelo conjunto de mundos possíveis que podem ser gerados logicamente e testados contra os elementos observáveis – ou seja, é conduzido por hipóteses fundamentadas. (BRUNER, op. cit. p. 14).

Dessa forma, ensinar para os Wajãpi o modo canônico de transmissão de conhecimento em sociedades letradas, e, conseqüentemente, ensinar o modo

⁷⁸ A proposta de agrupamentos de gêneros apresentada por Dolz e Schneuwly é bastante interessante, embora não possa ser integralmente utilizada como referência para a descrição do *corpus* da pesquisa. A ressalva em relação à proposta dos autores deve-se ao fato de que eles concebem o aspecto tipológico do narrar como pertencente ao domínio social de comunicação da cultura literária ficcional, opção que não condiz com a proposta nesta tese. Como procurei demonstrar no Capítulo 2, o narrar é concebido nesta tese como um princípio enunciativo que pode estar presente em várias linguagens (BARTHES 1972 [1966]), e a narrativa é entendida como um modo de pensamento que organiza nossa experiência e constrói a realidade (BRUNER, 2002 [1997]); com Vansina (1980), concordei ser a narrativa uma das formas básicas da tradição oral. Para Dolz e Schneuwly, apenas gêneros ficcionais literários estariam agrupados sob o aspecto tipológico do narrar, o que não se adéqua aos dados da pesquisa. Narrativas que fazem referência a um tempo mítico não são interpretadas, no âmbito desta tese, como ficção. Ao contrário, o mito é entendido aqui como um modo de transmissão do conhecimento, canônico em sociedades de tradição oral.

como a escola ensina, está diretamente associado ao ensino/aprendizagem de determinados gêneros.

As marcas aqui descritas e analisadas, consideradas como indícios de um modo oral de transmissão de conhecimento, poderiam ser tomadas, no contexto em questão, como “entradas” para o ensino contrastivo, contribuindo para a apresentação das diferenças entre modos típicos da tradição oral e modos tipicamente letrados de produção do conhecimento.

Considerações Finais

Considero importante iniciar essas considerações finais retomando o objetivo de minha pesquisa. Inserida dentro da área de investigação sobre as relações entre oralidade e escrita, esta tese teve como objetivo investigar quais marcas de um modo oral de transmissão do conhecimento se fizeram presentes, e quais seus significados, na produção escolar escrita na segunda língua de alunos wajãpi. O interesse no tema foi decorrente de minha atuação como professora de português como segunda língua na formação de professores, agentes de saúde e pesquisadores wajãpi. Uma das minhas expectativas foi que os resultados da pesquisa com a produção escrita de alunos wajãpi pudessem contribuir para subsidiar o ensino da modalidade escrita da língua portuguesa para esse povo visto que os Wajãpi são um povo que usa predominantemente a oralidade para a produção, documentação e transmissão de seus conhecimentos, o que pode ser verificado também na literatura etnográfica sobre esse grupo. O contato com práticas sociais letradas passou a se fazer presente desde o contato oficial com a sociedade nacional, ocorrido no início da década de 1970. Em âmbito escolar, os Wajãpi começaram, recentemente, a escrever seus conhecimentos. Excetuando-se a instituição escolar, o letramento wajãpi está relacionado, predominantemente, às esferas sociais relativas ao contato com o não-índio. Os modos wajãpi de usar a oralidade e a escrita possibilitam defini-los como um povo de tradição oral em processo recente de letramento.

Ao longo da tese, procurei discorrer sobre três temas que considero nucleares para a devida compreensão da oralidade presente na produção escrita de alunos wajãpi: a educação escolar wajãpi efetuada de acordo com as orientações político-pedagógicas para o modelo de Educação Escolar Indígena vigente atualmente no Brasil, que tem como seus eixos definidores a interculturalidade e o bilinguismo; as relações sincrônicas e diacrônicas entre oralidade e escrita, privilegiando, na minha discussão, a perspectiva diacrônica porque seu enfoque aborda a oralidade da tradição oral em contato com a incorporação gradual de modos de

comunicação baseados na cultura letrada; e, por fim, o ensino de português como segunda língua, visto que a língua portuguesa é a língua de instrução dos cursos de formação oferecidos para esse povo e a língua majoritariamente presente na comunicação escrita com a qual os Wajãpi têm contato.

A partir do cruzamento desses três temas foi possível definir a orientação teórica para a análise dos textos que compuseram o *corpus* da minha pesquisa. Revisando alguns estudos sobre tradição oral e letramento, procurei concentrar minha atenção no que dizia respeito aos modos particulares de produzir e transmitir conhecimento em sociedades de tradição oral e em grupos letrados. Supus que algumas particularidades descritas, pela literatura, na composição de textos na tradição oral poderiam também ser encontradas na produção escrita dos alunos wajãpi. De fato, constatei que os textos analisados apresentaram muitas marcas composicionais do modo oral de comunicação. Dentre elas, selecionei as mais recorrentes. A primeira delas se refere ao leitor dos textos. De acordo com minha interpretação, os textos analisados pressupõem um leitor familiar ao universo cultural relatado, fato que possibilita um texto permeado de espaços em branco, a serem preenchidos por um leitor competente e que compartilha o mesmo conhecimento do autor. Defendo que os textos têm essa característica porque não apresentam nenhuma função didática, ao contrário, são regidos pela função estética, própria de narrativas.

Outra marca recorrente nos textos foi a retomada da memória coletiva do povo. A presença da memória coletiva pode ser observada na indicação da fonte da informação narrada. Em muitos textos, seus autores mencionam de quem ouviram ou com quem aprenderam o que vai ser narrado. Os textos narram eventos que são compartilhados coletivamente e que, ao mesmo tempo, são narrados em versões diferentes, de acordo com o grupo local (*wanã*) do narrador, não havendo uma única versão à qual o coletivo wajãpi recorre. Foi possível mostrar também que os autores dos textos selecionaram, em um mesmo contexto de produção,

eventos que ocorreram em temporalidades distintas, narrando eventos relacionados ao contato com o não-índio e fragmentos míticos.

Diretamente relacionada à presença das marcas da memória coletiva, está a forma como os autores apresentaram o discurso do outro em seus textos. A fala dos personagens das narrativas é apresentada, predominantemente, pelo discurso direto, sendo introduzida por uma variedade pequena de verbos dicendi. A razão do predomínio do discurso direto e da presença de poucos verbos de dizer foi atribuída ao fato de que uma das características principais da narrativa é justamente o narrador não indicar os estados emocionais dos personagens e não subjetivar os eventos narrados. Essa característica da narrativa é o que garantiria, dentre outras razões, a continuidade de sua transmissão porque facilita a incorporação, pelo ouvinte, da experiência do narrador. Outro modo de apresentar o discurso do outro é apresentá-lo incorporado, sem fronteiras definidas, ao discurso do narrador. De acordo com minha interpretação, essa é uma marca característica da transmissão da tradição oral em que o conhecimento é passado de indivíduo para indivíduo e de geração para geração. O discurso do outro, nesse caso, encadeia-se no discurso do narrador, apontando para uma outra concepção de autoria, diversa daquela peculiar aos grupos letrados que associa autoria a indivíduo. Sabe-se que em sociedades de tradição oral, a questão da autoria é bastante complexa e de difícil definição.

A análise das receitas culinárias evidenciou outra marca da tradição oral: o predomínio do pensamento narrativo na elaboração das informações. Mesmo apresentando sequências injuntivas, as receitas foram “narrativizadas”. Viu-se também que os autores dos textos consideraram importante apresentar outras informações além daquelas relacionadas aos ingredientes e modos de fazer, contempladas no gênero receita culinária tal qual o concebemos. Interpretei essa ocorrência como um traço indicativo de um modo de transmissão do conhecimento típico de sociedades orais em que as aprendizagens não ocorrem separadamente das ações cotidianas.

Por fim, outras duas marcas foram analisadas. O fechamento narrativo anunciado ou repentino e a repetição. Ambas receberam uma análise menos minuciosa porque não me pareceram de fácil interpretação justamente porque as considerei como as marcas mais indicativas de um espaço intersticial entre oralidade e letramento.

Como mencionado no Capítulo 1, uma de minhas expectativas é que os resultados aqui apresentados possam ser úteis para ampliar a discussão, a partir de uma perspectiva informada e culturalmente sensível, sobre modos distintos de produção e transmissão do conhecimento, visto que o atual modelo de Educação Escolar Indígena – da educação fundamental às licenciaturas em nível superior – apresenta como eixo fundador o bilinguismo e a interculturalidade. Os resultados apresentados nesta tese se referem a um período determinado do processo de letramento pelo qual os Wajãpi estão passando, como um dos desdobramentos possíveis para esta tese, seria interessante que pesquisas futuras venham a verificar se o letramento alterou ou não a ocorrência e o significado dessas marcas na produção escrita de alunos wajãpi.

Referências Bibliográficas

- AMADO, Rosane de Sá. Marcas da oralidade timbira na produção de textos escritos em português. In: BRAGGIO, S.L.B.; SOUZA FILHO, S.M. (Orgs.) *Línguas e culturas macro-jê*. Goiânia: UFG/Capes/Ed. Vieira, 2009. p.25-41.
- ÂNGELO, Francisca N. P. A educação escolar indígena e a diversidade cultural no Brasil. In GRUPIONI, L.D.B. (Org.) *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: Secad/MEC/Unesco, 2006. p.207-215.
- BAKHTIN, M. (Volochnov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1979.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARROS, Maria Cândida D. M. Educação bilíngue, linguística e missionários. In *Em aberto*, Brasília: ano 14, no. 63, 1994, p. 18-37.
- BARTHES, R. Análise estrutural da narrativa. Rio de Janeiro, Vozes, 1976.
- BENJAMIN, W. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para escolas indígenas*. Brasília, 1998.
- BRUNER, Jerome. Ato de significação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- BRUNER, Jerome. Realidade mental, mundos possíveis. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.
- BURKE, L.P., BURKE, P. Entrevista com Jack Goody. *Horizontes Antropológicos*. Porto Alegre, ano 10, n. 22, p.329-345, jul./dez. 2004.
- CALVET, J.L. *La tradicion Orale*. Paris: PUF, 1997. Tradução de Waldemar Ferreira Netto, mimeo.
- CASTRO, V.S. *Os tempos verbais da narrativa oral*. 1980. Dissertação de Mestrado. Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 1980.
- CAVALCANTI, R. *Presente de branco, presente de grego?* Escola e Escrita em comunidades indígenas no Brasil Central. 1999. Dissertação de Mestrado. Museu Nacional, Rio de Janeiro, 1999.
- CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Revista & Educação*. Porto Alegre, no. 2, p.177-229, 1990.
- COLLET, C.L.G. Interculturalidade e educação escolar indígena: um breve histórico. In GRUPIONI, L.D.B. (Org.) *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: Secad/MEC/Unesco, 2006. p. 115-129.

COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO. A questão da educação indígena. São Paulo: Brasiliense, 1981.

CROFTS, M. Complexidades sociolinguísticas ocorrentes na tradução da literatura indígena para a língua nacional. 2003. Disponível em <http://www.sil.org/americas/brasil/publicns/ling/CompTrad.pdf>

CTI. *Livro do Artesanato Wajãpi*. São Paulo: CTI/MEC/NRF, 1999.

D'ANGELIS, W. Contra a ditadura da escola. In In GRUPIONI, L.D.B. (Org.) *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: Secad/MEC/Unesco, 2006. p.155-162

D'ANGELIS, W. *Como nasce e por onde se desenvolve uma tradição escrita em sociedades de tradição oral?* Campinas: Curt Nimuendajú, 2007. 1ª. Ed.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita - elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In ROJO, R.; CORDEIRO, G.S. (Org.) *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 41-70.

ECO, Umberto. *Leitura do texto literário*. Lector in fabula. Lisboa: Presença, 1979.

FELDMAN, C.F. Metalinguagem oral. In OSLON, D.; TORRANCE, N. *Cultura escrita e oralidade*. São Paulo: Ática, 1995. p. 55-74.

FERREIRA NETTO, W. *Os índios e a alfabetização*. Aspectos da educação escolar entre os Guarani de Ribeirão Silveira. 1994. Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

FERREIRA NETTO, W. *Tradição oral e produção de narrativas*. São Paulo: Paulistana, 2008.

FLOYD, R. La estructura categorial de los evidenciales en el quechua wanka. Série Linguística Peruana, no. 44. Instituto Linguístico de Verão, 1997. Tradução Marlene Ballena Dávila.

FRANCHETTO, Bruna. O conhecimento científico das línguas indígenas da Amazônia hoje. In. QUEIXALÓS, F. & LESCURE, O. (Orgs) *As línguas amazônicas hoje*. São Paulo: Instituto Sociambiental, 2000.

FRANCHETTO, B. Assessor, pesquisador: reflexões em torno de uma experiência em “educação indígena”. In SILVA, A. L.; FERREIRA, M.K.L. (Orgs.) *Práticas pedagógicas na Escola Indígena*. São Paulo: Global/Fapesp/Mari, 2001.

GALLOIS, Dominique Tilkin. *Migração, guerra e comércio: os Waiãpi na Guiana*. São Paulo: FFLCH/USP, 1986.

GALLOIS, Dominique Tilkin. *O movimento na cosmologia waiãpi: Criação, expansão e transformação do universo*. Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo: São Paulo, 1988.

GALLOIS, Dominique Tilkin. *Mairi revisitada. A reintegração da Fortaleza de Macapá na tradição oral dos Waiãpi*. São Paulo: NHII/USP/Fapesp, 1994.

GALLOIS, Dominique Tilkin. Programa de Educação Waiãpi: reivindicações indígenas *versus* modelos de escolas. In SILVA, A. L.; FERREIRA, M.K.L. (Orgs.) *Práticas pedagógicas na Escola Indígena*. São Paulo: Global/Fapesp/Mari, 2001.

GALLOIS, Dominique Tilkin. “Nossas falas duras”. Discurso político e auto-representação Waiãpi. In ALBERT, B. & RAMOS, R. (Orgs.) *Pacificando o branco: cosmologias do contato no norte-amazônico*. São Paulo: Editora UNESP: Imprensa Oficial do Estado, 2002.

GALLOIS, Dominique Tilkin. Os Wajãpi em frente da sua cultura. In *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*. Brasília: IPHAN, 2005. no. 32. p.110 - 129.

GOMES SANTOS, Sandoval. N. *O gesto de recontar histórias: os gêneros discursivos e produção escolar da escrita*. 1999. Dissertação de Mestrado. Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1999.

GOMES, L. G., BARBOSA, L. Culinária de papel. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, no. 33, 2004, p. 3-33.

GOODY, J., WATT, I. *As consequências do letramento*. São Paulo: Paulistana, 2006.

GORETE NETO, M. *Construindo interpretações para entrelinhas: cosmologia e identidade étnica nos textos escritos em português, como segunda língua, por alunos indígenas Tapirapé*. 2005. Dissertação de Mestrado. Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas. Campinas, 2005.

GRUPIONI, L.D.B. Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil. In GRUPIONI, L.D.B. (Org.) *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: Secad/MEC/Unesco, 2006. p. 39-68

GRUPIONI, L.D.B. *Olhar longe porque o futuro é longe*. Cultura, escola e professores indígenas no Brasil. 2009. Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2009.

GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

GRAFF, H. *The literacy myth, literacy and social structure in the nineteenth-century city*. New York, Academic Press. 1986.

HALBWACHS, M. *A memória oral*. São Paulo: Centauro, 2004.

HAVELOCK, E. A equação oralidade-cultura escrita: uma fórmula para a mente moderna. In OLSON, D.R.; TORRANCE, N. *Cultura escrita e oralidade*. São Paulo: Ática, 1995, p. 17-34.

IEPÉ. *Povos Indígenas no Amapá e Norte do Pará*. Instituto de Pesquisa e Formação Indígena - Iepé: São Paulo, 2003.

IEPÉ. *Patrimônio cultural imaterial e povos indígenas*. Instituto de Pesquisa e Formação Indígena - Iepé: São Paulo, 2006.

IPHAN. Dossiê Iphan 2 {Wajãpi}. Rio de Janeiro: Iphan, 2006.

JENSEN, C. Partículas em Wayapi. *Arquivo Linguístico* no. 154. Brasília, SIL, 1982.

JUBRAN, C.C.A.S. A perspectiva textual-interativa. In JUBRAN, C.C.A.S e KOCH, I.G.V. *Gramática do português culto falado no Brasil*. Construção do texto falado. Volume 1. Campinas: Editora da Unicamp, 2006.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas: Editora Autores Associados, 1º número, 2001, p. 9-44.

KLEIMAN, A.B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In KLEIMAN, A.B. *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KOCH, I.G.V. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.

KOCH, I.G.V. *Introdução à linguística textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KOCH, I.G.V.; TRAVAGLIA, L.C. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 1990.

LABOV, W. Alguns passos iniciais na análise da narrativa. *The Journal of Narrative and Life History*. Worcester. Volume 7, n.1-4, 1997. Tradução de Waldemar Ferreira Netto. Mimeo.

LABOV, W. Some further steps in narrative analysis. *The Journal of Narrative and Life History*, Worcester. Volume 7, n.1-4, 1997.

LABOV, W.; WALETSKY, J. Narrative analysis: oral versions of personal experience. In PAULSTON, C.B.; TUCKER, G.R. (Orgs.) *Sociolinguistics*. The essential readings. Blackwell, 2003.

LADEIRA, M.E. De bilhetes e diários: oralidade e escrita entre os Timbira. In SILVA, A. L.; FERREIRA, M.K.L. (Orgs.) *Antropologia, História e Educação*. A questão indígena e a escola. São Paulo: Global/Fapesp/Mari, 2001. 2ª. Ed.

LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência*. O futuro do pensamento na era da informática. São Paulo, Editora 34, 1997. 1ª. ed. 1990.

LÉVI-STRAUSS, C. *O pensamento selvagem*. Campinas: Papirus, 1989.

LOPES DA SILVA, A. & FERREIRA, M.K.L. (Orgs) *Práticas Pedagógicas na Escola Indígena*. São Paulo: Global, 2001.

MAHER, T.M. *Já que é preciso falar com os doutores de Brasília...* Subsídios para um curso de português oral em contexto indígena. 1990. Dissertação de Mestrado.

Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1990.

MAHER, T.M. *Ser professor sendo índio: questões de lingua(gem) e identidade*. 1996. Tese de Doutorado. Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

MAHER, T.M. A criança indígena: do falar materno ao falar emprestado. In FARIA, A.S.G.; MELLO, S.A. (Orgs.) *O mundo da escrita no universo da pequena infância*. Campinas: Autores Associados, 2005.

MAHER, T.M. Formação de professores indígenas: uma discussão introdutória. In GRUPIONI, L.D.B. (Org.) *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: Secad/MEC/Unesco, 2006. p.11-37

MAHER, T.M. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In Cavalcanti, M.C.; BORTONI-RICARDO, S.M. (Orgs.) *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

MAHER, T.M. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. In KLEIMAN, A.B.; CAVALCANTI, M.C. (Orgs.) *Linguística Aplicada*. Suas faces e interfaces. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

MALINOWSKI, B. Magia, ciência e religião. Lisboa: Edições 70, 1984.

MANDULÃO, F.S. Educação na visão do professor indígena. In GRUPIONI, L.D.B. (Org.) *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: Secad/MEC/Unesco, 2006. p. 217-226.

MARCUSCHI, L.A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A. (Orgs.) *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p.19-36.

MARCUSCHI, L.A. Repetição. In JUBRAN, C.C.A.S e KOCH, I.G.V. *Gramática do português culto falado no Brasil*. Construção do texto falado. Volume 1. Campinas: Editora da Unicamp, 2006.

MATOS, K.G.; MONTE, N. L. O estado da arte da formação de professores indígenas no Brasil. In GRUPIONI, L.D.B. (Org.) *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias*. Brasília: Secad/MEC/Unesco, 2006. p. 69-111.

MENEZES DE SOUZA, L.M. Para uma ecologia da escrita indígena: a escrita multimodal kaxinawá. In SIGNORINI, I. (Org.) *Investigando a relação oral/escrito*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 167-192.

NINCAO, O.S. *“Kóho yoko hovôvo/o tuiuiú e o sapo”*: biletamento, identidade e política linguística na formação continuada de professores Terena. 2008. Tese de Doutorado. Instituto de Estudo da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

- OLIVEIRA, J.C. Classificações em cena: algumas formas de classificação das plantas cultivadas pelos Wajãpi do Amapari (AP). Dissertação de Mestrado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humana, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.
- OLSON, D. R. A escrita como atividade metalinguística. In OLSON, D.R.; TORRANCE, N. *Cultura escrita e oralidade*. São Paulo: Ática, 1995, p. 267-286.
- OLSON, D. R. O mundo no papel. As implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita. São Paulo: Ática, 1997.
- OLSON, D.R.; TORRANCE, N. Prefácio. In OLSON, D.R.; TORRANCE, N. *Cultura escrita e oralidade*. São Paulo: Ática, 1995, p. 7-14.
- ONG, W. *Oralidade e cultura escrita*. Campinas: Papirus, 1998.
- PIETRI, E. A constituição da escrita escolar em objeto de análise dos estudos linguísticos. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 46, p. 283-297, 2007.
- PROFESSORES WAJÃPI. *Ija mã´e kô*. São Paulo: Iepé, 2007.
- RAJAGOPALAN, K. Língua estrangeira e auto-estima. In RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica*. Linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola, 2003.
- REUTER, Y. *Introdução à análise do romance*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- ROJO, R. & CORDEIRO, G.S. Apresentação: Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In ROJO, R. & CORDEIRO, G.S. (Orgs.) *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p.7-18.
- ROJO, R.H.R. O letramento na ontogênese: uma perspectiva socioconstrutivista. In ROJO, R.H.R. (org.) *Alfabetização e Letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 121-172.
- ROJO, R.H.R. (Org.) *A prática de linguagem em sala de aula, praticando os PCNs*. São Paulo: Educ, Campinas: Mercado de Letras, 2000.
- ROJO, R. H. R. A concepção de leitor e produtor de textos nos PCNs: “Ler é melhor do que estudar”. In M. T. A. Freitas & S. R. Costa (Orgs) *Leitura e Escrita na Formação de Professores*, pp. 31-52. SP: Musa/UFJF/INEP COMPED, 2002.
- ROJO, R.H.R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.
- ROMAINE, S. *Bilingualism*. New York. Blackwell, 1995
- ROSA, A. L. T. No comando, a sequência injuntiva. In Dionísio, A.; Beserra, N. da S. (Orgs.) *Tecendo Textos, Construindo Experiências*, Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

ROSALEN, J. *Aproximações à temática das DST aos Wajãpi do Amapari*. São Paulo: Serviço de Comunicação Social. FFLCH/USP, 2008. (Série: Produção Acadêmica Premiada).

SCARAMUZZI, I. *De índios para índios: a escrita indígena da história*. 2008. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2008.

SCARAMUZZI, I. "Os tempos da história": temporalidades, mito e história em materiais didáticos de autores indígenas. *Sociedade e Cultura: Revista de Pesquisas e Debates em Ciências Sociais*. Goiânia: UFG, 2010.

SCRIBNER, S.; COLE, M. *The psychology of literacy*. Cambridge, Harvard University Press, 1981.

SEKI, L. *Gramática do Kamaiurá*. Campinas: Imprensa Oficial/Editora da Unicamp, 2000.

SILVA, A. L. da.; FERREIRA, M.K.L. (orgs) *Práticas pedagógicas na escola indígena*. São Paulo: Global, 2000.

STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Nova Iorque: Cambridge University Press, 1984.

STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Nova Iorque: Cambridge University Press, 1993.

TINOCO, S.L.M. *Jõvinã, cacique, professor e presidente: as relações entre o Conselho Apina e os Cursos de Formação de Professores*. 2000. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

TFOUNI, L. V. *Adultos não-alfabetizados em uma sociedade letrada*. São Paulo: Cortez, 2006.

TRAVAGLIA, L.C. *Um estudo textual-discursivo do verbo no português do Brasil*. Tese de Doutorado. Campinas: Instituto de Estudo da Linguagem, Unicamp, 1991.

VANSINA, Jan. A tradição oral e sua metodologia. In Ki-Zerbo, J. (coord.) *História Geral da África*. Vol. I. Metodologia e Pré-História da África. São Paulo: Ática-Unesco. 1982.

VERNANT, Jean-Pierre. *Mito e Sociedade na Grécia Antiga*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1992.

VINCENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*. Belo Horizonte: UFMG, no. 33, junho/2001.