UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM

PATRÍCIA REGINA VANNETTI VEIGA

DO ORAL PARA O ESCRITO: A NARRATIVIDADE EM NHEENGATU NO ALTO RIO NEGRO – AM

CAMPINAS,
2015

PATRÍCIA REGINA VANNETTI VEIGA

DO ORAL PARA O ESCRITO: A NARRATIVIDADE EM NHEENGATU NO ALTO RIO NEGRO – AM

Dissertação de mestrado apresentada ao Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Mestra em Linguística.

Orientador: Prof. Dr. Wilmar da Rocha D'Angelis

Este exemplar corresponde à versão final da Dissertação defendida pela aluna Patrícia Regina Vannetti Veiga e orientada pelo Prof. Dr. Wilmar da Rocha D'Angelis

CAMPINAS,
2015

Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): FAPESP, 2013/13244-5

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca do Instituto de Estudos da Linguagem
Crisllene Queiroz Custódio - CRB 8/8624

V533d

Veiga, Patrícia Regina Vannetti, 1983-
Do oral para o escrito : a narratividade em nheengatu no Alto Rio Negro - AM / Patrícia Regina Vannetti Veiga. – Campinas, SP : [s.n.], 2015.

Orientador: Wilmar da Rocha D'Angelis.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Índios da América do Sul - Brasil - Alto Rio Negro, Região (AM). 2. Tradição oral. 3. Língua Nheengatu. 4. Educação indigena. 5. Índios - Escrita. 6. Antropologia linguística. I. D'Angelis, Wilmar,1957-. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: From oral to written : storytelling in nheengatu in Upper Rio Negro - Amazonas State
Palavras-chave em inglês:
Indians of South America - Brazil - Alto Rio Negro, Region (AM)
Oral tradition
Nheengatu language
Indigenous education
Indians - Writing
Anthropological linguistics
Área de concentração: Linguística
Titulação: Mestra em Linguística
Banca examinadora:
Wilmar da Rocha D'Angelis [Orientador]
Uruguay Cortazzo González
Anna Christina Bentes
Data de defesa: 28-08-2015
Programa de Pós-Graduação: Linguística

Folha de aprovação

A Comissão Julgadora dos trabalhos de Defesa de Dissertação de Mestrado, em sessão pública realizada em 28 de agosto de 2015, considerou a candidata Patrícia Regina Vannetti Veiga aprovada.

1. Prof. Dr. Wilmar da Rocha D'Angelis (IEL/Unicamp)

2. Profa. Dra. Anna Christina Bentes da Silva (IEL/Unicamp)

3. Prof. Dr. Uruguay Cortazzo González (UFPel)

A Ata da Defesa, assinada pelos membros da Comissão Examinadora, consta no processo de vida acadêmica da aluna.

Dedico este trabalho a todos aqueles que se empenham na construção e compartilhamento dos saberes, principalmente daqueles sufocados pelas amarras sociais, culturais e políticas.

AGRADECIMENTOS

Como as palavras que voam e ecoam pelo vento, bocas e por onde encontrarem alguma brecha, assim é a vida, que se desenrola por onde o caminho leva. Nessa caminhada os encontros são presentes, de pessoas ou de lugares, em momentos certos e em momentos errados. Quando uma coisa se constrói, seja ponte ou ninho, temos que solidificar as bases.

Esses movimentos me levaram a São Gabriel da Cachoeira, na primeira vez, guiada pelo professor Eduardo Navarro. Pela terra das águas e da mata, dos encantados e das pessoas encantadoras; quantos papos e memória da língua não tive com Celina Cruz e Marlene Trindade; quantas vezes fui guiada espiritual e fisicamente por Dani e recebida por sua família, em suas idas e vindas com o Marivaldo. Auxiliadora, com a força de suas caminhadas, impulsionou as minhas buscas; Patrocínio, com a calma do olhar, acalentou algumas angústias. E muitos outros que sabem da importância que tiveram nessas minhas descobertas pelo Rio Negro, inclusive a Foirn (Federação das Organizações Indígenas do Alto Rio Negro), que apoiou e abriu caminhos rio adentro. E nessas buscas por revelações, não podia deixar de citar, Marcel Ávila foi importante, pelo nheengatu me desdobrar, pelo ouvido e tradução, que permitiram as análises desta dissertação, como também Antônio Neto pela ajuda de alguns termos decifrar. A todos o meu agradecimento.

Os ventos correm e sempre os encontros são marcados, na parceria da querida amiga Juliana Campoi; as aventuras por barcos e canoas, até a nossa chegada pela primeira vez à comunidade de Assunção do Rio Içana, na casa daqueles que desde o começo perceberam que surgiria uma forte parceria que poderia dar bons frutos, e deu, Seu Miguel Piloto, Dona Maria Bidoca e a família toda, aquele agradecimento.

Do começo deste trabalho, regado por envolventes narrações, agradeço a Celina Cruz, Marlene Trindade, Miguel Piloto, Maria Bidoca, Amarildo Livino, Divinória Gaudencio e Marivaldo Almeida, que na maloca contaram e compartilharam o conhecimento de gerações. Que pelas mãos de Suzana Akemi viraram um vídeo com lindas edições.

E pelas bandas de Assunção, todos aqueles educadores da escola Kariamã, comprometidos que estiveram; empenhados na escrita, na elaboração e na vontade de se educar com aquilo próximo, com aquela realidade vivida, onde pisamos o pé no chão e já sabemos quem nele pisou, as marcas continuam na cabeça e no coração, por isso, esse empenho na missão: Alzira Castro Bitencourt, Amarildo Livino Castro, Cláudio Martins Rocha, Divinória Cecílio Gaudencio, Edelson Luciano Ricardo, Estevão Fontes Olímpio, Elisangela Fontes, Félix Figueiredo da Silva, Liliana Luciano Fontes, Lucinda Martíns da

Silva, Rubens Augusto da Silva Caldas, Sônia Bitencourt Fontes, Miguel Piloto, Maria Bidoca e o gestor Luiz Antônio, a todos o meu agradecimento. E essa luta reverberou, fez um livro brotar, graças a visão da professora Maria Silvia Cintra, que acreditou nesse trabalho e na importância de essas palavras espalhar, junto com outras tantas difundidas pela Revista LEETRA Indígena da UFSCar.

Em pisar sou levada a minha raiz, família, a origem de onde a existência começou e continua por todo crescimento da vida; pai, mãe, irmã, irmão, cunhada, sobrinho, tia avó, tios e primos (Alaor, Sônia, Mônica, André, Luana, Antônio, Noêmia, Ivandro, Paola, Amadeu, Amanda e Jorge). Sem me esquecer dos que transcenderam, mas deixam marcas visíveis em palavras e jeitos, que continuarão (vó Irene – *in memoriam*), a todos o meu agradecimento, por me ajudarem a ser quem eu sou.

Esses estudos e saberes, que não se acabam nesse papel, mas ganham forças por palavras que serão transmitidas para aqueles ouvidos que querem ouvir, aqueles curiosos que buscarão pela leitura ou pela prosa o sabor desses alimentos. Assim também fez crescer as sementes desses saberes Carolina Garcia von Zuben, no acompanhar das ideias, no olhar a esses textos e no deliciar dos frutos secos e maduros, colhidos ou cultivados, em eterna parceria, a ela o meu agradecimento.

E o nosso jardim é grande, as frutas e árvores estão unidas, a família que a nossa vida constrói: Juliane, Aline, Lívia, Luandinha, Bia, Baltazar, Benê, Magnólia, Nisdê, Bá, Fidel, Lila, Chiquinho, Yayá, Bruno saci, Renatinha, Carol, Carolzinha, Suzana, Emy, Nina, Marina, Marissel, Mel, Salô, Luan, Téo, Babi, Rô e muitas outras tantas flores.

As redes vão crescendo, novos brotos frutificando, e foi assim que da novidade encontrei a Linguística, em um caminho cruzado; o encontro com o professor Wilmar da Rocha D'Angelis se fez como trilha, que nela fui buscar a água para nutrir pequenas mudas, das quais não sabia em que iam dar. Deram de tudo, brotos coloridos e espinhosos, os quais também colhi e com eles também cresci. E dessa estada de apoios, grandes pessoas pude encontrar; dos almoços, diálogos, moradas e reuniões, tinha sempre a aproveitar: Juliana Santos, Ivana, Mário, Raphael, Caroline, Rogério, Selmo, Nayara, prof. Angel e todo o pequeno grande grupo das Línguas Indígenas do IEL/ Unicamp.

Desses momentos de idas e voltas, de sim e de não, estive sempre com Vinicius, cravado em meu coração. Nos caminhos de estudos, das buscas por respostas, da vida compartida e de tudo o que mais gosto, do olhar acalentador e das risadas de verdade, se tem um texto a ser mostrado, é porque nele o seu sorriso aparece, meu amado.

Não podia deixar de lembrar daqueles que com olhos atentos desbravaram o meu texto; dos comentários, sugestões e opiniões que ampliaram a qualidade desta dissertação, ao professor Uruguay Cortazzo González, à professora Anna Christina Bentes e ao professor Wilmar da Rocha D'Angelis os meus agradecimentos.

* * *

Agradeço também ao Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, principalmente aos funcionários da secretaria de pós-graduação e da biblioteca, e ao apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp), processo n° 2013/13244-5, que auxiliaram e viabilizaram o desenvolvimento desta pesquisa de mestrado.

A férrea lei da história coloca à sociedade uma escolha: permanecer esmagada pelas monstruosas contradições do sistema capitalista ou criar novas relações sociais, sobre a base da liquidação do domínio do homem sobre o homem, estabelecendo a mútua colaboração entre eles e a direção racional do desenvolvimento das forças sociais.

(Karl Marx e Frederich Engels, em *Cultura, Arte e Literatura: textos escolhidos*)

No momento em que um homem foi reconhecido por outro como um ser sensível, pensante e semelhante a ele, o desejo ou a necessidade de comunicar-lhe os próprios sentimentos e os próprios pensamentos fez com que procurasse os meios de fazê-lo. Esses meios somente podem ser extraídos dos sentidos, os únicos instrumentos através dos quais um homem pode agir sobre outro.

(Jean-Jacques Rousseau, em *Ensaio sobre a origem das línguas*)

RESUMO

Esta pesquisa investiga os processos de escrita das narrativas orais pelos professores indígenas baniwa, falantes de nheengatu na região do Baixo Rio Içana, Alto Rio Negro (AM). Contextualizamos o cenário com os apontamentos históricos sobre a região amazônica e sobre a língua geral, para depois entrarmos na reflexão teórica sobre as abordagens do oral e do escrito; tanto as que abordam hierarquicamente essas diferentes modalidades da linguagem e da comunicação, quanto aquelas que encaram essa retextualização como um processo em que as formas locais e as especificidades culturais criam hibridismos, transformando a escrita pelas práticas social e comunicativa tradicionais dos grupos. Para analisarmos essas transformações textuais nas narrativas e na narratividade da tradição oral, na língua indígena materna e no português, usamos a metodologia etnográfica e participativa, em que os atores indígenas narraram oralmente e depois escreveram as narrativas, portanto, o *corpus* está contextualizado na linguagem em uso e em funcionamento comunicativo. Os recursos da linguagem estão relacionados aos modos de expressão, conhecimento e organização das concepções indígenas transmitidas pelas narrativas, sendo assim, a pesquisa contou com uma fundamentação teórica de campos interdisciplinares, como da Antropologia, Linguística e Educação, principalmente com os estudos da Análise da Conversação e da Linguística Antropológica. A partir da confrontação entre a linguagem empregada no oral e na escrita, em ambas as línguas, percebemos que os recursos da oralidade – por meio dos recursos gestuais, prosódicos, poéticas paralelísticas, entre outros –, que contribuem para a articulação do pensamento, a efetividade da tradição e a contextualização cultural, estruturalmente foram alterados com a escrita, que prevê uma eliminação das repetições, uma ordenação dos fatos e acontecimentos narrativos e uma neutralidade e universalidade do conhecimento. No entanto, as formas orais foram inseridas na escrita por meio de ênfases, onomatopeias, uso de marcadores conversacionais, entre outros, mantendo a expressividade comunicativa e a construção de sentidos dos textos narrativos, a partir de recursos interacionais e semióticos. O uso de desenhos compostos junto com o texto alfabético cria referencialidades que dialogam com a complexa semântica dos grafismos baniwa e da articulação da linguagem oral. Portanto, a retextualização é resultado de hibridismos, formando um tipo de escrita característica da tradição oral indígena. Essas construções sincréticas se apresentam mais possíveis na escrita pela língua indígena materna do que na escrita em português; ao compararmos as transformações na forma de organização dos textos e dos conhecimentos expressos em ambas as línguas, percebemos que as influências dos padrões ocidentais foram mais significativas no português, presentes inclusive na narração oral nesta língua. Disso decorre a importância de fortalecer os espaços de uso das línguas indígenas e da escrita relacionados aos modos próprios de comunicação e não submetidos aos modelos hegemônicos da sociedade nacional.

Palavras chave: Tradição Oral – Narrativas – Nheengatu – Escrita e Educação Indígenas – Linguística Antropológica

ABSTRACT

This research examines the writing process of oral narratives by Baniwa indigenous teachers, Nheengatu speakers in the Lower *Içana* River region, Alto Rio Negro/AM. We contextualize the scenario with historical notes on the Amazon and on the Amazonic General Language (LGA), and then we discuss the theoretical context on the approaches about the oral and the written forms; both those ones that hierarchically address to different modalities of language and communication, as those ones that understand the retextualization as a process in which local forms and cultural specificities create hybrids, transforming the writing by social and communicative practice that are traditional of the groups. To analyze these textual changes in the narratives and in the storytelling of oral tradition in their native indigenous language and in Portuguese, we use an ethnographic and participatory methodology, in which indigenous actors narrated orally and then wrote the narratives, so the *corpus* is contextualized in language use and in communicative functioning. The language resources are related to the expression forms, knowledge and organization of indigenous conceptions conveyed through the narratives. Thus, the research was a theoretical foundation of interdisciplinary fields such as Anthropology, Linguistic, and education, especially with studies of Conversation Analysis and Anthropological Linguistics. From the confrontation between the language used orally and in the written form, in both languages, we realize that the resources of the orality - through gestural features, prosody, parallelistic poetic, among others - that contribute to the articulation of the thought, effectiveness of tradition and cultural contextualization, were structurally changed by the writing, which promotes elimination of repetitions, facts and narrative events organization and a neutrality and universality of the knowledge. However, the oral forms were inserted in the writing form through emphases, onomatopoeia, use of conversational markers, among others, maintaining the communicative expressiveness and the narrative texts meanings construction from interaction and semiotic resources. The use of compounds drawings along with the alphabetic text create referentialities that dialogue with the complex semantics of Baniwa graphics and with the articulation of oral language. So, the retextualization is the result of hybrids, forming a kind of writing that is characteristic of indigenous oral tradition. These syncretic possibilities present themselves as possible in writing on maternal indigenous language than on writing Portuguese; when we compare the changes in the form of organizing texts and the knowledge expressed in both languages, we realize that the influences of Western standards were more significant in Portuguese, present in the oral narration in this language. Hence, the importance of strengthening the spaces of the use of the indigenous languages and the writing related to their own communication forms, and not subjected to the hegemonic models of the national society.

Keywords: Oral Tradition – Narratives – *Nheengatu* – Indigenous Writing and Education – Anthropological Linguistics

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 14

CAPÍTULO I – OS CAMINHOS DO NHEENGATU: DE LÍNGUA GERAL DA COLÔNIA À LÍNGUA INDÍGENA DO ALTO RIO NEGRO 22

1.1 – Do tupinambá à língua geral da colônia 22
1.1.1 – A Língua Geral Paulista 25
1.1.2 – A Língua Geral Amazônica 30

1.2 – Língua Geral Amazônica, a língua da catequese 32
1.2.1 – Tupinização e tapuização 33

1.3 – As variantes da Língua Geral Amazônica 37

1.4 – O declínio da Língua Geral Amazônica 42
1.4.1 – O processo de portugalização da Amazônia 48
1.4.2 – De língua geral à língua indígena no Alto Rio Negro 50

1.5 – O oral e o escrito: linguagem e espaços sociais do nheengatu 58

CAPÍTULO II – O ORAL TRADICIONAL E O ESCRITO OCIDENTAL?: PERSPECTIVAS E ABORDAGENS 63

2.1 – A hierarquização entre o oral e o escrito: teorias evolucionistas e a "Grande Divisa" 63
2.2 – Não é cultural, mas sim cognitivo! 66
2.3 – Diferentes concepções nos estudos linguísticos 74
2.4 – A escrita como prática social 78
2.5 – O modelo universal na educação escolar e na escrita indígena 83
2.6 – Muito além da educação escolar: entre o ocidental e o tradicional 91
2.7 – As dinâmicas do oral: significados e significações 100
2.8 – A linguagem na narrativa mitológica 106
2.9 – Possibilidades para novos estudos: a abordagem etnográfica e contextual 113

CAPÍTULO III – A NARRATIVIDADE EM NHEENGATU E PORTUGUÊS: ANÁLISE DOS TEXTOS ORAIS 119

3.1 – Apontamentos iniciais 119

3.2 – A estrutura e os recursos linguísticos das narrativas indígenas 125
3.2.1 – Amarração das palavras: coesão e coerência textuais 130
3.2.2 – *Nhaã*/ *kuá* (aquele ou esse): costurando versos em palavras 135
3.2.3 – Referencialidade e temporalidade: o caso de *kuera* 141

3.2.4 – A repetição e a poética indígena 146
3.2.5 – Estilo narrativo: sons e gestos no texto oral 154

3. 3 – A organização textual: entre o nheengatu e o português 161
3.3.1 – As manobras da escrita 168

CAPÍTULO IV – A NARRATIVIDADE CABE NO PAPEL?: CONTINUIDADES E DESCONTINUIDADES NA ESCRITA INDÍGENA 176

4.1 – Emaranhados culturais: a escola e a escrita indígena 176
4.2 – A metodologia etnográfica 189
4.3 – A ortografia: semiologia *versus* escrita alfabética 195
4.4 – A tendência padronizante do texto escrito 204
4.5 – Diferentes temporalidades e subjetividades 216
4.6 – A interação pela escrita: sentidos da audição e visualidade dos gestos 223
4.7 – Além do visível pelas letras 228

CONCLUSÃO 237

BIBLIOGRAFIA 249

ANEXOS 260

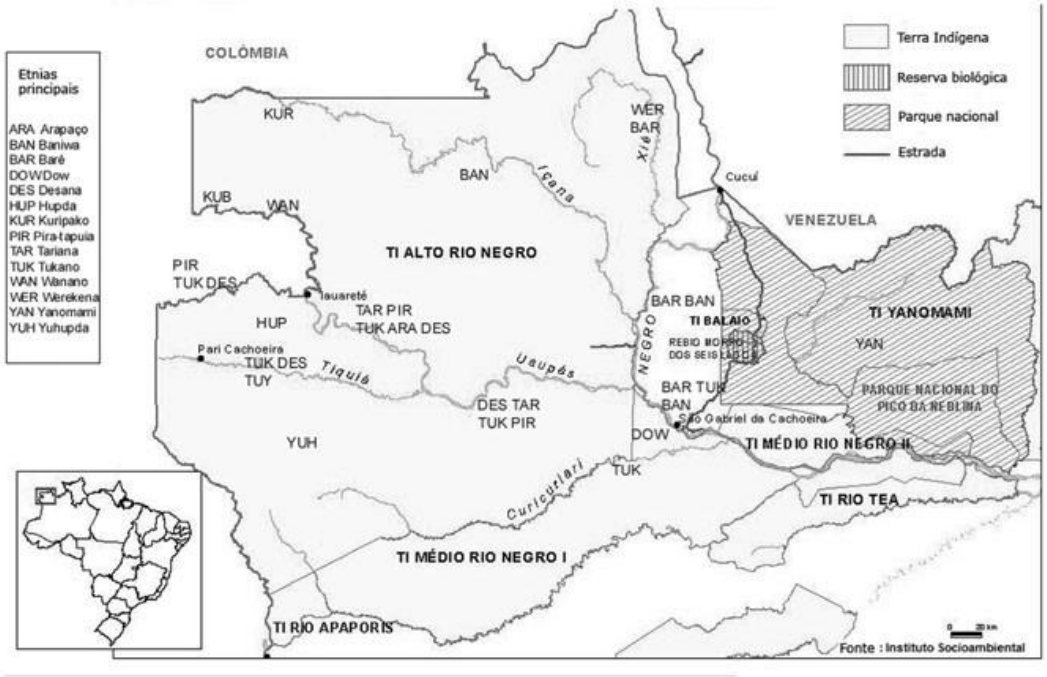
Anexo I – Normas para transcrição 260
Anexo II – Narrativa do “Fogo” / português / oral – Miguel Piloto 261
Anexo III – Narrativa do “Fogo” / nheengatu / oral – Miguel Piloto 265
Anexo IV – Narrativa do “Fogo” / português / escrita – professores 272
Anexo V – Narrativa do “Fogo” / nheengatu / escrita – professores 273
Anexo VI – Narrativa dos “Matis” / português / oral – Maria Bidoca 275
Anexo VII – Narrativa dos “Matis” / nheengatu / oral – Maria Bidoca 279
Anexo VIII – Narrativa dos “Matis” / português / escrita – professores 284
Anexo IX – Narrativa dos “Matis” / nheengatu / escrita – professores 286
Anexo X – Narrativa da “Origem da noite” / português / oral – Amarildo Castro 287
Anexo XI – Narrativa “Mai pituna oiuquau ãna” (“Como apareceu a noite”) 289

APÊNDICE
DVD – Vídeo com a narração oral das estórias 293

INTRODUÇÃO

A região estudada nesta pesquisa se localiza no noroeste do Estado do Amazonas. As comunidades falantes do nheengatu, ou Língua Geral Amazônica, como língua materna compõe as etnias Baré e Baniwa (do Baixo Rio Içana), mas a língua é também falada por várias outras etnias, podendo ser considerada uma língua franca entre os povos da região. Os Baré e Baniwa vivem na Terra Indígena do Alto Rio Negro, que tem uma população de 17.341 indígenas e uma extensão de 79.993 Km². O município de São Gabriel da Cachoeira cobre quase toda essa área e nele se encontram 22 etnias diferentes, pertencentes a cinco famílias linguísticas: Aruak, Tukano, Maku, Yanomami e Tupi-Guarani[1].

Mapa 1 – Região de São Gabriel da Cachoeira (AM) e principais etnias[2]



Esse município foi o primeiro no Brasil a oficializar línguas indígenas (2002), sendo elas o tukano, o baniwa e o nheengatu, consideradas línguas oficiais junto com português. De acordo com alguns dados levantados em 2005, existiam 6.148 estudantes indígenas nas escolas municipais e 2.220 em escolas estaduais, localizadas nas comunidades ao longo dos rios e

[1] A família Tupi-Guarani aparece na região com o nheengatu, levado pelos missionários e militares portugueses durante o século XVII. Algumas pesquisas não consideram essa família, por não ser original da região. Aqui consideraremos, já que lá existem muitos falantes dessa língua.
[2] Mapa 1 – Fonte: https://acta.inpa.gov.br/fasciculos/41-1/BODY/v41n1a11.html. Acesso em: 27 jul. 2015.

igarapés. Ao todo, na época, eram 296 professores indígenas; hoje esses números seguramente são ainda maiores[3].

Nos meses de julho de 2010, janeiro de 2011, janeiro e fevereiro de 2013 e de 2014 e fevereiro e março de 2015 (totalizando oito meses) estive na região do Alto Rio Negro, na cidade de São Gabriel da Cachoeira (AM) e na comunidade de Assunção do Rio Içana (em apenas duas das vezes que estive na região). O que me levou até lá, na primeira vez, foi o estudo da língua nheengatu ou Língua Geral Amazônica, já que cursava a disciplina de Tupi ministrada pelo Professor Eduardo de Almeida Navarro na USP.

No contato com as lideranças indígenas que trabalham na FOIRN (Federação das Organizações Indígenas do Alto Rio Negro), uma instituição importante do movimento indígena local, percebemos que eles estavam buscando formas de unificar a grafia desta língua, com o objetivo principal de criar materiais para o letramento das crianças e jovens da região, o que inclui a construção e a produção de livros didáticos e também livros que contem as estórias dos povos, dando assim suporte para a educação escolar indígena.

Planejamos, então, ações para contribuir com aquele processo, por meio de encontros com os educadores e análise dos materiais por eles produzidos informalmente. Foi quando começamos a perceber as implicações da passagem de uma língua oral e de seus conteúdos para a escrita. Desenvolver essa reflexão, acompanhando o desenvolvimento de uma ortografia e de materiais que instrumentalizem o ensino desta língua, se apresentou como um interessante caminho teórico que, ao mesmo tempo, possibilitava uma atuação que contribuísse para as ações já em curso na região.

De certo modo, estas eram preocupações que eu já trazia da minha experiência com o letramento de jovens de periferia, da minha atuação como contadora de estórias em bibliotecas e dos três anos em que fui professora da sala de leitura de uma escola municipal de São Paulo. Na escola, percebia que os alunos tinham muita dificuldade em aprender a ler e escrever por falta de significados na escrita, por esta última ser tratada como uma atividade técnica, uma alfabetização sem contexto. Quando passei a realizar atividades com as narrativas populares, percebi que a vontade de adentrar no universo da escrita para registrar ou expressar suas próprias estórias crescia, pois a relação com a escrita se associou a uma prática social.

Do encontro dessas experiências surgiu o interesse por esta pesquisa: investigar as relações entre a fala e a escrita, através do registro escrito das narrativas de tradição oral.

---

[3] Estes dados foram retirados do mapa-livro *Povos Indígenas do Rio Negro*, realizado através de uma parceria entre a FOIRN e o ISA (Instituto Socioambiental), 3ª edição, 2006.

Agregaram-se a isso minhas experiências com grupos indígenas Guarani-Mbyá de São Paulo, Pataxó da Bahia e Kaingang do sul, que entre laços de amizade, atuação com a educação indígena e experiências com os usos da escrita nas suas línguas[4], me fizeram perceber que esta discussão fazia muito mais sentido dentro do universo indígena. Ademais disso, ao longo dos anos em que participo do grupo de estudos "As formas de acampamento", ligado ao programa Jovem Pesquisador da FAPESP, com a pesquisadora Nashieli Loera em acampamentos indígenas Nhandeva de Itaporanga (interior de São Paulo) e Kaiowá em Dourados (Mato Grosso do Sul), percebi o quanto a língua tem um significado simbólico na busca pela coesão cultural e política dos povos, em que a palavra e a transmissão das histórias ancestrais são um meio vital para a sua continuidade cultural.

Dessa maneira, chegamos ao objetivo da pesquisa: investigar o desenvolvimento de uma tradição escrita a partir das tradições orais em língua nheengatu nas comunidades ribeirinhas da região do Alto Rio Negro (AM), particularmente na região do Baixo Rio Içana, de população Baniwa. Analisar os eventuais impactos da escrita nas formas de comunicação e de transmissão orais através da análise comparativa dos textos narrativos em sua forma oral e escrita. Avaliar de que maneira a escrita contribui para o fortalecimento do uso desta língua e dos conhecimentos por meio dela transmitidos, principalmente, no contexto das escolas indígenas.

Na maior parte das comunidades indígenas, a maioria dos falantes do nheengatu é composta por mais velhos, enquanto os jovens entendem, mas não falam a língua. Isso significa que, se não houvesse uma reação dessas comunidades e não tivessem sido iniciadas ações de planejamento linguístico, em alguns anos o nheengatu provavelmente deixaria de existir, e mais uma língua indígena, neste caso, com a importância histórica que tem para o Brasil, se extinguiria.

A ação que está sendo desenvolvida na região é a criação de uma ortografia única para o uso dessa língua nas escolas bilíngues, através de reuniões para o acordo ortográfico, realizadas entre as comunidades falantes exclusivamente do nheengatu. Nos contextos atuais, a escrita indígena atua como uma forma de registro, de documentação das línguas e de fortalecimento dos seus usos, e tem sido cada vez mais empregada na produção de materiais para o ensino nas comunidades da região. Porém, a introdução da escrita nas sociedades orais não é simplesmente uma nova forma de comunicação; há registros (e há, também, o

[4] Como no caso do Projeto Web Indígena, desenvolvido sob a coordenação do professor Wilmar da Rocha D'Angelis (UNICAMP), em que foi construída, por educadores indígenas, uma enciclopédia na língua Kaingang, com a criação do site: Kanhgág Jógo. Disponível em: http://kanhgag.org/. Acesso em: 06 ago. 2015.

posicionamento de teóricos) que sugerem que ela pode interferir na dinâmica social dos grupos, na forma de expressão do pensamento e na relação com os conhecimentos transmitidos oralmente.

Existem diferentes formas de introdução da palavra escrita em sociedades orais, algumas mais agressivas, como no caso da catequização ou do projeto de integração dos índios à sociedade nacional, e outras em que os próprios grupos se organizam para criar uma escrita e introduzi-la na sua prática social. Nas décadas de 1970 e 1980, por iniciativas do indigenismo alternativo, algumas experiências não oficiais de educação indígena foram realizadas. Pelo acúmulo de reflexão dessas experiências, consegue-se um texto na Constituição de 1988 que consagra o direito dos indígenas a uma educação escolar mais próxima de sua cultura e usando suas línguas próprias[5].

Neste processo, cada etnia passou a desenvolver um projeto de escola e de ensino próprios, incluindo a escrita de suas línguas e de suas narrativas tradicionais, ações que estão em curso até os dias de hoje. A escola passou a ser um espaço social determinado de uso desta nova palavra escrita, se apresentando como uma forte demanda na modernidade para a formação das crianças e dos jovens indígenas, através de um ensino que valorize a sua própria cultura, recupere os ensinamentos e as práticas sociais ancestrais e cultive a sua língua, dando novos significados a ela. Estas são algumas bandeiras de luta do movimento indígena organizado, conquistando direitos e sendo sujeitos desta nova fase da História, na qual a escola indígena deixa de ser construída **para** os índios ou **com** os índios, para ser construída **pelos** índios (D'ANGELIS, 2012, p. 16). Este é o caso desses povos amazônicos, falantes de nheengatu.

A escrita e a criação de materiais na língua continuam sendo um desafio. Além das dificuldades práticas de efetivação dos seus usos, existe uma preocupação sobre como estes conhecimentos escritos serão acessados e circulados, bem como sobre quais influências podem despertar na dinâmica social dos povos, por exemplo, pelo fato de os jovens serem os que mais dominam o registro escrito. Algumas questões merecem acompanhamento e uma investigação que traga um melhor entendimento desses processos: de que maneira a escrita interfere na tradição oral? As formas de estruturação do conhecimento e da linguagem orais

[5] A Constituição de 1988, junto com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) e as Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, do MEC, de 1993, garantiram os direitos dos povos indígenas a uma educação diferenciada, usando a sua língua materna, ensinando os seus costumes e respeitando os seus princípios educacionais particulares. Essas informações gerais servem para dar um panorama histórico, uma análise mais aprofundada dessas leis e de seus processos de desenvolvimento será realizada no decorrer da pesquisa.

são afetadas pelas formas de escrita? Pode acontecer que uma prática iniba a outra ou elas mantêm relações sincréticas a partir das formas tradicionais de comunicação?

Essas questões nortearam a pesquisa e auxiliaram na organização dos eixos temáticos a serem abordados em cada um dos quatro capítulos desta dissertação. No primeiro capítulo faremos uma contextualização histórica da língua nheengatu, por meio de uma análise linguística, política e social dos seus usos. Trataremos do caminho da Língua Geral Amazônica; sua origem no tupinambá, seu longo período de uso durante a colonização, suas transformações linguísticas, o seu declínio e os seus usos atuais. Analisando também como a língua nheengatu incorporou a tradição oral de diferentes povos e atualizou a sua transmissão.

No segundo capítulo trataremos das discussões teóricas, a partir do referencial teórico de autores que se debruçaram nas questões sobre as diferenças e semelhanças entre a cultura oral e escrita, sendo eles, Walter Ong (1998), Jack Goody (1988), entre outros. Esses autores estudaram, principalmente, a estrutura textual e discursiva e as diferenças cognitivas nos usos dessas diferentes formas de registro e transmissão da língua. Nesse capítulo, também abordaremos a fundamentação teórica desta pesquisa, a partir dos novos estudos sobre o oral e a escrita como práticas sociais que se relacionam aos modos de linguagem locais. Essas investigações são caracterizadas pelo uso da metodologia etnográfica, que permite a análise dessas diferentes formas de constituição da linguagem escrita, por exemplo, pelo texto multimodal, que são consequências dos hibridismos formados pela cultura ocidental/ global e tradicional/ local. Por fim, faremos uma contextualização das abordagens metodológicas desta pesquisa e das características do funcionamento da narratividade em culturas de tradição oral.

No capítulo 3 analisaremos as narrativas orais recolhidas com os educadores da região durante uma oficina realizada pela pesquisadora. Nesse capítulo, trataremos das características das tradições orais, das especificidades dos gêneros narrativos indígenas e das estruturas e composições textuais dos mitos baniwa analisados. As análises serão voltadas para o uso dos recursos linguísticos e para-linguísticos nos textos, por meio das poéticas da linguagem, do uso dos demonstrativos, dos marcadores interacionais, dos gestos, das entonações etc., usados para expressar as complexas concepções e conhecimentos mitológicos pela linguagem oral e garantir a sua eficácia comunicativa na tradição. Os últimos tópicos desse capítulo tratam das influências do português – língua aprendida pelos educadores durante o processo de alfabetização na escola[6] – nas formas orais de narração. Também

[6] Esa é a realidade dos educadores que participaram desta pesquisa. Atualmente, alguns indígenas aprendem o português como primeira língua ou mesmo são alfabetizados na língua indígena e no português nas escolas diferenciadas.

faremos uma breve análise comparativa entre um mito contado por um dos educadores e uma versão dele escrita por Couto de Magalhães no século XIX. Essas discussões estão relacionadas ao capítulo seguinte da dissertação.

No quarto capítulo, analisaremos as versões escritas das mesmas narrativas orais do capítulo anterior, produzidas pelos educadores em oficina realizada na comunidade de Assunção do Rio Içana. Para essas análises, confrontamos as narrativas em sua forma oral e escrita, atentos aos impactos da escrita nas formas de comunicação e estruturação dos textos orais, bem como às particularidades dos textos escritos por grupos de tradição oral. Essas discussões estão pautadas nos usos e funções sociais da escrita nas comunidades indígenas, relacionadas à escola. O uso da escrita alfabética nos textos produzidos pelos educadores e os processos de unificação da ortografia estão relacionados aos conflitos e sincretismos entre os modos de linguagem global e locais. O contexto e os significados culturais locais influenciam na composição dos textos escritos, que empregam recursos e ênfases da oralidade e a representação gráfica e imagética relacionadas aos modos tradicionais de escritura e comunicação.

Na conclusão, apontaremos as principais contribuições deste trabalho para o tema em questão, sintetizaremos as principais ideias investigadas por esta pesquisa e indicaremos estudos a serem realizados futuramente, que poderão contribuir para as questões deixadas por esta dissertação.

Vale ressaltar ainda que, ao longo da dissertação, optamos pelo uso do termo "estória" e não "história", esse último mais comumente empregado em casos como esse. Alguns motivos nos levaram a realizar tal escolha, que aqui são apresentados em linhas gerais. O dicionário Houaiss de língua portuguesa define o termo da seguinte maneira:

> **Estória**: 1.*ant*.m.q. *HISTÓRIA*. 2. *B* (Brasileirismos) narrativa de cunho popular e tradicional; história. *ETIM*. ing. *story* 'narrativa em prosa ou verso, fictícia ou não, com o objetivo de divertir e/ou instruir o ouvinte ou o leitor', do anglo-francês *estorie*, do fr. ant. *estoire* e, este, do lat. *história, ae* (HOUAISS, 2007 p.1.259).

Portanto, se anteriormente usar o termo "estória" remetia às narrativas fictícias e não verdadeiras, associadas a "lendas", por vezes carregado de uma visão pejorativa de inverdade, opondo-se ao termo História, hoje vemos que o termo *estória*, além de remeter à história (fatos acorridos), especifica uma narrativa de cunho popular e tradicional, com objetivos

pedagógicos ou de lazer. Assim, esse termo aproxima-se mais do significado que essas estórias têm para um grupo de tradição oral.

Segundo Eliade (2002, p. 13): “Acrescentemos que, nas sociedades em que o mito ainda está vivo, os indígenas distinguem cuidadosamente os mitos – ‘histórias verdadeiras’ – das fábulas ou contos, que chamam de ‘histórias falsas’”. Portanto, as sociedades orais fazem uma distinção e uma organização dos seus gêneros, em que o mito está relacionado aos acontecimentos antigos (ao tempo primordial), que contribuíram para a formação do mundo como ele é hoje, diferenciando-o das estórias consideradas como fantasiosas ou falsas. Em oposição a essa classificação, a sociedade ocidental comumente caracteriza o mito ou a lenda como “histórias falsas”.

Um educador mbyá da aldeia Tekoa-Pyaú do Jaraguá, durante uma pesquisa que eu realizava sobre os mitos em sua aldeia, me falou o seguinte: “Mito é coisa que aconteceu antes do começo do mundo. Chamamos de *kaudio*, uma coisa que você não vê, só ouve na estória contada pelos nossos avós [...] Nós não somos história, nós existimos, coisas real. Não conto história, conto o que acontece”. Ao falar dos mitos o educador relacionou-os aos dinossauros, que existiram, mas nós não os vemos mais. Nessa fala, o educador fez uma crítica à concepção de história ocidental, relacionada aos fatos do passado, e essa concepção afeta diretamente os povos indígenas. Os indígenas são representados socialmente da maneira como eles eram no passado, a partir das descrições culturais do período colonial e, quando se diferenciam dessa imagem (por exemplo, usando roupas, morando na cidade etc.) não são mais considerados índios pelo senso comum. Além disso, o educador inverte a lógica de caracterização do mito e da história: ela trata o mito como algo que realmente acontece, diferenciando-o da visão pejorativa tratada acima, e a história como algo irreal, ao falar “nós não somos história”, descontrói a visão de história que engessa uma interpretação dos fatos, normalmente, pelo olhar dos “vencedores”. Lévi-Strauss (1970) faz uma associação interessante entre a história e os mitos:

> [...] para explicar a nós mesmos nossa história, para fabricá-la, procedemos como os grandes mitos. O fato histórico participa da natureza do mito, primeiro porque, em nenhum dos dois casos, se pode agir sobre aquilo que se tenta explicar. Além disso, o fato histórico não tem realidade objetiva. Ele existe, somente, para efeito de uma construção retrospectiva empreendida por pessoas que não vivem senão excepcionalmente os acontecimentos de que falam (LÉVI-STRAUSS, 1970, p. 143).

Nessa perspectiva, a história também enfrenta os problemas colocados, muitas vezes, como sendo problemas dos mitos: ser uma representação da realidade e tratar de algo que não se viveu. Assim, o uso do termo “estória” tem o objetivo de caracterizar as narrativas transmitidas por meio dos gêneros de tradição oral, por nos parecer mais adequado às suas particularidades.

CAPÍTULO 1 – OS CAMINHOS DO NHEENGATU: DE LÍNGUA GERAL DA COLÔNIA À LÍNGUA INDÍGENA DO ALTO RIO NEGRO

1.1 – Do tupinambá à língua geral da colônia

A ideia predominante sobre a origem da língua nheengatu é que ela resultou de certa simplificação do tupinambá descrito no Maranhão pelo padre Luís Figueira, em gramática publicada em 1621 (*Arte da Língua Brasílica*). Para aprofundarmos a questão, faz-se necessária uma compreensão dos processos envolvidos na escolha da língua tupinambá como língua geral da colônia e nas características culturais e linguísticas da chamada terra brasílica, que condicionaram o uso de uma língua indígena, e não do português, durante o período colonial.

Para traçarmos os caminhos sobre como o tupinambá se converteu em nheengatu ao longo dos séculos, primeiro definiremos qual era a língua considerada como tupinambá e daremos a sua localização geográfica a partir do texto de Rodrigues (2011), intitulado *Esboço de uma introdução ao estudo da língua Tupí*:

> Sob o nome Tupinambá são designados atualmente todos os índios que, falando uma língua Tupi-Guarani, ocupavam, nos séculos XVI e XVII, o litoral brasileiro, desde a foz do Amazonas, ao norte, até Cananéia, ao sul (cf. Métraux, "The Tupinamba", p. 95). Estes índios, embora estreitamente aparentados linguística e culturalmente, dividiam-se em numerosas tribos, que faziam guerra entre si, e que ficaram conhecidas por diferentes nomes, dos quais o mais comum é *Tupinambá*, que ocorria no Maranhão, na Bahia, no Rio de Janeiro (RODRIGUES, 2011, p. 31).

Esse trecho é importante pois ressalta a existência de diversos grupos que, embora com línguas e culturas aparentadas e por serem da mesma família Tupi-Guarani, tinham formas de organização particulares e relações intergrupais de naturezas diversas, podendo, inclusive, não ser tão amistosas. O fato de existir uma língua falada, ou pelo menos inteligível à maioria dos povos indígenas que tiveram o primeiro contato com os portugueses, contribuiu para a sua escolha como língua de comunicação colonial. Nessa perspectiva, a dinâmica cultural da região inseriu os recém-chegados em suas redes de relações: "[...] é justificável que essa maioria indígena impusesse ao estrangeiro a adoção da língua local como recurso para a comunicação" (D'ANGELIS, 2007, p. 6-7).

A diversidade linguística encontrada pelos colonizadores em terras brasileiras contribuiu para que eles se integrassem ao sistema de comunicação já estabelecido na região. Ficava praticamente impossível aprender tantas línguas, por isso, uma língua geral era condição para que o trabalho de catequização e colonização pudesse ser realizado. Vejamos, em dados, a situação linguística do Brasil no século XVI, antes da chegada dos portugueses, em Rosa (2003, p. 136):

> O Brasil apresentava situação ideal para uma política em favor de uma língua geral: a despeito de se estimar em cerca de 1.175 o número de línguas por ocasião do descobrimento (RODRIGUES, 1993, p. 83), a costa reunia diferentes nações que falavam tupinambá (IBGE, 1981) (ROSA, 2003, p. 136).

Diante desse alto número de línguas, junto ao fato de já existir uma língua usada em boa parte do litoral por povos Tupi, o tupinambá, que tinha variantes locais pouco relevantes, foi escolhido e aprendido pelos colonizadores. Logo passou a ser uma língua conhecida na colônia, chamavam-na de "língua geral" (dos índios do Brasil), "língua do Brasil", "língua brasílica, brasiliana ou brasileira" (RODRIGUES, 2011, p. 37). Segundo Freire (2004): "[...] a implantação do português em terras americanas ocorreu em contato com muitas línguas indígenas, produzindo situações linguísticas caracterizadas pelo desenvolvimento de línguas gerais" (FREIRE, 2004, p. 38).

Rodrigues (1994) aponta algumas características sobre o processo de definição de uma língua geral, na perspectiva usada nas Américas pelos colonizadores portugueses e espanhóis:

> A expressão "língua geral" foi inicialmente usada, pelos portugueses e pelos espanhóis, para qualificar línguas indígenas de grande difusão numa área. Assim, na América espanhola, o Quêchua já no século XVI foi chamado de "Língua geral do Perú" e o Guarani, no início do século XVII, de "Língua Geral da província do Paraguai". No Brasil, entretanto, tardou bastante o uso dessa expressão por parte dos portugueses. A língua dos índios Tupinambá, que no século XVI era falada sobre enorme extensão, ao longo da costa Atlântica (do litoral de São Paulo ao litoral do Nordeste), não teve consagrada a designação de "língua geral" nos dois primeiros séculos da colonização (RODRIGUES, 1994, p. 99).

A língua quêchua era usada em uma rede comercial intensiva na região, relacionada às formas de organização de um Império, o que facilitou sua imediata

consagração como língua geral. No Brasil, como vimos acima, os povos mantinham relações diversas, a língua comum permitia laços comunicativos, mas não significava existir um sistema formal de trocas culturais e estruturas de relações sociais sólidas. Por isso, a sua designação como língua geral foi mais tardia, quando comparada às outras regiões da América colonial, e sua difusão mais relacionada às dinâmicas coloniais.

Os critérios empregados nas colônias portuguesas foram o de procurar uma língua de largo uso, que já funcionasse como uma língua comum e, assim, garantir uma solução ao problema da diversidade tipológica e numérica dos povos indígenas das novas terras. No Brasil existiram pelo menos três línguas gerais; o Guarani foi língua geral em grande parte do Rio Grande do Sul até o começo do século XIX, na região de influência espanhola. As outras duas línguas gerais foram a paulista e a amazônica, faladas por indígenas, brasileiros, colonos portugueses e padres por um período significativo durante a colonização.

Normalmente, quando estudamos História do Brasil na escola, aprendemos que o país foi unitário desde sua origem e que se falava o português desde o princípio. Essa ausência de informação reflete a postura discriminatória que existia (e até os dias de hoje existe) em relação às línguas indígenas, consideradas como "línguas tribais" minoritárias, sendo apagadas a sua importância e repercussão na vida cultural do país nos primeiros séculos de exploração. Durante a colonização do território hoje conhecido como brasilero, existiam dois Estados divididos em administração e políticas coloniais, sendo eles, o Estado do Brasil e Estado do Grão-Pará (ver Mapa 2, a seguir).

Mapa 2 – O Brasil colonial[7]

[7] Fonte: http://marcosbau.com.br/geobrasil-2/1763-2/. Acesso em: 15/11/2014.

Segundo Borges (2003), as colônias portuguesas na América foram divididas formalmente em 1621. No Estado do Brasil, o guarani predominava ao sul e o tupinambá na costa; no Estado do Grão-Pará havia uma grande população de fala Tupi, sobretudo na Costa do Maranhão e parte do Pará, onde chegaram os portugueses. No entanto, considerando toda a extensão do Grão-Pará, as línguas Tupi poderiam ser ditas minoritárias naquela região.

A conjuntura étnica e linguística encontrada pelos portugueses favoreceu a implantação da política das línguas gerais: "Estava criado o espaço linguístico-discursivo no qual se configurava, para a interpretação colonial, uma unidade linguística extensa, de forte impacto no imaginário europeu, propiciado pelo 'uso geral' do tupi(nambá)" (BORGES, 2003, p. 116). A extensão de uso da língua tupinambá foi comparada pelos europeus ao latim durante o Império Romano.

Nesta pesquisa, como estamos trabalhando com a Língua Geral Amazônica, abordaremos mais profundamente as questões históricas do Estado do Grão-Pará. Mas é importante citarmos, mesmo que brevemente, a existência da língua geral de origem tupinambá falada no sudeste do Estado do Brasil e sua abrangência, bem menos duradoura do que a falada no norte, mas com significativa importância. As regiões foram divididas por terem diferentes perfis econômicos, sociais e culturais, portanto, tiveram também diferentes processos de colonização. A dinâmica das relações linguísticas está diretamente relacionada às dinâmicas sociais, culturais, econômicas e políticas da colônia, como veremos nas análises a seguir.

1.1.1 – A Língua Geral Paulista

Chamada de Língua Geral do Sul, Língua Geral Paulista (LGP) ou Tupi Austral, teve origem na língua dos índios Tupi de São Vicente e do Alto Rio Tietê e diferia um pouco do tupinambá falado na costa do Brasil (RODRIGUES, 1994, p. 103). Foi uma língua usada por missionários, bandeirantes e colonos, principalmente durante o período de escravização e tráfico de indígenas e, posteriormente, nas expedições em busca de ouro e pedras preciosas, se deslocando por vastos territórios ao sul e ao sudoeste, inclusive por regiões onde não existiam povos da família Tupi-Guarani.

A origem precisa dessa língua é debatida por estudiosos da área; há estudos indicando que as próprias missões tiveram dificuldades em escolher qual seria a variante a ser assumida como "língua geral". Alguns autores tratam de suas características linguísticas, mas

a ausência de documentos escritos nesta língua prejudica a sua análise[8], como aborda Altman (2003, p. 67-68):

> Esta variante, o tupiniquim, falada na região de São Paulo e São Vicente, é que teria dado origem à chamada Língua Geral Paulista (LGP), usada na expansão bandeirante do sul e sudoeste do país: São Paulo, Minas Gerais, Sul de Goiás, Mato Grosso, Norte do Paraná, de meados do século XVII a meados do século XVIII (RODRIGUES, 1994). Como tal, e à exceção do dicionário de von Martius (1863), não lhe restam outros documentos. A versão publicada da gramática de Anchieta, de 1595, fora muito provavelmente reformulada depois, quando ele passou a viver mais ao norte, junto ao povo Tupinambá.

Segundo informações do período, a LGP era de uso doméstico. Se disseminou, principalmente, por meio de casamentos entre homens portugueses e mulheres indígenas. Portanto, era a língua de comunicação no interior das famílias e se consolidou quando passou a ser a língua materna dos filhos mestiços desses casamentos interétnicos. Há um tópico sobre a extensão de seu uso no livro *Raízes do Brasil*, de Sérgio Buarque de Holanda (1978). Nele, alguns documentos são analisados, a partir dos quais conseguimos ter um panorama da situação sociolinguística da LGP, como no trecho a seguir, extraído de um documento escrito pelo Padre Antônio Vieira:

> É certo que as famílias dos portuguezes e índios de São Paulo estão tão ligadas hoje humas ás outras, que as mulheres e os filhos se criam mystica e domesticamente, e a língua que nas ditas famílias se fala he a dos índios, e a portugueza a vão os meninos aprender à escola... (VIEIRA, 1856, p. 249 *apud* HOLANDA, 1978, p. 88).

A criação dos filhos ficava a cargo da mãe, consequência da própria dinâmica do bandeirantismo; os homens saíam em busca de escravos índios ou de bens preciosos em expedições ao sertão, enquanto as mulheres ficavam em casa ou nas fazendas com seus filhos, que aprendiam primeiro a então chamada "língua do gentio". Taunay ([1920] 2003) afirma a consolidação do emprego da língua geral pelos portugueses e seus filhos por meio dos relatos sobre a capitania de São Vicente no ano de 1560: "Aliás, segundo o depoimento de Fernão Cardim, rapidamente aprendiam os lusitanos a língua geral, que ele classifica 'fácil, elegante, suave e copiosa'. 'E os filhos de portugueses cá nascidos a sabem melhor que o português'"

[8] Fabiana Raquel Leite (2013) analisou o *Vocabulário Elementar da Língua Geral Brasílica* de autoria de José Joaquim Machado de Oliveira. Essa pesquisa será posteriormente visitada, pois traz elementos inéditos, que podem contribuir para as informações sobre a origem da LGP e suas características linguísticas.

(TAUNAY, [1920] 2003, p. 228). Essa era a situação linguística dessa língua durante os séculos XVI e XVII, em que a língua geral era de uso mais corrente do que o português.

A catequização na língua geral também difundia o seu uso. Alguns relatos do Padre Anchieta mostram que os indígenas recitavam as orações na língua geral, assim como realizavam as confissões nessa língua (TAUNAY, [1920] 2003, p. 233). Alguns cantos indígenas, como os de cateretê e cururu, eram adaptados às cantigas cristãs, com letras feitas na língua tupi (TAUNAY, [1920] 2003, p. 246).

A Companhia de Jesus teve um papel importante na fundação da vila de Piratininga (atual cidade de São Paulo), lugar base para as expedições bandeirantes em busca de índios a serem escravizados, comercializados e enviados para o trabalho nos canaviais do nordeste ou para o trabalho escravo nas fazendas da vila, com a agricultura sedentária. Os indígenas acompanhavam os colonizadores nas expedições e no trabalho doméstico, essa convivência também condicionava os portugueses a aprenderem o idioma indígena.

As práticas agrícolas não foram bem sucedidas nas regiões do sul, já que as terras de São Paulo, por exemplo, não eram tão aptas à produção canavieira como as do nordeste. Os sistemas de plantio não funcionaram tão bem quanto nas terras do litoral nordestino, em que a cana-de-açúcar rendia altos lucros para a colônia. Portanto, a principal atividade econômica colonial nas terras paulistas, nas primeiras etapas da colonização, foi o tráfico de escravos índios, por meio das bandeiras. Alguns relatos mostram como eram organizadas as viagens bandeirantes, bem como quem as realizavam, como vemos na citação a seguir:

> Os descobridores, exploradores, conquistadores do interior do Brasil não foram os portugueses, mas os brasileiros de puro sangue branco e muito especialmente brasileiros mestiços, mamelucos. E também, unidos a eles, os primitivos indígenas da terra. Todo o vasto sertão do Brasil foi descoberto e revelado à Europa, não por europeus, mas por americanos (FRIEDERICI, 1936, p. 220 *apud* HOLANDA, 1978, p. 95).

O trecho acima evidencia a forte presença de brasileiros mestiços, chamados de mamelucos, como também a presença de indígenas que acompanhavam as viagens. Esses últimos auxiliavam na logística: construíam canoas, caçavam e orientavam o deslocamento pela mata, muitas vezes em situação de trabalho forçado, escravizados. Essas informações ilustram as situações de comunicação na colônia, em que LGP era a mais usada. Segundo o autor, os ameríndios foram os responsáveis pela descoberta e revelação das terras.

Apesar do convívio, a relação entre colonos e indígenas foi marcada por muitos conflitos, eram frequentes as revoltas indígenas contra a violenta escravização. Um dos exemplos mais significativos foi a confederação dos Tamoios no ano de 1563, em que diferentes etnias indígenas atacaram a vila de Piratininga, quase aniquilando-a. Os colonos aumentavam os muros, encomendavam armas e chamavam ajuda de colonos residentes em outras regiões do Brasil, mas as guerras, consequentes do tráfico, não cessavam.

Em 1570 foi proibido o aprisionamento de índios, a exceção de quando eram cativados por 'guerras justas', facilmente provocadas pelos bandeirantes. Em 1595 a metrópole instituiu uma lei que proibia qualquer caso de aprisionamento de indígenas, que mais uma vez não foi cumprida. Nesse período, colonos espanhóis já tinham encontrado ouro e outras pedras preciosas no Peru e no México, por exemplo. Os bandeirantes passaram a justificar o movimento sertanista (expedições para o interior) com o argumento de buscar minas de metais preciosos, mas voltavam com muitos escravos capturados. Segundo Taunay ([1920] 2003, p. 367), o primeiro ouro foi encontrado em 1597, no distrito de Parnaíba e Jaguamimbaba, na Mantiqueira. As primeiras jazidas realmente importantes de ouro, no Sudeste e Sul, foram descobertas em Iguape e Paranaguá depois de 1630; o ouro de Paranaguá só se tornou importante por volta de 1645. Em 1674 uma Carta Régia incentiva os portugueses colonos no Brasil a ir em busca de ouro; depois de 1680, passaram a encontrar ouro na região de Minas Gerais.

O desenvolvimento do "bom negócio" do ouro atraiu muitos colonizadores: se tornou cada vez mais frequente a vinda de portugueses para a região paulista e as novas expedições pelos metais. Junto a eles, vieram padres em missões de catequização, falantes apenas do português. A vinda de africanos escravizados para o trabalho na colônia também contribuiu para a comunicação, cada vez mais frequente, em língua portuguesa. Na citação a seguir, a substituição da mão de obra indígena pela africana é relatada:

> Pelo decorrer da era setecentista, desapiedadamente caçaria o homem branco os infelizes peles-vermelha, até que se convencesse da inferioridade do aborígene americano como máquina de trabalho. Altivo e insubmisso, não era ele o instrumento exigido pela penosa lavoura equatorial e, sobretudo, os trabalhos terríveis impostos pela mineração do ouro. E assim se haveriam de substituir os dorsos negros africanos aos dorsos cobreados dos filhos do Brasil, ante os azorragues zurzidos pelos alucinados do metal amarelo (TAUNAY, [1920] 2003, p. 357).

Conforme a citação, ao longo do século XVII o tráfico de indígenas perdurou, mesmo tendo sido criadas leis que o inibiam. Notamos a visão estereotipada, presente até os dias de hoje, sobre a inferioridade ou inadaptação do indígena ao trabalho. Vimos acima que foram os indígenas que possibilitaram as viagens e permanência dos colonos no Brasil, mas sempre se revoltaram contra a dominação e exploração, por terem um sistema de trabalho próprio e autônomo, constantemente ameaçado pela dinâmica colonialista. Apesar de o trecho indicar o caráter "altivo e insubmisso" apenas dos indígenas, devemos destacar que os africanos também reagiram à escravização, mesmo tendo sido retirados de suas terras de origem e trazidos para novas terras como escravos.

As revoltas e a própria perspectiva dos dominados sobre as ações coloniais foram constantemente apagadas na construção da história brasileira. Quando não omitidas, reafirmavam a visão dominante de que eram povos bárbaros ou selvagens, por isso, necessitavam de tais tratamentos, assim se justificava a dominação. O Padre João Daniel ([1722-1776] 2004) aborda essa questão na citação a seguir:

> [...] houve europeus que chegaram a proferir que os índios não eram verdadeiros homens, mas só um arremedo de gente, e uma semelhança de racionais; ou uma espécie de monstros, e na realidade geração de macacos com visos de natureza humana... só para encobrirem com esta fraca capa os bárbaros insultos que com eles usavam e crueldades inauditas, que lhes faziam, porque matavam neles, como quem mata mosquitos, e os tratavam nos seus serviços como se fossem feras, e bichos do mato... (DANIEL [1722-1776] 2004, p. 263).

O que nos interessa nesse momento é que a nova população da região sudeste, vinda sobretudo para a exploração do ouro, passou a utilizar a língua portuguesa como língua de comunicação. Todos esses fatores levaram a uma consequência inevitável: o declínio da LGP na primeira metade do século XVIII. Essa língua, considerada como a 'língua dos escravos' ou a 'língua do gentio', foi falada pela maioria dos habitantes da região por mais de dois séculos e, hoje, ficou marcada na geografia paulista. Muitos bairros e cidades têm topônimos de origem tupi, por exemplo: na cidade de São Paulo, Jabaquara, Anhangabaú, Itaquera, Jaraguá, Pirituba, entre outros; no Estado de São Paulo, Ubatuba, Itanhaém, Itupeva, Taubaté, entre outros.

1.1.2 – A Língua Geral Amazônica

A colonização nas terras do norte do país teve uma dinâmica diferente; eram terras mais longínquas e de condições ecológicas muito distintas, o que dificultava o manejo ou a agricultura na região da floresta amazônica. Rodrigues (1996) explica como foi o processo de colonização portuguesa nessa região, conforme o trecho a seguir:

> A colonização portuguesa no Maranhão, no Pará e na Amazônia em geral só teve início na primeira metade do século XVII, após a expulsão dos franceses da Ilha de São Luís e das terras vizinhas. Essa região era então domínio dos índios tupinambás, que já no tempo dos franceses (1611-1614) se estendiam até a boca do Tocantins (RODRIGUES, 1996, p. 9).

O fato de o Brasil ter sido ocupado por franceses, levou os portugueses a ampliarem a ação colonial e defenderem as terras conquistadas. Nesse período, grupos foram enviados para a Amazônia com o intuito de se fixarem na região. Segundo Freire (2004), autor com um significativo trabalho histórico-linguístico sobre a região, os primeiros colonos que chegaram ao Pará em 1616, vindos de Pernambuco e Maranhão, se depararam com o tupinambá, falado da costa do Salgado até a boca do Rio Tocantins. Como já haviam aprendido o tupi da costa ou a língua brasílica – inclusive indígenas falantes dessa língua os acompanhavam – conseguiram se comunicar com os indígenas tupinambás da região Norte. Isso contribuiu e, digamos, legitimou a escolha dessa língua para a comunicação colonial, tornando-a uma língua de contato.

A Amazônia foi e é uma região conhecida pela sua diversidade linguística. Segundo Freire (2004), há registros e estimativas de que existiam cerca de 700 línguas indígenas no Amazonas antes da colonização. Em toda a região de floresta amazônica, nos dias de hoje, existem 240 línguas, metade delas está na Amazônia brasileira. Para que o processo de colonização se realizasse, era necessária uma unidade e homogeneização através do idioma. Apenas assim haveria uma integração para o desenvolvimento do sistema mercantil, em que era fundamental a comunicação entre colonos e nativos, o que facilitava o trabalho de exploração.

O português seria uma língua inviável, a maioria da população amazônica era indígena e havia poucos colonos na região, devido à tardia colonização. Nesse processo, como o tupinambá já havia permitido a comunicação entre portugueses e nativos da região, logo se tornou a língua de contato. Como a Língua Geral Paulista, a amazônica também se fixou,

principalmente, pelas mulheres e filhos mestiços que passavam a falar essa língua como sua língua materna. Segundo Freire (2004, p. 126): “Acontece que os filhos desses casamentos quase sempre não tinham sequer um parente português, conviviam somente com a família da mãe e, desta forma, se tornavam falantes da língua materna: a língua geral ou outra língua de origem indígena”.

A língua tupinambá foi considerada pelos missionários e colonizadores como uma “língua copiosa” ou uma “língua de gente” –*abanheenga* = *aba* (“homem”) + *nheenga* (“fala, língua”) –, diferente das outras línguas indígenas, caracterizadas como “línguas travadas” ou “falas incompreensíveis” (*nheengaíbas*)[9] (BORGES, 2003). Foi denominada como nheengatu – *nheenga* (“língua, fala”) + *katu* (“boa”) – no século XIX por Couto de Magalhães (1876), por ser uma língua de fácil aprendizado, falada por todos e dominante na região. Assim, o tupinambá descrito no Maranhão pelo padre Luís Figueira foi deslocado para outras comunidades de falantes e transformada em língua supraétnica, representante das culturas em contato, europeias e ameríndias, e também uma língua de comunicação entre os povos indígenas integrados ao sistema colonial.

A questão que carece de pesquisas mais aprofundadas é por que essa língua se tornou tão falada na região do Amazonas (antigo Estado do Grão-Pará e Maranhão), tanto em relação ao número de falantes (colonos, missionários, indígenas de diversas etnias, africanos escravizados e mestiços), quanto em relação ao período de uso, que se estendeu do século XVII até os dias hoje, com seu período de declínio e perda de falantes ao longo do século XIX.

Segundo Freire (2004, p. 58): “A reprodução inicial dessa língua ocorreu de forma quase espontânea. No entanto, passou a ser feita de forma mais sistemática e – digamos assim – planejada, com a catequese”. No início, a LGA era falada por aqueles que integravam o sistema colonial; índios destribalizados (que não viviam em suas aldeias próprias, mas em aldeamentos oficiais, e trabalhavam para os portugueses) e os próprios colonos e missionários – sendo que estes, quando nascidos no Brasil, muitas vezes nem chegavam a aprender o português. Na Amazônia, o trabalho missionário teve um impacto muito grande sobre a forma de colonização; eram eles que organizavam as relações coloniais da região e, consequentemente, foram os responsáveis pela expansão da língua geral. Vejamos na próxima seção como isso aconteceu.

---

[9] Literalmente: “língua ruim” (*nheenga* + *aíba*).

1.2 – Língua Geral Amazônica, a língua da catequese

Uma especificidade da colonização da Amazônia foi o chamado "Regimento das Missões" (1686), legislação destinada a organizar o trabalho compulsório indígena, principalmente aquele usado para a atividade extrativista de colheita das "drogas do sertão", consideradas novas especiarias, isto é, produtos nativos do Brasil que não existiam na Europa e que, portanto, despertavam grande interesse nos europeus. Alguns exemplos são o cacau, a castanha-do-pará e o guaraná. E também alguns sucedâneos das especiarias das Índias, como uma canela amazônica.

Segundo Freire (2003, p. 117), o Regimento: "[...] foi um instrumento político em que a Coroa portuguesa entregou às ordens religiosas o 'governo temporal e espiritual' dos índios". Nessa perspectiva, os missionários tinham o controle das políticas coloniais, por meio do monopólio da posse e distribuição da mão de obra indígena, em que a religião estava associada à exploração do trabalho nativo. Os missionários tinham o papel de "amansar" os "índios bravios" por meio do catecismo e da imposição de um novo modo de vida aos povos da região.

Nas missões, a língua falada era a geral. Os missionários reeditaram a gramática do Padre Luís Figueira em 1685 e sistematizaram os dados da língua para o seu ensino nas missões. Muitos catecismos foram impressos nesse período, dentre os quais podemos citar: *Cathechismo na lingoa brasílica*, do padre Antônio de Araújo; *Catecismo maior*, pelo Padre Vieira; *Doutrina christaã em lingoa geral dos índios do Estado do Brasil e do Maranhão*, pelo padre João Filipe Bettendorff (FREIRE, 2004, p. 59).

A prática da catequese estava diretamente relacionada ao aprendizado da língua nas "aldeias de repartição", nome dado às missões. Os indígenas tinham aulas de língua, catecismo e doutrina cristã, além do trabalho com a colheita e plantio. Os catecismos escritos na língua indígena pelos missionários que a conheciam melhor destinavam-se ao uso dos outros missionários, para seu ensino e doutrina. Eles aprendiam a ler na língua pelo catecismo e, assim, garantiam que a doutrina fosse ensinada conforme tradução aprovada por superiores eclesiásticos, sem conter heresias e outros erros. Os indígenas realizavam as orações e declamavam os mandamentos oralmente. A socialização ocorria em língua geral. Nesse processo, grupos de origens étnicas diversas eram obrigados a usar a língua geral, de origem tupi.

Alguns relatos do período ilustram as práticas, nada amistosas, de imposição da língua geral aos indígenas. O jesuíta João Daniel, conhecido como Padre Daniel (1757-1776,

p. 272 *apud* FREIRE, 2003, p. 201), presenciou no Pará um missionário aplicando a palmatória em uma índia "*nheengaíba*" ("fala ruim/ incompreensível"). Ele apenas pararia com o castigo se a ouvisse falar "basta" em língua geral, segundo o autor: "até lhe inchar as mãos e arrebentar o sangue".

Portanto, a língua geral no Amazonas não apenas se expandiu espontaneamente pelas necessidades coloniais e de comunicação, mas foi imposta pelos missionários, com o aval da coroa portuguesa, para forjar uma unidade e assim viabilizar o processo colonial. Esse processo foi chamado de "tupinização e tapuização" (BARROS, 2003) dos indígenas da região, em que a língua e todo um arsenal cultural eram impostos, penetrando no modo de vida indígena da região e integrando-os ao sistema colonial.

1.2.1 – Tupinização e tapuização

Durante o trabalho missionário-colonial, a língua tupinambá passou constantemente por um processo de territorialização e desterritorialização. Como vimos anteriormente, ela foi transposta a povos de outras etnias e imposta como língua geral. Alguns autores, como Auroux (1998a *apud* BORGES, 2003, p. 117), argumentam que o tupinambá funcionou como uma hiperlíngua ou língua supraétnica durante esse período. Uma língua tem relações com a cultura e com o modo de expressão de um povo. Quando um grupo étnico passa a usar outra língua, diferente da sua ancestral, toda uma subjetividade cultural é translocada. Por isso, alguns autores chamaram esse processo de *tupinização* dos povos, por se tratar de uma língua de origem tupi que ganhou novos espaços de significação em outras comunidades de falantes.

Por outro lado, Moreira Neto (1988, p. 46) argumenta sobre a inviabilidade da transfiguração de uma única tradição cultural indígena para uma realidade cultural e linguística tão diversificada como a amazônica. Segundo o autor, o processo que caracterizou a homogeneização dos povos para a sua consequente inserção no sistema colonial foi o de descaracterização das suas tradições culturais originais e sua transformação em um índio genérico, chamado de *tapuio*[10]. Nesse processo, havia uma sistemática destruição dos modos de vida tradicionais, da herança cultural dos grupos, o apagamento de seus mitos, de seus pajés e de suas línguas, sendo que estas últimas eram substituídas pela introdução da língua

[10] Vale notar que o termo *tapuia* foi utilizado na região Sudeste para designar os indígenas considerados como "escravos" na dinâmica colonial, diferindo, portanto, desse termo (*tapuio*) usado no Norte do país.

geral (MOREIRA NETO, 1988, p. 47)[11]. Estes eram alguns dos mecanismos de dominação colonial, dos quais podemos também destacar o deslocamento geográfico por meio da política de descimentos.

Os indígenas eram levados às aldeias de repartição, formadas pelos missionários por meio dos descimentos. Barros (2003) explica como esse processo era realizado e os impactos que eles tiveram na expansão da língua geral de origem tupi:

> Um dos principais locais responsáveis pela expansão do tupi foram as aldeias de descimento, as quais eram missões situadas em locais próximos das cidades e dos fortes, destinadas a ser depósito de mão-de-obra tanto para as missões como para colonos. Essas aldeias-missões foram o destino de grande parte da população indígena deslocada compulsoriamente pelos "descimentos" [...]. As aldeias de descimento apresentavam uma população flutuante, em razão da contínua ida de sua população para trabalhar para os colonos e dos numerosos casos de morte por epidemias e maus-tratos (BARROS, 2003, p. 89).

Os indígenas aprisionados e levados para as aldeias de descimento eram de diferentes famílias linguístico-culturais, dentre elas: Tupi, Karib, Aruak, Tukano, Pano, Katukina, Mura, entre outras. Esses indígenas eram classificados como "selvagens" ou "tribais", um dos fatores de distinção era a língua que falavam, a vernácula. Quando se tornavam bilíngues em língua vernácula e em língua geral, passavam a ser considerados índios "mansos". A vida nas aldeias levava ao monolinguismo em língua geral, uma vez que os catecismos e a comunicação com outros indígenas eram realizados, praticamente, nessa língua. Quando esses falantes se tornavam monolíngues em LGA, passavam a ser efetivamente considerados como índios *tapuios*:

> Destarte, os índios eram submetidos a um processo de apagamento que não se tornava apenas a língua ou uma dada concepção de índio (seu *ethos*, sua memória, sua organização social, seus referenciais)

[11] Embora os povos indígenas da Amazônia tenham passado por um processo de apagamento cultural, inclusive de seus mitos tradicionais, e esse processo esteja relacionado à imposição do uso da língua geral, notamos a presença de uma narratividade tradicional nessa língua. Como veremos a seguir, algumas estórias foram descritas e compiladas por autores e são narradas até os dias de hoje pelos narradores falantes de nheengatu no Alto Rio Negro. Uma questão importante desta pesquisa, mas que não foi encerrada por necessitar de estudos mais aprofundados, é sobre a origem e as características das tradições orais na língua nheengatu. Essas narrativas orais indicam uma translocação e transformação de distintas tradições étnicas à língua geral, assim como algumas delas estão combinadas ao pensamento cristão e europeu, como nas fábulas ou mesmo em algumas versões de narrativas sobre a origem do mundo. À vista disso está a complexidade de um estudo epistemológico sobre a tradição oral específica na língua nheengatu, incluindo a diversidade de povos falantes dessa língua e, dentre eles, estar em maioria o índio genérico ou *tapuio*.

> transparentes e despossuídas de história, por efeito da tapuização: mais do que isso, a política colonial incide diretamente sobre o corpo do indivíduo, como um dos recursos para dessubjetivar o índio (BORGES, 2003, p. 122).

Portanto, a tapuização era uma estratégia para que os indígenas se descolassem de sua origem e, assim, incorporassem essa memória e modo de ser vinculado à moral cristã e às práticas de trabalho coloniais. Nesse processo de apagamento, os indígenas esqueciam a sua origem étnica, o que facilitava a dominação colonial. Spix e Martius ([1817-1820] 1976), em viagem pela Fortaleza da Barra do Rio Negro (atual cidade de Manaus), relacionam o uso da língua geral ao apagamento cultural dos povos. Embora o texto tenha sido escrito em uma fase tardia da colonização (início do século XIX), exemplifica as consequências e resultados desse processo de apagamento cultural dos habitantes dali: "Os poucos moradores índios tinham perdido todo o vestígio de suas diferentes origens, e falavam a língua geral. Era gente desleixada, apática" (SPIX, MARTIUS [1817-1820], 1976, p. 138). A designação *tapuios* era relacionada a esses índios genéricos, que não tinham mais nacionalidade e língua própria. Sobre o *tapuio*, escreve Moreira Neto (1988):

> A missão é o centro por excelência de destribalização e de homogeneização deculturativa daqueles "restos de nações menos bravias", concentrados nos aldeamentos catequéticos. O produto final é o índio privado de sua identidade étnica, o *tapuio* (NETO, 1988, p. 23).

Nesse processo de esquecimento, os indígenas eram transformados em novos sujeitos, ou seja, havia uma recriação da vida indígena; passavam a andar vestidos, não pintavam mais o corpo ou o rosto, adquiriam novos comportamentos frente ao trabalho, usavam uma nova língua etc. Assim, o *tapuio* era integrado ao sistema colonial como principal fornecedor de força de trabalho regional. Apesar dessas práticas de dominação, que impunham a língua geral como língua de uso nas aldeias de descimentos, ela também foi adotada como língua de comunicação entre diferentes grupos étnicos. Entre os povos ameríndios, principalmente em regiões de grande diversidade linguística, é comum aprender as línguas de seus vizinhos para estabelecer redes de trocas e de saberes. O desenvolvimento de uma língua de comunicação, já existente nas terras brasílicas antes da colonização, evidencia o funcionamento de sistemas de relações culturais locais, ligados às diferentes dinâmicas sociais entre as comunidades. Por isso, o largo uso da língua geral também está

relacionado à sua adaptação aos sistemas indígenas, mesmo que manipulados pelos interesses coloniais.

Alguns autores argumentaram sobre o porquê de a língua geral ter se efetivado enquanto língua de comunicação entre os diferentes povos nas missões, como é o caso de Spix e Martius ([1817-1820], 1976, p. 39): "[...] por sua grande correspondência com os demais idiomas indianos na construção de palavras, sintaxe e todo o conjunto de fórmulas de sua espiritualidade, seria o tupi um veículo para entendimentos mútuos, opinião justificada por sua persistência até hoje". Segundo os autores, a língua geral, sendo uma língua indígena, possibilitava a intercomunicação entre as diferentes etnias por terem referenciais comunicativos comuns, relacionados à expressividade espiritual e cultural dos povos. Não entraremos em análises sobre as discutíveis correspondências linguísticas entre o tupinambá e outras línguas indígenas, apenas focaremos que o fato de ser também uma língua indígena, e por meio dela os povos conseguirem se comunicar entre si e com os "de fora" (padres e colonizadores), pode ter contribuído para o seu emprego e sua permanência nesse contexto em que uma nova condição social era formada.

Os missionários pretendiam padronizar e homogeneizar a forma de transmissão da doutrina, por meio de catecismos modelados pelo tupinambá descrito em gramática do Padre Luís Figueira: "Um exemplo de padronização dos catecismos coloniais é o caso do tupi. Ele não estava aberto para a criação individual dos jesuítas 'línguas', que deveriam seguir o texto-padrão sem fazer modificações" (BARROS, 2003, p. 99). As traduções dos catecismos aprovadas não davam margem à criação individual, o que garantia a transmissão do conteúdo sem heresias ou equívocos.

Apesar de os missionários pregarem pelas próprias palavras, na maior parte dos casos, e de não haver gramática efetivamente normativa, esse processo de padronização dos textos catequéticos gerou uma fossilização da língua geral. Os missionários esperavam que os indígenas falassem da maneira como estavam escritos os catecismos, incentivando uma língua única, falada da mesma maneira por todos. Porém, a realidade era uma grande variedade linguística nos usos da língua geral, com diversas modalidades conforme a diversidade de seus falantes; de acordo com as suas diferentes origens étnicas e línguas vernáculas. Vejamos um pouco da diversidade linguística da LGA na próxima seção.

1.3 – As variantes da Língua Geral Amazônica

A tentativa de uniformização da língua geral tinha o objetivo de direcionar a interpretação dos textos sagrados e da pregação, como também evitar a necessidade de intérpretes não eclesiásticos. Isso garantiria que a doutrina cristã mantivesse os seus sentidos conforme as intenções da conversão e dominação almejadas pelos missionários (BORGES, 2003, p. 118). Barbosa Rodrigues (1890), ao analisar algumas das variantes da língua geral faladas no Estado do Grão-Pará, comparando-as ao tupinambá, conclui que se tratava de uma "corruptela geral, não só em pronúncia, como em significados" (RODRIGUES, 1890, p. XI).

A respeito da diversidade de pronúncias da língua geral, Spix e Martius ([1817-1820] 1976) registraram uma cantiga indígena do Jurupari[12], cantada por homens e mulheres em coro e acompanhada por uma dança em um contexto festivo. A canção foi traduzida e depois transcrita pelos autores em duas versões da língua brasílica; a primeira conforme os autores a ouviram no Rio Amazonas e a segunda conforme o dialeto do Rio Negro:

> *Homens*: "Aqui está o teu demônio; quem quer casar comigo?"
> *1°:* "Iké cecói indé jurupari; mata momendar potar xe-irupamó?"
> *2°:* "Pussucú ené jurupari; mata umenar putár sairum?"
> *Mulheres*: "Tu és um belo demônio; todas as mulheres querem casar contigo".
> *1°:* "Ndé jurupari poranga; cunhãetá pabe momendar potár ndé-irumamó".
> *2°:* "Inê jurupari poranga; coinangetá pane umenar putár neirum".
> (SPIX, MARTIUS [1817-1820], 1976, p. 163)

Os autores concluem: "Êste exemplo serve para indicar quanto é deturpada de seu tipo primitivo a língua geral, na bôca do povo" (SPIX, MARTIUS [1817-1820], 1976, p. 163). Essas diferentes versões da cantiga exemplificam a variedade dialetal da língua geral em seus diferentes locais de uso. Além disso, o comentário final dos autores revela a existência de um tipo primitivo ou original da língua geral, que se modificou a partir da fala.

Podemos dizer que, no período colonial, não existiu uma unificação da língua geral. A língua sistematizada através de gramáticas e dicionários – escrita e utilizada pelos missionários nas escolas e igrejas (principalmente, nos catecismos) – tornou-se arcaica.

[12] Segundo os próprios autores, as narrativas sobre o Jurupari eram as mais comuns entre os indígenas falantes da língua geral. Uma das versões do mito do Jurupari foi escrita por Stradelli e publicada após a sua morte pelo IHGB em 1929.

Muitos indígenas não a compreendiam, pois era baseada no tupinambá e não na língua geral falada, já muito diferente do tupinambá registrado. Esse fato resultou em uma das transformações da língua, que passou a ser reconhecida de duas maneiras distintas no final do século XVII: o tupinambá colonial ou língua geral "verdadeira" – usada na religião e na escrita – e o tupinambá tribal ou língua geral " corrupta" – usada oralmente, na conversação cotidiana. Percebemos que, no período da colonização, já existia uma relação de prestígio da língua por ter um alfabeto e uma escrita, sendo que a escrita era considerada a "verdadeira".

Barros (2003) realiza um interessante estudo sobre algumas variantes do "Pai Nosso" em diferentes catecismos, do século XVI até o século XVIII, e conclui que está presente o mesmo léxico cristão em tupi estipulado pelos missionários do século XVI. Na tabela abaixo, comparamos o primeiro período da oração do "Pai Nosso", conforme estava em Anchieta (século XVI) com o nheengatu falado hoje no Alto Rio Negro. As transformações são grandes, provavelmente resultantes da diferença entre a língua escrita e a falada, de crescentes empréstimos do português e de uma certa simplificação presente na língua geral, pelo fato de ter sido uma língua que passou por um processo de pidginização e foi usada por muitos falantes não nativos, em boa parte portugueses.

Tupinambá	Língua Geral Amazônica	Tradução
oré	iane	'nosso'
Rúb	páia	'pai'
Tekoár	reiku wa'a	'estás'/ 'que está'
Ybákype	iwáka upe	'no céu'
nde réra	ne rera	'teu nome'
imoetepyramo t oikó	iumuite	'seja honrado'/'se torne importante'

Nos exemplos acima podemos ressaltar três simplificações semânticas e sintáticas: (a) em lugar do pronome de 1ª pessoa plural exclusivo (Oré), que ocorre na versão mais próxima da língua tupinambá, em que o interlocutor (Deus) não está incluído na expressão "Pai Nosso", na versão LGA já se observa que os pronomes de 1ª pessoa plural foram reduzidos a um único (Iane/Iandé) por influência do português, língua que não faz aquela

distinção pronominal; (b) uma variante da posposição "-pe", que se desenvolveu no nheengatu, pode ter-se fundindo com "pupe" na expressão "no céu", ou talvez tenha ocorrido uma reinterpretação do sintagma "ybakype", em parte pela reinterpretação fonológica da vogal "y" como "i" ou "u", a depender do contexto. No começo da palavra, ao lado de uma labial, "y" foi "relido" como [i]; já na contiguidade com a velar [k], foi interpretado como dorsal, ou seja, [u]. No entanto, os neofalantes sempre souberam que a palavra usada para "céu" era "ybáka" > "iwaka", que é a forma como ela aparece sempre que estiver "livre"; logo, reinterpretaram a sequência que soava como "iwákupe" como "iwáka + upe"; (c) por ser totalmente estranho ao português, as formas "concessivas" (subjuntivas) iniciadas por "t-" foram descartadas (tekoár, toikó).

Para Borges (2000, p. 119), existiam pelo menos três tipos de nheengatu: o primeiro era o jesuítico, mais ligado à forma escrita e ensinado nas escolas missionárias. O segundo era o falado pelos colonos, variando conforme a sua nacionalidade (se eram portugueses ou espanhóis). E o terceiro era o falado pelos indígenas, variando conforme a sua língua materna. O nheengatu era L2 da maioria dos seus falantes, que eram bilíngues – apesar de ter sido língua materna de muitos em um período avançado da colonização - gerando variações prosódicas e, até mesmo, na estrutura gramatical, com a transposição de elementos da L1 dos falantes[13].

A respeito dos registros da língua, Roland Schmidt-Riese (2003) propõe uma divisão histórica sobre o material empírico disponível; a primeira etapa é a jesuítica (colonial), influenciada pelo contexto pragmático da evangelização, sem transmissão de dados linguísticos, apenas categorizações da língua, junto a textos líricos ou de catequese, por meio de documentos diversos que, na sua maioria, não estão disponíveis. A segunda é chamada pelo autor como a etapa da linguística histórica[14], caracterizada por um interesse empírico-histórico e científico pelo nheengatu, tem publicações relevantes no século XIX que oferecem descrições gramaticais e compilações de textos orais tradicionais. E a última etapa é a da

[13] Sobre esse aspecto, existem discussões sobre a qualidade das transformações linguísticas no nheengatu ao longo do período colonial; há quem defenda que se tratava de empréstimos das línguas maternas dos falantes para a nova língua geral falada; outros acreditam que houve um substrato linguístico, por meio das influências nos aspectos fonológicos e sintáticos da língua materna sobre a língua imposta (nheengatu), afetando toda a comunidade de fala.

[14] Embora o termo "linguística histórica" não seja muito apropriado para trabalhos como os de Couto de Magalhães (1975) ou Barbosa Rodrigues (1890), o autor assim os denomina por serem registros da língua e de suas manifestações linguísticas no momento histórico em que o uso da língua geral passava por um processo de declínio. Não se trata, portanto, da área de "linguística histórica" consagrada no campo da linguística, mas de um registro histórico dos usos da língua.

atualidade, em que estudos são realizados por interesses de ações sociais da população indígena falante do nheengatu[15].

Anteriormente falamos um pouco da língua geral usada pelos missionários, que tentava ser modelada pelo tupinambá escrito e descrito por padres durante os primeiros séculos da colonização. Sobre a segunda etapa, de compilações dos textos orais e explicações gramaticais, apontaremos brevemente, a seguir, os principais autores e obras desse período para, ao final do capítulo, tratarmos da etapa atual, dos estudos feitos pela população falante no Alto Rio Negro.

Existiram pelo menos cinco autores que se debruçaram em recolher a literatura oral em Língua Geral Amazônica no século XIX, durante o período em que florescia o Romantismo Nativista, que hoje seria chamada etnoliteratura. A seguir, apresentaremos uma lista com uma breve informação biográfica de cada autor e suas obras mais significativas (FREIRE, 2003, p. 140-142):

- José Vieira Couto de Magalhães (1837-1898); de Diamantina / MG, cursou Direito em São Paulo, foi presidente de várias províncias do Brasil (Goiás, Mato Grosso e São Paulo). Realizou pelo menos dez grandes viagens pelo Brasil, em que aprendeu a Língua Geral. Em 1876 publicou a sua obra mais conhecida, *O Selvagem*, dividida em três partes: em estudo etnográfico sobre as etnias do Brasil Central, um curso de tupi – língua geral e um conjunto de estórias, denominado pelo autor como "lendas tupis". As narrativas do livro são mitologias zoológicas, fábulas – a maioria envolvendo o jabuti e outro animal, ou a raposa e outro animal. A narrativa sobre "Como a noite apareceu", analisada nesta pesquisa, é a primeira transcrita, antes da parte sobre "As lendas do Jabuti".
- Charles Frederick Hartt (1840-1878), geólogo e geógrafo canadense, veio ao Brasil para estudar a fauna ictiológica da bacia amazônica. Foi chefe da Comissão Geológica do Império e diretor do Museu Nacional, aprendeu o nheengatu e coletou mitos sobre a tartaruga.
- João Barbosa Rodrigues (1842-1909), nascido em Minas Gerais, foi morar em Manaus, onde dirigiu o Museu Botânico. Viajou pelos rios da região e aprendeu o nheengatu. Coletou narrativas orais, contos e cantigas nessa língua, publicadas no

[15] À terceira etapa definida pelo autor podemos acrescentar os estudos do nheengatu que vêm sendo feitos exclusiva ou principalmente por interesse acadêmico, por meio do registro e da análise linguística dessa língua indígena.

livro *Poranduba Amazonense*. Os textos contam histórias do Curupira, Anú, cantigas de Tamaquaré, Mauary, Mutum; fábulas como a onça e a anta, a arara e o pica-pau, o camaleão e a preguiça, o gavião e a tartaruga, entre outras. Coletadas nos rios Negro, Branco, Solimões e Amazonas.

- Conde Ermano Stradelli (1852-1926), nasceu na Itália e veio para Brasil em 1879. Trabalhou inicialmente com Barbosa Rodrigues, viajou pelos rios Purus e Negro, viveu no Amazonas por 40 anos e aprendeu o nheengatu. Coletou mitos indígenas e, depois de sua morte, o IHGB (Instituto de História e Geografia do Brasil) publicou um dicionário de sua autoria nheengatu-português e português-nheengatu. O livro *Lendas e notas de viagem: a Amazônia de Ernano Stradelli*, se inicia com uma gramática do nheengatu, seguida de um vocabulário e estórias da região.
- Antônio Brandão de Amorim (1865-1926), nascido em Manaus, trabalhou como secretário de Barbosa Rodrigues no Museu Botânico. Revisou relatos orais coletados no Rio Negro por Maximiano José Roberto. Coletou narrativas orais em nheengatu no Rio Uaupés, publicadas no ano de sua morte na revista do IHGB.

Esses estudos foram realizados em um momento em que a Língua Geral já estava em declínio na região, por isso o interesse em registrá-la. O intuito dessas obras era diagnosticar a situação linguística e sociolinguística da língua, além de registrar os conhecimentos orais através dela transmitidos. Em análise sobre o que nos revela esses estudos, escreve Freire (2004):

> A literatura oral registrada por esses estudiosos revela, por um lado, a permanência vigorosa de narrativas indígenas em língua geral, que continuavam circulando oralmente no século XIX em algumas áreas, como a bacia do Rio Negro e do Alto Solimões, e por outro, em cidades como Belém e Manaus, uma situação de bilinguismo língua geral – português bastante generalizada, porém ignorada pelos historiadores da região (FREIRE, 2004, p. 143).

Nessa citação é interessante notarmos que, mesmo em uma situação de bilinguismo, em que o português já predominava na região, as narrativas orais ainda eram contadas em nheengatu. Ou seja, ainda que a língua de uso não fosse mais esta, as estórias memorizadas continuavam sendo narradas nessa língua. Podemos associar esse fato às narrativas analisadas nesta pesquisa; os povos falantes de nheengatu, mesmo tendo o português como língua de uso cotidiano, continuam contando as narrativas em nheengatu.

Algumas das estórias recolhidas nesta pesquisa fazem parte da mitologia de outros povos, como a narrativa do “Fogo” e dos “Matis”, que são do povo Baniwa, mas foram estórias adaptadas à língua nheengatu e continuam sendo narradas tradicionalmente por meio dela. Outras são estórias já registradas na língua nheengatu pelos autores listados acima, como é o caso da narrativa sobre a “Origem da noite”, analisada nesta pesquisa, e também de algumas fábulas, como a da “Guariba e a anta” ou “O Curupira e o caçador”, que continuaram sendo narradas ao longo dos séculos por falantes dessa língua. Voltaremos a essa discussão no item 1.5 deste capítulo.

1.4 – O declínio da Língua Geral Amazônica

Os registros mostram que o nheengatu foi uma língua falada desde a província do Maranhão até a fronteira do Brasil com a Colômbia, no Amazonas, ou seja, em toda a região Norte do país, pela maioria dos brasileiros dali durante os séculos XVIII e XIX (FREIRE, 2003, p. 9). Diversos fatores influenciaram no declínio do nheengatu, iniciando com as ações oficiais da administração portuguesa, que tiraram dos missionários o poder administrativo da colonização em meados do século XVIII. Para compreendermos esse processo, analisaremos alguns trechos de documentos e autores que tratam das mudanças políticas ocorridas na região durante o período. Como é o caso dos relatos de Souza (1848), em *Notícias geográficas da capitania do Rio Negro no grande rio Amazonas*, que comenta sobre as transformações políticas nessa capitania, hoje correspondente ao Estado do Amazonas:

> D’ este modo quasi toda composta de gente indiana, assim sahida do seu berço, elevou S. M. El-Rei e Senhor D. José I, de saudosa memória, as missões a villas e lugares governados pelas leis do *Directório*, feitas por homens eruditos, que sendo tão appropriadas ao genio dos índios, a maior parte ainda selvagem, lhes serviu de muito para a sua propagação e prosperidade. Sendo contudo esse methodo de regencia incompativel á sua civilisação e susceptivel de muitos abusos, pois não se viam nas comandancias e directoria senão harpias e sanguesugas da avareza, foi abolido com execração. Se os missionários eram escandalosos em fazer reverter com demasia em proveito seu e das suas religiões o produto do trabalho dos índios, não menos eram os directores e commandantes militares... (SOUZA, 1848, p. 416).

Nesse documento, Souza (1848) trata da transição entre as políticas coloniais dos regimentos das missões às novas políticas do *Directório*. Nesse trecho, o autor deixa explícito que, em relação ao trato com os indígenas, a dinâmica colonial não foi efetivamente modificada. Embora a transformação das missões em vilas tivesse contribuído para o que o autor caracteriza como uma prosperidade da população ainda selvagem, a exploração do trabalho indígena e a violência utilizada nos descimentos ainda continuavam.

O *Directório* referido nesse trecho foi aquele elaborado por Marquês de Pombal, que substituiu o antigo "Regimento das Missões". O novo *Directório* tinha como principais objetivos integrar os índios à sociedade colonial portuguesa, implementar a língua portuguesa, incentivar os casamentos interétnicos com o intuito de embranquecimento da população, civilizar os indígenas, entre outros. Sobre esses aspectos, aponta Moreira Neto (1988):

> Na verdade, o período pombalino e seu instrumento político mais significativo, o *Directório*, são chaves essenciais para a compreensão das mudanças operadas na Amazônia entre 1750-1850. Sem recorrer ao *Directório* será impossível entender os efeitos concretos da secularização das missões pela política pombalina. A partir daí, o regime das missões cedeu lugar a um esforço de intervenção e de integração das populações indígenas aldeadas ao sistema colonial – sem intermediários – , o que aumenta extraordinariamente o processo de desorganização e de dominação dessas comunidades, iniciado pela ação missionária (MOREIRA NETO, 1988, p. 20-21).

Segundo Moreira Neto (1988), a política pombalina causou transformações nas dinâmicas sociopolíticas da Amazônia, principalmente no que se refere à organização e dominação da colônia em relação aos povos indígenas. Segundo o autor, nos sistemas das missões, os indígenas mantinham uma autonomia relativa em relação ao seu modo de vida, pois os missionários eram minoria, pois os indígenas trabalhavam nas próprias missões com extrativismo e agricultura de subsistência e também pelo fato de os missionários participarem da natureza supranatural (associado aos poderes xamãnicos), por meio da cura, por exemplo (MOREIRA NETO, 1988, p. 25). A partir da nova ordem pombalina, o número de colonos aumentou e os indígenas passaram a ser subordinados diretos dos colonizadores, que tinham intenções de transformá-los: "[...] numa grande massa nativa, econômica e socialmente controlada, capaz de suprir, com sua força de trabalho, o esforço de consolidação do domínio colonial português na Amazônia" (MOREIRA NETO, 1988, p. 26).

Ao analisarmos um documento do então governador do Pará, Francisco Xavier Mendonça Furtado, ao rei Dom João, referente à instauração do Directório dos Índios do

Marquês de Pombal (lei de 7 de junho de 1755), intitulado “Directorio, que se deve observar nas Povoaçoes dos Indios do Pará, e Maranhaõ em quanto Sua Magestade naõ mandar o contrario” e datado de 1557. Podemos notar uma intenção ofensiva de civilizar e colonizar a região amazônica e a população local:

> Sempre foi maxima inalteravelmente praticada em todas as Naçoens, que conquistáraõ novos Dominios, introduzir logo nos Póvos conquistados o seu proprio idiôma, por ser indisputavel, que este he hum dos meios mais efficazes para desterrar dos Póvos rusticos a barbaridade dos seus antigos costumes; e ter mostrado a experiencia, que ao mesmo passo, que se introduz nelles o uso da lingua do Principe, que os conquistou, se lhes radîca tambem o affecto, a veneraçaõ, e a obediencia ao mesmo Principe. Observando pois todas as Naçoens polîdas do Mundo este prudente, e solido systema, nesta Conquista se praticou tanto pelo contrário, que só cuidáraõ os primeiros Conquistadores estabelecer nella o uso da Lingua, que chamaráõ geral; invençaõ verdadeiramente abominavel, e diabólica, para que privados os Indios de todos aquelles meios, que os podiaõ civilizar, permanecessem na rustica, e barbara sujeiçaõ, em que até agora se conservávaõ (MOREIRA NETO, 1988, p. 168).

Portanto, o Directório Pombalino foi um instrumento utilizado pela Coroa Portuguesa para exercer domínio e controle no Norte do país. Como vimos na citação, o uso da língua geral foi tratado como um elemento de barbárie, que evidenciava a não obediência dos nativos à nação e uma afronta à própria civilização. Nas palavras de Freire (2004):

> Depois de um século e meio, a língua que havia servido como língua franca e de unidade regional para a maior rentabilidade da conquista da Amazônia passou a ser vista como diabólica, responsável pela falta de coesão interna e incapaz de traduzir os interesses coloniais (FREIRE, 2004, p. 121).

A necessidade de uma coesão interna, que dependia da identificação do índio ao domínio português, era fundamental para integrar a nação brasileira e definir as suas fronteiras. Em 1774 o Brasil foi unificado administrativamente, o poder centralizador do antigo Estado do Brasil, já regido pela coroa portuguesa, queria impor suas leis para a realidade amazônica, porém essas políticas não foram tão bem sucedidas. O resultado da política pombalina, por exemplo, foi o abandono das vilas pela fuga dos *tapuios* em busca de áreas remotas, onde pudessem voltar a viver como sempre viveram; trabalhando para a subsistência nas matas. Isso levou à queda do *Directório* na Amazônia em 1798 e à

implementação de políticas mais ofensivas e anti-indígenas, como a instauração da Carta Régia de 12 de maio desse mesmo ano.

Nessa nova legislação, ficava autorizada a venda dos bens coletivos e dos próprios aldeamentos para levantar fundos ao Tesouro da Província, e ficava determinado que os índios sem ocupação fixa deveriam servir ao trabalho público ou particular, para isso, retiravam os índios de suas aldeias para os redistribuírem por núcleos regionais da capitania (MOREIRA NETO, 1988, p. 30). A transferência do poder real ao Brasil, com a vinda de Dom João VI, intensificou essa política com leis mais repressivas às populações indígenas da colônia, que haviam perdido a sua liberdade, suas terras e seus bens. Foram realizadas as chamadas "expedições bugreiras", em que os colonos e a força colonial saíam para dominar as tribos hostis, os primeiros para escravizá-los e a segunda para recrutá-los ao serviço militar.

A Independência do Brasil em 1822 não modificou a violenta ação contra os indígenas. Dom Pedro I manteve a brutal política de servidão e escravização dos "homens de cor", que eram os indígenas, *tapuios*, mestiços e negros, esses últimos recém-chegados do Rio de Janeiro e Bahia, vindos escravizados da África e levados para a Amazônia, principalmente, durante a política pombalina. Em 1832 houve tensões no Norte, devido às reações contrárias da classe dominante local ao governo de um político vindo de São Paulo, Machado de Oliveira. O anterior Estado do Brasil já tinha vantagens por controlar as áreas litorâneas onde as mercadorias eram transportadas da colônia para a metrópole, assim, com a administração direta de um político paulista, a elite local perderia os seus privilégios.

A região amazônica também passava por uma crise econômica, inclusive, com a escassez de alimentos de subsistência. O principal motivo era a falta de trabalho servil e, a partir da nova organização econômica de exportação e comércio dos bens amazônicos, a situação passou a piorar. Esse contexto despertou a revolta dos Cabanos, assim chamada por ser uma revolta popular, em que a maioria das pessoas eram pobres (índios e mestiços) que viviam em cabanas ribeirinhas; essa guerra durou de 1832 a 1838, aproximadamente. Segundo Moreira Neto (1988, p. 50), os *tapuios* foram o grupo mais oprimido e marginalizado durante as políticas coloniais, pombalinas e imperiais, por isso foram em massa para a rebelião da Cabanagem, em que aproximadamente 40% deles eram *tapuios* e guerrearam contra o sistema de exploração servil. Alguns nativos brancos, mestiços e negros também participaram da Cabanagem, defendendo a abolição da escravidão e os ideais republicanos.

Muitos foram presos e mortos, existem relatos de um barco prisão chamado "Defensora", que era um antro de maus tratos e doenças, e os prisioneiros cabanos levados

para lá tinham a morte inevitável. Nesse processo, grande parte dos que morreram eram falantes da língua geral, o que contribuiu drasticamente para a redução da sua população de fala; calcula-se um total 40 mil pessoas, o que correspondia a um quarto da população recenseada na região. A revolta foi contida por uma ação militar e policial excessiva e, quando cessaram os focos rebeldes, novas leis foram instauradas, mantendo o sistema de repressão e escravização indígena. Em 1832 foi instaurado o Regulamento dos Corpos de Trabalhadores, no qual podemos destacar uma de suas cláusulas: "5° Todos os homens de côr que aparecerem de novo em algum districto, sem guia ou motivo conhecido, serão logo prezos, e enviados ao Governo, para lhes dar destino, quando a sua culpa não seja outra" (MOREIRA NETO, 1988, p. 275). Ou seja, a captura de mão de obra indígena – e também negra ou mestiça – era indiscriminada.

O fim da Cabanagem representou a extinção de muitos lugares, vilas e povoações habitadas por *tapuios* e mestiços; foram atacadas pelos portugueses ou abandonadas pelos indígenas, em prol da guerra ou de uma vida distante dos domínios portugueses. A reconstrução da Amazônia ficou a cargo dos indígenas que, por meio de seu trabalho, deveriam reerguer a economia e a sociedade amazônica. Nesse período, muitos indígenas novamente se refugiaram nas selvas ou mesmo além-fronteiras, e os portugueses saíam pelas matas em busca de braços para o trabalho. Em 1870 foi consolidada a produção comercial da borracha, e a Amazônia foi inserida na divisão internacional do trabalho como produtora de borracha. Sobre esse período, escreve Moreira Neto (1988):

> A partir dessa época, os índios serão excluídos como força de trabalho ponderável em qualquer projeto economicamente importante naquela área. Em alguns casos, são mantidos como produtores de alimentos e como fornecedores de mulheres aos seringais e outras zonas de produção, o que acelera o processo final de desintegração de suas comunidades. Os índios tribais e mesmo as comunidades de *tapuios* pagaram um preço terrível ao rápido processo de expansão da indústria extrativa da borracha e outros produtos florestais. Uma quantidade não determinada, mas certamente grande de grupos indígenas foi dizimada até a extinção final; muitos outros tiveram seu número diminuído para uma fração da população original (MOREIRA NETO, 1988, p. 88).

Se o número de indígenas foi reduzido paulatinamente ao longo do período colonial, por meio dos descimentos, guerras e epidemias, depois da Cabanagem, das ofensivas políticas escravistas e da exploração da borracha, esse número aumentou. Até os dias de hoje problemas como esse são encontrados na região, muitos grupos amazônicos são ameaçados

pela exploração seringalista e por invasões em suas terras, mesmo sendo demarcadas e consideradas reservas nacionais.

Durante o *boom* da borracha na Amazônia, foi incentivada a ida massiva de migrantes nordestinos para a região. Todos eram falantes do português, o que influenciou na hegemonização da comunicação nessa língua. O barco a vapor, que auxiliava no transporte do material a ser comercializado com a metrópole, permitiu que os portugueses adentrassem por áreas onde antes se falava apenas a língua geral. Dessa forma, a língua portuguesa foi ganhando espaços de uso e, logo, passou a ser aprendida por todos nas escolas primárias. Nesse sentido, destaca Freire (2004):

> A escola, ao transformar índios "tapuios" em "civilizados", em muito contribuiu para que as vilas e povoações do Amazonas deixassem de ser monolíngues em língua geral, passando por uma fase de transição onde predominou o bilinguismo (LGA-LP). Mas foi sobretudo o fluxo migratório contínuo de nordestinos que provocou mudanças no quadro sociolinguístico (FREIRE, 2004, p. 232).

Em relação à língua portuguesa, algumas medidas já estavam sendo implementadas com o fim de instaurá-la na região e, junto com ela, uma nação mais "civilizada", relacionada à metrópole colonial. Dentre elas, podemos destacar a transformação das aldeias de repartição (ou descimento) em vilas e cidades durante o período pombalino. Cada lugar tinha uma administração com funcionários falantes de português e, por meio dessa língua, as relações formais se desenvolviam. A formação de um exército, em que muitos indígenas e mestiços, falantes de nheengatu, tornaram-se soldados e passaram a usar o português, outros tantos foram enviados para a Guerra do Paraguai, por meio de recrutamentos violentos, e acabaram mortos. Além da grande quantidade de *tapuios* mortos durante a Cabanagem, falantes também da língua geral, como já foi abordado anteriormente.

Se no início do período de colonização bastava ser *tapuio* para estar integrado ao sistema colonial, durante a fase de construção nacional o objetivo era civilizar os indígenas da região, por meio da língua portuguesa e das lógicas mercantilistas. A escola e as ações institucionais contribuíram para a implementação dessa língua, mas, conforme a citação acima, ela foi efetivamente ganhando usos nas situações de contato cotidianas entre falantes de LGA e português. A transição da língua geral para o português foi um processo sociolinguístico com diferentes momentos de bilinguismo e diferentes espaços de uso relacionados a ambas as línguas.

1.4.1 – O processo de portugalização da Amazônia

A ampliação do uso da língua portuguesa no Brasil estava diretamente associada aos interesses coloniais. Através dela, efetivou-se a integração das sociedades indígenas à economia mercantil. Como vimos anteriormente, o uso da língua geral fazia parte da política linguística colonial portuguesa no Brasil, até a coroa decidir "portugalizar" todo o Grão-Pará no final do século XVIII e início do século XIX. O fato de o nheengatu já ter desenvolvido certo monolinguismo, existindo assim uma relativa unidade linguística na região, contribuiu para a universalização da língua portuguesa. Os indígenas catequizados e falantes de língua geral, antes chamados de índios "mansos" ou "tapuios", quando adquiriam a língua portuguesa eram chamados de índios "civilizados" ou "caboclos". A língua identificava e categorizava os grupos étnicos sociais, conforme a intensidade da sua integração com a sociedade nacional.

A ampliação dos espaços de uso do português reduziu, paulatinamente, os espaços de uso da língua geral durante o século XIX. A Amazônia passou por complexos processos linguísticos e sociolinguísticos ao longo de sua história, entre os quais podemos destacar: o fato de ser um lugar com extensa diversidade linguística, a tortuosa implementação da língua geral, suas diversas variantes locais e as particularidades dos processos de substituição da língua geral pela língua portuguesa. Por ser uma região com forte presença de indígenas falantes do nheengatu, a transição para o português envolveu diversas situações de bilinguismo, em que a então língua mais falada coexistia com a nova língua almejada pela colônia. Magalhães (1876) realizou um estudo muito interessante com canções orais recolhidas no Amazonas e em outras regiões do Brasil durante esse período, conforme comenta Freire (2004):

> A partir desse *corpus*, [Couto de Magalhães] realizou um conjunto de observações agudas para recortar uma realidade sociolinguística daquilo que ele próprio já denominava como "língua posta em contato com outra", que só muito mais tarde, na década de 1950-60, seria objeto de estudo da linguística contemporânea. Preocupado com as modificações sofridas pelas línguas em contato, ele estabeleceu três períodos marcantes das relações entre o português e a língua geral, que ele denomina de nheengatu (FREIRE, 2004, p. 143).

Os três períodos marcantes destacados por Magalhães (1876) foram organizados a partir das situações sociolinguísticas encontradas em suas análises de canções populares pelo

Brasil. Trata-se de uma teorização geral sobre contato linguístico entre o tupi e o português. Segundo o autor, o primeiro foi o período de justaposição, com versos compostos simultaneamente nas duas línguas. Eram textos bilíngues, que alternavam simetricamente, nesse caso, o português e o nheengatu. Neles, as duas línguas entram na composição da canção "com seus vocabulários puros" (MAGALHÃES, [1876] 1976, p. 89). Para exemplificar, o autor usa a canção abaixo, que ele ouviu muitas vezes no Pará:

"*Te mandei um passarinho,*
Patuá mirĩ pupé;
Pintadinho de amarelo,
Iporanga ne iaué".
(MAGALHÃES, [1876] 1976, p. 89)

O segundo momento é caracterizado pela produção de vários textos bilíngues, mas as duas línguas não são usadas de forma simétrica. No exemplo a seguir, vemos um poema em que o desenvolvimento temático está em português, apenas o estribilho é em nheengatu (MAGALHÃES, [1876] 1976, p. 90):

"*Vamos dar a despedida,*
Mandu sarará
Como deu o passarinho;
Mandu sarará
Bateu asa foi-se embora,
Mandu sarará
Deixou a pena no ninho.
Mandu sarará".
(MAGALHÃES, [1876] 1976, p. 90)

Sobre esse verso, o autor analisa: "Pouco a pouco uma língua predomina, e só ficam da outra algumas palavras que, ou não tem correspondentes na língua que tende a absorver a outra, ou são mais suaves para o sistema auditivo da raça que vai sobrevivendo" (MAGALHÃES, [1876] 1976, p. 90). No terceiro período o texto é monolíngue em português, sem empréstimos lexicais ou sintáticos e fonologicamente adaptados. Segundo o autor "os vocábulos da língua absorvida desaparecem na língua absorvente, para não ficarem

outros vestígios dela senão o estilo, as comparações, algumas formas gramaticais e algumas alterações de sons" (MAGALHÃES, [1876] 1976, p. 90). Podemos analisar essas características na canção a seguir, recolhida em Ouro Preto (MG), em que o autor reconheceu nela a origem (longínqua) indígena, pela semelhança inicial da sua estrutura com a canção anterior do "Mandu sarará":

> "Vamos dar a despedida
> Como deu a pintassilva:
> Adeus, coração de prata,
> Perdição da minha vida!
>
> Vamos dar a despedida
> Como deu a saracura:
> Foi andando, foi dizendo:
> Mal de amores não tem cura".
> (MAGALHÃES, [1876] 1976, p. 90)

Segundo o autor, a mistura entre as línguas durante esses três períodos por ele analisados mostra a existência de cruzamentos linguísticos. O autor justifica a intensidade desses cruzamos a partir de fatores como a aproximação do falante com povos tupis ou das próprias características linguísticas desses falantes. Sobre esse aspecto, podemos acrescentar o fator geográfico, que também influenciava na situação sociolinguística dos falantes. Se estavam geograficamente localizados em áreas mais urbanas, em que o português se fixou primeiramente, ou se viviam em locais mais afastados, nas comunidades ribeirinhas das cabeceiras dos rios Solimões ou Negro, por exemplo, locais de fugas dos *tapuios*, em que o nheengatu era amplamente falado e seu uso se estendeu temporalmente. No caso do Rio Negro, o nheengatu é falado até os dias de hoje na região.

1.4.2 – De língua geral à língua indígena no Alto Rio Negro

Desde a colonização, o nheengatu foi língua materna ou segunda língua de muitos brasileiros e, de certa maneira, incentivou o monolinguismo no Brasil através da dominação linguístico-cultural dos povos durante o período colonial. O seu declínio e a progressiva hegemonização do português tornaram o nheengatu uma *língua anêmica* (RODRIGUES,

2000), carente de sangue de usuários. Nos dias de hoje, o nheengatu é falado na região do Alto Rio Negro e continua sendo uma língua franca, de comunicação entre os povos, com novos significados culturais para os seus falantes. Sobre essas características, escreve Freire (2009):

> Deixou de ser uma língua de expressão regional para cobrir uma área bem menor, limitada ao alto Rio Negro, onde continuou sendo falada, sempre, por índios de diferentes línguas e por representantes da sociedade regional que eles interagem. A população regional chegou a considerá-la como 'língua de índio', devido à sua origem e procedência, enquanto os índios a viam como 'língua de branco', já que foram os missionários europeus que a introduziram no rio Negro, onde anteriormente não havia nenhuma língua tupi (NIMUENDAJU, 1950, p. 131 *apud* FREIRE, 2009, p. 104-105).

Portanto, ao longo dos séculos e das diferentes políticas linguísticas na região, o nheengatu hoje ficou limitado à região do Alto Rio Negro[16]. Tornou-se uma língua indígena; é língua materna de alguns povos e língua franca na região. Há povos que perderam a sua língua ancestral e são falantes de nheengatu como primeira língua; os Baré e os Baniwa do Baixo Rio Içana, os Warekena e os Pira-Tapuya cada vez mais empregam apenas o nheengatu na comunicação cotidiana, e outros povos têm o nheengatu como segunda língua, terceira língua, quarta língua etc.

Atualmente, existem mais de 23 línguas indígenas apenas na região do Rio Negro, pertencentes a cinco grandes famílias: Tukano Oriental (Tukano, Desana, Kubeo, Wanana, Tuyuca, Pira-Tapuya, Arapaso, Miriti-Tapuya, Karapanã, Bará, Siriano e Makuna); Aruak (Baniwa, Kuripako, Baré e Tariana); Maku (Hupda, Yuhupde, Dow, Nadob, Kakwa e Nukak); família Yanomami (Yanomami) e Tupi-Guarani (inserida na região por meio do nheengatu).

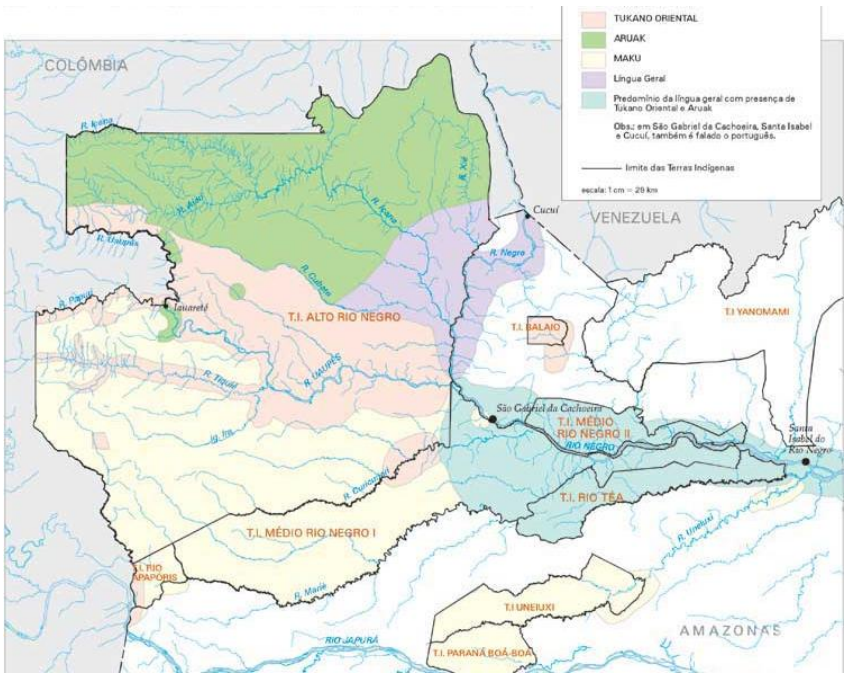
A região é conhecida por seu sistema de exogamia linguística, em que povos falantes da mesma língua são considerados como uma rede de parentela próxima, como se fossem irmãos. Em geral, isso se deve aos casamentos interétnicos, em que a mulher vai para a comunidade do marido. Lá aprende a falar a língua da comunidade, mas também ensina a sua ou mantém conversas na língua materna com mulheres da mesma origem étnica. Os indivíduos da região falam de 3 a 5 línguas, às vezes 8 ou 10 línguas, ou seja, é uma região multilíngue. Claro que nem sempre são fluentes em todas as línguas, existe uma distinção

[16] Existem também falantes de nheengatu na cidade de Manaus e no Baixo Rio Negro, porém é uma língua de uso corrente apenas no Alto Rio Negro.

entre as línguas que as pessoas “escutam e falam”, as línguas que “escutam e falam um pouco” e as línguas que só “escutam, mas não falam”. Vejamos dois mapas da região:

Mapa 3 – A região do Alto Rio Negro (destacado em vermelho) no mapa do Brasil

Mapa 4 – As famílias linguísticas no Médio e Alto Rio Negro[17]



[17] Mapa 4 – Fonte: http://pib.socioambiental.org/pt/povo/etnias-do-rio-negro/1524. Acesso: 15/11/2014.

Para compreendermos os processos linguísticos da língua geral, no que se refere ao fato de ser considerada como “língua indígena” para uns e como “língua de branco” para outros, conforme a citação de Freire (2009), precisamos tratar da história do lugar; dos processos de colonização, das dinâmicas sociolinguísticas já existentes, da chegada e fixação do nheengatu na região, entre outros fatores.

Primeiramente, vale mencionar que essa região é de difícil acesso; o rio tem muitas cachoeiras e é difícil a navegação. As primeiras informações sobre os rios Negro e Uaupés aparecem em 1538-1541, nos relatos de Philip von Hutten e Hermain Perez da Quesada, comandantes das expedições vindas da Venezuela em busca do “El Dorado”. O Rio Negro foi citado por Francisco Orellana (em expedição no Rio Amazonas) e por Gaspar de Carvajal (da ordem de São Domingos). Nos documentos produzidos, descrevem-no como um afluente chamado de Negro pela cor da sua água, negra como tinta. As primeiras descrições da região e de sua população datam de 1639, feitas por Cristovão de Acunã (Padre da Companhia de Jesus). Pedro Teixeira comandou uma expedição que subiu o Amazonas, da foz até o Peru. De lá retornou e, por imposição das autoridades espanholas, levou consigo, neste retorno, o Pe. Acuña e um colega deste, por interesse dos espanhóis em ter um panorama do Rio Amazonas, que apenas havia sido navegado um século antes por Orellana. Nesses relatos, é ressaltada uma aparente belicosidade dos índios da região.

Em 1657, índios do Baixo Rio Negro começaram a entrar em contato com expedições portuguesas que capturavam os índios para escravizá-los, por exemplo, a expedição Francisco Vilose e Manoel Peres. Há registros de que foram capturados 600 indígenas da família Aruak nos rios Negro e Amazonas. A escravidão era feita por meio de trocas de bens europeus por índios capturados por nações inimigas ou por “guerras justas”. O sistema de “guerras justas” foi muito disseminado no Estado do Grão-Pará, por meio das leis que permitiam que os portugueses punissem e transformassem em escravos os indígenas que os “atacavam” (muitas vezes estavam, na realidade, se defendendo).

Em 1668, fundam o primeiro centro missionário em Aruim, comandado pela Ordem das Mercês, passando a aldear e catequizar os índios escravizados e ‘descidos’ no Baixo Rio Negro, usando a língua geral. Foi uma época de muitos conflitos entre indígenas e portugueses, sendo que a região do Alto Rio Negro se transformou em refúgio para indígenas que fugiam e tentavam sobreviver aos conflitos. Em 1755, com o *Directório dos Índios* de Marquês de Pombal, as aldeias ou missões passaram a ser administradas por funcionários leigos, como Diretores dos Índios, como vimos anteriormente. Nesse momento, os missionários, que tinham perdido o poder de controle administrativo, foram encarregados de

explorar novas regiões, catequizar mais indígenas, estimular os “descimentos” e incorporar o indígena à sociedade nacional, como militares ou trabalhadores.

Essa política civilizatória tinha como base levar os indígenas para as vilas e cidades, para que pudessem servir de mão de obra aos colonos. A construção de Manaus, por exemplo, foi feita com braços indígenas, que eram forçados a trabalhar na construção civil. Porém, houve muitas epidemias de sarampo e febres, que dizimavam a população indígena. Para evitar um colapso na força de trabalho braçal, o recém-formado governo provincial em Manaus instituiu um programa, em 1850, para a “civilização e catequização” dos índios do vale do Alto Rio Negro, até então não muito explorados pela colonização (WRIGHT, 2005, p. 111). O que encontraram foram indígenas organizados que enfrentaram os portugueses, em resistência às condições político-econômicas opressivas impostas pelos “civilizados”.

A situação do período no Alto Rio Negro, mais especificamente, em Marabitanas (região fronteiriça), é relatada por Avé-Lallemant ([1812-1884] 1980, p. 126): “Estão hoje [1858] civilizados e aprendendo a conhecer as vantagens duma vida social e o valor do trabalho, até que aparece alguém, que os desvia para o mau caminho”. Nesse trecho, o autor ressalta as novas práticas sociais impostas à vida indígena, mas também evidencia a presença de pessoas que eram contra esse novo sistema e buscavam caminhos alternativos.

Podemos citar como exemplo dessa resistência os movimentos messiânicos da região, surgidos em resposta às tentativas de catequização e escravização, que sempre agiram contra a dimensão mítico-religiosa indígena. Diferentes etnias integraram as ideologias e crenças cristãs à forma como estavam organizados os seus sistemas culturais; algumas lideranças assumiram o papel de messias, salvadores das nações, e relacionavam os simbolismos dos mitos e rituais às formas de fé e explicação do mundo cristãs. Existiram dois movimentos messiânicos mais conhecidos, sob a liderança de dois indígenas: Venâncio Kamiko Cristo, da etnia Baniwa (1857), que pregava a rejeição e a libertação do sistema político dominante, através da autonomia indígena; e Alexandre Cristo, da etnia Tukano (1858), que profetizava a inversão na hierarquia de dominação e poder existentes, em que os brancos ficariam no mais baixo grau. Foram reprimidos com violência pelos militares, mas mesmo assim o movimento durou por gerações.

No final do século XIX e começo do século XX, a região foi atingida pelo *boom* da borracha. As empresas de comércio do produto se instauraram na região, explorando a mão de obra indígena em condições de subemprego, mas como assalariados. O dinheiro começou então a circular mais intensamente na região. Isso atraiu pequenos comerciantes, que vendiam os seus produtos no sistema de regatões: em canoas, levavam produtos industrializados,

transformando o modo de vida local. Os “Tuxauas”, espécie de caciques das aldeias, mas eleitos por portugueses, viraram “Capitães”, nome dado por influência das relações com os militares.

A região passava por situações de exploração do trabalho indígena e mudanças na ordem social das comunidades. No início do século XX, os missionários salesianos chegam à região, sendo a principal organização missionária desse grupo fundada no Rio Uaupés em 1914. A ação dos salesianos na região era considerada pelos agentes do governo como um modelo de assistência à população indígena (WRIGTH, 2003, p. 215). Porém, as missões salesianas, que eram reacionárias e fundamentalistas, integravam um modelo de cooperação ou parceria entre missão-exército no Alto Rio Negro, inclusive, como “fornecedoras” de moças índias como empregadas domésticas de oficiais do Exército e Aeronáutica. Os missionários desenvolveram a catequese e a educação, restauraram antigos centros missionários e passaram a ensinar a língua geral, que se expandiu pela região. Nesse período, muitos indígenas da região do Rio Negro e de seus afluentes aprenderam o nheengatu.

A língua geral já era falada pela população ribeirinha do Rio Negro, principalmente, ao longo de seu percurso até as fronteiras territoriais do Brasil. Como vimos anteriormente, essa língua foi levada para a região durante as tentativas de catequização e descimentos pelas missões, pelos *tapuios* fugidos do contato e pelas ações civilizatórias. Em 1858, Avé-Lallemant ([1812-1884] 1980, p. 126) escreve sobre essa situação linguística: “Quase todos os homens falam mal o português; entre as mulheres poucas falam esta língua. Falam comumente a língua geral. As crianças não falam Português e vivem entregues às leis da natureza, sem rudimentos de civilização e religião”. Essa era a realidade linguística ao longo do Rio Negro, porém, em alguns de seus afluentes, onde a presença de índios “tribais” era maior, a língua geral adentrou e ganhou força apenas no século XX, com as missões salesianas.

Sobre esse aspecto, Moreira Neto (1988) faz um comentário importante: “Em que pese a profunda penetração da *língua geral* em regiões como o Rio Negro, é de duvidar que os índios que a habitavam houvessem, em qualquer época, substituído totalmente por ela as línguas indígenas da região, em especial as de larga difusão regional (como o Tucano, no Uaupés, ou o Baníua, no Içana” (MOREIRA NETO, 1988, p. 45). Portanto, a língua geral se tornou mais um meio de comunicação, vinculada às relações com os brancos. Integrando-se aos sistemas linguísticos locais, em que já existiam outras línguas gerais, características de uma região multilíngue. Até os dias de hoje, o nheengatu é uma língua franca, de larga difusão regional – principalmente no Rio Negro, Xié e Baixo Içana –, junto com outras

línguas que compõem outros sistemas linguísticos locais, por exemplo, a língua baniwa continua sendo largamente usada no Alto Rio Içana, e o tukano continua sendo língua franca na região do Rio Uaupés e parte do Rio Tiquié.

Mesmo com o seu histórico ligado à dominação e à catequização, o nheengatu hoje é uma língua que garante a coesão grupal de algumas etnias e a legitimidade cultural indígena exigida pela sociedade nacional. É, portanto, uma língua importante para a construção da identidade indígena na região e para a ação política dos indígenas. Segundo Borges (2003): "A língua não significa em si e por si mesma, mas pela intervenção da história, dada a relação que o sujeito mantém com as suas condições de existência" (BORGES, 2003, p. 129).

Podemos usar como exemplo o povo Baré, primeiro a manter contato com os portugueses na região e que abandonara a sua língua própria: indígenas da etnia relatam que seu último falante morreu no ano de 2005. O fato de eles não falarem mais uma língua indígena fez com que não fossem mais reconhecidos como indígenas, sendo chamados, pejorativamente, de "caboclos"[18]. Portanto, o nheengatu trouxe de volta a identidade indígena desse povo, e muitos Barés defendem o nheengatu como sua língua étnica.

Apenas nos dias de hoje o português está se tornando a língua mais falada no Alto Rio Negro, principalmente nas regiões mais próximas ao centro urbano de São Gabriel. A ampliação das relações com a sociedade nacional está levando o nheengatu, como também outras línguas indígenas, a perderem seus espaços de usos para o português. Os falantes de nheengatu como língua materna são, em sua maioria, bilíngues em português, e esta última tem se tornado a língua mais usada na comunicação cotidiana. O nheengatu falado hoje tem muitos empréstimos do português, como percebemos nos exemplos a seguir:

[18] O termo caboclo historicamente está associado às características físicas, resultantes da miscigenação entre índios e brancos, e aos aspectos sociais e culturais dessa população: uma mistura do modo de vida indígena com o modo de vida 'civilizado' e urbano. Durante o período pombalino, eram considerados caboclos aqueles indígenas com maior submissão à sociedade nacional e com uma maior destruição das suas culturas tradicionais (SILVA, 2007, p. 305). Podemos levantar duas hipóteses sobre a designação pejorativa dos Barés como caboclos. A primeira se relaciona ao fato de estarem em uma região com intensa resistência às ações portuguesas, assim, o fato de os Barés terem mantido relações amistosas com os brancos, passando a viver nas vilas etc. tornou-se motivo de discriminação entre outros povos da região. A outra é em relação ao status legal em que ser "índio" garante uma série de reconhecimentos políticos e econômicos a esses povos, podendo, inclusive, gerar disputas entre eles. Nesse caso, uma das condições é falar a língua indígena, e como os Barés perderam a sua língua ancestral, acabam sendo discriminados por esse motivo.

1) Influências e/ou empréstimos do português no léxico do nheengatu:

Antigo	**Atual**	**Português**
túba	*páia*	pai
sy	*mãia*	mãe
anãma	*família*	família
retãma	*sidádi*	cidade
pú-irũdí	*nóvi*	nove (9)

2) Verbos portugueses morfológica e fonologicamente incorporados:

Re-morái – ‘eles moram’

A-koňeséi – ‘eu conheço’

U-kõtái – ‘eles contam’

U-akõteséi – ‘aconteceu’

Ya-pudéi – ‘podemos’

Nesses exemplos, vemos a crescente incorporação do português à língua nheengatu, com o número de empréstimos cada vez maiores. O nheengatu sempre foi caracterizado por uma diversidade dialetal conforme o povo falante, o que se observa ainda hoje. O fato de o nheengatu ter sido uma língua majoritariamente oral contribui para a sua diversidade. A escrita da língua se reduziu a um breve momento em que começaram a implementar escolas no Grão-Pará, embora os falantes de nheengatu fossem alfabetizados em português, passaram a escrever na língua, principalmente em alguns bilhetes ou cartas, logo substituídos pelo português. Sobre isso, escreve Freire (2004):

> De qualquer maneira, essa prática de leitura e escrita em língua geral não foi suficiente para garantir sua sobrevivência, num contexto definido por alguns sociolinguistas como sendo de “bilinguismo ambiental”, consequência do contato entre duas línguas, “quando uma delas, geralmente a adotada pelo Estado, tem um caráter expansivo pelo seu maior peso demográfico e cultural” (MORENO, 1998, p. 346 *apud* FREIRE, 2004, p. 223).

Essa citação ressalta duas questões importantes: o fato de o português ser considerado uma língua com maior peso cultural e econômico, adotada pelo Estado, por isso se tornou dominante; e de que a escrita do nheengatu não foi significativa a ponto de fazê-lo sobreviver, pelo contrário, foi substituído pela escrita no português, contribuitndo para o status de superioridade desta última.

1.5 – O oral e o escrito: linguagem e espaços sociais do nheengatu

Durante todo o processo colonial uma dicotomia perpassou o imaginário dos colonizadores, que viam os povos indígenas como bárbaros e selvagens, influenciando as ações missionárias e colonialistas, e similarmente as políticas linguísticas durante o período colonial e republicano. O fato de considerarem as línguas ágrafas como bárbaras, rudimentares ou incompletas, incapazes de produzir manifestações literárias, no início distinguiu o tupinambá entre as outras línguas nativas e, posteriormente, desvalorizou qualquer língua indígena e deu lugar para a comunicação em português, língua da metrópole.

Houaiss ([1915] 1992), no livro *O português no Brasil*, faz uma distinção entre uma língua natural e uma língua de cultura. A primeira está em um estado primitivo, oral, rústico, de selvageria e barbarismo, aprendida espontaneamente pelo convívio sociocultural e manifestada apenas na oralidade, por isso fica sujeita a um confinamento dialetal. A segunda está em um estado de progresso material e espiritual, uma língua escrita, mais elaborada, civilizada e universal, produtora de conhecimentos (representa a ciência, a arte, a literariedade, a filosofia etc.), capaz de unificar e homogeneizar um povo. Segundo o autor, a humanidade busca universalizar-se, para isso, fazem suas línguas naturais se tornarem culturais. Nessa perspectiva, o uso de uma língua indígena e oral, portanto natural, representaria o estado selvagem e primitivo da colônia, que progrediria à civilização, a partir do uso do português, considerado pelo autor como uma língua de cultura, como vemos no trecho a seguir:

> Desse modo, é possível esclarecer por que parece ter sido mais conveniente para os interesses coloniais estimular o uso de uma língua indígena, por sua oralidade e considerada como bárbara e inculta, e não o uso do português, uma língua escrita, de prestígio, literata desde o século XIII (HOUAISS, 1985, p. 46 *apud* FREIRE, 2004, p. 88-89).

A hierarquização entre línguas e culturas, associadas também ao fato de serem orais ou escritas, refletiu na forma como o português foi incentivado no Brasil; transformada em língua de prestígio, provocando o desprestígio da língua geral. Durante todo período colonial, a língua definia o status social dos indivíduos. Como vimos no capítulo anterior, as transformações no modo de vida indígena estavam relacionadas ao uso da língua geral, como se fossem estágios de civilidade: "tribais", "tapuios" ou "civilizados", e este último se referia aos indígenas falantes do português, também considerados "caboclos". Essa diferenciação se refletia nos espaços de uso de ambas as línguas durante o século XIX na Amazônia:

> [...] o fato de ela [língua portuguesa] possuir uma tradição escrita e uma literatura erudita lhe conferia o *status* de prestígio. Era a língua da escola, dos livros, dos jornais, da administração, das leis, da correspondência escrita, dos relatórios oficiais, enfim, das relações urbanas, e era, sobretudo, a língua que permitia comunicar-se e integrar-se com o resto do país. A outra [língua geral], com forte tradição oral, era a língua da família, do trabalho, das conversas coloquiais, das narrativas, das canções de ninar, da poesia e do lazer (FREIRE, 2004, p. 206-7).

A forma como a língua portuguesa e escrita foi valorizada e implementada no Brasil, relacionada à civilização e ao progresso, é uma amostra do etnocentrismo, processo que impulsionou também a colonização em territórios considerados atrasados e refletiu na desorganização das estruturas sociais e culturais dos povos nativos, impondo outros modos de vida, outra língua etc. Essas ideias ganharam força no século XIX com o evolucionismo, ideia que considerava os povos colonizados como portadores de uma cultura inferior, por isso deveriam progredir/ se desenvolver ao estágio "civilizado", ideologia que até os dias de hoje sustenta as ações políticas nacionais.

Essas distinções entre uma cultura atrasada e outra civilizada se refletiu na língua nheengatu e em seu uso. Como vimos neste capítulo, a língua geral, durante os séculos em que foi falada amplamente na colônia, permaneceu como uma língua de registro oral. A documentação escrita ficava restrita aos textos de conversão ou catecismos, usados pelos missionários. O fato de ser uma língua oral lhe designava características pejorativas de uma tradição oral; os mitos, as narrativas e as canções eram vistas como práticas heréticas, despossuídas de atributos literários e reduzidas à imagem que faziam do indígena: selvagem e bárbaro.

Portanto, o fato de serem povos com culturas de tradição oral contribuía para a sua inferiorização frente à cultura civilizada, europeia e portuguesa. Spix e Martius ([1817-1820]

1976) relataram muitas estórias ao longo de sua viagem pela Amazônia: fábulas, narrativas de diferentes povos da floresta, de animais, do curupira, jurupari, ipupiaras (versão masculina da iara), entre outras. Uma das conclusões dos autores sobre a difusão desse conhecimento oral pela narração e a crença dos indígenas nessas estórias foi a que transcrevemos no trecho a seguir:

> São elas uma das mais importantes provas do estado primitivo dêsses povos, quando, na verdade, em grau nada alto de progresso, mas vivendo mais próximo uns dos outros, podiam formar conceitos tão idênticos, quais os que atualmente vemos espalhados de modo extraordinário em todo o Brasil (SPIX e MARTIUS [1817-1820], 1976, p. 156).

Apesar de os autores afirmarem o estado primitivo pelo fato de serem culturas orais, eles trazem uma informação importante sobre a complexidade dessa tradição. As estórias se espalhavam e formavam conceitos por todo o país, como verificamos anteriormente nas cantigas comuns em diferentes regiões brasileiras. Isso evidencia uma rede de comunicação formada a partir da oralidade, em que pensamentos e interpretações sobre o mundo são sistematizados por meio de complexos textos orais. A complexidade, a importância e a amplitude da tradição oral entre os povos indígenas elucidam a ideologia que manteve suas línguas, suas culturas e suas tradições em uma condição de desprestígio social como estratégia para a dominação colonial. Conforme os indígenas se afastavam de suas origens étnicas e linguísticas, também se afastavam dos conhecimentos transmitidos por meio da linguagem oral. Sobre esse aspecto, aponta Freire (2004):

> Essas línguas indígenas haviam codificado experiências milenares preservadas pela tradição oral, abrangendo tanto o campo das chamadas etnociências – medicina, farmácia, botânica, zoologia, astronomia, religião, etc. – como o das manifestações literárias, ou seja, das diferentes narrativas denominadas pelos cronistas de mitos, fábulas, lendas, palavras ancestrais, poesias, cantos, baladas, provérbios. Os povos que as falavam haviam classificado e explicado o complexo mundo amazônico, atribuindo-lhe significados e acumulando, dessa forma, milhares de anos de conhecimentos sobre a vida e a adaptação a ecossistemas tropicais (FREIRE, 2004, p. 50).

Uma língua e os conhecimentos elaborados a partir dela registram informações sobre o mundo e sobre as formas de vida em um sistema ecológico e social específico. Assim sendo, inibir o uso das línguas vernáculas contribuía para um desenraizamento, um

afastamento do modo de vida tradicional e um deslocamento do pensamento às novas formas de vida e morais cristãs, coloniais e ocidentais. A oralidade guarda e transmite conhecimentos e experiências por meio dos textos orais, o que é vital para os sistemas culturais indígenas. O padre João Daniel, ao escrever sobre os hábitos e formas de relações sociais indígenas, destaca: “Deste grande respeito que têm aos velhos e velhas nasce o terem em grande veneração os seus contos, que vão passando por tradição de uns a outros...” (DANIEL [1722-1776], 2004, p. 269).

O que é tradicional não se perde facilmente, a palavra corre por espaços ilimitáveis. O nheengatu, mesmo sendo uma língua de contato colonial, manteve uma tradição oral, permitindo que os falantes continuassem a construir formas de expressões culturais por meio dos textos orais nessa língua. Alguns pesquisadores registraram em Manaus, quando a cidade era um centro urbano e a língua mais falada já era o português, narrativas orais em língua geral que ainda veiculavam conhecimentos e exerciam um papel de divertimento e lazer, características comuns aos gêneros orais em culturas desse tipo:

> As práticas religiosas, as narrativas, o lazer e o divertimento da cidade, bem como os saberes e as diferentes manifestações de arte de seus moradores estavam codificadas nessa língua [nheengatu]. Foi em Manaus que Spix & Martius ouviram uma série de narrativas míticas em língua geral, contadas por índio proveniente do Rio Branco, que lhes serviu de guia em uma excursão pelos arredores da cidade (FREIRE, 2004, p. 197).

Portanto, há indícios de que os conhecimentos orais foram transmitidos por meio da língua geral ao longo dos séculos. Sobre os seus conteúdos, podem ter sido transpostos das línguas vernáculas para a língua então falada pelos indígenas, o nheengatu. Nessa nova formação, estórias foram desenvolvidas, cosmologias de diferentes etnias se misturaram, as novas realidades surgidas da vida com os portugueses foram interpretadas, ou seja, a tradição oral se atualizou. Essa atualização permitiu uma continuidade das tradições orais em nheengatu, constatamos isso ao analisarmos as estórias contadas nessa língua por educadores da região do Alto Rio Negro, das quais algumas correspondem às narrativas escritas no século XIX.

Outras estórias coletadas expressam a mitologia de outras etnias – no caso desta pesquisa, da etnia Baniwa – e foram atualmente reorganizadas não na sua língua ancestral, mas na sua atual língua materna, o nheengatu. As tradições orais utilizam de diferentes recursos para que possam se atualizar. Nesse processo, adaptam-se às novas realidades

socioculturais e aos novos meios de comunicação, podendo ser eles uma nova língua indígena, como é o caso das tradições transmitidas pela nova língua de uso, o nheengatu, ou um novo gênero textual, como é o caso da escrita.

Para compreendermos melhor essas questões sobre as relações entre culturas orais e escritas e o processo de escrita das narrativas orais, abordaremos brevemente no próximo capítulo as principais correntes teóricas que se debruçaram nesses estudos, tanto na abordagem social e cultural como no campo dos estudos linguísticos. Por se tratar de um trabalho de mestrado, não conseguiremos aprofundar muito as discussões teóricas, apenas apresentaremos suas principais correntes no quadro do pensamento ocidental, para assim podermos situar a fundamentação teórica desta pesquisa, que utiliza diferentes áreas do conhecimento a fim de compreender a oralidade e a escrita no contexto indígena, a partir de significados próprios das culturas orais, e não da ótica etnocêntrica que valoriza a escrita em detrimento da oralidade.

CAPÍTULO 2 – O ORAL TRADICIONAL E O ESCRITO OCIDENTAL?: PERSPECTIVAS E ABORDAGENS

2.1 – A hierarquização entre o oral e o escrito: teorias evolucionistas e a "Grande Divisa"

O pensamento evolucionista defende que a história da humanidade é constituída por um "progresso" linear. Nessa perspectiva, todas as sociedades humanas teriam partido de um estado primitivo, em que predominava o mito, a superstição, a violência, entre outros, e teriam alcançado a sua evolução pela racionalidade, ciência e civilização, características da sociedade considerada moderna. Essas ideias são resultado do fenômeno do etnocentrismo, no qual uma cultura tende a olhar para as outras a partir das suas referências e, consequentemente, valoriza a sua própria cultura em detrimento das outras, que são subjugadas. Existem muitos interesses por detrás dessa ação, ligados à dominação econômica, social e política, como foi o caso da colonização das Américas. Lévi-Strauss (1976), em seu texto "Raça e História", ressalta a existência dessa postura, do nosso ponto de vista, etnocêntrica, desde os tempos Antigos e a descreve no trecho a seguir:

> A atitude mais antiga e que repousa, sem dúvida, sobre fundamentos psicológicos sólidos, pois que tende a reaparecer em cada um de nós quando somos colocados numa situação inesperada, consiste em repudiar pura e simplesmente as formas culturais, morais, religiosas, sociais e estéticas mais afastadas daquelas com que nos identificamos. "Costumes de selvagem", "isso não é nosso", "não deveríamos permitir isso", etc., um sem número de reações grosseiras que traduzem este mesmo calafrio, esta mesma repulsa, em presença de maneiras de viver, de crer ou de pensar que nos são estranhas. Deste modo a Antiguidade confundia tudo que não participava da cultura grega (depois greco-romana) sob o nome de bárbaro; em seguida, a civilização ocidental utilizou o termo de selvagem no mesmo sentido. Ora, por detrás destes epítetos dissimula-se um mesmo juízo: é provável que a palavra bárbaro se refira etimologicamente à confusão e à desarticulação do canto das aves, opostas ao valor significante da linguagem humana; e selvagem, que significa "da floresta", evoca também um gênero de vida animal, por oposição à cultura humana. Recusa-se, tanto num como noutro caso, a admitir a própria diversidade cultural, preferindo repetir da cultura tudo o que esteja conforme à norma sob a qual se vive (LÉVI-STRAUSS, 1976, p. 4).

Esse texto foi escrito pelo autor depois da Segunda Guerra Mundial, momento histórico em que a ideia de superioridade de uma raça ou cultura e, consequentemente, a intolerância social, foi ao ápice com o desenvolvimento do nazismo. O objetivo do autor era o de criticar as teorias que fundamentavam a hierarquização entre as diferentes culturas e raças, defendendo o relativismo cultural, que valoriza a diversidade. Neste tópico, usarei como base as discussões levantadas nesse artigo.

A visão que encara as sociedades a partir de uma linha evolutiva pode ser exemplificada pelo fato de terem encontrado nas Américas algumas sociedades que utilizavam a pedra lascada e eram caçadores-coletores – claro que isso também corresponde a uma generalização – por isso, classificaram-nas como culturas que estavam na fase do Paleolítico, período que a Europa viveu entre, aproximadamente, 2,5 milhões a 10.000 anos a.C. E as sociedades indígenas que já possuíam a agricultura, ou seja, o uso domesticado de plantas – a grande maioria dos povos americanos –, foram associadas ao período Neolítico europeu (entre 7.000 e 1.500 anos a.C). Ambas as associações contribuíram para a caracterização dos povos americanos como atrasados, primitivos e selvagens.

O grande equívoco está no fato de não terem considerado as modalidades de existência, tecnologia ou ciência desses povos, olhando-os apenas pela ótica ocidental, encaixando-os no quadro de transformações ou linha evolutiva característicos dos povos europeus, e não a partir delas próprias. Antes dos europeus chegarem às Américas já eram muito desenvolvidas inúmeras práticas culturais, como a tecelagem, a cerâmica, o uso de metais etc., e também organizações sociais diversas: alguns sedentários, outros caçadores-coletores, moradas coletivas ou familiares, complexas povoações ou comunidades de parentesco, casas retangulares ou arredondadas, entre muitos outros aspectos.

Essas outras formas de vida foram ignoradas quando a cultura europeia ocidental se expandiu pelo mundo, com a mecanização/industrialização mercantilista e a busca por novos mercados, impondo uma superioridade baseada em argumentos que definiam como inferiores os povos indígenas tanto por questões biológicas – pele mais escura etc. – como por questões culturais, acreditando que viviam em estado de selvageria. Lévi-Strauss (1976) critica essa ideia, acusando de ser um falso evolucionismo, uma vez que supõe um desenvolvimento único das sociedades, que “[...] partindo do mesmo ponto, deve convergir para o mesmo fim” (LÉVI-STRAUSS, 1976, p. 5).

As principais transformações culturais europeias que permitiram e sustentaram esses argumentos de superioridade e sobre evolução humana universal foram a revolução cientifica e industrial do ocidente e a criação do alfabeto. Segundo Lévi-Strauss (1976) essas

mudanças foram consideradas pelos evolucionistas como mais cumulativas; assim, enquanto outras culturas se mantiveram estacionárias, a europeia progrediu e criou, por exemplo, a escrita e a geometria, feitos que aperfeiçoaram a vida humana, tornando-a moderna.

O fato é que nenhuma cultura é estacionária, as culturas estão em movimento, sempre transformando as suas práticas para alcançarem melhorias. Além disso, existe uma inter-relação entre as culturas, elas interagem e contribuem uma para outra. A colonização, por exemplo, permitiu que os países europeus realizassem uma acumulação primitiva do capital, desenvolvendo os sistemas mercantilistas na época. Um dos exemplos dados pelo autor é o uso da batata e do milho, em um momento posterior, do tabaco, amendoim, cacau, tomate e borracha (esta última foi comercializada e utilizada no ocidente apenas no século XIX), produtos que passaram a ser consumidos pelos europeus depois do contato com as Américas. Podemos acrescentar as técnicas de agricultura em solos tropicais, que foram executadas por indígenas e africanos, já os portugueses trouxeram outras técnicas de manejo dos metais e outros tipos de tecidos etc. A questão está no uso da força para impor um modo de vida considerado superior, sem consentimento da outra parte, criando uma relação hierárquica, de dominação.

A existência de uma escala única e linear de evolução da humanidade, como defende o evolucionismo, vê nessas coligações culturais “operações de civilização” (LÉVI-STRAUSS, 1976, p. 19), estabelecendo uma relação entre dominante e dominado. Nas sociedades orais ameríndias, por exemplo, as técnicas e conhecimentos sempre foram e são transmitidos de geração em geração, isso possibilita um sistema de continuidades e progressos com referências próprias. Os povos sem escritas não são sem história por não usarem dessa técnica para os registros da memória, tampouco vivem em um mundo mítico mágico estereotipado pela visão científica ocidental; eles desenvolveram técnicas de transmissão e racionalização do mundo em que vivem. Não é porque encontraram petroglifos e pictogramas em regiões americanas, parecidos com alguns realizados por povos neolíticos na Europa, que podiam afirmar um estágio primitivo ou selvagem desses povos. As referências têm que ser observadas a partir dos significados que uma ou outra técnica tem para os seus executores. O pictograma não é um estágio primeiro de uma evolução que passou pelo ideograma e culminou na escrita alfabética; todas estes são meios comunicativos elaborados de diferentes formas em diferentes contextos e tempos.

2.2 – Não é cultural, mas sim cognitivo!

As teorias evolucionistas foram criticadas por polarizar as sociedades, criando uma "Grande Divisa" entre povos primitivos *versus* avançados; selvagens *versus* domesticados; orais *versus* letrados ou mágicos *versus* científicos. Isso não permitia uma compreensão dos diferentes e complexos processos culturais envolvidos nessa dicotomia. Alguns autores buscaram enxergar a transição de um estágio a outro dando ênfase às transformações e progressos no pensamento e na cognição humana, relacionados aos avanços da modernidade, especificamente da cultura escrita.

Nessa perspectiva, alteraram a oposição entre culturas "primitivas" e "modernas", do ponto de vista cultural, para "letradas" e "não letradas" ou "lógicas" e "pré-lógicas", do ponto de vista cognitivo, defendendo que a escrita e suas consequências na cognição e comunicação humanas determinam as características socioculturais das sociedades. Como veremos a seguir, essa teoria mantém uma visão etnocêntrica da escrita e contribui para a grande divisão das sociedades pelo uso ou não dessa técnica. Neste tópico, analisaremos com maior profundidade essa fase da relação de dicotomia entre o oral e o escrito a partir de dois autores, sendo eles, Jack Goody, em seu livro *Domesticação do pensamento selvagem* ([1977] 1988), e Walter Ong, em *Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra* ([1982]1998)[19].

Para Goody (1988) a visão evolucionista, que prevê uma evolução de qualquer sociedade da magia para a ciência; de um pensamento lógico empírico (pré-lógico) para um pensamento lógico ou do mito para a história, a partir da ideia de desenvolvimento da racionalidade, não consegue explicar as transformações envolvidas nessa transição, uma vez que as sociedades "primitivas" têm formas de pensamento diferentes das sociedades "avançadas", ou seja, não são iguais aos momentos anteriores que estas últimas sociedades passaram até evoluir à fase racional e desenvolvida.

Segundo esse autor, existe conhecimento científico nas sociedades "primitivas", mas eles estão ligados à percepção e à imaginação, características dos sistemas orais de comunicação. Por isso, ele defende a tese de que as diferenças entre as sociedades, em relação ao desenvolvimento do raciocínio ou das capacidades cognitivas, estão relacionadas ao uso ou não da escrita, em outras palavras, se a sociedade é "pré-letrada" ou "letrada". Ao longo dessa obra , ele tenta mostrar que a partir da estrutura da língua e das formas de comunicação,

[19] Daqui em diante, nos referiremos a cada um desses autores, Jack Goody e Walter Ong, pela edição que estamos empregando para a consulta.

podemos entender as mudanças sociais ou as concepções de mundo de cada povo, que estão relacionadas a uma evolução da tecnologia e do intelecto: língua – redução da fala – formas gráficas – desenvolvimento da escrita.

Goody (1988) discute como as diferenças e transformações dos meios de comunicação, decorrentes da introdução da escrita, alteram o desenvolvimento do pensamento humano e a compreensão dos produtos culturais dessas sociedades. Para o autor, o advento da escrita e a difusão do alfabetismo trouxeram como principais características o pensamento lógico, que é uma das funções da escrita: "[...] a fixação da fala que permitiu ao homem separar claramente as palavras, manipular a sua ordem e desenvolver formas silogísticas de raciocínio" (GOODY, 1988, p. 22).

O autor traz o exemplo das crianças de Gana que utilizam diferentes formas de contar através de conchas (meio concreto) e chegam a uma quantidade alta de números para contar gado e outras quantificações necessárias ao grupo, porém, apenas as crianças escolarizadas sabiam operar com a divisão, pois elas aprenderam formas mais abstratas e descontextualizadas de conhecimento através do ensino escolar. Para ele: "[...] na ausência de meios de escrita, é difícil isolar um segmento do discurso humano (o matemático, por exemplo) para submeter à análise altamente individual, intensiva, abstrata e crítica que aplicamos a um enunciado escrito" (GOODY, 1988, p. 24). Nessa perspectiva, a informação oral adota ou exclui informações, elementos são integrados ou rejeitados, transformando os seus usos e causando uma mudança cultural, diferente da escrita, que perdura no tempo, contribui para o processo criativo e encoraja o reconhecimento da individualidade, sendo este último um fator necessário para o desenvolvimento cognitivo da espécie humana.

Goody (1988) conclui que a divisão cultural binária não explica as transformações das sociedades, que podem ser explicadas a partir das transformações ocorridas nos meios de comunicação e suas consequentes relações com os fatores socioculturais. O autor apresenta uma sistematização bastante emblemática para a dicotomia binária, baseando-se em discussões apresentadas na obra de Lévi-Strauss, conforme a tabela a seguir (Goody, 1988, p. 17):

Domesticado	Selvagem
“quente”	“frio”
Moderno	Neolítico
ciência do abstrato	ciência do concreto
pensamento cientifico	pensamento mítico
conhecimento científico	pensamento mágico
pensamento abstrato	intuição / imaginação / percepção
utilização de conceitos	utilização de signos
História	atemporalidade; mitos e ritos

Para Goody (1988), a passagem de uma sociedade para a escrita, a impressão (que permite a sua difusão) e a formalização da informação são os agentes de transformação que caracterizam essas diferenciações binárias. Essa conclusão permite novas reflexões sobre as noções de mudanças, por exemplo, da magia à ciência, do mito à história, não como formas de pensamentos diferentes, mas como organizações e formas de comunicação específicas de sociedades orais ou letradas. O autor apresenta alguns argumentos sobre essa questão, como o de que a história depende de registro e de formulações da informação, por isso as sociedades “primitivas” e ágrafas não a dominam; a magia não desaparece com a ciência, elas não são rivais, a passagem dos signos aos conceitos envolve processos cognitivos diferentes, não precisam abandonar a intuição ou a imaginação.

O autor entende a mente e o pensamento como conteúdo dos processos de cognição, analisando como acontece o progresso do conhecimento através dos meios de comunicação que o homem usa para transmitir a cultura e os comportamentos aprendidos. Portanto, para ele, a cultura consiste em atos de comunicação. Nesse aspecto, a escrita tem um papel fundamental: “[...] a escrita e, mais especificamente, a aprendizagem e o uso da escrita alfabética tornaram possível examinar o discurso de uma outra maneira, emprestando à comunicação oral uma forma semipermanente” (GOODY, 1988, p. 47).

Assim, de acordo com Goody (1988), a escrita permite o pensamento lógico, a atividade crítica (já que põe ideias diferentes na frente dos olhos), a racionalidade, a recordação de informações duvidosas e traz a possibilidade de acumular conhecimento (principalmente o abstrato), e os exemplos em que isso se mostra explícito são o uso das listas e receitas. A escrita transforma tanto a comunicação (que vai além dos contatos pessoais) quanto o sistema de armazenamento de informações, que deixa ao alcance do leitor uma área

mais extensa de pensamento e permite que ele examine o conhecimento de formas mais profundas, muito além do simples enunciado dinâmico do momento da fala. Quando há escrita, a fala deixa de estar presa a uma ocasião, torna-se intemporal, se despersonaliza e permite uma evolução nas formas de pensamento.

Quando a língua passa do domínio auditivo para o visual permite elaboração de frases e palavras, ou seja, uma reorganização do texto e, portanto, gera modificações na comunicação oral. Goody (1988) acredita que existe formalização no discurso oral, porém, as capacidades estruturais do pensamento são alcançadas apenas com a escrita, que passa por uma transição da fala estandardizada para as formas escritas. Nesse sentido, argumenta Goody (1988): "Não se trata simplesmente de fixar por escrito, de codificar o que de alguma maneira já existe, mas de formalizar as formas orais e convertê-las em algo que não seja meramente um resíduo oral, mas uma criação literária (ou protoliterária)" (GOODY, 1988, p. 131).

Segundo o autor, as formas orais de comunicação, como o mito, têm uma função prática, são criadas individualmente e expressas coletivamente. No processo de transmissão, as realizações individuais se incorporam em um corpo de costumes (GOODY, 1988, p. 38), em que apenas há criação e crítica quando a realidade é transposta a um universo conceitual – segundo ele, apenas alguns oradores em rituais conseguem fazer isso. Portanto, o autor considera a escrita como fundamental para a elaboração de uma técnica efetiva, a sistematização das informações e o desenvolvimento de críticas aos sistemas culturais ou políticos.

Como veremos nas análises desta dissertação, as sociedades indígenas orais elaboram formas de linguagem que, conscientemente, constroem uma coesão coletiva, difundem conceitos e ensinamentos fundamentais daquela sociedade e se atualizam conforme as transformações políticas e culturais. As teorias que relacionam essas capacidades apenas à escrita demonstram uma visão também etnocêntrica de que a escrita representa o progresso dos meios de comunicação e que a ciência é resultante da atividade intelectual permitida pela alfabetização e pela organização do pensamento por meio das práticas de escrita. Nesse sentido, acreditamos que existe uma falta de conhecimento sobre a filosofia dos povos ameríndios e seus meios de elaborar os respectivos sistemas comunicativos. Esta dissertação pretende, modestamente, contribuir para a ampliação desse conhecimento.

A história da escrita é muito recente na humanidade e foi traçada principalmente a partir da criação do alfabeto ocidental, considerado mais completo, elaborado e complexo. Segundo Ong (1998, p.15), havia milhares de línguas no mundo, dessas apenas 106 tinham escrita suficiente para desenvolver literatura. Baseado em Edmonson (1971), assume

existirem cerca de 3.000 línguas faladas no mundo, das quais apenas 78 com literatura. Segundo o autor: “O primeiro registro escrito, ou verdadeira escrita, que conhecemos, foi desenvolvido entre os sumérios na Mesopotâmia apenas por volta do ano 3.500 a.C” (ONG, 1998, p. 99). O alfabeto foi inventado por povos semíticos em, aproximadamente, 1500 a.C, nele não havia vogais representadas, apenas a letra hebraica *beth* (b), que representava o fonema [b], ao qual o leitor deveria acrescentar qualquer som vocálico (ONG, 1988, p. 105).

Segundo Ong (1998, p. 36-38), antes do alfabeto, os sistemas de representação tinham relações com as próprias coisas; depois dele, passaram a representar um som em si. Para o autor, o alfabeto grego vocálico foi o modo mais abstrato de representar o som através dos componentes espaciais, difundindo a escrita, deixando-a mais democrática, acessível a todos. Apenas séculos depois da criação do alfabeto grego (720-700 a.C) é que a escrita foi interiorizada e se tornou a nova maneira de estocar conhecimento, diferente das fórmulas mnemônicas. Assim, a partir da escrita alfabética, as línguas que são incompreensíveis na fala podem ser lidas pelo som (fonética) ou silabários, por isso, o alfabeto fonético é o mais adaptável de todos, pois converte o som em uma forma visível. Por ser um sistema muito elaborado, o autor conclui: “A acomodação do alfabeto a uma dada língua geralmente demanda muitos anos e muitas gerações” (ONG, 1998, p. 108).

As considerações do autor são importantes para compreender alguns dos processos que a sociedade passou em relação à codificação da linguagem pela escrita, porém exprimem também o grafocentrismo, uma vez que entendem a grafia alfabética como um novo patamar de codificação abstrata, analítica e visual do impalpável mundo dos sons, e que a partir dela as sociedades alcançam estágios mais desenvolvidos de comunicação, discussões que serão mais bem abordadas nos próximos tópicos.

Ong (1998), assim como Goody (1988), busca uma compreensão das sociedades orais na perspectiva de valorizar os avanços na comunicação e pensamento humanos relacionados à escrita ou, como o próprio autor define, à “espacialização da palavra”, que amplia o potencial da linguagem, reestrutura o pensamento e converte dialetos em grafoletos (permitindo uma análise lexical maior através, por exemplo, de dicionários).

Segundo Ong (1998), a escrita materializa a palavra à sua grafia, já a oralidade ao seu significado. A escrita tende a absorver outras formas de expressão por trazer uma sensação de controle da linguagem; através das regras gramaticais, dicionários etc. Nas análises do autor, as realizações verbais na oralidade são mais belas e livres, já a escrita se apodera da psique e a limita em formas. Por outro lado, através da escrita, a consciência humana atinge um ápice de suas potencialidades.

Embora o autor discorra sobre os papéis do oral nas sociedades e reconheça a sua importância também nas sociedades letradas (uma vez que ambas as linguagens coexistem), observando algumas das limitações da escrita, sua tese central é sobre a escrita como um progresso ou evolução do oral, considerada como um desenvolvimento das fórmulas orais, em um estágio mais elaborado e organizado. Para defender a sua tese, o autor argumenta que nas culturas orais os sons são dotados de poderes e exercem potencialidades mágicas, enquanto na escrita uma palavra é assimilada às coisas, ao real. Na cultura escrita recordamos as elaborações mentais através do texto, já na oralidade as palavras são ligadas ao seu som e a processos mentais subjetivos, o pensamento está apoiado na comunicação, e para a memorização utilizam padrões mnemônicos, rítmicos, repetições, aliterações, provérbios, corpo (gestos) etc.

Essa perspectiva de progresso do oral para o escrito é expressa na seguinte afirmação do autor: "Quanto mais complexo é o pensamento oralmente padronizado, maior é a probabilidade de que seja caracterizado por expressões fixas utilizadas com habilidade" (ONG, 1998, p. 46). Ou seja, o autor vê uma linha evolutiva no pensamento; do oral, considerado como disperso, não padrão e caótico, para a escrita, considerada ordenada, elaborada e analítica. Por isso, para ele: "A oralidade precisa e está destinada a produzir escrita" (ONG, 1998, p. 23).

Podemos compreender melhor essas diferenciações entre o pensamento e as formas de expressão pela linguagem em culturas orais e escritas a partir de oito elementos elencados pelo autor que, segundo ele, sintetizam as principais dessemelhanças entre ambas as culturas e meios de comunicação, principalmente em relação às narrativas e a transmissão do conhecimento pela oralidade. Nesta, o pensamento e a expressão tendem a ser:

1º– *Mais aditivos do que subordinativos*: Enquanto na escrita o fluxo narrativo é marcado com a subordinação analítica e racional, utilizando "quando", "assim" ou "enquanto", no oral esse fluxo é mais pragmático, utilizando mais aditivo, como o "e".

2º– *Mais agregativos do que analíticos*: Na cultura oral, as formas de pensamento e expressão são baseadas em agrupamentos de totalidades; frases, orações ou epítetos. Há a utilização de expressões "formulares" para aparelhar a memória, como em "soldado valente" ou "princesa bela", características intactas em várias narrativas, que ajudam a recordar dos personagens e do contexto da história.

3º– *Redundantes ou "copiosos"*: No oral não há nada fora da mente (como um texto) para recordar o raciocínio, por isso, utilizam a repetição e redundância para manter o falante e o ouvinte na pista certa.

4º– *Conservadores ou tradicionalistas*: Na cultura oral as histórias ou ensinamentos são transmitidos e repetidos por gerações, inibindo o experimento intelectual em prol da conservação do conhecimento. A escrita, por armazenar conhecimento fora da mente, deprecia esses métodos da oralidade, mas as narrativas orais têm uma originalidade quando se adaptam às diferentes situações de interação com o seu público e conforme a sua época, sendo dinâmicas.

5º– *Próximos ao cotidiano da vida humana*: As culturas orais conceituam e verbalizam todo o seu conhecimento com referências próximas ao cotidiano da vida humana, aprendidos empiricamente através da observação e de práticas.

6º– *De tom agonístico*: Nas culturas orais as expressões verbais são instruídas por um tom agonístico. A escrita permite uma abstração que separa o saber do lugar onde os seres humanos lutam um contra o outro, e a oralidade se situa nesse contexto de luta. Os provérbios, por exemplo, são um combate verbal e intelectual entre seus oradores; nas narrativas existem sempre enfrentamentos entre os personagens, que são descritos de formas violentas; existem jogos orais de insultos recíprocos, constituídos por agressões verbais estilizadas. Essa visão tenta explicar a violência das culturas orais a partir das suas formas artísticas de expressões verbais, o que representa, além de uma generalização, um preconceito ao associar as culturas orais a um estado bárbaro e selvagem de hostilidade entre as pessoas.

7º– *Homeostáticos*: As sociedades orais vivem em um presente que mantém equilíbrio ou homeostase com a memória; os significados são experiências vividas e controladas por uma "ratificação semântica direta".

8º– *Mais situacionais do que abstratos*: No oral não há abstrações sobre o significado ou conceito das palavras, que se enquadram dentro de uma referência situacional ou operacional.

Nessas colocações, Ong (1998) encara o oral e escrito como formas diferentes de pensamento, evidencia que essas diferenças não indicam que o pensamento oral envolva processos "toscos" ou ilógicos, apenas não tem linearidade, mas afirma que as formas analíticas foram desenvolvidas com a escrita, que começou a marcar, linearizar e quantificar o tempo. O oral tem organizações complexas ligadas à memorização, como os marcadores discursivos que orientam o orador. Porém, o autor vê a escrita como um código elaborado e a oralidade como um código restrito.

Nesta pesquisa não iremos contrapor item por item desses indicados por Ong (1998) como fatores que diferenciam uma cultura oral de uma cultura escrita. Apenas demonstraremos, a partir da análise das narrativas orais, que a formulação textual e a

comunicação nesse tipo de linguagem apresentam complexidades, conceitos, recursos de memória que vão além dos marcadores, das repetições, das técnicas mnemônicas etc. A ideia do autor sobre a capacidade organizativa do pensamento pela linearidade presente na escrita pode ser contraposta quando avaliamos que não é apenas com esse padrão que conseguimos organizar o tempo; as narrativas analisadas nesta pesquisa formam uma temporalidade específica, com uma racionalidade e lógica diferentes da ocidental, pela relação de contiguidade; um pensamento cíclico, analítico e elaborado, que associa o tempo dos ancestrais ao tempo atual, vincula a criação do mundo à criação humana e divina, atualiza seus conteúdos, transforma o enredo conforme a interação com o ouvinte e o leva à reflexão.

Cada sociedade desenvolve diferentes experiências com o seu contexto cultural e com a linguagem, de modo que se torna difícil reduzir as análises a partir de referências únicas, generalizando-as como capacidades mentais humanas universais. Assim, chegamos ao mesmo problema já apresentado acima quando tratamos do evolucionismo; qual é a referência utilizada pelo autor para chegar a essas conclusões? Os sistemas de elaboração e análise do conteúdo oral, principalmente os ameríndios, são desconhecidos pela ciência ocidental e exercem diferentes funções nas sociedades. Ong (1998) realiza uma metáfora utilizando a flor: tal como a flor que colocamos no meio dos livros e ela morre seca; a oralidade também seca e morre quando em contato com a escrita.

Essa visão perpetua uma relação de superioridade da escrita em detrimento do oral; por ser a escrita um estado evoluído da oralidade, tem a capacidade de superar e se sobrepujar ao oral, condenando-o ao fim. Enquanto continuarmos incentivando que as sociedades orais desenvolvam uma escrita refém das formas ocidentais, podemos destiná-las ao fim. Porém, se reconhecermos a complexidade da linguagem oral e a construção da escrita como um processo orgânico nas sociedades, ela pode se tornar mais um recurso de atualização dos conhecimentos orais na contemporaneidade. Mesmo que a escrita imponha, enquanto técnica, formas padronizantes e dominantes, a cultura milenar dos povos se apropria e transforma essa técnica, criando novos textos, mantendo diálogos com o oral, não caminhando de acordo com etapas de um desenvolvimento que vê na escrita um meio de comunicação mais elaborado ou abstrato, mas sim enxergando a escrita em coerência com a dinâmica da própria cultura em que ela é inserida.

Para isso, faz-se necessário elaborar novas formas de análise da linguagem e a abertura para novas concepções de texto, diferentes das dicotomias ou hierarquizações construídas historicamente entre a fala e a escrita na linguagem humana, distinções que

desenvolvem padrões universais, muitas vezes isolados do contexto cultural comunicativo das sociedades que o utilizam.

2.3 – Diferentes concepções nos estudos linguísticos

Antes de tratarmos sobre os pontos referidos no tópico anterior e entrarmos nas concepções que esta pesquisa utiliza a fim de suprir as lacunas hegemonizantes e homogeneizantes da escrita, que em geral não considera os diferentes contextos culturais da oralidade, faz-se necessário compreendermos como essas concepções ocidentais também determinaram o modo como a linguagem humana é tratada nos estudos linguísticos. Uma vez que as teorias que hierarquizam e dicotomizam a fala e a escrita influenciam nas formas de análise que segmentam os atos de linguagem e seus usos, ou seja, descolam a fala dos meios de comunicação contextualizados em cada sociedade humana.

Um dos princípios linguísticos que define as relações entre a língua falada e a língua escrita é o da "fonemização" (ou "fonologização"), que corresponde ao que se costuma chamar de "consciência fonêmica" e que é, justamente, fruto e resultado da alfabetização. Portanto, a criação e o uso do alfabeto grego passaram a representar um estado avançado e mais elaborado do pensamento abstrato vinculado à escrita. A partir da perspectiva de uma linha evolutiva, teríamos o seguinte: sociedades que não têm a "fonemização" como sistema de escrita são as selvagens (pictografia); as que estão em estágio de "pré-fonemização" são as bárbaras (ideografia); e as com "fonemização" são as civilizadas (fonema). Todos os sistemas de escrita citados são formas de transformar uma representação simbólica da fala e seus conteúdos em forma gráfica, porém, pela ótica da ciência ocidental, o fato de cada signo sonoro ser representado por um correspondente signo gráfico, permitiu o desenvolvimento de sistemas semiológicos complexos, tornando a escrita mais elaborada, precisa e objetiva.

Quando a escrita representa a linguagem falada na forma visível, vinculando a escrita à fala codificada pelo fonema e representada pelo grafema, ela se torna o lugar da linearidade do som; a escrita organiza, expressa e ordena o pensamento, eliminando o carácter pluridimensional e polissêmico do pensamento simbólico (Ulmer (1985) *apud* S.Thiago, 2007, p. 138). Segundo Derrida (1974) esse momento caracteriza a entrada da escrita nas lógicas e formas de conhecimento ocidentais, que entendem a escrita como expressão fiel da fala, e esta como expressão fiel do conhecimento. A partir disso, o conhecimento humano

poderia ser manipulado e reinventado com essa nova tecnologia, pois isso ampliaria a capacidade cognitiva e de raciocínio lógico.

Essas concepções se refletem no modo como alguns estudos tratam a escrita em oposição à fala, a partir da ideia de que a escrita é caracterizada por uma linearidade e ordenamento, impossíveis na fala. Neste tópico serão abordadas brevemente as principais correntes teóricas dos estudos linguísticos, desde suas influências dicotômicas até a nova fase sociointeracionista e multidisciplinar. Por se tratar de uma gama de autores e tendências, utilizaremos como referência a sistematização realizada por Marcuschi (2010), no primeiro capítulo de seu livro *Da fala para a escrita: atividades de retextualização.*

Segundo o autor, a tendência de maior tradição entre os linguistas é a desta perspectiva da dicotomia. Da mesma maneira que existiram as teorias sociais da "Grande Divisa", na linguística existem autores que polarizam a oralidade e a escrita a partir de uma visão restrita (MARCUSCHI, 2010, p. 27). Os principais nomes dessa tendência[20], de acordo com ele, analisam as relações entre a fala e a escrita como um contínuo tipológico ou da realidade cognitiva e social, na perspectiva de o oral estar destinado a se tornar escrita. Esses autores voltam as suas análises para o código e o fato linguístico, diferenciando a língua falada da escrita – esta última considerada uma norma culta – atribuindo propriedades típicas a cada uma. Para a perspectiva dicotômica a fala é vista como contextualizada, dependente, implícita, redundante, não planejada, imprecisa, não normatizada e fragmentária; em contraposição, a escrita é tida como uma linguagem descontextualizada, autônoma, explícita, condensada, planejada, precisa, normatizada e completa.

A grande crítica de Marcuschi (2010) a essa tendência, que aqui apresentamos em traços gerais, é que esses estudos linguísticos separam a forma e o conteúdo da linguagem ou a língua de seu uso, uma vez que não existe uma preocupação em compreender os fenômenos textuais, por exemplo, por meio da análise dos usos discursivos ou da produção textual desenvolvida por meio da linguagem e da língua. Consequentemente, concebem a fala como o lugar do caos gramatical, da ausência de complexidade ou o lugar do erro, ao invés de compreenderem as características desse sistema de linguagem em seu contexto.

Os autores Goody (1988) e Ong (1998), tratados acima, realizaram algumas críticas em relação às visões dicotômicas mais polarizadas, apesar de manterem a ideia de que a escrita é mais complexa e superior cognitivamente ao oral. Porém, segundo Marcuschi, suas

[20] Bernstein (1971), Labov (1972), Halliday (1985) e Ochs (1979), representantes de dicotomias mais polarizadas. E Chafe (1982, 1984, 1985), Tannen (1982, 1985), Gumperz (1982), Biber (1986, 1995), Blanche-Benveniste (1990) e Halliday/Hasan (1989). Ver Marcuschi (2010).

teorias não têm grandes contribuições para tratar das relações linguísticas, uma vez que são de caráter culturalista e focam, principalmente, nas questões das capacidades cognitivas e mudanças culturais nas sociedades a partir da introdução dos sistemas de escrita. Goody (1988) também critica os estudos linguísticos, afirmando que deram muita atenção às questões conceituais da língua, negligenciando as implicações da escrita para a semântica e cognição humanas, o que ele tenta suprir.

Segundo Marcuschi (2010), a teoria variacionista foi aquela que abriu espaços no campo da linguística para um estudo intermediário entre as perspectivas dicotômicas e as contribuições culturalistas. Essa tendência se propôs a estudar o papel da escrita e da fala a partir dos processos educacionais, desconstruindo a distinção entre fala e escrita, focando na observação das variedades linguísticas (MARCUSCHI, 2010, p. 31)[21]. O aspecto diferenciador dessas teorias, segundo o autor, é que elas trabalham em uma perspectiva de relações entre o oral e escrito no uso da língua, embora se foquem no contexto escolar. E a grande contribuição é que passam a reconhecer as variações também na escrita, o que descontrói algumas das ideais difundidas anteriormente sobre a língua escrita ser a padrão, normativa, precisa e completa, uma vez que comprovam que a escrita é também passível de variação.

Algumas das lacunas deixadas pela tendência variacionista são parcialmente preenchidas pela tendência que o autor classifica como visão sociointeracionista, que concebe as relações entre o oral e o escrito na perspectiva dialógica, analisando aspectos como a dialogicidade, usos estratégicos, funções interacionais, envolvimento, negociação, situacionalidade, coerência e dinamicidade em ambas as linguagens (MARCUSCHI, 2010, p. 33). Os autores dessa tendência[22], segundo o autor, se preocupam com os processos de construção de sentidos da linguagem a partir dos contextos sócio-históricos; em outras palavras, as categorias linguísticas não são dadas *a priori*, mas sim construídas interativamente, reconhecendo as influências da cultura à sua volta, tomando como base de estudos a linguagem em seu contexto de uso.

Ao analisarem as manifestações da linguagem em seu uso, essas novas tendências descontroem a visão da escrita como representante da fala e como um código em relação dicotômica com o oral. Por outro lado, atentam-se às peculiaridades e potenciais comunicativos de cada linguagem, conforme afirma Marcuschi (2010, p. 38-39):

---

[21] Alguns dos autores que seguem essa linha são Kleiman (1995), Bortoni (1992, 1995) e Soares (1986). Ver Marcuschi (2010).

[22] Preti (1991, 1993), Koch (1992), Kleiman (1995a), Urbano (2000), Marcuschi (1986, 1992, 1995), entre outros. Ver Marcuschi (2010).

> Um dos aspectos centrais nesta questão é a impossibilidade de situar a oralidade e a escrita em sistemas linguísticos diversos, de modo que ambas fazem parte do mesmo sistema da língua. São, portanto, realizações de uma gramática única, mas que do ponto de vista semiológico podem ter peculiaridades com diferenças acentuadas, de tal modo que a escrita não representa a fala. Além disso, os textos orais têm uma realização multissistêmica (palavras, gestos, mímica, etc.) e os textos escritos também não se circunscrevem apenas ao alfabeto (envolvem fotos, ideogramas, por exemplo, os ícones do computador, e grafismos de todo tipo).

Aqui chegamos a um ponto crucial do embasamento teórico desta pesquisa, ao compartilhamos da posição de que a oralidade e a escrita são práticas sociais construídas a partir do contexto cultural específico da sociedade em que elas exercem um papel comunicativo e, portanto, dialogam e interagem entre si, fazendo parte de um mesmo sistema linguístico. Nessa perspectiva, a fala e a escrita não são lineares e não têm propriedades encerradas em si – enquanto diferentes códigos –, mas refletem o dinamismo envolvido nas duas modalidades de uso da língua a partir das concepções e funções da linguagem associadas ao contexto cultural. Como destaca o autor, se os textos orais têm realizações multissêmicas, a escrita também tem recursos a serem explorados, que não estão propriamente relacionados ao texto alfabético.

Por isso o autor defende que as diferenças entre a fala e a escrita estão dentro de um *continuum* tipológico das práticas sociais de produção textual (MARCUSCHI, 2010, p. 37), em que podem variar o meio de produção (sonoro ou gráfico) ou a concepção discursiva (oral e escrita). Isso não quer dizer que estejam separados, mas apenas que são diferentes meios ou modalidades de uso para se alcançar a comunicação, e comumente estão associados ao modo como dada sociedade constrói os significados de seus conhecimentos e os meios para a sua transmissão dentro da sua dinâmica cultural.

Apesar de essa perspectiva olhar para a língua e para os textos orais e escritos como sendo interativos e dinâmicos, desconstruindo boa parte dos preconceitos e hierarquizações das teorias anteriores, Marcuschi (2010) lamenta que ela tenha um baixo potencial explicativo e descritivo, dentre outros elementos, das estratégias de produção e compreensão textual. Então, sugere caminhos para uma análise que contemple esses aspectos:

> [...] a proposta geral, se concebida na fusão com a visão variacionista e com os postulados da Análise da Conversação etnográfica aliados à Linguística do Texto, poderia dar resultados mais seguros e com maior adequação empírica e teórica. Talvez seja esse o caminho mais

> sensato no tratamento das correlações entre formas linguísticas (dimensão linguística), contextualidade (dimensão funcional), interação (dimensão interpessoal) e cognição no tratamento das semelhanças e diferenças entre fala e escrita nas atividades de formulação textual-discursiva (MARCUSCHI, 2010, p. 33).

Nesse trecho, o autor defende a união de teorias para uma compreensão mais integral dos processos de formulação textual-discursivos nas modalidades falada e escrita em seu contexto de uso e como expressão de organizações cognitivas específicas. Esta pesquisa se propõe a realizar essas análises buscando uma integralidade; por se tratar de um tipo de texto discursivo que tem especificidades diretamente relacionadas ao contexto cultural dos povos indígenas e à construção de seus saberes, traçar relações entre as dimensões linguísticas, contextuais e interacionais se faz extremamente necessário. Para isso, realizaremos um apanhado em diferentes campos do conhecimento e de teorias diversas, tendo como pressuposto o oral e a escrita como modalidades da linguagem que formam textos estruturados a partir de suas funções sociais e comunicativas, que são específicas no contexto cultural indígena, no caso, Baniwa falante de nheengatu do Rio Içana.

2.4 – A escrita como prática social

Novas teorias passaram a compreender o oral e a escrita como práticas sociais e as relações entre ambas as linguagens como um *continuum*. Essas concepções cresceram em decorrência da crítica às teorias dicotômicas anteriores e são caracterizadas por uma intenção interdisciplinar de análise desses fenômenos que envolvem a linguagem humana e sua complexidade nos meios sociais e culturais em que se manifestam. Dessa maneira, buscam-se diálogos entre a linguística, a educação e a antropologia – principalmente, por meio da metodologia etnográfica – a fim de construir análises teóricas e empíricas relativas aos usos e às diferentes formas de apropriação da palavra escrita.

A visão dicotômica entre oralidade e escrita foi criticada amplamente por Street (s/d), que criou um grupo chamado New Literacy Studies / Novos Estudos do Letramento (NLS), propondo novas discussões sobre o tema. O autor classificou a teoria de Goody (1988) e Ong (1998), entre outros corroborantes da “Grande Divisa”, como características de um modelo “autônomo” de escrita, ao considerar que a escrita é uma tecnologia que por ela mesma desenvolve as capacidades mentais e habilidades universais nos indivíduos de uma

maneira neutra. Segundo o autor, esse modelo é uma imposição das concepções ocidentais de escrita para outras culturas ou de uma classe social hegemônica para outra.

Em contrapartida, o NLS desenvolve um modelo de análise chamado de "ideológico". Segundo Street (1984), esse modelo oferece uma visão mais sensível culturalmente sobre os processos de letramento, ao considerar que as práticas de escrita variam de um contexto para outro, evidenciando que não são uma simples habilidade ou técnica neutra, mas sim práticas sociais, que estão embebidas em princípios epistemológicos socialmente construídos. Nessa perspectiva, o autor redimensiona as práticas orais e escritas por não tratá-las de maneira separada, mas sim como práticas que se inter-relacionam dentro de contextos comunicativos diversos, inclusive, envolvidos em relações de poder.

De acordo com Street (s/d): "Research in NLS challenges this view and suggests that in practice literacy varies from one context to another and from one culture to another and so, therebefore, do the effects of the diferente literacies in different conditions" (STREET, s/d, p. 1). Assim, esses estudos passam a analisar a escrita a partir da compreensão das forças sociais e históricas que formam o *habitus* (Bourdieu, 1990) linguístico das pessoas, que variam de uma cultura para outra ou de um grupo para outro; e, a partir de contextos específicos, criam-se diferentes condições de escritas.

O autor distingue as suas análises a partir dos conceitos de "eventos de letramento" e "práticas de letramento". Para ele, o primeiro foi usado pela sociolinguística para representar os eventos de fala, está mais relacionado à capacidade de interpretar signos gráficos, no momento em que as pessoas o compreendem. Já o segundo são as análises dos usos cotidianos e contextualizados da escrita a partir do *locus* sociocultural daqueles que a praticam, considerando que a escrita não é única e muito menos usada da mesma maneira por todos. Para Street, pensar em práticas sociais de letramento, conceito chave para compreender as ideias do autor, fundamenta um corpo metodológico e um nível empírico em que podemos analisar as mudanças decorrentes dos "eventos de letramento" de uma maneira contextualizada com as práticas sociais.

Ao aceitar essa variação das práticas de letramento a partir do contexto cultural, o autor abre espaço para as análises relativas aos usos cotidianos da escrita e seus significados para os diferentes grupos que a utilizam, e não pela ótica de uma absorção passiva de técnicas escritas. Por isso defende as múltiplas escritas e a escrita como um ato social. Para esses estudos, as práticas de letramento ou de escrita variam de acordo com o tempo e espaço em que são inseridas e também estão sempre imersas em conjunturas que envolvem relações de poder.

Podemos destacar dois pontos chaves desses estudos, que podem contribuir para esta pesquisa. Um deles refere-se às análises dos processos de escrita contextualizados localmente, a partir das experiências comunicativas de grupos sociais específicos; e o outro às críticas a respeito dos padrões dominantes de escrita, ligados aos modelos "autônomos", normalmente escolares, e como isso torna a escrita um instrumento de interesses políticos e dominação social nas sociedades. Esses dois conceitos se relacionam com o presente estudo e merecem uma atenção mais conectada com os pressupostos desta pesquisa.

O primeiro ponto das discussões do NLS abre espaço para pensarmos como o conteúdo, no caso das narrativas orais indígenas, é organizado textualmente no oral e no escrito. Ambos podem estar associados à maneira como eles são concebidos, produzidos e transmitidos pela experiência comunicativa da tradição oral. Nessa perspectiva, aqueles que produzem o texto (no caso, os educadores indígenas) interagem ativamente com as técnicas comunicativas que já têm significados no grupo social ao qual eles pertencem; essa interação configura o meio de comunicação tradicional oral e pode também configurar o novo, no caso, a escrita, já que ambos estão relacionados às experiências e usos da linguagem ontologicamente por eles construídos. Nesse sentido, destaca Street (1984, p.77-78): "[...] the ways in which people adress reading and writing are themselves rooted in conceptions of knowledge, identity, and being".

Alguns autores realizaram trabalhos etnográficos em que analisam a escrita de acordo com os seus usos em contextos culturais locais e as possíveis transformações que essa apropriação pode gerar nos modos de escrever, ou seja, as múltiplas escritas. Esses estudos são abordados no livro *Cross-cultural approaches to literacy*, organizado por Street (1993); nele encontramos alguns artigos de autores que relatam experiências de múltiplas escritas e as suas relações com o contexto comunicativo oral e local. Besnier (1993) trata do modo multidimensional como as duas modalidades da língua (oral e escrita) atuam nas comunidades do Pacífico Central, por exemplo, nas cartas produzidas pelos Nukulaelae, que sempre são iniciadas com uma saudação idêntica ao modo como eles saúdam no oral – "face a face" – (*taalofa*– "olá") (BESNIER, 1993, p. 70).

Kulick e Stroud (1993), em estudo realizado na região de Papua Nova Guiné, em um pequeno povoado rural (Gapun), relatam que esse povo modificou o letramento a partir de suas concepções culturais. A escrita chegou na região pelos missionários com os textos cristãos, portanto, pela literatura religiosa, que já foi transformada por elementos das narrativas locais como, por exemplo, a simbologia dos animais que foi inserida em cenas cristãs do paraíso e do inferno. Esse hibridismo resultou em uma associação entre o

cristianismo e a crença sobre o Cargo – uma força com potencial de modificar a situação na terra e entre os seres humanos. Para esse povo a palavra tem poder, ela está relacionada à habilidade de influenciar os poderes espirituais e fazer as coisas acontecerem, como, por exemplo, uma cura, uma vingança, melhorias sociais, entre outros (KULIC, STROUD, 1993, p. 40).

A palavra e a oratória têm um papel fundamental nessa sociedade. Existem também falas personificadas de acordo com a situação social estabelecida, portanto, a oralização constitui as relações humanas. Analisando o contexto de uso desses materiais escritos, os autores perceberam que eles estavam sempre embutidos na linguagem oral das relações sociais locais, ou seja, eles não tinham importância a não ser que fossem proclamados. Então, os autores concluem: "The villagers have not been 'transformed' by literacy. If anything, they themselves have 'transformed' it" (KULIC, STROUD, 1993, p. 56).

Se, por um lado, alguns autores conseguem analisar como alguns grupos sociais transformam a escrita a partir dos seus modos tradicionais de comunicação, outros autores se concentram nas análises sobre a predominância das concepções universais e ocidentais de escrita, que normalmente chegam aos contextos locais de maneira imposta, ligada a uma valorização enquanto técnica "autônoma" nas instituições escolares formais. Esses estudos mostram o quão difícil é reinventar as práticas de escrita, uma vez que elas atendem a interesses políticos e hegemônicos das sociedades capitalistas e desenvolvimentistas, de acordo com as lógicas ocidentais.

Os críticos de alguns dos estudos do NLS enfatizam que a escrita já vem com regras de consolidação da tecnologia, desestabilizando e restringindo sua função, seus usos, valores e significados culturalmente contextualizados, impondo os princípios universais, normalmente distantes dos contextos locais, e limitando as apropriações independentes. Street (s/d, p. 7) rebate esse argumento destacando que realmente existem conflitos entre os modelos globais e locais, e as formas de apropriação e transformação da escrita em contextos locais não podem ser vista de uma maneira romantizada, porém é necessário que essas práticas, caracterizadas por uma não subordinação aos modelos "autônomos" de escrita, sejam estudadas e valorizadas. Nesse sentido, o NLS oferece ferramentas para compreender esses processos, que transcendem às críticas aos modelos dominantes, e dão atenção ao fato de que a escrita global não chega ao contexto local com força e significados intactos.

Os estudos apontados acima, na Nova Guiné e Pacífico, são um exemplo de práticas globais adaptadas às condições comunicativas locais, resultando em um hibridismo, por isso a importância da etnografia do letramento, em que se possa ir além dos estereótipos

dominantes e encarar a multiplicidade de escritas. Assim, supera-se esse impasse universal/ particular para algo mais amplo, estudando texto, poder e identidade de modo articulado, dando ênfase à qualidade variável e contínua da escrita nos contextos locais.

No caso desta pesquisa, ao analisarmos os processos de escrita das narrativas orais no contexto indígena Baniwa, tentaremos abordar dois aspectos principais. De um lado, analisaremos as influências dos significados comunicativos construídos pela oralidade no texto escrito, considerando que a maneira de escrever um texto oral, principalmente na língua indígena materna, opera com diferentes formas de expressão e recursos da linguagem, que não são os mesmos utilizados na escrita linear ocidental e alfabética, pois estão relacionados aos sistemas de interação comunicativa oral. Nesse sentido, Street (s/d) fornece alguns instrumentos para esses estudos, a partir do conceito de multimodalidade, que analisa como outros modos de comunicação, como o visual, o gestual etc., influenciam nas diferentes apropriações da escrita. Por outro lado, também estudaremos a maneira pela qual os sistemas escritos hegemônicos e padronizantes influenciam na forma como se concebe a escrita indígena, principalmente quando ela é feita em português, ligada à alfabetização escolar nessa língua.

Como vimos no capítulo anterior, o próprio português foi prestigiado por estar relacionado à cultura escrita, se superiorizando frente ao caráter oral e "selvagem" das línguas indígenas e suas tradições. A escrita e a dominação de suas técnicas envolvem disputas; no caso dos indígenas, por exemplo, ela sempre esteve associada ao poder de decisão judicial estabelecida "no papel". Nessa perspectiva, ela é ideológica porque está enraizada em relações de poder que refletem as desigualdades sociais que distingue, por exemplo, grupos marginalizados e dominantes. A escrita alfabética até hoje é considerada como uma técnica que leva ao desenvolvimento, a um prestígio social, em que saber ler e escrever transforma a pessoa em um indivíduo melhor.

Portanto, temos que analisar essas discussões e modos hegemônicos da escrita na perspectiva de suas relações com os indígenas, inseridas no contexto da educação escolar. Para avaliarmos as possibilidades de transformação da escrita pelo contexto local, precisamos compreender o quanto os modelos universais influenciam e enviesam essas práticas de escrita, principalmente por meio da escola, que no caso indígena, teve origem nas missões catequizadoras e na colonização, passou pelos processos de nacionalização e hoje se incorpora à educação escolar diferenciada e intercultural indígena.

2.5 – O modelo universal na educação escolar e na escrita indígena

As discussões sobre a imposição dos modelos "autônomos", hegemônicos e globais de escrita *versus* as suas possibilidades de transformação a partir dos contextos locais estão condicionadas pelo modo como as experiências em educação e com a escrita para e pelos povos indígenas, vinculadas à escola formal, foram historicamente construídas no Brasil. Por isso, realizaremos um breve panorama sobre as instituições escolares e as suas relações com os povos indígenas, desde a invasão colonial até o cenário atual da educação diferenciada e do ensino bilíngue, dando ênfase também à maneira pela qual a escrita foi valorizada e concebida.

As primeiras experiências de escola para os indígenas foram com as missões religiosas, em que o objetivo era converter a população indígena ao cristianismo, por meio da catequização, presente durante os dois primeiros séculos da colonização. As escolas nos aldeamentos jesuíticos tinham como principal objetivo: "[...] justificar o projeto colonial como uma iniciativa de natureza étnico-religiosa preparando a população autóctone para servir como mão-de-obra nos empreendimentos coloniais (econômicos, geopolíticos e militares)" (OLIVEIRA, FREIRE, 2006, p. 35). Os missionários tinham o papel de salvar as almas e levar a civilização aos indígenas, diretamente vinculada aos interesses econômicos coloniais.

De acordo com D'Angelis (2007), nos primeiros séculos da colonização, a escrita estava voltada ao uso dos missionários; era produzida por eles e usada na catequização dos índios através das "doutrinas" na língua indígena. A escrita e a leitura indígena eram apenas realizadas através das orações, publicadas como instrumentos práticos de catequese. Os indígenas que frequentaram as primeiras escolas aprendiam a ler em português e em latim, principalmente, por meio de textos cristãos. O autor destaca o caso das reduções jesuíticas de Missiones, no século XVIII, dos povos Guaranis, que liam e escreviam na língua própria para fins oficiais, em documentos impressos, e para a troca de mensagens e notícias entre os indígenas. Este caso da escrita Guarani foi descrito por Melià (1994) e é citado por D'Angelis (2007), se tratando de uma importante fonte de referência das experiências de escrita na língua indígena, feita pelos índios, não muito comum na história colonial brasileira. Segundo o autor, em geral, a escrita (enquanto técnica) dos europeus não foi algo que despertou o interesse dos indígenas.

Após esse primeiro momento do período colonial, as propostas políticas que modificaram as intenções educacionais ocorreram durante o Diretório Pombalino e o projeto

civilizador do Brasil. O Diretório instaurou uma lei que expulsou as ordens religiosas do país e substituiu as escolas missionárias por escolas públicas. Em cada aldeamento deveriam implementar-se duas escolas, uma para meninos e outra para meninas, e seus princípios estavam descritos no Diretório, em que podemos destacar: "[...] deveria se ensinar a ler e escrever 'na forma que se pratica em todas as escolas das nações civilizadas' (Diretório, parágrafo 7)" (D'Angelis, 2012, p. 20). Nesse período foram proibidos os usos das línguas indígenas, inclusive da língua geral, e imposto o uso da língua portuguesa. As políticas eram caracterizadas pelo assimilacionismo dos indígenas a esse novo projeto civilizador, que queria integrá-los aos sistemas econômicos como mão de obra da nação, principalmente na produção agrícola; a meta era fazer com que os indígenas "progredissem" e fossem incorporados aos sistemas nacionais.

Com a decadência do projeto pombalino no século XIX, novas regulamentações foram realizadas, e os missionários acabaram retomando seu papel de administradores dos índios e, portanto, os objetivos da catequização e civilização. Um acréscimo foi a instauração das escolas de Primeiras Letras que atuariam junto à educação missionária, ensinando a ler e a escrever, além de contar. Existem registros de que algumas dessas escolas, localizadas em aldeamentos indígenas, eram frequentadas por indígenas e não indígenas (filhos de trabalhadores ou colonos) (D'Angelis, 2012). Esse período foi caracterizado por mobilizações indígenas e populares que iam contra as propostas de integração e assimilação do Estado Nacional, como foi o caso da Cabanagem (Norte) e Cabanada (Nordeste).

O início do século XX foi marcado pela expansão das ocupações internas e demarcação das fronteiras brasileiras. Como exemplo podemos citar as expedições de instalação das linhas telegráficas de Cândido Rondon, que adentrou por territórios antes ocupados apenas por indígenas – fugidos da colonização ou habitantes nativos dessas regiões –, principalmente, do Pantanal e da Amazônia. Nesse contexto o Estado Nacional viu a possibilidade de utilizar a mão de obra indígena para a defesa das fronteiras e para o desenvolvimento econômico do país. Criaram o SPI (Serviço de Proteção ao Índio) em 1910, com as intenções de pacificar os indígenas e integrá-los nas lógicas produtivas nacionais, tutelando-os. Nesse período houve a disseminação de escolas para as crianças indígenas, que estavam centradas no ensino da leitura e da escrita na língua portuguesa. Em paralelo às ações do Estado, as missões religiosas ampliaram suas influências por meio de escolas integracionistas, no modelo de internatos, impondo também a língua portuguesa[23]. Alguns

[23] Nesse período que chegam à região do Alto Rio Negro os internatos, principalmente, salesianos. As crianças indígenas iam morar na escola com os padres e tinham que trabalhar no plantio. Até hoje existem relatos das

autores, como Melià (1979 apud D'Angelis, 2012) afirmam que a educação da sociedade nacional não se diferiu estrutural ou ideologicamente da educação missionária nesse período.

A Constituição de 1934 foi a primeira que atribuiu à União o poder de legislar sobre os assuntos da população indígena e visava a "incorporação dos silvícolas à comunhão nacional" (Art. 5 XIX, m – apud OLIVEIRA, FREIRE, 2006, p. 4), princípios que foram reiterados pelas Constituições de 1945 e 1967. Nesse modelo de incorporação do indígena à sociedade nacional, as escolas foram consideradas como os principais instrumentos institucionais para esse fim, negando as diferenças culturais e aplicando um assimilacionismo étnico a partir dos padrões europeus ocidentais considerados civilizados.

Em 1967 o SPI foi transformado em FUNAI (Fundação Nacional do Índio), que manteve as políticas indigenistas do órgão anterior. Porém, no campo da educação escolar, permitiu a presença de pesquisadores do SIL (Summer Institute of Linguistics), que passaram a realizar um trabalho, junto aos missionários, de ensino das línguas indígenas, caracterizado por ser um "bilinguismo de substituição ou de transição" (D'Angelis, 2012, p. 23). O uso da língua indígena era apenas uma ponte para o ensino da língua portuguesa nacional, o que contribuiu para a desvalorização e perdas linguísticas dessas línguas em decorrência do novo modelo de escola oficial.

A década de 1970 foi marcada por uma organização do movimento indígena e de aliados do indigenismo alternativo, como o CIMI (Conselho Indigenista Missionário) e outras organizações laicas, que eram contra o projeto colonizador e civilizador da escola indígena e, assim, realizaram experiências de escolas mais voltadas aos interesses indígenas. Na década de 1980 foi criado o primeiro movimento indígena a nível nacional, o UNIND (União das Nações Indígenas), que lutava por seus territórios, por seus direitos e intercambiavam saberes, questionando as políticas tutelares oficiais.

A partir das lutas do movimento indígena e de seus apoiadores, consegue-se a mudança na Constituição de 1988, que supera a visão da incapacidade indígena, e a consequente tutela, para reconhecê-los como povos originários que têm direito a manter suas tradições, línguas, seus costumes e territórios, pelo menos do ponto de vista teórico e legal. Nesse momento, a escola indígena é vista como um lugar que deveria respeitar as especificidades culturais dos povos, ensinando por meio da língua materna e dos processos

---

pessoas que estudaram nessas escolas, e a memória é relacionada à forte disciplina e imposição de um modo de vida muito diferente da realidade indígena da região. A comunidade Baniwa de Assunção, em que foi realizada esta pesquisa, teve uma escola missionária na década de 1950.

próprios de aprendizagem. Essas afirmações foram reforçadas pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica), de 1996, conforme os artigos a seguir:

> Artigo 78 – O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de Educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos: I – proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; II – garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias. Artigo 79 – A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa (MEC, 1996 *apud* MEC, 2007, p. 7-8).

Nessa lei, a responsabilidade em subsidiar o funcionamento das escolas indígenas na perspectiva intercultural é afirmada como dever da União, bem como proporcionar o ensino dos saberes tradicionais e os da sociedade nacional ocidental. Muitas escolas passaram a ser construídas nas comunidades dos mais diversos povos, sob essa roupagem da educação diferenciada intercultural. Porém, na prática, em muitas delas a perspectiva educacional predominante continua sendo a ocidental e conteudista, por exemplo, com a seriação, a restrição das práticas extraclasse, normas comportamentais, uniformes etc.

Outro fator a ser destacado nesse processo é que a implementação do bilinguismo nos programas de educação escolar indígena cria a necessidade de desenvolver uma ortografia da língua indígena. A definição ortográfica pode ocorrer “externamente”, desenvolvida por especialistas (como no caso dos Yawanawá) ou junto com os membros da comunidade (como no caso dos Ashaninka ou Nhandeva-Guarani), sendo este último o mais indicado (D’Angelis, 2007). Muitas dessas experiências são realizadas de maneira repentina, para se cumprir as demandas oficiais. D’Angelis (2007) ressalta a importância em iniciar o trabalho de produção textual antes de se oficializar a ortografia, pois é fundamental uma revisão da escrita proposta para ver se ela atende as necessidades dos falantes e não apenas restringir as publicações a cartilhas para alfabetização ou textos para a aula de língua indígena, maneira como são compartimentados os estudos nos modelos escolares oficiais.

Muito se tem refletido sobre as melhores formas de desenvolver uma ortografia dessas línguas, pois o alfabeto da língua portuguesa não corresponde às mesmas distinções

fonológicas da maior parte das línguas indígenas. Por outro lado, diferenciá-las demasiado pode gerar uma dificuldade na alfabetização das crianças que aprendem o português concomitantemente. Analisando essas questões no conjunto das imposições dos modelos de educação escolar indígena, vemos que há uma tendência em tornar a língua indígena mais reconhecida e passível de ser trabalhada como conteúdo escolar por meio de um alfabeto, que vincula som a grafia, de modo a criar um prestígio na língua quando essa ganha uma escrita alfabética e livros. Em conversas sobre o assunto, já ouvi algumas vezes indígenas falarem que sua língua é muito complicada e incompreensível, difícil de entender e escrever. Nesta pesquisa, entre os educadores participantes, foi um consenso a dificuldade amplamente maior em escrever na língua indígena (nheengatu) do que no português. Essa ideia, além de estar associada ao fato de, historicamente, as línguas indígenas serem consideradas "duras" e "travadas", sendo proibido o seu uso nos espaços escolares, também pode estar relacionada ao fato de uma escrita apenas ser considerada escrita quando ela é fonográfica-alfabética, desvalorizando outras formas de representação ou mesmo das diferentes dinâmicas linguísticas, mais relacionadas à palavra sonora do que ao símbolo gráfico.

Da mesma maneira que a escrita da língua chega de uma maneira repentina, a própria introdução da escola no contexto indígena é uma questão problemática, D'Angelis (2007) transcreve a fala de um professor Kaingang (FERREIRA, 1997) que trata dessa *entronização* da escola no universo indígena: "[...] os índios não sabem para que serve uma escola: eles não conhecem a escola; não sabem quais os objetivos da escola; o que ela quer fazer lá; o que ela está tentando fazer lá". Esta fala, embora antiga, pode ser considerada emblemática, pois evidencia o estranhamento à escola, ou seja, a escola como um local estranho ao modo de vida e ao funcionamento das sociedades indígenas.

Mesmo quando a escola representa uma busca política pela coesão cultural e social de alguns povos, como no caso da escola Kariamã na comunidade de Assunção do Rio Içana, ela acaba se moldando às formas oficiais. Após a participação de algumas lideranças Baniwa no I Encontro sobre Educação Indígena realizado entre educadores do Amazonas e de Roraima no ano de 1996, os professores resolveram ocupar a escola gerida pelos missionários na comunidade e consolidar um ensino próprio. Os educadores ficaram alguns anos praticando uma educação que não era reconhecida pelo Estado como escola indígena, uma vez que não tinha os requisitos curriculares para tal; como calendário, justificativa dos dias letivos que eram feitos nos igarapés ou no plantio da maniwa (mandioca). Antes de se formalizarem como "escola indígena diferenciada", construíram processos de ensino próprios, diretamente relacionados com as condições e necessidades comunitárias:

> [...] os crescentes problemas sociais envolvendo jovens indígenas no centro urbano de São Gabriel; como as drogas, o suicídio e a prostituição, fizeram a escola se tornar solução possível, por poder envolver as crianças e os jovens na dinâmica social da comunidade. O fortalecimento dos movimentos indígenas e a criação de associações espalhadas pelos rios e comunidades também auxiliou na criação de novas escolas indígenas e na elaboração dos métodos de ensino a partir da realidade cultural comunitária dos grupos (VEIGA, 2013, p. 17).

As primeiras experiências com projetos de criação de peixes (piscicultura), documentação das espécies e cultivo da mandioca foram bem-sucedidas, dessa maneira ensinavam os jovens a plantar e cultivar alimentos, o que cada vez mais deixavam de fazer pelas transformações das condições de vida. Todos os jovens pesquisavam com mais velhos e escreviam sobre o que aprendiam, depois disso, os trabalhos escritos pelos alunos eram oralizados para toda a comunidade, inclusive com um espaço para que os mais velhos narrassem e reafirmassem aqueles registros. Nesse sentido, as organizações locais estavam transformando os usos da escrita e da escola. O problema é que, com as exigências oficiais, cada aula fora da sala tinha que ser justificada com textos escritos nos modelos pedagógicos ocidentais, os projetos tinham que ser transcritos nas formas de objetivos, plano de trabalho etc. Portanto, essas burocracias ou modelos ocidentais de escola nas comunidades indígenas inibem outras formas possíveis de organização e abordagem dos conteúdos, que visam um real diálogo entre o tradicional e o ocidental, nessa atual perspectiva intercultural.

Algumas críticas podem ser tecidas sobre essa visão da "sociodiversidade" ou "interculturalidade", consolidada a partir da Constituição de 1988. Ao reconhecer as "minorias" como sujeitos de direito e garantir leis que asseguram sua cidadania e suas especificidades culturais, acabam transportando modelos institucionalmente ocidentais para essas realidades. Os discursos sobre a educação diferenciada indígena e o ensino bilíngue (no caso do Brasil, através do português e da língua materna) fazem parte de um movimento comum em toda a América Latina, que visa fortalecer a cultura dos povos, inserindo-os na sociedade moderna, mas com respeito às suas tradições.

De acordo com essa nova legislação, a cultura nacional deveria reconhecer a cultura indígena e seu espaço social, garantindo-lhes direitos e desenvolvendo a democracia, porém, conforme critica Cavalcanti-Schiel (2007): "[...] la emergencia discursiva de la *interculturalidad* es netamente una empresa de 'los blancos'[...]" (Cavalcanti-Schiel, 2007, p. 3). Segundo o autor, essa ideia da interculturalidade seria apenas uma fachada, já que vivemos em uma sociedade que sempre tendeu para a homogeneização das culturas em prol da Nação,

mudando os seus princípios apenas por serem estas as tendências mundiais. Camuflando a dominação com um discurso que não resolve os problemas na prática e sutilmente continua com as formas de dominação sob uma maquiagem agregadora.

Zavala (2002), ao realizar um trabalho etnográfico em uma escola intercultural bilíngue (quéchua e espanhol) na comunidade rural de Umaca, no Perú, conclui que o modelo pedagógico adotado reforça as relações de prestígio da língua espanhola, que continua a representar a objetividade e a abstração, resultando em uma valorização dos conteúdos por meio dela transmitidos. Os métodos de leitura e escrita empregados são vinculados aos textos ocidentais, característicos de um modelo "autônomo", que dão credibilidade a linearidade e estrutura textual nos padrões racionais europeus. Segundo a autora, a escola e o letramento são valorizados como o lugar do desenvolvimento cognitivo, da inteligência, da felicidade e da melhoria das condições de vida, desvalorizando, por exemplo, os conhecimentos orais, no caso de Umaca, das adivinhações e das narrativas, tradicionais para aquele grupo social. Os saberes orais são vistos como expressões de formas de linguagem que não envolvem análises e "nem divisão do pensamento", conforme as análises da autora: "[...] la cultura occidental y los discursos dominantes la consideran una forma ordinaria de humor comparada con otras formas linguísticas 'elevadas'" (ZAVALA, 2002, p. 78).

Em relação ao uso dos gêneros orais, a autora destaca que eles têm um papel de construir sentidos na vida da população de Umaca, pois constituem canais interativos de reflexão sobre as crenças e cosmovisões daquela cultura. As adivinhações, por exemplo, são jogos verbais que trabalham com as concepções de pessoa e lugar nas relações semânticas com o mundo (ZAVALA, 2002, p. 69). Porém, quando são inseridas na escola, sua dinâmica é reduzida e incorporada aos modelos textuais dominantes; faz parte da interação oral os momentos de perguntas aleatórias dos interlocutores para o desvendamento das charadas e na escola eles são retirados; no lugar do diálogo, as adivinhações são direcionadas a apenas uma criança, excluindo os outros ouvintes[24]. Além disso, as adivinhações são tratadas como um sistema linguístico com regras estáveis e severas, por meio de padrões temáticos que as diferenciam, por exemplo, entre boas e más, distorcendo, portanto, a sua função interativa, de conexões entre palavras e significados culturais locais.

Sobre o uso das narrativas na escola, Zavala (2002) aponta que os alunos têm que as escrever como um exercício formal, adaptando qualquer texto aos modelos estruturais ocidentais de começo, trama e final, e também de acordo com fatos cronológicos reais:

[24] A autora cita também casos em que os professores usam a adivinhação como castigo, intimando o aluno a respondê-la corretamente.

“Desde esta perspectiva, el maestro espera que el niño hable sobre el inicio del evento, su desarrollo y su desenlace, como proceso que comienza, tiene una vida y concluye” (ZAVALA, 2002, p. 85). Segundo a autora, as crianças não estavam acostumadas a estruturar e compor as suas estórias dessa maneira, principalmente na língua quéchua, em que as narrativas de tradição oral envolvem personagens fictícios, em geral animais, em situações conflitivas ou não, que poderiam se conduzir a um desfecho feliz ou infeliz, de acordo com os conflitos éticos culturais. Alguns alunos, quando insistem em escrever os contos orais, permitidos apenas na língua quéchua, acabam também condicionados pelos modelos ocidentais:

> [...] imposición de reglas externas que han de seguirse en todo evento letrado [...] los maestros se preocupan mucho por un quéchua “puro” que no esté “contaminado” por préstamos del castellano, y por implementar el alfabeto sin errores con relación a las vocales, los diptongos y otros símbolos quechuas” (ZAVALA, 2002, p. 87).

Assim, todo processo de escrita e produção de texto, independentemente de seu conteúdo, é incentivado por meio de uma composição estruturada por orações que garantem uma linearidade sequencial, por grafias corretas, ou seja, um formato de texto que concebe a escrita como uma técnica exequível e não como um meio de comunicação, distanciando, então, o texto das suas formas características na fala. Desse modo, a escola descontextualiza as narrações de seu contexto mais amplo relacionado à própria história e tradições desse grupo.

Embora a autora afirme que são sistemas arraigados, difíceis de serem transformados, ressalta a importância em promover os usos vernáculos da palavra escrita, a partir dos letramentos locais, para que haja um processo de libertação dessa educação modelada ocidentalmente. Dessa maneira, se alcançaria um letramento *autogerado*, em oposição ao letramento *imposto* pela escola (Zavala, 2002). A interculturalidade, segundo a autora, ao tratar das relações com a escrita, deve considerar não apenas capacidades cognitivas ou de pensamento, como tem sido feito, com ortografias e textos funcionais escolares, mas atentar às maneiras de conceber a linguagem, as relações entre linguagem / individuo / coletivo, as práticas linguísticas, os diálogos entre as formas orais e escritas, entre outros.

2.6 – Muito além da educação escolar: entre o ocidental e o tradicional

A partir das análises empíricas de Zavala (2002) podemos tecer algumas reflexões a respeito das contradições entre os sistemas de conhecimento locais e ocidentais. Ao longo deste capítulo vimos o quanto a expressão do pensamento está ligada à precisão e à objetividade da escrita alfabética, relacionada a modelos racionais lineares e institucionalizados hegemonicamente de acordo com as concepções ocidentais. Essa institucionalização se reflete no modelo de escola, no modelo de escrita e nas próprias políticas sociais. A desvalorização dos modos indígenas de conceber o mundo está diretamente relacionada ao olhar dicotômico e evolucionista historicamente construído, como bem analisa Menezes de Souza (2001, p. 167):

> Essas teorias concebem a escrita como uma tecnologia ou produto auto-suficiente que se adapta e serve a qualquer língua e a qualquer cultura. Essa visão da escrita geralmente carrega a tiracolo a ideia de que é com a aquisição da escrita que uma cultura passa a desenvolver capacidades de pensamento abstrato, supostamente ausentes nas culturas orais ágrafas.

Isso causa um entrave exatamente porque a oralidade é vista a partir de uma posição ancorada na cultura escrita, ou seja, as práticas culturais relacionadas ao oral são observadas e analisadas pelo prisma da falta de escrita. Um exemplo interessante que ilustra essas concepções dominantes relacionadas à valorização da escrita fonográfica-alfabética ocidental como aquela que representa o conhecimento em sua forma mais categórica, abstrata, classificativa e conceitual, desvalorizando as formas orais de elaboração, por não serem enquadradas nos mesmos sistemas de representação, são os sistemas de escrita quipus dos Incas nos Andes. Era um sistema feito por linhas de algodão com cores variadas e nós, que serviam para a sistematização e comunicação das informações pelos vastos territórios incas.

Foto dos sistemas orais *quipus*[25]

De acordo com a cor, a quantidade de nós, sua organização e o tamanho das linhas, conseguiam representar e transmitir as narrativas dos Impérios, os fatos políticos, a situação dos povos, os eventos ambientais, organizar prevenções, ataques inimigos, e também realizar cálculos matemáticos para resoluções administrativas etc. Com um sistema complexo de comunicação e de representação, não gráfica, mas relacionada a outros signos, no caso, padrões de formas pelas linhas e nós, os quipus estabeleciam redes comunicativas que eram vitais para o funcionamento daquela sociedade. Porém, as suas análises acabam se encerrando na interpretação de vê-lo como um recurso mnemônico:

> Quipus, em número de algumas centenas, permanecem, até o momento, sem decifração e são foco de estudo de muitos especialistas ao redor do mundo. Ainda que esses estudiosos considerem, sem maiores problemas, como um método de *comunicação*, quando a questão é classificá-los como escrita ou um sistema usado para cálculos matemáticos, recaem na solução já consagrada de colocá-los na categoria, por eles mesmos tida como menor, de *recursos mnemônicos* (S. THIAGO, 2007, p. 149).

Se a própria concepção de escrita prevê técnicas de representação do pensamento e da linguagem por meio de signos, fixação, registro das ideias e transmissão por meio de sistemas complexos, por que não interpretar essas outras escritas como tal? A resposta está

[25] Disponível em: http://quipus.wikispaces.com/. Acesso em: 22 maio 2015.

nas páginas anteriores, pois a escrita tida como verdadeira tem os parâmetros das formas e progressos ocidentais dessa tecnologia, assim como a organização dos modos de vida, dos valores, éticas e conhecimentos são manipulados pelas lógicas das sociedades capitalistas, refletindo no modo como as concepções indígenas são tratadas (ou destratadas) na sociedade atual. Daremos alguns exemplos a esse respeito, acreditando que são importantes para alcançarmos a profundidade dessas questões, que se estendem a conflitos sociais em que são colocadas em cheque essas diferentes ontologias.

O autor Blaser (2009) analisa o projeto realizado com o povo Yshiro no norte do Paraguai, que consistia em criar um sistema de caça sustentável, gerido pelo governo e população local, a partir do momento em que foi constatada a redução drástica de inúmeras espécies na região. A primeira ação do governo foi proibir a caça de animais, inclusive para a população nativa. Segundo Blaser (2009), para os Yshiro, os peixes vêm com a chuva (*osasero*), a relação com os animais faz parte de uma relação maior entre humanos e não humanos; nessa relação cada animal, individualmente, é a emanação (*abo*) da espécie original (*bahlut*) inserida em uma determinada classe de poderes ou potências, que são mantidas através das relações de comunicação e reciprocidade, das práticas rituais e do intermédio dos xamãs, que tem o poder de atrair os animais aos caçadores. Nessa perspectiva, a falta de disponibilidade dos animais, bem como as doenças, mortes etc., são consequências da ausência ou interrupção dessas relações de reciprocidade. Assim, se os animais estão faltando, "a rede de fluxo de reciprocidade está falhando".

Essa rede relacional ou de reciprocidade é chamada de *yrmo*. Essa palavra, segundo Blaser (2009, p. 89), conota o mundo e o cosmos que, de acordo com os anciãos, está governado por princípios de relacionalidade e de dependência mútua de tudo o que existe na terra, além de ser um princípio fundamental para manter o fluxo de energias que os sustenta. Diante dessas transformações, surgiu um grupo de "tradicionalistas" que voltaram a praticar os rituais de poderes ou potenciais, acreditando que assim os animais voltariam a existir como antes. Esse grupo foi criticado pelos Yshiro que são cristãos, pois acreditavam que tais práticas representariam um passo para trás no desenvolvimento do povo.

Segundo o autor, o conceito de caça sustentável era diferente para os Yshiro e para o governo. Este último a via como uma caça comercial, sem interesses reais na conservação do manejo dos recursos ou nas concepções indígenas de caça e relações com os animais. Nos processos de organização desse projeto, houve muitas discussões entre os Yshiro em relação às cotas para os caçadores e quem se beneficiaria, por exemplo, não poderia ser quem tivesse mais recursos logísticos, como canoas ou rifles, pois assim

propagaria certa desigualdade de acesso e riquezas. Ao final, o que prevaleceu como formalização do projeto, segundo Blaser (2009), foram os princípios de reciprocidade, em que os peixes e animais seriam divididos igualmente e compartilhados conforme as necessidades dos integrantes do grupo.

No entanto, quando o projeto foi aprovado e começou a ser efetivado na região, rapidamente a mídia e o governo estabeleceram críticas aos indígenas, traduzindo as discussões comunitárias e a planificação legal do pedido de exclusividade no manejo da caça como estratégias dos indígenas para obterem lucros. Esse discurso facilmente ganha forças quando pensamos nas ideologias e no senso comum envolvendo as comunidades indígenas pelos olhos da sociedade nacional. Predomina a visão de um aproveitamento da condição de indígena para ganhar terras e outros benefícios à custa do governo e da população. Esse caso se passou no Paraguai, mas pode ser relacionado aos discursos do senso comum no Brasil, tais como: “Muita terra para pouco índio”, “Eles não trabalham e ganham terra” e assim por diante.

Para Blaser (2009), além das disputas políticas, este foi um caso de equivocação, conforme conceitua Viveiros de Castro (2012), em que não houve um real diálogo ou compreensão das diferentes ontologias e percepções de mundo envolvidas, e sim em que o mundo indígena foi reduzido ao mundo ocidental, prevalecendo apenas uma visão de natureza ligada às concepções ocidentais, em que a ideia de conservação das práticas tradicionais foi interpretada como interesses econômicos. Mesmo que o projeto visasse à incorporação das concepções indígenas ao manejo da caça, as práticas tradicionais não tiveram credibilidade ou reconhecimento nas dinâmicas econômicas. Isso ficou evidente quando os biólogos foram às comunidades, ouviram os indígenas e concluíram: “Los Yshiro podían creer lo que quisieran acerca del medioambiente pero las acciones basadas en estas creencias no deberían ir en contra de lo que los biólogos sabían acerca del medioambiente” (Blaser, 2009, p. 93).

O conhecimento dos indígenas é considerado como uma crença, enquanto o conhecimento escrito científico dos biólogos é um saber que não pode ser questionado, por se tratar de concepções mais elaboradas e verdadeiras sobre o meio ambiente. As relações entre o *yrmo* e os modos de relações de reciprocidade se tornaram irrelevantes e não foram aceitas ou reconhecidas pelos projetos do governo. Nesse caso, o projeto e suas repercussões deixam claro como os conceitos de multiculturalismo ou de preservação da diversidade cultural e ambiental dos povos indígenas, que são discursos e planos de gestão comuns nas sociedades modernas, principalmente quando interferem nos princípios econômicos e políticos liberais,

não são efetivos e acabam impondo um formato "aceito" e pré-concebido de etnodesenvolvimento.

Podemos relacionar essa prevalência das lógicas liberais econômicas também no projeto "Direto da roça", realizado na cidade de São Gabriel da Cachoeira, descrito por Soares (2011). Trata-se de uma iniciativa de "tradução" local da pesquisa com plantas e alimentos da região para os interesses políticos e econômicos dos povos indígenas. Foi construída uma maloca no centro da cidade, em um local de grande circulação de pessoas[26] para que os indígenas pudessem comercializar e trocar os seus produtos cultivados. Esse projeto demorou a se fortalecer, mas aos poucos começou a ser gerido pela associação de agricultores da região e logo virou um local de encontro dos indígenas na cidade, onde eles realizavam novas formas da tradicional festa com o *caxiri*[27], conversavam sobre o tempo dos antigos, dançavam e comercializavam os seus produtos.

A maloca era um espaço dos indígenas, frequentado por eles, dentro da cidade, e recentemente essa maloca foi queimada por pessoas desconhecidas (criminosamente). Já havia um discurso que criticava esse espaço social e sua localização; argumentavam que os indígenas ficavam apenas bebendo e isso não era bom de acontecer no centro da cidade, onde as pessoas "civilizadas" habitavam. Além do equívoco, pela falta de compreensão do que significava aquele espaço para os indígenas da cidade, que estabeleciam relações com os indígenas moradores dos sítios que cultivavam produtos importantes da base alimentar local, na semana seguinte ao incêndio, por meio de projetos governamentais, foi realizado o I Encontro de práticas culturais e comerciais da região, em que estiveram presentes representantes do governo falando sobre novas propostas de economia criativa, ligadas ao turismo na região e às práticas artesanais de produtos valorizados mundialmente. Ficou explícita a mesma tentativa da burocracia governamental, cercada por interesses econômicos e desenvolvimentistas, de formalizar as concepções de mundo ocidentais e inibir as práticas indígenas autônomas, desvalorizando-as.

Essa questão está diretamente associada à necessidade de adaptar as concepções indígenas aos discursos sociais e economicamente aceitos. A partir das análises de um mapeamento cultural e territorial denominado *Cartografia ancestral yucuna-matapí*, podemos ampliar essas reflexões. Segundo os autores Matapí e Yucuna (2012), esse mapa foi o resultado de um diálogo entre os conhecimentos indígenas e ocidentais, em que, a partir de

---

[26] Neste lugar existe um campo de futebol, onde os militares e moradores jogam, e um ginásio, onde são realizados os eventos e as festas da cidade.

[27] Bebida indígena alcoólica, fermentada com mandioca ou frutas diversas.

pesquisa com alguns conhecedores das narrativas e do território, conseguiram mostrar a sofisticação e a profundidade desses saberes e, consequentemente, contribuir para a geração de ações políticas, administrativas, sociais e econômicas que pudessem fortalecer os povos indígenas, por meio de ações governamentais, para manterem a sua cultura viva e dinâmica.

Os autores partiram do conhecimento prático, oral e xamãnico e o enquadraram na forma de cartografia ocidental através de uma adequação dos conhecimentos tradicionais ao discurso lógico, maneira que, segundo os autores, tornaria possível uma melhor compreensão da comunidade local, das instituições, da academia e de outros interessados a respeito dos significados culturais e tradicionais do seu território. Essas intenções podem ser evidenciadas nesta parte do texto: "Con nuestra maravillosa identidad cultural, todos los grupos étnicos formamos parte de una unidad cósmica, y eso nos hace sentir integrados al mundo que nos corresponde" (MATAPÍ, YUCUNA, 2012, p. 18). Nesse trecho percebemos uma tentativa de totalizar e unificar as relações cosmológicas e culturais dos povos envolvidos, criando conceitos universais em nome de um "verdadero valor cultural" (p. 22).

Não podemos ignorar a importância que este mapa ou cartografia tem para a legitimação do direito dos povos ao seu território e, consequentemente, ao acesso às políticas públicas e ao reconhecimento nacional das suas especificidades culturais, porém esse reconhecimento apenas acontece quando os indígenas formatam e formalizam as suas concepções às lógicas ocidentais. Portanto, não existe um real espaço de diálogo entre o seu modo de ser ontológico e as concepções ocidentais, mas adequações às formas de relações hegemônicas.

A necessidade de adequação das concepções indígenas, por meio de discursos e formas de autorepresentação formatadas pelas concepções ocidentais, é constante na sociedade atual. No caso da cartografia citada anteriormente, existiu uma necessidade de valorizar, pela escrita e cartografia, os conhecimentos indígenas como condição comprobatória, que dela depende a legitimidade cultural, política e territorial daquele povo. Barreto (2013), em seu artigo sobre o Wamɨdia (rio subterrâneo), inicia o texto definindo a oralidade Tukana, meio comum/ tradicional de transmissão dos conhecimentos indígenas, da seguinte maneira: "[...] constitui-se como potencial de uma racionalidade, da qual se descreve um relato mítico sobre a autêntica dimensão existencial de um rio" (BARRETO, 2013, p. 1). Ou seja, a oralidade se torna importante e significativa no momento em que ela é transcrita ou inscrita nos sistemas de significação ocidentais, apenas assim ela passa a ser aceita e reconhecida como uma "história", como um fato verdadeiro que pode explicar e legitimar as relações indígenas ontológicas.

Podemos relacionar essa necessidade de adaptação e a importância dada ao conhecimento somente quando o oral apresenta elaborações escritas por lógicas lineares ocidentais ao caso das escolas indígenas, que enquadram os saberes e os modos de linguagem às estruturas de texto e do conhecimento ocidentais, conforme foi abordado por Zavala (2002) com as adivinhações e as narrativas orais em Umaca. Um real espaço para essas outras culturas só será aberto quando houver uma compreensão dessas outras lógicas pelas quais os diferentes povos concebem a vida material e imaterial. A própria concepção de educação pode ser questionada, como percebemos na fala de um educador Guarani-mbyá da aldeia Tekoa Pyáu, do Jaraguá, em São Paulo[28]: "A gente não fala em educação na nossa língua, a gente prepara a criança para a vida... eu não falo educação, falo ensinamento, a gente prepara a criança para viver, para saber a cultura guarani, a tradição, a língua, para assim ela aprender a valorizar a cultura Guarani".

Segundo Pissolato (2006 *apud* Testa, 2008), para os Guaranis existem duas almas: *ã* (ligada ao corpo) e *nheẽ* (fala ou comunicação), e o conhecimento é uma "possibilidade relacional de busca e comunicação", ou seja, estes momentos de diálogo vão além de situações concretas de aprendizado, mas representam formas simbólicas de lidar com as circunstâncias da vida. A fala e a comunicação são uma das almas, expressam aquilo que está dentro e oculto em nós e, para chegarmos ao conhecimento, precisamos buscar essas comunicações através da relação com os outros, da alteridade e dos ensinamentos.

A escrita, enquanto linguagem comunicativa e simbólica também pode apresentar várias significações para os povos. Andrello (2008, p. 9), antropólogo que está envolvido no projeto da *Coleção narradores indígenas do Alto Rio Negro*, traz uma questão interessante a este respeito: a preparação manuscrita de um livro, além de corresponder a um processo intenso de reflexão e pensamento, permite que o conhecimento seja revelado. Segundo o autor:

> O uso contemporâneo da escrita e dos papéis consiste assim em uma forma de descrever, mas também se apropriar, de capacidades que foram diferencialmente distribuídas entre brancos e índios nos tempos míticos. Se aos índios couberam instrumentos muito particulares, como adornos e instrumentos cerimoniais, os brancos ficaram com as armas de fogo, as mercadorias e os papéis. Se objetos e falas cerimoniais são os meios pelos quais os índios exibiam ritualmente entre si a força de vida legada pelos ancestrais, as capacidades dos

[28] Trecho de uma entrevista gravada pela pesquisadora em 2010.

> brancos dão-se a ver por meio das mercadorias e dos papéis (ANDRELLO, 2008, p. 10).

Essa apropriação da escrita enquanto uma técnica do branco que simbolicamente significou hierarquias, pelo status social conferido ao "papel", segundo o autor, também está relacionada às dinâmicas culturais locais, uma vez que para os povos da região o uso recente da escrita não é meramente utilitário, para preservar a memória ou pleitear propriedades de conhecimento, mas sim um novo meio para atualizar as antigas formas de subjetivação, que antes eram realizadas através de rituais, mas que agora mantém sua continuidade nas formas de publicação e de narração escrita das histórias e encantamentos dos diferentes clãs da região. Assim, o autor conclui que a escrita seria uma forma de dizer aos brancos "continuamos índios, apesar e através de suas técnicas e objetos" (ANDRELLO, 2008, p. 10), porque eles se apropriam dessa técnica e a transformam a partir das relações locais.

A escrita transforma as características comunicativas orais por deslocar alguns recursos extremamente relevantes à dinâmica oral, por exemplo, minimizando as sensações – como a audição, a visão e o olfato – que envolvem o contexto narrativo nas suas formas de expressão. A escrita congela a dinâmica narrativa performática e a individualiza na relação entre leitor, autor e texto no papel. As narrativas explicam o modo de vida, as origens dos hábitos indígenas, e a sua transmissão tem muito mais sentido quando inserida em um contexto real de vivência e aprendizado.

Contudo, podem ser desenvolvidas novas maneiras de escrever, características dos povos de tradição oral. Por exemplo, Barreto (2013), apesar de afirmar a racionalidade dos conhecimentos tradicionais orais das narrativas, considera a oralidade como pertencente a um mundo sensível, que pode transcender ao mundo inteligível pela escrita e teorização. Essa oposição está relacionada às ideias binárias entre o oral e o escrito, que veem o oral como uma forma de pensamento mais associado ao concreto e ao sensível e a escrita como mais analítica e lógica, portanto, inteligível. No entanto, ao escrever e analisar uma narrativa da tradição oral tukana, o autor contextualiza o ambiente da narração, descrevendo-o como o momento noturno ao pé da árvore, característico do contar e ouvir estórias dos antigos, trazendo assim aspectos do mundo sensível na composição de sua análise teórica da narrativa. No texto de Yamakuri (2011), bilíngue uitoto-espanhol, o autor também ressalta o fato de serem narrativas contadas nos pátios de tabaco e da coca, contextualizando no resumo o lugar dessas narrativas. Esse tipo de construção na linguagem escrita, vinculada à narratividade

oral, será mais bem analisado no último capítulo desta dissertação, em relação aos processos de escrita das narrativas Baniwa em nheengatu e em português.

A questão a ser momentaneamente sublinhada é: de que forma os conteúdos narrativos asseguram a sua dinâmica no contexto do texto escrito? As narrativas podem explicar as ideias e interpretações sobre a conformação do mundo, através das diferentes temporalidades, dos diferentes mundos (como dos não humanos) ou a origem das plantas e dos lugares; essas informações, quando submetidas ao formato linear e sequencial dos textos e línguas ocidentais, podem sofrer muitos impactos. Porém, as narrativas trazem também um conteúdo prático de ensinamento, por exemplo, de como fazer um artesanato ou uma comida. Na narrativa escrita sobre o Rio Subterrâneo (Barreto, 2013) explica-se como preparar as armadilhas de pescaria, qual o melhor horário para pescar etc. Esses ensinamentos, ao serem transmitidos por meio de um novo meio de comunicação, permitem a circulação de informações que não são mais contadas oralmente nos contextos atuais, mas a questão é se dessa maneira ela mantém a sua eficácia.

Existem narrativas, como as *pori* (Oliveira, 2012), que circulam apenas entre os xamãs, pois explicam os remédios de cura. Estas, se forem ensinadas para as outras pessoas, perdem o seu valor e a sua eficácia. Alguns povos, como os Guarani-Mbyá, do Sul e Sudeste do Brasil, apenas escrevem o que os mais velhos ou *xeramõi* dizem que pode ou que deve ser escrito; esta é uma forma de manter na escrita a continuidade das relações entre linguagem, conhecimento e sua transmissão. Por outro lado, Oliveira (2012, p. 119), dá o exemplo do povo Wapichana, que chamam os mais velhos, conhecedores das estórias, pelo nome de *kwad pazo*. Eles passaram a traduzir esse termo como “historiadores” e “bibliotecas das aldeias”, e essa expressão passou a dar autoridade aos assim nomeados, como se eles fossem os verdadeiros detentores de conhecimento.

A escrita desenvolve novas categorias e estabelece novas relações sociais nas dinâmicas culturais locais, exatamente porque ela é característica de um modelo ideológico. Mesmo que existam possibilidades de novas significações, a escrita valorizada hegemonicamente na nossa sociedade ainda é a dos modelos ocidentais; esses conflitos geram emaranhados híbridos, que precisam ser mais bem estudados fora da ótica dicotômica entre oral/escrito ou global/local. O que nos perguntamos é se as práticas de escrita podem ser simétricas, estabelecendo diferenças e continuidades entre o pensamento ocidental e tradicional e entre a oralidade e a escrita?

Para compreendermos esses hibridismos, precisamos conhecer as representações simbólicas dos povos indígenas e suas relações com a linguagem e o conhecimento. Soares

(2011), por exemplo, escreve sobre os Desana; para esse povo existe uma diferença entre a "percepção", que na língua eles chamam de *inyamahsíri* (ver e saber) e a "concepção", que eles chamam de *pemahsíri* (ouvir e saber). Ou seja, quando lemos, usando a visão, temos acesso à capacidade de percepção, mas quando ouvimos, podemos conceber.

Por isso a importância em compreender como essas linguagens são partilhadas pelos atores indígenas, tentando se aproximar do que aquilo representa para o grupo, naquele contexto e na complexidade daquelas conexões enraizadas na linguagem oral e nos seus significados. Quando refletimos sobre como os sistemas orais são construídos e qual é a dinâmica que estrutura e garante sua transmissão e eficácia nos diferentes grupos sociais em que a palavra sonora é uma atividade vital, podemos nos aproximar dos sentidos que aquelas estórias mantêm com o povo, sua história, sua cultura, sua língua e sua linguagem.

2.7 – As dinâmicas do oral: significados e significações

Convencionalmente chamamos os grupos sociais que organizam seus conhecimentos e ontologias pela palavra oral de povos de tradição oral. O conceito "tradição oral", segundo Molino (1981), surgiu na atmosfera intelectual do romantismo europeu, em que começaram a opor a cultura letrada e racional, que fazia parte da civilização, à forma "primitiva" da literatura, da poesia e da relação espontânea com a natureza. Vinda de um pensamento purista da Europa, essa visão romântica dos povos sem escrita, de tradições orais, contribuiu para os movimentos nacionalistas (de Independência) dos países colonizados, que buscavam uma cultura autêntica em contraposição à cultura imposta pela colonização. Durante o século XX até os dias de hoje, segundo o autor, a tradição oral é considerada um elemento importante da identidade cultural de um grupo, que reivindica a sua autonomia e dignidade por meio desse status.

Essa breve referência à expressão "tradição oral" e suas diferentes apropriações já retrata o quanto essa conceitualização está condicionada à própria ótica do ocidente sobre esses povos, que por sua vez a subvertem ao utilizá-la como categoria de reconhecimento. Muitos estudos nessa área estão reféns da necessidade de equiparar as potencialidades do oral em detrimento do escrito ou mesmo analisá-las com ferramentas da ciência ocidental, que prevê categorias, normas e meios objetivos de interpretação, e nesta pesquisa não estamos isentos dessas armadilhas. Para minimizá-las, na compreensão dos fenômenos da comunicação oral, dialogaremos com as teorias que tentam ampliar os focos de estudos e

buscam uma análise mais próxima dos significados que os textos narrativos e mitológicos têm para culturas de tradição oral.

As dinâmicas orais constroem e reconstroem a história das sociedades que a utilizam. No texto "A tradição oral e sua metodologia", publicado no livro *História Geral da África I – Metodologia e pré-história da África*, Jan Vansina (1981) analisa o funcionamento das tradições orais como um modo de compartilhar conhecimentos e convenções sociais que, por meio da verbalização, transmite uma mensagem de uma geração para a seguinte. Nessa perspectiva, o autor critica a ideia de que as sociedades orais são apenas sociedades sem escrita, que não conseguem registrar ou transmitir as suas mensagens de maneira verdadeira ou fiel ao acontecimento. A própria ideia de tradição já evoca a noção de continuidade e fidelidade passada de geração a geração; a tradição está em conformidade com o que disseram as gerações anteriores e com as categorias cognitivas – ligadas aos valores morais e éticas comportamentais – elaboradas pelas sociedades e combinadas com as expressões simbólicas inseridas nas mensagens transmitidas.

O autor trata de elementos fundamentais para a estrutura social, cultural e política de um grupo, que são transmitidos e atualizados pela tradição. Dentre eles estão: o funcionamento das instituições, a compreensão dos papéis sociais, dos direitos e das obrigações de cada um dentro de uma sociedade. Segundo o autor: "Entre as representações coletivas que mais influenciam a tradição, notaremos, sobretudo, uma série de categorias de base que precedem a experiência dos sentidos. São as do tempo, do espaço, da verdade histórica, da causalidade" (VANSINA, 1981, p. 153). Assim, por meio de categorias simbólicas e coerentes, a tradição perpetua formas de ser e estar no mundo a partir da objetividade social constituída naquela sociedade[29].

Portanto, todo grupo social tem uma coesão própria, ou seja, princípios de regulamentação da sociedade que se tornam representações coletivas por meio das tradições, que os explica e os justifica. Uma mensagem pode ser abandonada ou transformada; no primeiro caso, significa que essa tradição perdeu a sua razão de existência pela sociedade que a sustenta. Em relação às transformações, aponta o autor: "[...] as alterações tendem invariavelmente a aumentar a homeostase entre a instituição e a tradição que a acompanha" (VANSINA, 1981, p. 151). Nesse caso, podemos dizer que existe uma dinamicidade ou

[29] Sobre esse aspecto, Eliade (2002, p.12-13) traz uma discussão interessante. Ao tratar do mito, caracteriza-o como um modelo exemplar das atividades humanas significativas, ou seja, as pessoas fazem certas coisas ou agem de determinada maneira porque assim faziam os ancestrais ou os entes sobrenaturais daquela cultura. Esses modelos se tornam exemplares, são transmitidos pelas narrativas mitológicas e reproduzidos pelo povo em que a tradição é viva.

mesmo uma atualização do conhecimento transmitido pela tradição, isso garante o equilíbrio interno e externo, ou seja, do indivíduo, da sociedade e da relação entre ambos.

Segundo o autor, uma tradição pode ser baseada em um testemunho ocular, em um boato ou em uma nova circulação baseada em diferentes textos orais existentes, combinados e adaptados para criar uma nova mensagem (VANSINA, 1981, p. 141). Nesse sentido, tentaremos traçar relações entre esses conceitos e algumas narrativas produzidas no Alto Rio Negro. Sobre a criação de uma nova mensagem a partir de novos textos, temos o exemplo da cosmologia Baniwa, que foi registrada em livros por meio da pesquisa dos alunos com pessoas mais velhas, conhecedores das estórias. Eles contam que nos tempos dos Ekoapinaí – chamados de "gente universo", antes da criação dos seres humanos – existiam três irmãos: Nhampirikuli, que era o idealizador das coisas do mundo, concebia o melhor para as futuras gerações; Dizoouli, que era o executor, colocava em prática as ideias do irmão, e Eeri. Eles conversavam e, por meio da fumaça do tabaco, formaram as coisas do mundo, preparando-o para que os seres humanos pudessem nele viver.

Da fumaça surgiram os rios e lagos, por isso as águas correm e fazem curva. Cada rio ou lago um tem um dono, o pai dos peixes; por isso é necessário benzer os rios antes e depois da pesca; isso garante o sucesso da caça e a boa relação com o dono do rio. Nhampirikuli, acompanhado por seus irmãos, também formou as palmeiras, que garantem os frutos ricos em energia e vitaminas, base alimentar na região, junto à *maniwa* (mandioca). Por meio da fumaça ele criou o açaí ao oeste, o *patauá* ao leste, a *bacaba* ao sul e o açaí chumbinho ao norte. Essa estória, além de contar a origem das palmeiras, fala sobre a posição do sol, os pontos cardeais e o espaço geográfico local, o que auxilia na compreensão dos diferentes tipos de palmeiras e na localização das árvores. Nhampirikuli teve um filho, chamado Koaí, que foi concebido pelo pensamento. Nhampirikuli amava sua tia, chamada Amara, mas por questões relativas ao incesto esse amor não podia se realizar e vivia em segredo. Porém, um dia Nhampirikuli foi visitar sua tia e, no caminho de volta para sua casa, pensou em ter um filho com a tia, ou seja, idealizou o ato e ela acabou engravidando pelo pensamento. Todos ficaram sabendo da tal façanha, e Nhampirikuli passou a criar seu filho, o ensinou a formar as coisas do mundo, por exemplo, a criação do vento/ar, fundamental para a vida humana. Para criá-lo, Koaí transformou o ar gerado pelo balanço do chicote, usado no ritual de iniciação, em vento.

Esse tema narrativo se associa à estória de Jesus, filho de Deus, gerado em uma mulher, Maria, sem a intervenção do ato sexual. Ribeiro (1991) comenta sobre esse fato na mitologia de outro povo do Alto Rio Negro, os Desâna, mas que pode ser relacionado a esse

mito Baniwa: “Os mitógrafos Desâna, como tantos outros, incorporam ao *corpus* mítico tribal temas da religião católica – concepção sem contato carnal, revelação, vinda do Messias...” (RIBEIRO, 1991, p. 36). Esse hibridismo entre a mitologia tradicional e o cristianismo resultou em uma associação da figura de Nhampirikuli a Deus, o maior de todos, inclusive em relação aos seus irmãos, uma vez que ele já apresentava características para tal[30]. Na estória sobre o fogo, a ser analisada nesta pesquisa, percebemos que Nhampirikuli é tratado como Deus (*Tupana*) e, quando essa mesma estória foi narrada em português, o narrador se referiu a Nhampirikuli da seguinte maneira “ele era um Deus, supremo, né...”[31]. Essas narrativas foram contadas e escritas por Baniwa católicos, portanto, pode se tratar de uma atualização da estória de origem a partir desses novos contatos e crenças impostos pela catequização.

Sobre as mensagens de testemunha ocular, analisaremos as estórias do Curupira. Existem relatos de vários tipos sobre esse ser da natureza: algumas pessoas se referem “ao Curupira”, no masculino, e outras “à Curupira”, no feminino; ele é protetor da mata, mãe da mata, faz as pessoas se perderem na mata, assusta as pessoas ou até mesmo bate nelas, principalmente naquelas que mexem com as plantas e animais. Por outro lado, o Curupira também ensina as pessoas a viverem e se relacionarem com a natureza, protegendo quem cuida da mata. Durante o trabalho de campo realizado nesta pesquisa, tivemos a oportunidade de ouvir muitas estórias de Curupira, e nelas pudemos perceber a diversidade e variação das versões, sempre relacionadas às crônicas orais, de testemunho ocular, que aconteceram com o próprio narrador ou com alguém conhecido. Rodrigues (1890), em seu livro *Poranduba Amazonense*, transcreve muitas dessas narrativas com a personagem Curupira na região do Amazonas.

A professora Celina é uma dessas narradoras; sabe e conta muitas estórias com essa personagem. Uma delas narra o dia em que o Curupira foi atrás dela e de suas irmãs quando voltaram da mata, depois de pescar com a família. Nesse dia, chegaram em casa suadas e sujas e foram comer sem tomar banho. O Curupira apareceu, ninguém o viu, ele foi percebido pelo som que emite “Uuuuu tu tu tu”[32], que aumentava de volume até chegar perto

---

[30] Segundo Wright (1996, p. 57): “Embora os três irmãos juntos sejam responsáveis para a criação do universo, só Yaperikuli buscava vingança contra os animais que ameaçavam constantemente o mundo com caos”. Ou seja, Nhampirikuli (que o autor registra como Yaperikuli) tem características diferenciadas, que também contribuíram para a sua associação a um Deus.

[31] Wright (1996, p. 56) caracteriza Nhampirikuli como o “Criador e Transformador Baniwa” na cosmologia desse povo e ainda destaca: “Mais que outra figura no panteão Baniwa, Yaperikuli foi responsável pela forma e essência do mundo; há, portanto, todos os motivos para considera-lo o Ser Supremo da religião Baniwa”.

[32] O som do Curupira é característico dessa personagem, que varia uma pouco para cada narrador, mas sempre é amedrontador.

da casa e tudo estremecer, junto com o som, vinham trovões e raios. Elas, rapidamente, foram tomar banho, depois disso, não choveu, e a ventania foi embora.

As estórias que envolvem depoimentos, segundo Vansina (1981), conscientemente pretendem descrever acontecimentos passados e são fontes importantes dos valores e das habilidades orais. Junto com as estórias de Curupira, os narradores contam como eram os tempos antigos, por exemplo, como caçavam, e assim transmitem a forma como se deve agir – formação de valores e comportamentos – em relação à mata, ensinam como as crianças devem se comportar, por exemplo, tomando banho antes de comer, ou seja, constrói e perpetua a normatização social. O interessante é que, conversando com o filho da narradora, ele contou exatamente a mesma estória que a mãe havia contado; além disso, aconteceu um episódio parecido com ele, quando não quis tomar banho antes de comer e dormir, ou seja, mesmo motivo e mesma consequência, pois o Curupira também o assustou. Percebemos, então, que se trata de uma tradição e, por meio dela, o filho de Celina aprendeu a narrar estórias e também o hábito de comer e dormir limpo, motivo de muitas discussões entre pais e filhos. As estórias de Curupira são compartilhadas por crianças e adultos e constituem uma memória coletiva na região, que é acessada a cada estória narrada. Sobre isso, escreve Ferreira Netto (2002, p. 31), em seu livro *Tradição oral e produção de narrativas*:

> Facilmente se percebe que, na memória individual, haverá fatos que se repetem entre vários indivíduos que participam da mesma comunidade de interlocução geradora desses mesmos fatos memorizados. As memórias, dessa maneira, se associam pela comunhão de lembranças comuns que permitem, por sua vez, o reconhecimento e a familiaridade entre todos os membros participantes dessa comunidade. A memória coletiva que subjaz a todas as memórias individuais atua, portanto, como um conjunto de referências interpessoais que estabelece a unidade do grupo portador dessas mesmas referências.

No caso da professora Celina e seu filho, a estória se repetiu na memória individual não apenas por ter sido transmitida entre as gerações, mas também por se tratar de uma personagem da memória coletiva que gera memórias individuais comuns aos membros dessa comunidade, que vivem e se relacionam com a floresta, portanto, compartilham de um mesmo universo cultural. É difícil encontrar alguém que não conheça uma estória de Curupira na região. Durante as vezes que estivemos em campo, ouvimos em torno de dez delas, sempre com traços característicos dentro da função da personagem de orientar sobre a vida na mata, mas diferentes em relação ao enredo, personagens, cenas etc. O marido da Celina não nasceu e nem cresceu na região amazônica, ele é do Piauí, Nordeste do Brasil. Quando contam as

estórias do Curupira para ele, numa mescla de medo e desdém, ele diz: “Isso é coisa dos índios daqui...”, e normalmente Celina responde: “É mesmo...”. Nesse exemplo, se coloca em evidência o fato dessas memórias coletivas representarem referências interpessoais que formam uma unidade ao seu grupo portador, neste caso, enquanto indígenas do Alto Rio Negro / Amazonas.

As formas de estruturar o conteúdo das tradições orais foram divididas em quatro gêneros por Vansina (1981), sendo diferenciadas pelos conteúdos fixos ou de livre escolha de palavras, conforme o quadro a seguir, que aqui reproduzimos:

CONTEÚDO

		Fixo	*Livre escolha de palavras*
FORMA	*Estabelecida*	Poema	Epopeia
	Livre	Fórmula	Narrativa

Sobre os gêneros fixos, os poemas ou fórmulas – que são os provérbios, genealogias ou orações – escreve Vansina (1981, p. 143):

> [...] tudo o que é decorado, mas que não está sujeito a regras de composição, a não ser às da gramática corrente. Em ambos os casos, as tradições compreendem não só a mensagem, mas também as próprias palavras que lhes servem de veículo. Teoricamente, portanto, um arquétipo original pode ser reconstruído, exatamente como no caso das fontes escritas.

Nesses casos, as palavras fixas dão forma à mensagem, permitindo assim uma transmissão idêntica à sua fonte original. Já na epopeia e na narrativa, há a possibilidade de livre escolha de palavras, ou seja, o narrador pode dar forma à sua estória, mas sempre respeitando o seu enredo ou as características da mensagem/ fatos narrados. Como nas estórias do Curupira descritas acima, existem elementos comuns, compartilhados pelo grupo social, que constituem a memória coletiva, portanto, não são modificados, pois geraria um estranhamento nos próprios ouvintes. Sobre esse tipo, escreve Vansina (1981, p. 144):

> A última categoria é a das ‘narrativas’, que compreendem a maioria das mensagens históricas conscientes. Nesse caso, a liberdade deixada ao artista permite numerosas combinações, muitas remodelações, reajuste de episódios, ampliação das descrições, desenvolvimento, etc. O artista é completamente livre, mas somente do ponto de vista

> literário: o seu meio social pode, às vezes, impor-lhe uma fidelidade rígida às fontes.

Essa liberdade do artista ou narrador será tratada no próximo capítulo quando falarmos dos recursos estilísticos empregados nos textos narrativos. O que nos interessa enfatizar agora é a dinâmica presente em textos orais desse tipo, que contam com variações na forma e conteúdo, mas seus significados são delimitados pelo meio social e a memória do povo, estabelecendo uma coerência entre a mensagem e os valores culturais daquela tradição. Mensagens desse tipo também utilizam técnicas de memorização, como as mnemônicas, palavras chave e construções lógicas da mente. Calvet (2011, p. 39-40), em seu livro *Tradição oral & tradição escrita*[33], analisa as várias versões de uma narrativa contada pelos *griôts*[34] sobre "As muletas de Sunjata" e percebe que as variantes são limitadas. Calvet (2011) conclui que esse texto, que nunca foi transcrito, conserva uma identidade formal maior que as variações escritas do clássico conto da "Chapeuzinho Vermelho", por exemplo.

Diante dessas análises, concluímos que existem maneiras elaboradas de transmissão das tradições em sua forma oral, com a preocupação em dar continuidade aos aspectos culturais e sociais do grupo, além de garantir que a memória seja perpetuada, mantendo-a viva. As técnicas para isso dão formas às mensagens orais e apresentam diferentes modelos ou criações para a transmissão; organizando a experiência vivida, o tempo, o espaço e a causalidade dos eventos essas características formam uma concepção de mundo, a razão da existência de cada povo. As mensagens construídas pela palavra e suas formas de expressão nas sociedades orais estão relacionadas às formas de organização do raciocínio e da própria vida social. Dessa maneira, podemos destacar que a palavra, o meio pelo qual ela se propaga (o som, a linguagem), os momentos da transmissão, entre outros aspectos relacionados à enunciação, são práticas constitutivas da vida dos povos de tradição oral.

2.8 – A linguagem na narrativa mitológica

Cortazzo (2007) analisa os significados da palavra em algumas culturas indígenas latino-americanas: "En guaraní ciencia se dice *arandú* que podemos traducir como 'oir el cosmos'. *Tupí*, ségun un autor índio, quiere decir 'sonido de pie'. Oir y leer no son simples

[33] O texto original foi escrito em 1942.
[34] *Griots* são mestres da palavra e contadores de estórias africanos. Eles memorizam as estórias tradicionais dos reinados e grandes acontecimentos históricos e as espalham, viajando pelas terras da África.

técnicas de comunicación: determinan además modos de ser y entender la realidade" (CORTAZZO, 2007, p. 84). Nesse trecho, o autor chama a atenção para os significados da oralidade, em que o som das palavras e o ouvir constroem o conhecimento sobre o ser e sobre o cosmos que ele habita, permitindo a compreensão da realidade em que vivem.

A palavra não é apenas um signo[35] para a comunicação, mas é uma substância divina. O autor relaciona essa afirmação ao modo como os Guarani-mbyá concebem a palavra, conforme o trecho a seguir: "En el léxico mbyá, *ñe'ẽ* quiere decir 'palabra', pero si se intensifica un poco la nasalidad al final del vocablo, passa a significar 'palabra-alma': *ñe'ĕng*" (CORTAZZO, 2007, p. 85). O autor baseia sua análise nas considerações e nas traduções do indígena Guarani-mbyá Kaka Werá Jekupé. Segundo Jekupé, para os mbyá, a palavra é habitada; eles não falam a sua língua, mas habitam nela. A linguagem (*ayvú*) é a morada do som, por meio dela podem ingressar na realidade do mundo através da comunicação com o divino e, assim, perceber o universo. Nessa perspectiva, conclui Cortazzo (2007), a criação linguística é a raiz vital do universo.

A partir de elaborações da linguagem oral, uma concepção de mundo é construída, a existência é interpretada e a realidade é expressada e transmitida. Cortazzo (2007) destaca a dificuldade em analisar os textos elaborados por indígenas. Para ele, esses textos são construídos não apenas por uma montagem de palavras, mas por uma complexa organização; são compostos por diversas linguagens e relacionados a contextos e sentidos da "metafísica da palavra" nas sociedades orais da América:

> Por lo tanto el texto indígena es un conjunto de palabras entretejido con un auditorio, un espacio y un tiempo: incluyen una escenificación vocálica, a la que puede sumarse gestos, mímica, danza, música, vestuario, pintura corporal, un lugar especifico y un momento adecuado (CORTAZZO, 2007, p. 88).

Diante da complexidade da linguagem indígena, composta por redes expressivas que interligam o texto ao seu sentido, Cortazzo (2007, p. 87) propõe uma teoria interpretativa dos textos indígenas, com três níveis de sentido: o étnico, o antropológico e o literário. O sentido étnico é acessível apenas à sociedade que o cria e o experimenta, inacessível a quem não o vive. O sentido antropológico é construído por aquele que o autor chama de "ser-ponte" que, sob uma óptica ocidental, descreve e constrói os sentidos em relação ao sistema

[35] Cortazzo (2007, p. 86) esclarece que emprega o termo "signo" no sentido do "conceito escolástico daquilo que substitui a coisa".

simbólico global da etnia, sendo o resultado desse trabalho, por exemplo, o "mito". E o sentido literário é a observação das categorias estéticas referidas na linguagem.

Nessa perspectiva, ao sentido étnico nunca teremos acesso, enquanto o sentido literário pode nos auxiliar na compreensão da estilística da linguagem na organização da mensagem narrativa. E o sentido antropológico é o que muitas vezes temos acesso; a maioria das estórias já é formulada, principalmente quando narradas em português ou quando são escritas em publicações para não indígenas, a partir de modelos que Ribeiro (1991) chama de *informes antropológicos*, já que correspondem a uma racionalização a partir do que os antropólogos, maiores investigadores dos conteúdos mitológicos, procuram conhecer nos povos, como os mitos de origem, de contato, históricos, pedagógicos etc. Esses classificadores normalmente são manipulados pelos pesquisadores no momento das análises do material mitológico, utilizados para organizar os gêneros narrativos. Esses aspectos são mais bem explicados por Gallois (1994) no trecho a seguir:

> Como a maioria das sociedades de tradição oral, os Waiãpi não explicitam nenhum classificador absoluto para diferenciar gêneros narrativos. Reiterando o óbvio, a distinção entre "lenda", "conto" ou "mito" e "relato histórico", ou ainda entre "relato" e "discurso político", não corresponde ao uso que esta sociedade faz de sua palavra. Todos os discursos são modalidades de *iane ayvu* (mais precisamente *iane ayvu kwer,* onde o sufixo *kwer* indica a realização completa da fala, ou seja, "o que foi dito"), uma designação ampla que os Waiãpi traduzem como "nossa palavra", "nossa língua", "nossa história" (GALLOIS, 1994, p. 21).

No caso desta pesquisa, quando os educadores organizaram o material das narrativas escritas, lhe deram o nome de "Escola Kariamã *umbeú sá*", que podemos traduzir como "Escola Kariamã conta as suas estórias"[36]. As narrativas contadas na realização desta pesquisa apresentam temas variados; por exemplo, contaram narrativas sobre a origem da noite e do fogo, que estão inter-relacionadas com muitas outras narrativas; a do fogo faz referência ao tucum, que tem outra estória, às rãs e seu surgimento etc. Já a narrativa dos

[36] Stradelli (1929, p. 522) traduz o termo *mbuesára* como "historiador", "mestre" ou "rezador", podemos associar como aquele que conhece e conta as estórias. O termo *mbuesáua* é traduzido como "conto", "relação" ou "reza", associado ao conteúdo, ao produto narrativo. E *mbué* (que está na raiz de *mbuesára*) como "aprender, relatar, rezar, contar". No entanto, em Tupi antigo, *mombeú* (ou *mombe'ú*, como ainda hoje no Guarani) significa "narrar, contar, dizer". Gonçalves Dias, no seu *Dicionário* de 1858, também registra *mombeú* como "dizer, referir, relatar". No Vocabulário do Padre Tastevin (1922, p. 638) encontramos *mumeu* = "contar, referir, dizer", e *mumeusára* = "a pessoa que narra ou conta". Portanto, a forma flexionada do verbo, em 3ª pessoa, *u-mbeú* daria conta do sentido de "A Escola Kariamã conta / narra", e o sufixo participial *-sá* tem o significado das estórias que são contadas pela escola, pelos seus professores, então temos: "O que conta a Escola Kariamã" (ou seja, o que ela narra, o produto de suas narrativas), portanto, "Escola Kariamã conta as suas estórias".

matis trata dos animais que são pessoas venenosas e estão interligadas a uma rede muito maior de relações entre gente-animal, do tempo em que os animais eram pessoas; também aparece no enredo o hábito de bater timbó (uma prática de pesca). Ou seja, são redes de conhecimento muito complexas, e seria reduzir e encerrar os sentidos das narrativas e de sua comunicação se as classificássemos em gêneros temáticos, como, por exemplo, "mitos de origem". Desse modo, optamos por trabalhar com um conceito genérico de narrativas, mais relacionado à linguagem e sua organização na dinâmica dos textos orais analisados nesta pesquisa.

Segundo Feldman (1995) os textos orais formam diferentes gêneros que podem utilizar diversos recursos da linguagem. A autora analisa como exemplo a poesia Wana[37], chamada *kiyori*, que utiliza um vocabulário elegante composto por metáforas, exigências métricas, assonância, formas indiretas de linguagem, entre outros. Essas poesias são declamadas repetidas vezes, e assim o declamador fixa sua locução na memória coletiva. Além disso, são compostas por expressões ambíguas que não encerram significados, mas convidam à interpretação do ouvinte, despertando o seu interesse. A autora analisa também o gênero *purung* dos Ilongot[38], que apresenta elaborações fonológicas, jogos de palavras, vocabulário especial, repetições, palavras moderadoras etc. Esse gênero possui um padrão linguístico com declarações introdutórias e indicação final, desenvolvendo um sistema interpretativo que exige réplicas. Essas réplicas logo se transformam em um diálogo ou discussão sobre o tema tratado, relacionado aos aspectos culturais daquela sociedade.

Os exemplos analisados pela autora são importantes porque evidenciam as diferentes técnicas, gêneros e possibilidades de execução das palavras em culturas de tradição oral. Ao falar da produção oral, a autora indica: "Trata-se de formas artísticas no sentido de diferirem da fala diária empregada para o relacionamento com o mundo e o outro; e elas exigem uma autoconsciência e habilidade da parte de quem as produz" (FELDMAN, 1995, p. 56). Essas habilidades estão relacionadas à função social que aquela mensagem e o seu meio de comunicação, o texto, são constituídos naquela sociedade.

Basso (1992), ao analisar as narrativas *akina* dos falantes Carib-Kalapalo do Baixo Xingu, caracteriza-as como um gênero dialógico, composto por perguntas e respostas que vão construindo a estória. A exemplo das narrativas de guerreiros, a autora analisa as qualidades contraditórias e opostas atribuídas ao sujeito da narrativa, características dos personagens guerreiros, por exemplo, negativas/ glorificantes, empático/ antipático e

[37] Os Wanas são um povo do interior da Indonésia.
[38] Os Ilongot são um povo que vive ao norte das Filipinas.

tolerante/ vingativo. Durante a narração, os ouvintes vão identificando essa criação dupla e contextualizando as argumentações textuais nesse sistema de interação.

Sobre o gênero narrativo, o artigo "The Narrative Construction of Reality", de Jerome Bruner (1991), aborda o papel das narrativas nos contextos sociais a partir dos significados psicológicos envolvidos na elaboração dessas formas de expressão e linguagem. Segundo o autor, as tradições são criadas pelas ferramentas culturais disponíveis em cada grupo social, e essa criação é fundamentada nas explicações dos processos de interações sociais, em que se constroem causas, probabilidades, motivos, princípios lógicos e conexões associativas que edificam o conhecimento do mundo cultural e social que cerca os indivíduos, a partir do mundo simbólico e humano da comunidade na qual esse indivíduo vive. Esses conhecimentos dependem de princípios e procedimentos da inteligência – dos poderes mentais – para elaborar a realidade e o pensamento e, assim, transmiti-los. Segundo o autor:

> [...] we organize our experience and our memory of human happenings mainly in the form of narrative – stories, excuses, myths, reasons for doing and not doing, and so on. Narrative is a conventional form, transmitted culturally and constrained by each individual's level of mastery and by his conglomerate of prosthetic devices, colleagues, and mentors (BRUNER, 1991, p. 4).

Assim, narrativas são formas convencionais de organização da experiência, memória dos acontecimentos e pensamentos humanos; elas constroem as razões de ser das coisas do mundo, falam o que devemos ou não fazer, como apontamos anteriormente sobre a regulação e coesão social pela tradição oral. O autor entende que as narrativas são versões da realidade, e mais, as narrativas constituem a própria realidade, pois nas suas mensagens existem verificações empíricas e lógicas necessárias para que a comunidade compreenda o mundo daquela maneira, o que as tornam aceitas e eficazes para aquele grupo social[39]. Essa capacidade ou habilidade do conhecimento humano está relacionada às ferramentas dos sistemas simbólicos da cultura, chamadas pelo autor de "tesouros culturais", que efetivam os domínios construídos socialmente por meio dos princípios narrativos. Nessa perspectiva, as

[39] Bruner (1991) analisa as estruturas e funções da narrativa e do pensamento narrativo na construção da realidade a partir de dez tópicos. Os resumiremos a partir do trabalho de Ferreira Netto (2008, p. 53-54), que as divide em características de nível baixo e de nível alto. O primeiro tipo é formado por funções que atuam diretamente na forma concreta da narrativa, em seus elementos e referências, nos fatos próprios da enunciação, são elas: particularidade, referencialidade, generalidade, sensibilidade ao contexto/ negociabilidade e acréscimo narrativo. As características de nível alto representam as referências subjetivas que atuam indiretamente sobre a realidade, entre elas estão: diacronicidade narrativa, vínculo de estados emocionais, composicionalidade hermenêutica, canonicidade/ violação e normatividade. Algumas dessas funções serão analisadas no decorrer desta dissertação a partir dos dados narrativos.

narrativas são um modo de pensamento e uma forma de discurso usada para expressar os conhecimentos e as concepções culturais dos povos.

Lévi-Strauss (1978), em palestra realizada durante “As conferências de Massey” e transcrita em livro, intitulado *Mito e significado,* caracteriza as narrativas mitológicas como aquelas que descrevem a vida – cultura e práticas sociais – e criam formas de pensamento e concepções originais do povo que as desenvolve; os mitos são materiais que pertencem à herança comum ou ao patrimônio comum dos grupos sociais. Em entrevista com Tanneguy de Quénetain, Lévi-Strauss (1970) caracteriza a linguagem mitológica da seguinte maneira: “Um mito é ao mesmo tempo uma história contada e um esquema lógico que o homem cria para resolver problemas que se apresentam sob planos diferentes, integrando-os numa construção sistemática” (LÉVI-STRAUSS, 1970, p. 140-141).

A mente humana tem capacidades comuns, mas cada grupo cria meios de compreensão do universo de uma forma específica, tem modos diferentes de concebê-lo a partir do seu repertório cultural e, assim, explicam a ordem do mundo. Lévi-Strauss (1970) critica a ideia funcionalista de que os mitos servem unicamente para explicar as necessidades básicas da vida; em contraposição, considera o mito como um pensamento desinteressado e intelectual, construído pela necessidade de compreender o mundo que nos envolve, a sua natureza e a sociedade em que vivemos. Para explicar os mitos e integrá-los à própria vida, sistemas complexos são construídos:

> Entretanto, é o pensamento mítico que representa o papel essencial na sua vida [do homem, seres humanos], porque o que ele procura antes de tudo, não é a verdade mas a coerência, não é a distinção científica entre o verdadeiro e o falso, mas uma visão de mundo que satisfaça o espírito (LÉVI-STRAUSS, 1970, p. 140).

O autor ressalta a importância da coerência entre o mito e a vida cultural, tratando-o como uma satisfação do espírito. Essas ideias podem ser relacionadas às concepções do sagrado, bastante utilizadas nas análises sobre os significados dos mitos, mas que não serão aprofundadas nesta pesquisa. Alguns autores, como Eliade (2002, p. 15), argumentam que nas sociedades indígenas os mitos são uma categoria de narrativas tidas como “verdadeiras”, já que são eventos que relacionam o mundo passado ao mundo atual e constroem a realidade daquele povo, portanto, há uma preocupação com a sua “veracidade”.

Ribeiro (1991) caracteriza o mito como uma mensagem estilística que, da perspectiva literária, estaria mais relacionada ao real maravilhoso. A autora reconhece as

informações de caráter histórico e das práticas sociais presentes no mito, mas para ela esses conteúdos estão sempre recheados de imaginário. Segundo a autora, o mito é uma "matriz de significações", que remete a outras matrizes, isto é, eles não apenas transmitem o funcionamento das regras e instituições sociais, mas garantem sua eficácia a partir da realidade de tais valores. Essa realidade é que garante a associação entre a ordem cósmica e a ordem social, por meio de um tempo cíclico, que retorna e é reencenado pelos ritos. Quando uma sociedade obedece às prescrições do mito, preserva o seu equilíbrio social e ambiental (RIBEIRO, 1991, p. 31).

Sobre as diferentes temporalidades na linguagem mitológica, Lévi-Strauss (1978) caracteriza o pensamento oral expresso no mito como total e contínuo; as narrativas mitológicas constroem uma estruturação formada por relações internas de um sistema original, em que das partes formam-se conjuntos, e com esses conjuntos nos aproximamos da totalidade, em uma espécie de associação por camadas (ou *mitemas*) que não estão sobrepostas. Segundo o autor, é impossível compreender o mito como uma sequência contínua, não dá para ler ou ouvir um mito de uma maneira convencional – de cima para baixo, da esquerda para a direita ou do começo para o fim –, por isso a importância em apreendê-lo na sua totalidade, descobrindo os seus significados, não na sequência de acontecimentos, mas em grupos de acontecimentos e na relação desses com o todo do mito; assim, conseguimos atribuir-lhe sentido.

Portanto, os mitos organizam a filosofia de uma cultura, a partir de estruturas complexas, expressas pela língua. A mitologia, por meio das estórias tradicionais de um grupo, apresenta redes infinitas de temporalidades, formulações, sequências e experiências. Nesta pesquisa recolhemos fragmentos de mitos, partes de um todo, pois a rede de saberes mitológicos é muito maior e mais complexa do que os pequenos textos aqui selecionados e da nossa própria capacidade de compreensão. Os usos e momentos de proferir certas palavras ou estórias e a organização dessas formas de expressão estão relacionados à ontologia e sua transmissão nas sociedades orais.

Um dos maiores problemas nas investigações que propõem análises dos textos orais ou escritos a partir de uma compreensão local é que, muitas vezes, eles são recolhidos de forma descolada de seu contexto original de narração. Cientes dessas limitações, buscamos uma metodologia preocupada com a contextualização dessas narrativas e de sua narração. Assim, mesmo não estando em sua situação original de comunicação e tendo sido contadas para a realização desta pesquisa, com a presença de uma pesquisadora de fora, o registro oral e escrito das narrativas não se deu a partir de uma entrevista ou simples gravação das

narrações, mas de um encontro entre pesquisadora e educadores baniwa falantes de nheengatu, que também foram atores da pesquisa, como narradores, interlocutores e escritores das narrativas. Nesse sentido, não trabalhamos com dados linguísticos isolados ou descontextualizados, mas criamos situações para que pudéssemos investigar o funcionamento da linguagem nos sistemas de comunicação oral e escrito a partir de seu uso contextualizado.

2.9 – Possibilidades para novos estudos: a abordagem etnográfica e contextual

Como vimos no tópico anterior, a linguagem e a comunicação em uma tradição oral são um veículo pelo qual são construídos e transmitidos o conhecimento e a racionalidade sobre o mundo. Muito além da produção de textos isolados, a linguagem narrativa está imbricada em redes de comunicação que constroem conhecimentos e lógicas sociais, garantindo a sua perpetuação. Heath e Street (2008) exploram essa ideia a partir de uma reflexão interessante:

> Added to the multiples of languages and literacies that ethnographers encounter in any single setting is the challenge of recording how these work hand in hand with cultural patterns. From pronouncing vowels to shaping stories, every speaker reflects habits, loyalties, and ideologies of language forget in cultural patterns that existed before they were born. From the moment an infant emerges from the womb until death, these cultural patterns, shifting and cumulative as they are, provide the bases through which every humam creates, explores, sustains, and tests social relationships while developing a sense of agency (HEATH, STREET, 2008, p. 6).

A organização da experiência, das lógicas, racionalidades, realidades, entre outros, não está apenas no conteúdo das narrativas mitológicas, mas na própria organização da linguagem, que tem gêneros específicos de realização com o objetivo de expressar da melhor maneira o funcionamento daquela sociedade, daquele pensamento e daquele conhecimento. A construção da linguagem, principalmente na interação verbal, acontece por meio de uma ação contextualizada, em que diferentes recursos são empregados para se alcançar o fim comunicativo daquela narrativa embebida na tradição.

Quando tratamos da contextualização, não nos referimos àquelas teorias, mencionadas no início deste capítulo, que caracterizam as sociedades orais como dependentes de um contexto, ligadas a uma percepção mais sensorial da realidade, ao imediato, em

oposição ao pensamento analítico e abstrato das sociedades com escrita. Segundo Denny (1991), no artigo “Rational thougth in oral culture and literate decontextualization”, autores que caracterizam o pensamento indígena a partir de concepções binárias, como é o caso de Goody (1988) e Ong (1998), explicam a elaboração dos complexos sistemas racionais construídos por grupos “primitivos” como uma interligação de conceitos, construídos a partir de informações perceptivas, que demandam uma maior contextualização para serem elaboradas. Em contraposição à descontextualização, mais comum em sociedades modernas ou industriais com escrita.

Denny (1991) argumenta que essas diferentes formas de pensamento estão relacionadas a diversas questões, não apenas ao fato de as sociedades ocidentais terem cultura escrita. Por exemplo, a descontextualização está mais presente em sociedades maiores, pois nelas vivem pessoas que não compartilham dos mesmos universos culturais, dificultando uma comunicação contextualizada. Denny (1991) critica as teorias que diferenciam as capacidades de elaboração do pensamento apenas a partir da diferenciação entre cultura oral e escrita. Para o autor, muitas das características associadas ao desenvolvimento dos processos cognitivos e mentais pela escrita são comuns em todas as sociedades humanas:

> To summarize, all of these authors correctly concentrate on decontextualization as the main style of thought encouraged by literacy, although some of them add other properties that we can see are not distinctive to Western culture. These properties, which I have argued are characteristic of all human thought, are racionality, logic, generalizing abstraction, insubstantial abstraction, theorizing, intentionality, causal thinking, classification, explanation, and originality (DENNY, 1991, p. 81).

Partimos então da ideia óbvia de que os povos orais apresentam propriedades de elaboração do pensamento e da linguagem como os povos letrados, mas elas são construídas de maneiras diferentes em uma tradição oral, como pudemos analisar nos tópicos anteriores. Nessa perspectiva devemos analisar o contexto narrativo a partir do uso da linguagem e das conexões estabelecidas a partir daquela cultura. Para fugirmos dos olhares dicotômicos ou daqueles que tentam olhar o oral pelo escrito – porém, conscientes de nossas limitações por sermos de uma cultura escrita e analisarmos as narrativas pelo pensamento cientifico –, usaremos nesta pesquisa instrumentos interdisciplinares de análise, a fim de investigar as características do oral e suas transformações quando escritas em uma perspectiva híbrida e tomando a língua e a linguagem como práticas sociais.

Os estudos sobre a linguagem humana são realizados a partir de diferentes perspectivas, de acordo com a área do conhecimento na qual estão inseridas. Segundo Goodwin e Duranti (2008), comumente, aos linguistas são destinadas as análises referentes aos aspectos referenciais e significados do texto linguístico, podendo ser contextualizado pelas características dos falantes, do local e da situação. Já as pesquisas antropológicas buscam compreender o texto e suas relações com as organizações simbólicas dos rituais e das dinâmicas culturais. Segundo os autores, até recentemente esses campos permaneciam separados, não se beneficiavam um do outro, até que algumas áreas de estudos passaram a desenvolver pontes entre esses dois conhecimentos, associando as construções linguísticas às realidades sociais e às suas funções. Essas novas áreas de estudos são: a Sociolinguística, a Etnografia da Comunicação, a Antropologia Linguística, a Linguística Antropológica, a Análise da Conversação, entre outros.

Normalmente são estudos orientados etnograficamente a partir de análises qualitativas sobre a linguagem em uso e os seus significados culturais. Nesse sentido, a noção de contexto e a abordagem contextual tornam-se fundamentais para esses métodos de análise, principalmente nas pesquisas que envolvem grupos indígenas, pois o contexto nos ajuda a compreender essas linguagens e conhecimentos de maneira integrada à complexidade cultural do grupo estudado, evitando uma perspectiva etnocêntrica. Segundo Goodwin e Duranti (2008), não existe uma definição técnica para o contexto, exatamente porque cada pesquisa está concentrada em uma tradição particular, em uma prática situada localmente, por isso, a análise do contexto está mais relacionada a resoluções de problemas da pesquisa do que uma definição formal.

Nesta pesquisa, a partir do momento que levantamos algumas características dos processos orais de comunicação e da construção de seus textos por meio das narrativas, já estamos contextualizando o tipo de fala e os eventos linguísticos repletos de significados organizados pelo funcionamento da tradição oral. Assim, quando reconhecemos a complexidade da construção não linear dos textos orais mitológicos, a construção de sentidos a partir da tradição e a aprendizagem nessas diferentes formas de elaboração, estamos contextualizando as narrativas na complexa rede de relações textuais, simbólicas e culturais para assim termos mais instrumentos para analisá-las.

Ao criticarmos o olhar grafocêntrico e etnocêntrico sobre as culturas não europeias, localizando os espaços onde certos modelos de comportamento e de texto são incentivados, como a escola, já estamos contextualizando os condicionantes envolvidos, por exemplo, nas práticas de escrita do texto indígena. Assim, os contextos da escrita são

influenciados tanto pela escola com os seus modelos "autônomos" de alfabetização, como pelos sistemas orais locais. A elaboração das narrativas em língua portuguesa ou nheengatu e as diferentes concepções evocadas na linguagem em ambas as línguas são também influenciadas pelos contextos – relacionados à história, presença e uso dessas línguas na comunidade.

Para compreendermos a escrita indígena em suas relações com a experiência local e com o contexto de interação pela linguagem verbal, avaliando as possibilidades das múltiplas escritas ("*multimodal literacies*") ou da apropriação *autogerada*, temos que considerar o contexto de uso das narrativas tanto no meio oral como no escrito. Por isso a importância em desenvolver uma metodologia etnográfica para as análises contextualizadas, descrevendo os conhecimentos sócio-históricos imbricados na linguagem, o ambiente envolvido no momento da narração, os interlocutores, a interação, a articulação entre o conhecimento e a transmissão etc. A partir das práticas indígenas de narrar, analisaremos o contexto das narrativas na fala e na escrita, buscando compreender como a língua e a linguagem se manifestam nesses diferentes usos.

Os momentos de narração das estórias que compõem o *corpus* desta pesquisa não representam seu contexto original, que tinha regras internas de funcionamento, momentos e espaços de transmissão específicos. Porém, ao realizarmos uma atividade que proporcionou o encontro de educadores de diferentes regiões e etnias[40], mas falantes da mesma língua[41], a transmissão e a troca de conhecimentos foram efetivas durante a gravação das narrativas orais, uma vez que os professores estavam envolvidos na investigação. Apesar de também ser um contexto interétnico, caracterizado pela presença da pesquisadora nos encontros, o que pode também ter influenciado no modo de narração e nas referências narrativas, como veremos ao longo desta dissertação.

Assim, embora seja uma recriação dos momentos narrativos ou uma recontextualização, o espaço criado por esta pesquisa preservou algumas das dinâmicas orais fundamentais para as análises desse tipo de texto, como a interação, o compartilhamento cultural entre os interlocutores, a efetiva transmissão da mensagem narrativa, entre outros. Nessa perspectiva, as interações pela linguagem, não apenas verbal – como os gestos, as ênfases, tom de voz, pausas etc. –, estavam presentes durante a narração entre os educadores e

---

[40] Nesse caso, nos referimos ao primeiro encontro com os educadores, realizado para gravar as narrativas orais, em que participaram educadores Baré e Baniwa, da cidade de São Gabriel da Cachoeira e da comunidade de Assunção do Rio Içana.

[41] Vale destacar que é uma língua com a especificidade histórica do nheengatu que, como analisamos no capítulo anterior, mesclou mitologias de diferentes culturas.

serão analisadas por nós. Por se tratar de uma dissertação, essa multiplicidade de aspectos será reduzida a apenas alguns exemplos desses complexos recursos da linguagem, a fim de uma básica compreensão de sua importância na narratividade.

O estudo sobre a escrita e a sua nova função social e cultural nos grupos indígenas requer também uma abordagem metodológica contextual, a partir da análise etnográfica de como a escrita adentra no universo indígena, quais são as suas interações com os sistemas de linguagem locais e como os significados narrativos são interrompidos ou continuados quando a narrativa oral se torna texto escrito, na complexidade desse possível hibridismo. Os educadores baniwa da comunidade de Assunção do Rio Içana que participaram da segunda etapa dos encontros desta pesquisa – de escrita das narrativas orais – têm experiências específicas com a linguagem, seja oral ou escrita. No que se refere à escrita, além da alfabetização em língua portuguesa, podemos apontar os petroglifos e grafismos, sendo este último usado atualmente na cestaria tradicional desse povo.

Dessa maneira, o contexto propiciado pelo encontro dos educadores para realizar a escrita coletiva das narrativas, com eles atuando também como pesquisadores desse processo de retextualização, pode ser um exemplo de realização da etnometodologia, uma vez que consideramos a língua e a linguagem como um fenômeno social relacionado aos atores inseridos naquele contexto cultural e aos papéis subjetivos das narrativas e de seus conteúdos para aquele grupo. O trecho a seguir esclarece essas abordagens:

> Etnomethodologists argue that both intersubjectivity and the social order visible in coordinated action are accomplished through ongoing, moment-by-moment social and cognitive work; participants display to each other their understanding of the events they are engaged in as part of the process through which these very same events are performed and constituted as social activities [...] ethnomethodologists finds actors who are possessed of a rich and immensely varied, socially organized cognitive life. (GOODWIN, DURANTI, 2008, p. 28).

Além disso, a participação dos educadores no registro e análise das narrativas orais e na elaboração de versões escritas das estórias em português e nheengatu não só enriqueceu nossas análises, como atribuiu à metodologia uma dimensão de pesquisa conjunta. Os atores envolvidos nessa atividade de transformação do texto comunicativo, do oral para a escrita, são educadores indígenas que já utilizam a escrita nas práticas escolares e, de acordo com eles, têm o objetivo de ampliar os seus usos. A análise dos processos de retextualização a partir da observação desse fenômeno em curso, ou seja, pela ação daqueles que estão imersos

culturalmente e linguisticamente no contexto dos conhecimentos narrativos, tornou-se uma opção para nos aproximarmos dos significados dessa transformação para o grupo. Assim, esta pesquisa visa analisar, com base nos mesmos textos nas modalidades oral e escrita, os contínuos e descontínuos da linguagem narrativa nos diferentes meios de comunicação, a partir do engajamento dos educadores nesse processo de recriar os textos orais por meio da escrita. Essa metodologia será mais bem evidenciada no capítulo 4, ao tratarmos desse procedimento.

Dialogaremos também com o campo da Análise da Conversação, analisando as circunstâncias e atividades que envolvem a fala e as estruturas narrativas da linguagem, considerando que os modos de ação verbal estão embebidos em interações humanas e culturais, em dimensões linguísticas e não linguísticas, buscando, assim, os sentidos da fala e de sua construção na tradição oral. A interpretação será contextualizada pela organização interna de sua expressão, investigando como a linguagem é formada e produzida pelos atores indígenas, a partir da situação de enunciação, por meio do texto narrativo. Algumas referências à linguística textual também serão utilizadas, principalmente, em relação comparativa entre a sequência e estrutura textual na oralidade e na escrita.

Em suma, buscaremos relações entre a língua, a linguagem, a expressão, a cultura, a metafísica, o conhecimento, o pensamento e as organizações sociais, na perspectiva da fala e da escrita como práticas sociais que apresentam diferentes características e potencialidades enquanto meio de comunicação. Para analisar as transformações e hibridismos envolvidos nessas diferentes modalidades, temos que desvendar a linguagem do texto narrativo: os ritmos, as sequências das unidades expressivas, as repetições, os paralelismos, a estilística, a repetição cumulativa, a apresentação dos sujeitos, os termos que marcam a temporalidade, as expressões referenciais, os recursos de interatividade, os recursos da linguagem que atuam como facilitadores do aprendizado e da memorização. Enfim, temos que perceber essa complexidade da narratividade oral a fim de averiguar as transformações sofridas quando ela passa para o papel. Apesar de serem práticas submetidas a diferentes instituições e modelos e utilizarem diferentes recursos da linguagem para a expressão, ambas são modalidades comunicativas produzidas pelos mesmos atores e são vestidas pelas mesmas referências culturais do contexto indígena contemporâneo. Portanto, carecem de uma análise etnográfica que contextualize seus usos e dinâmicas em uma perspectiva que transcenda a ocidentalização e busque respostas mais relacionadas aos contextos locais, atenta às relações de incorporação e mudança, continuidades e descontinuidades, adaptações e hibridismos nas análises das transformações do oral e do escrito.

CAPÍTULO 3 – A NARRATIVIDADE EM NHEENGATU E PORTUGUÊS: ANÁLISE DOS TEXTOS ORAIS

3.1 – Apontamentos iniciais

O percurso teórico apresentado no capítulo anterior é importante para situarmos as problemáticas envolvidas entre as diferentes concepções e tendências que abordam o tema e que orientam as pesquisas na área das tradições orais e da escrita indígena, situando o campo desta dissertação e ressaltando suas possíveis contribuições para os estudos empíricos e teóricos sobre as implicações da escrita no universo da linguagem oral. Esta pesquisa olha para as narrativas orais tentando compreendê-las dentro de seu complexo funcionamento e estruturação, e olha para a escrita dessas narrativas como um processo de transformação e recriação do texto, que embora esteja limitado pela universalidade e homogeneização das concepções e formatos embutidos na tradição escrita valorizada hegemonicamente, também desenvolve hibridismos característicos dessa produção por indígenas no contexto atual.

Nesta dissertação, analisamos as características da oralidade e da articulação do conhecimento por meio dela transmitido nos textos das narrativas indígenas em que a língua está em uso, em funcionamento. Na sequência, analisamos as transformações envolvidas no processo de produção escrita, com foco nas formas de organização textual e soluções da escrita indígena local para os aspectos do oral que são fundamentais e característicos dessas tradições e práticas comunicativas. Portanto, analisamos o oral e o escrito a partir de seus usos nas narrativas indígenas, buscando compreender os recursos e as estratégias comunicativas revelados na linguagem, a partir do emprego das línguas nheengatu e português, utilizadas pelos educadores indígenas durante a narração das estórias. Para iniciarmos a discussão, detalharemos a metodologia utilizada na coleta do *corpus* e o material que obtivemos durante o primeiro trabalho de campo para, em um segundo momento, analisarmos as características das formas orais de comunicação.

Como foi dito anteriormente, a proposta desta pesquisa não é realizar uma análise de dados distanciada da população local cujas formas de expressão estão sendo analisadas. Pretendemos unir o estudo às demandas latentes na região do Alto Rio Negro, Amazonas. Desde 2010 faço trabalho de campo no município de São Gabriel da Cachoeira com o foco de trabalho na língua nheengatu. Ao todo foram cinco idas a campo, na primeira e segunda vez

fiquei por um mês e nas outras por quase dois meses[42] A educação escolar indígena está sendo implementada na região, o que será tratado com maior profundidade no próximo capítulo, em que abordaremos a função social da escrita nessas comunidades, bem como a análise comparativa entre o texto oral e escrito.

Além da necessidade de criação do material didático para uso nas escolas, existe um movimento de afirmação da cultura indígena e registro das memórias dos diferentes grupos indígenas. Um dos educadores Baniwa entrevistados, Senhor Miguel Piloto, definiu da seguinte maneira o movimento realizado por algumas comunidades da região e as suas causas: "A maioria das práticas nossas, nós já tinha esquecido. Os jovens não sabiam mais nada da nossa realidade. Temos que aprender o português, mas também a nossa língua, escrever o português e também escrever na nossa língua. Isso ajuda a revitalizar algumas dessas partes, voltar algumas práticas". Nessa fala, o educador se refere ao fato de os jovens estarem abandonando, principalmente, as práticas tradicionais vitais para a comunidade onde esse grupo Baniwa vive, Assunção do Rio Içana. Os jovens não conhecem mais as estórias do lugar e do povo, não conhecem as práticas de cultivo e manejo dos alimentos ou as técnicas antigas de pesca e caça. Isso gera dificuldades para a própria subsistência desses jovens, além da ausência de vínculos culturais com o seu lugar de origem. Uma consequência é o êxodo para a cidade. Lá encontram novas dificuldades e, com frequência, vivem em situações de subemprego ou de alcoolismo.

O educador citado acima caracterizou esse movimento como um processo de "volta" ou "retorno" à cultura indígena, que já foi tão sufocada por missionários, colonos e forças estatais ao longo dos séculos, como vimos nos capítulos anteriores. Nesse caminho, a reafirmação das narrativas por meio do seu registro se torna uma vontade pulsante, mas que, muitas vezes, não pode ser concretizada por falta de recursos ou indisponibilidade dos sistemas educativos em realizar materiais com conteúdo local. A escrita se torna um instrumento, uma tecnologia, que viabiliza essa ação, por isso, os educadores e falantes de nheengatu estão construindo a escrita da língua por meio da unificação de uma grafia, processo árduo e lento, que envolve diferentes questões políticas entre os falantes.

---

[42] As duas primeiras idas a campo estavam relacionadas à disciplina de graduação de Tupi, realizada na Universidade de São Paulo, com o professor Eduardo de Almeida Navarro; em um grupo de estudantes fomos conhecer a região e os falantes de nheengatu, além de auxiliar no dicionário realizado pelo professor de Nheengatu-Português e Português-Nheengatu, a partir da pesquisa sobre o uso de alguns vocabulários da língua com seus falantes. A terceira viagem foi realizada durante o processo de elaboração do projeto de pesquisa para este mestrado. E as duas últimas como trabalho de campo desta pesquisa, em que foram realizados os encontros com os educadores.

Alguns educadores que trabalham com narrativas orais na escola, chamadas por eles de estórias dos antigos ou de antigamente, já haviam anunciado para nós a vontade de produzir um material escrito com tais conteúdos. Assim surgiu o desafio de realizar encontros para a narração oral e escrita das estórias junto a eles. Essa metodologia ia de encontro com os objetivos desta pesquisa, que buscava formas de analisar as narrativas em seu contexto de uso, ou seja, em um espaço efetivo de transmissão e trocas de conhecimento, imerso no ambiente comunicativo que lhe é próprio. Sobre esses aspectos, ressalta Marcuschi (2010):

> Os sentidos e as respectivas formas de organização linguística dos textos se dão no uso da língua como atividade situada. Isto se dá na mesma medida, tanto no caso da fala como da escrita. Em ambos os casos temos a contextualização como necessária para a produção e a recepção, ou seja, para o funcionamento pleno da língua (MARCUSCHI, 2010, p. 43).

Nessa perspectiva, as atividades linguísticas e comunicativas precisam estar situadas, de maneira a possibilitar as análises sobre os modos de produção e recepção dos textos a serem analisados. Na primeira etapa metodológica de coleta das narrativas orais, foram realizados três encontros: no primeiro apresentamos os objetivos da pesquisa, apontando algumas questões sociais e linguísticas sobre os textos orais e escritos, com base nos autores Marcuschi (2010), e Fávero, Andrade e Aquino (2012). Junto com as discussões teóricas do tema, apresentamos alguns materiais já produzidos por indígenas em diferentes publicações pelo Brasil, bem como as ideias e análises de autores que participam de projetos de registro escrito das tradições orais indígenas, sendo eles, Bruna Franchetto (2003), Betty Mindlin (2007) e D'Angelis (2007).

Depois dessa breve exposição sobre o assunto, passamos à parte da narração das estórias. O primeiro encontro foi o principal para a coleta do *corpus* das narrativas orais. Nos dois encontros seguintes alguns educadores não participaram, portanto, apenas planejamos os próximos passos. Ao todo, seis educadores participaram dessa primeira etapa da pesquisa, sendo eles:

- Marlene Domingos Trindade, etnia Baré. Nascida no distrito de Santa Isabel do rio Negro, foi estudar em São Gabriel da Cachoeira, onde se tornou educadora alfabetizadora, sendo falante de nheengatu como primeira língua. Aprendeu português na escola e teve dificuldades, pois os professores não compreendiam o nheengatu, o que dificultou o seu aprendizado da segunda língua.

- Maria Bidoca, etnia Baniwa. Educadora alfabetizadora na comunidade de Assunção do Rio Içana, sua língua materna é o nheengatu (não fala mais a língua baniwa). Há trinta anos é professora.
- Miguel Carlos Piloto, etnia Baniwa. Falante de nheengatu como primeira língua, há trinta anos é professor. Seus pais eram falantes da língua baniwa (o nheengatu era a segunda língua deles). Ele próprio usava a língua baniwa na comunicação doméstica quando criança, porém esqueceu- a ainda jovem, aprendeu o português na escola.
- Amarildo de Oliveira Castro, da etnia Baniwa, de Assunção do Içana. Professor de matemática há sete anos na escola estadual da comunidade, falante de nheengatu.
- Divinória Galdence, etnia Baniwa. Fala nheengatu como primeira língua (aprendeu com os pais em casa); é professora alfabetizadora há nove anos.
- Celina Menezes da Cruz, etnia Baré. Natural da cidade de São Gabriel da Cachoeira, é professora alfabetizadora e da língua nheengatu, sua língua materna.

Durante a apresentação dos participantes todos ressaltaram a importância em contar e recontar as estórias que os pais ou avós contavam, uma vez que elas estavam sendo esquecidas, assim, eles afirmaram a importância em “resgatá-las”. Segundo esses educadores, o motivo das estórias estarem sendo esquecidas é a ausência da narração, daqueles momentos em que os familiares se sentavam em frente à casa e ouviam as estórias dos mais velhos. Dona Maria falou que antigamente todas as noites narravam estórias, cada dia uma diferente; às vezes, quando a estória era longa, contavam partes em cada dia. Ela ressaltou que hoje em dia isso não acontece porque não existe mais quem saiba e conte as estórias, como também não há mais interesse em ouvi-las. Os motivos apontados como causa desse desinteresse foram a televisão (que substituiu o momento de encontro no fim da tarde para a prosa das estórias), as festas (não as tradicionais, mas aquelas realizadas, principalmente, na cidade. Nessas festas, tocam os ritmos do forró, característicos da região amazônica e as pessoas bebem cerveja e cachaça), entre outros. Todos relacionados às transformações no modo de vida e hábitos da população da região, decorrentes, principalmente, do fenômeno da urbanização. Todos concordaram com ela e reafirmaram essa ideia.

O nheengatu é a língua materna de todos os educadores, e o português foi aprendido na escola, durante o processo de alfabetização. Quando eu perguntei se existiam diferenças entre contar uma estória em nheengatu e em português todos disseram que sim. Seguem algumas das questões apontadas pelos educadores:

> "No português a gente resume... é mais resumido" (Amarildo).
>
> "Porque não tem aquelas palavras pela língua geral que a gente repete..." (Divinória).
>
> "Quando contamos em nheengatu a gente vai e vem, no português já é assim (gesto da mão mexendo em linha reta)" (Miguel Piloto).

A proposta do primeiro encontro era contar estórias. Não foi delimitado um tema ou gênero a ser narrado; a orientação foi, apenas, que contassem uma estória. Fizemos a primeira rodada em português e a segunda em nheengatu, e eles me perguntaram se deveriam contar a mesma estória ou uma diferente em nheengatu, eu disse que poderiam escolher. Todos os educadores contaram estórias diferentes, e dois dos narradores se propuseram a contar também a mesma estória narrada em nheengatu em uma versão em língua portuguesa, que foram analisadas e comparadas nesta pesquisa[43].

Foram narradas as seguintes estórias: Maria contou em português sobre "O curupira e o caçador" e em nheengatu "Matiresewara" ("Sobre os matis"); Miguel contou em português sobre o "Avô mentiroso" e em nheengatu "Tatá yupirungáwa" ("A origem do fogo"); Amarildo contou em português sobre "A origem da noite" e em nheengatu "Wariwa asuí tapira" ("A guariba e a onça"); Divinória contou em português sobre os "Maquiritários: gente onça" e em nheengatu "Aí-mira dabucuríupé" ("A pessoa-preguiça no dabucuri"); Marlene contou em português sobre o "Campina" e em nheengatu "Pupunha, wakurawá asuí tapira kaapura" ("Pupunha, bacurauá e a tapira que vive no mato") e Celina contou diferentes estórias do "Curupira" em ambas as línguas.

Os educadores Miguel e Maria contaram também em português a estória que haviam contado em nheengatu. Não foi uma tradução literal logo em seguida, mas, depois de termos almoçado, eles resolveram contar a mesma estória em português, trazendo elementos diferentes em ambas as versões, que serão analisados a seguir. As estórias narradas em nheengatu foram transcritas e traduzidas com o auxílio de Marcel Ávila, pesquisador e falante da língua nheengatu, estudante de mestrado em Tradução na Universidade de São Paulo.

As três estórias escolhidas para análise foram transcritas[44] conforme as normas de transcrição da área de estudos linguísticos da Análise da Conversação, que se concentra na

---

[43] A narração da versão em português da mesma estória que havia sido contada em nheengatu, provavelmente, teve como principal interlocutora a pesquisadora, uma vez que os outros educadores já tinham ouvido a versão em nheengatu.

[44] O vídeo com a narração oral das três narrativas analisadas nesta dissertação está disponível em DVD, como Apêndice desta dissertação.

análise dos fenômenos da oralidade. Essas normas foram redigidas pelo Projeto de estudo da norma linguística urbana culta de São Paulo (Projeto NURC/SP)[45]. Optamos por utilizar esse padrão de transcrição porque, através dele, conseguimos representar elementos importantes da análise dos textos orais, tais como as pausas, a prosódia, as ênfases, entoação enfática, superposição, comentários, silabação, prolongamento de vogal e consoante etc. Portanto, esse método oferece uma estruturação que permite a análise mais aprofundada da língua falada e do seu uso no texto narrativo.

O campo da Análise da Conversação, como o próprio nome diz, tem como objetivo a análise de conversas, a interação verbal e não verbal em situações cotidianas. As narrativas coletadas, mesmo sendo contadas pelo narrador em uma situação de pesquisa, ou seja, fora do contexto cotidiano, foram reproduzidas – ou pelo menos tiveram a intenção de serem reproduzidas – da maneira como os narradores costumam (ou costumavam) contar, já que tinham interlocutores que compartilhavam com a rede da narratividade oral. Como veremos a seguir, as narrativas têm formas próprias de serem contadas, por isso, sempre se iniciam com "Dizem os antigos" ou "Como contava o meu pai"; são partes de uma rede composta na tradição. O fato de outros educadores estarem presentes como interlocutores/ ouvintes que compartilham o mesmo universo cultural narrado[46] também auxiliou para uma narração com sentido de transmissão, mesmo estando fora do seu contexto tradicional de uso e também ter como interlocutora a pesquisadora.

Assim, neste capítulo, usaremos como referencial teórico as teorias da Análise da Conversação, principalmente, para a análise dos textos orais, no campo da construção textual e das análises dos usos linguísticos na língua falada. Como estamos tratando de um gênero específico da linguagem, as narrativas indígenas, utilizaremos autores que tratam das características da tradição oral, bem como o papel das narrativas em culturas orais e indígenas. A análise das estruturas narrativas será realizada por meio da contribuição de autores que se debruçam sobre as particularidades das formas de expressão indígena. O diálogo com a Antropologia também é fundamental para a compreensão dessa complexa organização do pensamento, linguagem e transmissão oral da cultura.

Foram escolhidas três narrativas a serem analisadas nesta pesquisa. Para selecioná-las, utilizamos como critério aquelas contadas em nheengatu e em português pelos mesmos narradores; a do "Fogo" pelo Miguel Piloto e dos "Matis" pela Maria Bidoca. A

[45] A tabela com a sistematização das normas está no Anexo I.

[46] Ao final do encontro, os educadores falaram que adoraram ter participado da atividade porque puderam compartilhar estórias; lembrar mais das estórias que já conheciam, mas estavam esquecendo; conhecer novas estórias e se divertir com elas. Ou seja, os educadores atuaram também como pesquisadores.

análise das duas versões possibilita uma comparação entre o narrar nas diferentes línguas e pode contribuir para a reflexão proposta como um dos objetivos específicos da pesquisa, ou seja, as diferenças e semelhanças entre contar uma estória na língua materna indígena e oral, em contraposição à língua portuguesa, na qual os educadores foram alfabetizados.

A terceira narrativa, sobre a "Origem da noite", narrada pelo educador Amarildo, foi escolhida pois é um dos mitos que aparece no livro *O selvagem*, de Couto de Magalhães ([1876] 1975), registrado na região durante o século XIX, o que possibilita a comparação entre as versões e uma melhor compreensão do funcionamento da tradição oral ao longo do tempo (as versões analisadas dessa narrativa estão, respectivamente, nos anexos X e XI), além de refletirmos sobre as transformações textuais e do sentido da narrativa quando são escritas, ainda mais por pessoas 'de fora'.

3.2 – A estrutura e os recursos linguísticos das narrativas indígenas

Para analisar uma narrativa indígena de tradição oral, faz-se necessário compreender a sua composição poética, linguística e textual. Inicialmente faremos uma análise geral dos textos narrativos. Segundo Marcuschi (2012, p. 22), para se definir um texto podemos partir de critérios internos a ele, olhando para o sistema linguístico empregado, ou de critérios temáticos, que consideram o texto como uma unidade de uso ou uma unidade comunicativa. Marcuschi (2012) discute com teorias de inúmeros autores para caracterizar esses dois critérios. Nessa análise iremos destacar alguns pontos da discussão a partir do campo de interesse desta pesquisa.

Um texto constrói sentidos a partir de sua organização sequencial, distribuída pelas sentenças narrativas, compostas coerentemente. Marcuschi (2012) destaca que a coerência textual não é determinada lógico-sintaticamente, mas tematicamente, uma vez que as sentenças são instruções semânticas que levam à compreensão da unidade do texto, do seu sentido. Para o autor, o texto não é uma simples sequência coerente de sentenças, mas uma ocorrência comunicativa. Por isso ressalta que a coerência está relacionada à interpretação semântica do texto, em que o conhecimento de mundo faz parte da textualidade, ou seja, a estrutura do texto pode corresponder à própria estrutura de mundo, já que o texto define uma unidade comunicativa tematicamente orientada pelos participantes do ato comunicativo, a partir de suas características culturais e dos significados comunicativos locais. A linguagem é uma ação, assim, durante uma narração a relação entre espaço e tempo é mediada pelo corpo

presente, em um lugar onde as experiências são organizadas e as concepções de mundo são construídas, a partir da performatividade da narração.

Para que o texto constitua uma unidade comunicativa, a mensagem a ser transmitida é organizada, compondo uma estrutura textual. No caso das narrativas analisadas nesta pesquisa, foram dados títulos às estórias, seguidos por uma abertura, que são as primeiras frases introdutórias, que levam o ouvinte ao primeiro acontecimento da estória, ao seu movimento narrativo, e um desfecho, palavras que fecham o texto, normalmente com fórmulas.

Os títulos das estórias que registramos foram: a que nos referimos, adiante, por "Fogo" foi nomeada, em português, como "A origem do fogo"[47], e em nheengatu, "Tatá yupirungáwa" (*tatá* = fogo; *yupingáwa* = começo/início). Antes, porém, de dar esse título, o narrador Miguel classificou-a como "Estória do vovô", já que era uma narrativa aprendida com seu avô, um grande contador de estórias. À narrativa que nos referimos por "Matis", em português foi dado o título "A origem do veneno", e em nheengatu, "Matí ta estória".

A abertura das narrativas normalmente consiste na apresentação das personagens e do cenário principal da estória, o que inclui uma localização espaço-temporal, sobre o tempo dos antigos e de como era antigamente, evidenciando seu caráter de tradição. Nesse caso, como se trata de narrativas mitológicas, se referem ao tempo mítico, antes das coisas do mundo serem como são nos tempos atuais. Portanto, as narrativas se iniciam, em nheengatu, com o termo "*kuxiima paá*" ("dizem que antigamente"), e em português, com "antigamente". A evidência de ser uma narrativa transmitida de geração em geração, portanto tradicional, está marcada em "diz que, dizem" e "*paá*", ou ainda, de maneira mais específica, caracterizando-as como "estórias do vovô" (contadas pelo avô) ou por meio de uma referência direta ao transmissor que a contou: "como meu pai contava", presente na abertura de uma das estórias.

Sobre o desfecho, todas as narrativas têm uma fórmula finalizadora. A do "Fogo", em nheengatu termina com "*yepé pedaçu estória*" ("em um pedaço da estória"), e em português: "e termina a historinha que eu contei já naquele". A narrativa do "Matis", em nheengatu termina com "*ape tá upá... yawé paá kuá... yupirusá kuá matî*" ("aí eles acabaram... diz que essa... é a origem desses matis"), e em português, "aí terminou... assim termina a origem dos venenosos".

Cada língua utiliza diferentes formas e recursos para compor a sua dinâmica oral durante a narração, que serão analisadas ao longo deste capítulo. A estrutura da narrativa está

[47] Como os títulos das narrativas são referenciados muitas vezes ao longo da dissertação, optamos por resumi-los, fazendo apenas uma referência a sua temática principal: "Fogo" e "Matis".

relacionada à forma de organização do pensamento e às combinações relacionais e interacionais estabelecidas entre narrador e interlocutor no ato narrativo. Segundo Koch (2013): “Nessa atividade de produção textual, os parceiros mobilizam diversos sistemas de conhecimentos que têm representados na memória, a par de um conjunto de estratégias de processamento de caráter sociocognitivo e textual” (KOCH, 2013, p. 31).

Koch (2013, p. 32-33) cita também alguns sistemas de conhecimento acessados durante o processamento textual: o conhecimento linguístico, responsável pela articulação som-sentido e pela organização do material linguístico no texto; o conhecimento enciclopédico ou de mundo, relacionado à forma como a memória é organizada a partir dos “modelos cognitivos” adquiridos pela experiência e determinados culturalmente; e o conhecimento sociointeracional, caracterizado por tipos que, em linhas gerais, são responsáveis pelas formas de inter-ação e comunicação através da linguagem, compondo a sequenciação e as estruturas textuais. Esses conhecimentos são utilizados como estratégias para a organização da informação contida na mensagem narrativa. Entre essas estratégias, estão as de articulação dos elementos e temas da narrativa; as formas de segmentação do texto, as formulações, a referenciação e a “sinalização” textual, que está relacionada à maneira como as informações ficam explícitas ou implícitas no texto – no segundo caso, se associam aos conhecimentos prévios dos interlocutores.

Os conhecimentos e as estratégias acessadas no processamento textual estão relacionados às especificidades do gênero oral mitológico e à realidade cultural indígena. Para analisarmos a estrutura geral das narrativas, temos que compreender as estratégias de segmentação, de articulação e o tipo de formulação usada nesses textos narrativos. Franchetto (2002), tratando das unidades em que se organizam as estruturas narrativas em Kuikuro, indica:

> Cada unidade maior inclui unidades menores dentro dela. Assim a unidade primeira, o texto narrativo inteiro, inclui unidades que podemos chamar de cenas. O narrador diz quando uma cena acaba e depois começa outra. O narrador usa a palavra *aihá*, “acabou” ou “está pronto”, para dizer que uma cena acabou e que vai começar outra (FRANCHETTO, 2002, s/n).

Segundo Franchetto (2002), em Kuikuro a transição de cena é marcada pela palavra “pronto” ou “acabou”, ou seja, uma marca explícita de mudança. Nas duas narrativas que registramos em nheengatu os narradores usam a palavra “pronto”, empréstimo do português, nessa função de mudança de cena. Miguel também utiliza a palavra “puxa”, que,

em nossas análises, também pode desempenhar essa função de finalização de uma cena para início da seguinte. Nas narrativas em português esse marcador também aparece na transição das cenas.

Não apenas as cenas estruturam a narrativa, mas também os diferentes elementos que compõem a sua unidade temática. Como se trata de uma narrativa, portanto, composta por um enredo, optamos por chamar de *foco*[48] aquilo que compõe o elemento narrativo ou personagem em torno do qual se organiza um determinado trecho da narrativa[49]; cada *foco* corresponde a um fragmento da estória e a transição de um *foco* (acontecimento) para o seguinte é marcada no texto. A mudança de *foco* pode expressar a mudança de personagem na cena narrativa ou a mudança de ação da(s) mesma(s) personagem(ns). As mudanças de *foco* pelo narrador são marcadas por recursos entoacionais, como pausas mais longas, uma declinação no tom de voz ou um aceleramento no ritmo de pronunciação das palavras; são elementos linguísticos, paralinguísticos e semânticos usados para organizar o texto na sua composição temática. Esses elementos formam o estilo do narrador, que utiliza esses e outros recursos, a serem analisados ao longo deste capítulo, para compor a estilística da narrativa por meio da arte verbal.

Vejamos alguns exemplos do movimento narrativo por meio da mudança de *foco* nos personagens. Na narrativa do "Fogo", o *foco* vai de Nhampirikuli para o jacaré, dele para as suas filhas ou para as rãs; na dos "Matis", o *foco* vai dos animais matis para os homens e mulheres da aldeia. As mudanças do *foco* pela ação dos personagens acontecem, por exemplo, na seguinte sequência de linhas na narrativa do "Fogo"; o *foco* está nos personagens (animais e homens) preparados para pegarem o fogo, muda para as rãs que saíam aos montes, em seguida foca em Nhampirikuli, que solta o trovão e, depois, retorna o *foco* nos personagens, que se lançaram para arrancar a língua do jacaré. Esses movimentos do *foco* são marcados por diferentes recursos linguísticos e paralinguísticos, e compõem a dinâmica estrutural das palavras e dos significados no mito.

Os movimentos de cenas da narrativa são marcados lexicalmente pelo uso dos termos referidos acima. A partir desse critério, organizamos a narrativa do "Matis" em três cenas: a primeira apresenta os matis e contextualiza o cenário de ação desses personagens: um grupo de pessoas foi para a praia pescar e, enquanto dormiam, os matis chegaram para

---

[48] O termo *foco* aqui empregado não corresponde ao "foco narrativo" comumente empregado na Teoria Literária ou, mais especificamente, nos estudos da Narratologia. Esse termo representa uma noção própria desenvolvida por nós para facilitar as análises dos textos narrativos indígenas a partir de seus fragmentos temáticos, que são marcados no texto, normalmente, por recursos prosódicos.

[49] Nos anexos, as narrativas em nheengatu estão transcritas e traduzidas de acordo com os *focos*.

envenená-los, mas os matis acabaram sendo amarrados pelas pessoas; a cena termina nesse ponto, com o marcador verbal lexicalizado[50] “pronto”. A cena seguinte trata da pressão das pessoas sobre os matis para tirarem informações deles, até conseguirem achar o veneno, escondido na tanga, e seu final é marcado com o “pronto”, que funciona como transição para a última cena, em que as pessoas deram veneno aos matis, matando-os todos.

A narrativa do “Fogo” foi dividida em cinco cenas; a primeira cena é a apresentação dos personagens e do tema da estória e termina com o marcador verbal lexicalizado “puxa”. A segunda cena fala de Nhampirikuli e sua ideia de criar as rãs para tirar o fogo do jacaré, cena que também termina com o marcador “puxa”. Há uma pequena frase em seguida, pronunciada em tom mais baixo que, em nossa análise, complementa a transição de cena, pois ressalta outro problema que dará início à cena seguinte, o fato de ter pouco fogo na língua do jacaré. A terceira cena conta o que Nhampirikuli fez para atiçar e distrair o jacaré e suas filhas, fazendo aparecer muitas rãs. Isso faz parte da preparação para a cena seguinte, que termina com o marcador verbal lexicalizado “pronto”. Na quarta cena, Nhampirikuli fez o trovão, e os personagens conseguem arrancar a língua do jacaré; seu final é assinalado também pelo marcador “pronto”, que expressa uma conclusão. A quinta e última cena apresenta novas situações que levam ao desfecho da estória. Nela, a cutia e o jacú imaginaram terem pegado o fogo, quando, na verdade, foi Nhampirikuli quem o pegou e disse que ele apenas daria o fogo para as pessoas quando achasse melhor.

Ao compararmos as narrativas em nheengatu e em português, percebemos que a narradora Maria usa o mesmo marcador (“pronto”) nos mesmos momentos de transição de cena da estória. O narrador Miguel divide a estória nas mesmas cenas, mas usa outros marcadores. A primeira e a terceira cena da narrativa do “Fogo”, em português, terminam com o marcador “tá bom”, a segunda com “tá” e a quarta com “poxa”. A divisão em cenas permite ao narrador uma melhor organização do enredo narrativo, auxiliando-o cognitivamente na composição e memorização da narrativa. Como as narrativas têm uma estrutura geral comum em ambas as línguas, pressupõe-se que a organização em cenas, cronologicamente dispostas, torna simples sua transposição da primeira para a segunda língua. Além disso, essas formas de articulação e formulação do texto contribuem para a coerência e coesão textuais.

[50]A distinção entre marcadores verbais lexicalizados e não lexicalizados foi proposta por Urbano (1999), que apresentaremos na seção seguinte.

3.2.1 – Amarração das palavras: coesão e coerência textuais

No tópico anterior, organizamos as narrativas a partir das cenas e *focos* da estória, marcadas pelo narrador ao configurar o enredo narrativo. Essas formas de estruturação estão relacionadas à coerência e coesão dos textos orais. Para essas análises, traçaremos um diálogo entre as teorias de análises linguísticas dos textos orais, principalmente relacionadas à Análise de Conversação, que nos servirão de referência para a compreensão dos fenômenos orais, relacionando-as às análises sobre as formas e funcionamentos das narrativas indígenas, uma vez que são textos específicos que guardam a complexidade das formas de expressão mitológicas.

A coesão e a coerência da textualidade têm características próprias na oralidade. Fávero, Andrade e Aquino (2012), no livro *Oralidade e escrita: perspectiva para o ensino da língua materna*, consideram que, comumente, a coerência constrói o sentido mais global ou macroestrutural do texto, e a coesão se dá na microestrutura do texto, garantindo as conexões entre as sentenças, conforme explicam no trecho a seguir:

> A coesão revela-se, às vezes, por meio de marcas formais na estrutura linguística, manifestando-se na organização sequencial do texto e sendo percebida na superfície textual em seus aspectos léxico, sintático e semântico; outras vezes, vem subentendida, não marcada linguisticamente [...]
> A coerência, por sua vez, pode ser definida como um princípio de interpretabilidade do texto, envolvendo fatores de ordem cognitiva, linguística e interacional. Está relacionada à boa formação do texto e se estabelece a partir de uma unidade de sentido (atualização seletiva dos significados virtuais das expressões linguísticas), o que caracteriza como algo global, isto é, referente ao texto como um todo (FÁVERO, ANDRADE, AQUINO, 2012, p. 33 e 36).

De acordo com a passagem acima, a coerência da narrativa é a organização geral do texto, como analisamos anteriormente: em seu início, nas cenas que compõe o enredo – as personagens e as situações narrativas – e no desfecho. Existe também a coerência com o contexto, nesse caso, se trata de um povo indígena de tradição oral, que transmite os seus conhecimentos e estórias a partir de narrativas mitológicas; isso já estabelece uma coerência comunicativa com os interlocutores daquele mesmo grupo cultural. Segundo Marcuschi (1988, p. 2) “A coerência não é uma unidade de sentido, mas uma possibilidade interpretativa resultante localmente”, ou seja, o sentido do texto não é endógeno, ele se constrói pela

dinâmica local, que o interpreta e o significa por meio das relações entre o narrador/enunciador – mensagem – ouvinte/ interlocutor.

Essas relações vão sendo reafirmadas ao longo do ato narrativo; mesmo quando o turno, que é a produção de um falante, está prioritariamente com o narrador, existe a interlocução com os ouvintes. Nesta pesquisa, coletamos as estórias em uma situação em que os educadores que estavam presentes nos encontros interagiam com o narrador, seja acrescentando uma ideia, auxiliando na memória dos nomes de personagens, das situações narrativas ou concordando e reafirmando a fala do narrador.

O entendimento dos interlocutores está relacionado com a estruturação da narrativa composta pelo narrador que, para ser coerente, a organiza em cenas e *foco*s, correspondentes aos tópicos discursivos definidos pela Análise da Conversação, o que contribui para a formação dos efeitos comunicativos da narração de estórias. O tópico é o elemento estruturador do texto, constrói sentidos, o mobiliza e marca os seus segmentos. Fávero, Andrade e Aquino (2012, p. 42) apresentam um esquema de organização dos tópicos em um discurso, que aqui relacionaremos às divisões feitas nas narrativas no item anterior: existe um supertópico, que é o tema geral da narrativa, o tipo de estória; dentro dele se encontram tópicos, que são as cenas; e, em cada tópico, existem subtópicos, que são os *foco*s da narrativa.

O movimento do texto, a organização sequencial e a forma como cada tópico é composto estão relacionados com a coesão textual que, normalmente, utiliza recursos linguísticos e paralinguísticos para o seu desenvolvimento. Fávero (1992; 1999 apud Fávero, Andrade e Aquino, 2012, p. 34-35) categoriza os recursos empregados com maior frequência na coesão de um texto como referenciais, recorrenciais e sequenciais. A primeira, a coesão *referencial*, é definida pela autora pela recorrência a um mesmo item lexical, a alta incidência de repetições no texto falado, que facilita e favorece a coesão e contribui para a organização tópica. A coesão *recorrencial* pode ser exemplificada com o uso de paráfrases, e a *sequencial* se dá a partir dos conectores, que exercem funções variadas, garantindo a continuidade ou rompimento do tópico. Essa transição entre os tópicos durante o discurso narrativo é auxiliada pelo uso dos marcadores conversacionais. Urbano (1999), em seu artigo “Marcadores Conversacionais”, caracteriza-os como recursos importantes para a análise e compreensão de um texto falado, conforme o excerto a seguir:

> Esses elementos, típicos da fala, são de grande frequência, recorrência, convencionalidade, idiomaticidade e significação discursivo-

> interacional. Mas não integram propriamente o conteúdo cognitivo do texto. São, na realidade, elementos que ajudam a construir e dar coesão e coerência ao texto falado, especialmente dentro do enfoque conversacional. Nesse sentido, funcionam como articuladores não só das unidades cognitivo-informativas do texto como também dos seus interlocutores, revelando e marcando, de uma forma ou de outra, as condições de produção do texto, naquilo que ela, a produção, representa de interacional e pragmático. Em outras palavras, são elementos que amarram o texto não só enquanto estrutura verbal cognitiva, mas também enquanto estrutura de interação interpessoal. Por marcarem sempre alguma função interacional na conversação, são denominados marcadores conversacionais (MARCUSCHI, 1989, p. 282 *apud* URBANO, 1999, p. 85-86).

Em outras palavras, esses elementos caracterizam o discurso oral, dão pistas sobre as estratégias comunicativas usadas nas narrativas para a interlocução com os ouvintes e para a compreensão das estratégias linguísticas de coesão e coerência narrativa, além de contribuir na identificação das palavras ou expressões próprias de cada língua – nheengatu e português – na complexa composição dos textos narrativos da tradição oral.

Urbano (1999) categoriza os marcadores conversacionais em linguísticos e não linguísticos, sendo que o primeiro é subdividido em *verbais lexicalizados*, por exemplo, “sabe?” ou “Eu acho que”, que se apresentam ora como simples (“aí”; “então”), ora como compostos ou complexos (“quer dizer”; “no fundo”), ora como oracionais (“eu tenho a impressão de que”; “mas acho que”) – chamado de combinados; e *marcadores linguísticos não lexicalizados*, por exemplo, “ahn” ou “eh”. A prosódia também é considerada um marcador não lexicalizado, por meio da pausa, da entonação, do alongamento de vogais ou consoantes ou da mudança de ritmo e da altura na voz. Os marcadores não linguísticos ou paralinguísticos, como o olhar, o riso e a gesticulação, são de grande importância e recorrência, sinalizam as relações interpessoais e também são fundamentais para a análise dos textos orais.

Nas narrativas em português, percebemos o constante uso dos marcadores verbais lexicalizados, principalmente os simples, empregados como conectivos para dar continuidade e conexão ao texto, dentre eles os mais recorrentes são “aí”, “aí diz que” (composto), “então”, “tá”, “sabe?” e “né”, sendo que os dois últimos também marcam as relações de interlocução na narrativa. Alguns marcadores não lexicalizados, como “ahã” e “ah”, também aparecem no texto e estão relacionados à interação com os interlocutores ou à hesitação, e esta última pode indicar a busca do narrador por um termo mais adequado desejado para dar prosseguimento à

narração. Ambos os narradores utilizam esses recursos, vejamos o seu emprego nos exemplos a seguir:

Maria Bidoca – "Matis"	***Miguel Piloto – "Fogo"***
"**aí** falou pro homem"	"**aí** falou para os filho dele"
"**aí** fizeram festa"	"**aí diz que** o Nhampirikuli combinou com todos os animais" (composto)
"**aí** os homens começaram a bater timbó"	"**aí diz que** ele falou um dia" (composto)
"vão lá se ajunta **né**... **então** eles foram numa tarde"	"Nhampirikuli já tinha tirado o fogo verdadeiro, **sabe?**"
"eles eram mati **né**... venenoso"	"juí que chama lá **né**"
"hoje em dia quase já não existe mais **né**"	"ele era um ser supremo **né**"
"é... **ahã**... agora não"	"cotia foi abrir... **ahh**... só saía fumaça"

Cada narrador utiliza certos marcadores com maior ou menor frequência, mas eles sempre compõem o texto narrativo, portanto, se trata de um recurso imprescindível na comunicação e organização textual oral. Alguns dos marcadores em português também são empregados nas narrativas em nheengatu, mas aparecem com menor frequência quando comparados à utilização dos marcadores na própria língua nheengatu. Podemos estabelecer algumas equivalências entre os marcadores em ambas as línguas, principalmente, aos que garantem a continuidade textual, por exemplo, "aí" corresponde ao *ape* em nheengatu; em sua forma composta, "aí diz que" corresponde a *ape paá*, conforme os exemplos a seguir:

Miguel Piloto – "Fogo"	***Tradução livre***
"Tupana ukuáu **né**"	"Deus pensou **né**"
"**e aí** yayuka"	"**e aí** eles pegaram"
"ta usemu piri uri kuri... ape **pronto**"	"elas saíam mais e iam vindo... **aí pronto**"
"kuá kiti xinga purã... **mas aí** Nhampirikuli aé uputai que aé usemu uyuka arã aé"	"um pouco para cá, bom... **mas aí** Nhampirikuli queria que ela saísse para cortar ela"
"**ape** tayera-itá ta upisika nhaã yuí"	"**aí** as filhas dele pegaram aquela rã"
"**ape** tupana rera **paá** taumbeú nhaã"	"**aí** o nome de deus, **dizem** aqueles contam"

"**ape paá** usu uyuka"	"**aí dizem** ele foi buscar"
"**ape** nhaã pukusaua"	"**aí** enquanto aquele"

Maria Bidoca – "Matis"	***Tradução livre***
"é venenoso waá-itá kuá-itá yaseruka **né**"	"é venenoso esses que a gente chama **né**"
"ta upisika aé **pronto**"	"eles pegaram ele **pronto**"
"**ape** usika uwiyé praia resé"	"**aí** ele chegou desceu na praia"
"**ape paá** yawé waá"	"**aí dizem** que por isso"

O uso dos marcadores em português de forma espontânea, durante a narração em nheengatu, indica que o português é, atualmente, a língua mais usada no dia a dia desses narradores. Esses termos fazem parte de expressões linguísticas pessoais, usadas mesmo quando o falante se expressa na língua materna, o nheengatu, durante a narração das estórias ou em uma conversa informal. Os termos conectivos em português ora aparecem para dar sequência à narração ("mas aí"; "aí"; "e aí"), ora para garantir a interlocução ("né"), ou ainda para marcar a mudança de tópico ("pronto"), como foi analisado anteriormente. A conjunção "que" também aparece, bem como alguns empréstimos do português, como o adjetivo "venenoso" e muitos outros ao longo da narrativa, como "tempo" ou "estória", e outros são sintática e fonologicamente adaptados, como "upudei" (*u* – flexão de 3ª pessoa/ *pudei* – verbo "poder" fonologicamente adaptado).

Podemos considerar que a influência entre as línguas é mútua; se por um lado existe a presença dos marcadores em português na narração em nheengatu, os marcadores em nheengatu também influenciam no tipo de marcador usado na tradução para o português. Podemos identificar o uso de certos marcadores em nheengatu nos textos narrativos transcritos já no século XIX, antes do português se instaurar na região. Como é o caso do *ape*, *paá* e uma variação, provavelmente do *paá nhaã*, escrita como *ipahá* ou *pahá*, que estão presentes nas estórias transcritas em nheengatu por Barbosa Rodrigues (1890) – ele traduz, respectivamente, por "aí" (*ape*) e "contam/ dizem" (*paá*) – e correspondem aos termos do português "aí" ou "aí diz que", como vimos na primeira tabela. Provavelmente, esses marcadores do nheengatu influenciam na forma de narrar em português.

Na narrativa em nheengatu esses marcadores são muito utilizados, na forma simples (*ape* / *paá*) ou composta (*ape paá*). Existe outro termo muito empregado no nheengatu, que em alguns casos é acompanhado pelo marcador *paá*, que é o demonstrativo

nhaã, usado como *paá nhaã*. Esses termos não apenas estão na função de coesão sequencial, referencial ou recorrencial, mas também compõem a poética indígena e os movimentos da linguagem mitológica. Para compreendermos a complexidade dessa língua e as formas de narração dos mitos tradicionais, analisaremos com maior profundidade a diversidade dos termos empregados e sua função na narrativa, a partir dos demonstrativos *nhaã* e *kuá*.

3.2.2 – *Nhaã/ kuá* (aquele ou esse): costurando versos em palavras

Para analisarmos as formas de organização dos textos orais, bem como os recursos linguísticos do nheengatu usados nas narrativas, estudaremos o caso dos demonstrativos. Segundo Cruz (2009), no nheengatu os demonstrativos são responsáveis pela referência dêitica e anafórica do discurso:

> A categoria referência é expressa por demonstrativos *nhaã* 'distante' e *kua* 'próximo' em função de determinante. Os demonstrativos funcionam como dêiticos para indicar a localização precisa da entidade referida pelo nome; ou anafórica para permitir a referência a uma expressão anteriormente apresentada no discurso (ou, pelo menos, previamente conhecida) (CRUZ, 2009, p. 262).

Podemos acrescentar também a catáfora como categoria referencial expressa por demonstrativos, nesse caso, a expressão faz referência a um termo subsequente, a ser conhecido posteriormente. Vejamos alguns exemplos encontrados nas narrativas em nheengatu destes usos, respectivamente, dêitico, anafórico e catafórico.

(1) *Kuá suí... kuá suí upuãmu amú, nhaã banda suí amú...*
Daqui... daqui ficou de pé o outro, daquele outro lado...

(2) *Umaã mikití nhaã ukiri waá-itá uiku mimi mirá wírupi*.
Viu pra lá aqueles que estavam dormindo ali embaixo da árvore.
<u>Contexto</u>: A narradora já tinha falado dos homens que foram bater o timbó para pescar e depois deitaram embaixo das árvores para dormir.

(3) *Tamanduá... asuí nhaã irû... kuatí irû...*
Tamanduá... com aquele... com o quati.

Segundo Cruz (2003, p. 148), os demonstrativos podem ser acompanhados do termo *aité*, uma forma derivada do pronome *aé* (3 SING) ou *aintá* (3 PL) – este último é usado nas narrativas em sua forma abreviada *tá*. Desse modo, teremos: *aé* (PRON) + *te* – Cruz (2003) chama *te* de "foco" –, em que *aé* ocorre como clítico à partícula *te*, formando *aité*. A autora afirma que podemos traduzir as formas *aitekua* e *aitenhaã* para o português coloquial como "isto aqui" e "aquele lá". Stradelli (1929), no seu *Vocabulário*, caracteriza o termo *aeté* como "verdadeiro, real", e dá um exemplo: "*Aeté cuá opáu*"/ "tudo isso é verdade, tudo isso é real" (STRADELLI, 1929, p. 363). Portanto, a forma é derivada de *eté*/ "verdadeiro, próprio, mesmo" (STRADELLI, 1929, p. 444). Esse uso aparece nas narrativas analisadas, conforme veremos nos exemplos a seguir, em que o termo tem o sentido de reforçar o núcleo do sintagma:

(4) *Umunhã aité nhaã uriku i akanga-mirí*.
[Ele] Faz aquele mesmo [ele] tem sua cabecinha.
Contexto: Na sentença anterior o narrador falou dos ossinhos extraídos da cabeça do tucum para fazerem brinquedos[51].

(5) *Ape paá aité nhaã yakaré tuyué*.
Aí dizem que aquele mesmo jacaré velho.

No caso (4), a forma *aité* acompanha o demonstrativo para reforçar o fato de que deve ser usado o verdadeiro osso de tucum, o mais apropriado à confecção do brinquedo. No caso (5), o uso tem a função de reforçar a característica individual do jacaré, fazendo referência às caracterizações já empregadas ao personagem anteriormente, e reforçando as suas qualidades e personalidade, "aquele mesmo velho", isto é, "daquele jeito dele mesmo". Vemos, portanto, que os demonstrativos atuam de diferentes formas e sentidos nos textos narrativos em nheengatu. Por meio desses recursos da linguagem os movimentos das palavras são organizados no texto e dão forma ao pensamento narrativo, assim como os termos desenvolvem maneiras de dar ênfase ao sentido das coisas do mundo, nesse caso, à verdadeira natureza das formas e pessoas.

[51] O tucum é uma palmeira característica da região amazônica. O osso ou a cabeça do tucum representa a parte central de sua palha, caracterizado por ser um material muito resistente. O brinquedo foi feito pelos educadores na segunda etapa desta pesquisa, as fotos estão no capítulo 4.

Cruz (2009, p. 264) acrescenta que os demonstrativos podem ser utilizados para a superespecificação do nome próprio já definido pela sua própria natureza, dando ênfase a ele, e podem também ser usados para caracterizar um caso de ironia, como vemos, respectivamente, nos casos abaixo, que comentamos a seguir:

(6) *Aé nhaã Nhampirikuli urasu-ã nhaã tatá reté waá*.
Ele aquele Nhampirikuli já levou aquele fogo que é o verdadeiro.

(7) *Uri-ã pu paá nhaã tuyu*.
Diz que já veio, parece, aquele velho.
Contexto: Os Matis são seres encantados considerados perigosos e temidos pelos Baniwa, por envenenarem as pessoas. No início da narrativa, Maria apresenta os Matis como aqueles que têm veneno, antigos, velhos (*kuxiimawara*, *tuyu*). Ao final da narrativa ela ressalta como positivo o fato de eles não existirem mais na região em que ela mora.

No caso (6) o demonstrativo *nhaã* é usado para dar ênfase ao nome de Nhampirikuli e também ao substantivo *fogo*. Essas ênfases estão relacionadas à afirmação da natureza desse personagem (um Deus), que ficou com o fogo verdadeiro, pois ele é quem dirá o momento certo para usá-lo verdadeiramente, na função que lhe é própria.

No exemplo (7), a narradora se referiu ao Mati como "aquele velho", em tom de zombaria, no momento em que ele se aproximava com veneno das pessoas que estavam dormindo. A expressão *uri-ã* ("já veio") antecipa a ação do envenenamento, assim, os ouvintes foram situados sobre as características do personagem e sobre as suas intenções, conforme o contexto apresentado. Portanto, a ação de envenenamento esperada, combinada à nuance na forma de uso do demonstrativo, nos levam a concluir ser um caso de ironia, em que a narradora caçoa do personagem e da sua intenção de ação não concretizada.

Esses usos evidenciam que os empregos linguísticos de formas referenciais textuais estão relacionados à referencialidade contextual e cultural do grupo social em que essas narrativas são uma tradição. Segundo Koch (1992, p. 35-47 *apud* PACHECO, 2003, p. 67), o uso de formas remissivas referenciais "além de fornecer, em grande número de casos, instruções de concordância, contém, também, instruções de sentido, isto é, fazem referência a algo no mundo extralinguístico". Portanto, essas referências não apenas operam na coerência

textual da narrativa, como se reportam ao mundo extralinguístico, culturalmente contextualizado. Vejamos o exemplo a seguir:

(8) *Tuyu-itá paá kurumi-wasú-itá irû tá utuka nhaã-itá timbú... tá utuka... té madrugada*.

Diz que os velhos, com os rapazes, eles bateram aqueles timbós... eles bateram... até a madrugada.

Contexto: Os timbós são cipós do qual se extrai um veneno pela maceração na água, com o que se atordoam os peixes. *Tinguijar* é um verbo derivado de *tingui*, o nome de um cipó. Na região, o verbo é usado para denominar um tipo de pescaria realizada com esses venenos de cipós.

A narradora apenas fez referência ao *tinguijar* nas sentenças anteriores da narrativa, na frase (8) foi usado pela primeira vez o *timbó* no enredo narrativo, como "*nhaã-itá timbu*", ou seja, "aqueles timbós", isso faz referência ao conhecimento cultural pressuposto dos ouvintes, que sabem o que é o timbó e como ele é usado na pesca, portanto, dialoga com os interlocutores. Quando a mesma estória é narrada em português, Maria explica essas duas ações tradicionais – tinguijar e bater timbó. Fávero, Andrade e Aquino (2012, p. 40) complementam essa ideia, quando tratam da identificação de um tópico discursivo que não está explícito, mas apenas pressuposto no texto:

> Quando isso ocorre, verifica-se que o referencial não se encontra no texto, mas no contexto situacional e, neste caso, as unidades linguísticas referem-se sistematicamente a traços do mundo extralinguístico. Esses traços incluem não só a situação imediata onde as unidades são utilizadas, como também o conhecimento por parte dos interlocutores sobre o que foi dito anteriormente e sobre quaisquer crenças externas relevantes.

Além de acessar e/ou reforçar os conhecimentos prévios dos ouvintes, o uso dos demonstrativos como referenciais organizam a dinâmica narrativa entre os interlocutores, como uma estratégia de manutenção do referente na memória do narrador e para a atração e atenção do ouvinte sobre determinados personagens ou ações. Vejamos exemplos:

(9) *Até paá nhaã... nhaã pukusá bandu piri nhaã yuí uyaxiú*.

Até diz aquela... aquela enquanto muito mais daquelas rãs chorava.

(10) *Ape paá akuti usú... a ikentu nhaã suí upirái umaã arã kuá*.

Aí diz que a cutia foi... e perto dali abriu para ver esse...

Contexto: Nesse momento, o narrador se referia à cutia, que tinha saído com o que ela acreditava ser o fogo nas mãos.

(11) *Yawé arã paá aité nhaã tatatinga amurupí... "ah akuti tatá" nhaã paá aité nhaã waá kuera... nhaã waá kuera*.

Diz que por isso aquela fumaça lá diferente... "ah fogo de cotia" aquela diz que aquela lá que era... aquela que era...

No caso (9), o narrador repete o demonstrativo *nhaã* como uma forma de organizar esse momento decisivo da estória, quando todos se preparavam para pegar o fogo do jacaré, que deveria soltar mais a sua língua e ele apenas faria isso se tivesse muitas rãs para assar, como foi o caso. O narrador mudou o *foco* da narração, que na sentença anterior estava em Nhampirikuli dizendo estar tudo pronto para tirarem o fogo do jacaré, fazendo um movimento de retornar o *foco* para as rãs, que saíam aos montes, para depois retornar à busca pelo fogo. Nesse uso, o *nhaã* duplicado teve a função de organizar o narrador na construção da linguagem e dos *focos* da narrativa. A hesitação ou pausa entre os usos possibilitou uma organização e o acesso à memória durante a narração.

No caso (10), o narrador combina o *nhaã* com *suí* (posposição que indica origem ou causa), se referindo ao lugar onde a cutia foi abrir as mãos para ver o suposto fogo que tinha nas mãos, mas quando o fez, percebeu que era apenas fumaça. Essa fumaça, suposto fogo, é representada pelo termo *kuá* ("abriu para ver esse"). O narrador tinha feito referência à cotia, quando ela disse que pegou o fogo, quatro sentenças antes do trecho (10), e na sentença anterior a esta disse que o fogo estava com Nhampirikuli, ou seja, o uso do demonstrativo *kuá* está relacionado tanto à informação sobre a cotia, quanto à informação sobre o fogo, que já estava com Nhampirikuli, portanto, não poderia estar com a cutia. A partir desse trecho, percebemos como as narrativas constroem uma lógica sequencial e de coerência interna própria, auxiliada pela linguagem e por diferentes recursos linguísticos.

O uso do demonstrativo pelo narrador exige que o interlocutor/ouvinte estabeleça relações, identifique e faça interpretações das referências elaboradas no enredo narrativo, inserindo-o nessa lógica de pensamento construída pela narrativa. Esse recurso pode ser relacionado a uma das funções narrativas descritas por Bruner (1991) de vinculação dos estados intencionais, em que as causas da ação ou intenções das personagens não precisam

ficar explícitas no texto, permitindo (ou exigindo) que o ouvinte interprete, pense e extraia um significado daquilo. Portanto, esses recursos estruturam a complexa forma de pensamento e linguagem utilizada na composição do mito, em seus infinitos movimentos com as palavras.

Os movimentos com as palavras e o uso dos demonstrativos podem também construir uma rítmica na narrativa. Sobre esse aspecto, podemos destacar um trecho da narrativa do "Fogo" no qual a rítmica em um verso de repetição do demonstrativo fica explícita: "*Ape nhaã pukusá paá nhaã...*" ("Aí diz que enquanto isso aquele..."). Nesse trecho o narrador realiza um *verso acentual* (JAKOBSON, 1969, p. 133), em que o contraste entre maior e menor proeminência é feito por meio de sílabas acentuadas / não acentuadas: "*A**pe** nha**ã** puku**sá** pa**á** nha**ã***", as sílabas em negrito são as acentuadas, o que evidencia o jogo de acento / não acento ao longo da frase. Além de compor uma poética, esse recurso atua na articulação do texto que, nesse caso, indica uma transição de *foco*.

Assim, os demonstrativos acompanham os recursos da linguagem que constroem os sentidos e a poética oral do texto narrativo. Como foi analisado acima, as repetições dos demonstrativos enfatizam momentos importantes e/ou conclusivos da estória, dando ênfase aos acontecimentos e personagens. Os demonstrativos organizam linguisticamente a narrativa na sua dinâmica oral; articulam o conteúdo narrativo nas mudanças e retornos de *foco*s e cenas, realizam formulações associativas e sinalizam informações internas e externas ao texto. Sobre as informações externas, os demonstrativos permitem o acesso às informações culturais previamente conhecidas pelos interlocutores, por meio de referências estabelecidas pela linguagem. Como no caso (6) e (8), em que certos conhecimentos estavam implícitos no texto e, quem compartilha daquele universo cultural, os compreende.

O uso dos demonstrativos instiga a reflexão e a interpretação do conteúdo narrativo pelo interlocutor, quando são feitas sinalizações referentes às informações internas ao texto. Por exemplo, por meio de referências indiretas ao enredo da estória, como no trecho (9), (10) e (11), em que o interlocutor precisa associar o demonstrativo ao objeto referido anteriormente no texto pelo narrador. Sobre esses aspectos, escreve Feldman (1995, p. 60-61):

> [...] a reflexão é propiciada quando um texto é fixo de maneira a convidar a subsequentes interpretações. O que está implícito no ato de se "fixar um texto" é o destaque dado à locução. O que está implícito no convite à interpretação é a evocação de procedimentos conhecidos que fazem parte do arsenal da cultura para a revelação, explicação ou discussão da locução.

Nos casos apontados, os demonstrativos fazem referência, por meio das ênfases e destaques na locução, ao arsenal da cultura, como também desenvolvem formas de "fixar o texto" por meio de uma linguagem que articula as palavras, deixando informações implícitas, o que propicia a revelação e a interpretação do texto narrativo. O trecho (11), por exemplo, faz uma referência ao suposto fogo de cotia associado à cerração, sendo este um convite à discussão entre os ouvintes, pois sempre que observarem a serra e verem a fumaça, provavelmente buscarão explicações relacionadas à interpretação da estória.

Por fim, podemos concluir que os demonstrativos atuam no conjunto de expressões e movimentos das palavras organizadas nos textos narrativos, auxiliando na sua coesão e coerência. Também compõem uma forma, uma poética e um estilo, característicos das narrativas e da própria criatividade do narrador. Essas técnicas de construção do texto narrativo desenvolvem uma lógica própria que, por meio de diferentes recursos, articulam estruturalmente o texto, oferecendo referenciais que incentivam o envolvimento dos interlocutores e, assim, edificam a tradição. Além de caracterizarem um contar particular do narrador e do grupo cultural ao qual ele pertence, repleto de palavras, técnicas, sistemas, termos e expressões antigas, que constituem a unidade comunicativa da linguagem mitológica.

3.2.3 – Referencialidade e temporalidade: o caso de *kuera*

Nas análises anteriores apontamos as relações entre os usos linguísticos dos demonstrativos enquanto formas referenciais que atuam tanto na coesão do texto quanto nos fatores extralinguísticos e contexto situacional/ cultural da narração, bem como compõem a linguagem mitológica narrativa e a organização de suas palavras. Ferreira Netto (2008, p. 57), ao se referir às funções narrativas de Bruner (1991), caracteriza a referencialidade como a forma e o meio pelos quais os conteúdos narrativos estão organizados e relacionados ao seu contexto e assim coloca: "Quanto à referencialidade, deve-se salientar o fato de que as particularidades foram escolhidas de forma a estabelecer a coerência entre o fato narrado e a comunidade que faz a narrativa". O autor ainda complementa que uma narrativa precisa fazer sentido ao grupo ao qual ela se refere ou está envolvida, o que garante a sua contextualização.

Essas particularidades dizem respeito às referências particulares dos indivíduos que dialogam com o todo cultural e, normalmente, as particularidades são construídas a partir dos elementos simbólicos da cultura na qual esse indivíduo está inserido, uma vez que constroem a coerência não apenas linguística, mas também social à narrativa. A

referencialidade pode estar relacionada aos objetos ou ações, como é caso do tinguijar, do timbó ou do osso de tucum usado para fazer brinquedo, citados de uma maneira que pressupõe o compartilhamento cultural do interlocutor, como também pode estar relacionada à associação temporal dos fatos narrados a que se referem, por exemplo, ao tempo mítico conectado ao tempo presente ciclicamente, o que contextualiza a narrativa e garante a sua atualização.

Ferreira Netto (2008), citando Bruner (1991), coloca que o pensamento narrativo opera como instrumento mental de construção da realidade e, para isso, precisa estabelecer relações entre o conteúdo narrado e a situação presente dos ouvintes. O autor chama esse processo de acréscimo narrativo:

> Bruner (1991) descreve o acréscimo narrativo como a capacidade 'local' para acrescentar histórias de acontecimentos passados a algum tipo de estrutura diacrônica que permita uma continuidade até o presente – em resumo, construir uma história, uma tradição, um sistema legal que assegurem continuidade histórica, se não legitimidade (FERREIRA NETTO, 2008, p. 54).

Uma das formas que assegura essa continuidade é, por exemplo, a ação de uma personagem no tempo mítico que causou marcas visíveis nos dias atuais, como forma de personalizar a personagem e marcá-la, possibilitando a coerência narrativa na contemporaneidade contextual dos interlocutores. Como no caso (11), tratado acima, em que a cerração prova que a cotia se equivocou quando pensou estar com o fogo do jacaré e, ao abrir as mãos, saiu apenas fumaça; essa fumaça continua a aparecer no local em que foi solta pela cotia no tempo mítico. Essas referências asseguram a continuidade histórica das tradições e são marcadas por termos linguísticos que evidenciam essa referencialidade. No caso das narrativas analisadas, podemos compreender esse fenômeno a partir do termo *kuera*.

Cruz (2008, p. 160) define o termo *kuera* como um nome autônomo de um tipo semântico que caracterizou como "nome de referência genérica" e identificou como "nome genérico de (algo) caduco" (ou seja, *kuera* é um nome genérico para entidades caducas). A autora inclui no mesmo grupo os termos *awa*, "nome genérico de humano" e *maã*, "nome genérico" para referência às entidades não humanas. A partir dessa categorização, Cruz (2008, p. 168) define *kuera* como: "nome que designa qualquer entidade que tenha perdido parte de suas características principais definidoras", "entidade que perdeu as qualidades próprias de si mesmo". Esse termo, quando composto com um substantivo, pode inclusive modificar o seu significado: por exemplo, por *suúkuera* (*suú* = animal), entende-se a carne usada na

alimentação, e *manikuera* (*mani* = mandioca) designa o líquido espremido da massa da mandioca.

Sympson (2001), na *Gramática da Língua Brasileira (Brasílica, Tupi ou Nheengatu)*, classifica o "cuéra" como uma interjeição e o define da seguinte maneira:

> Interjeicção, é uma palavra variável que serve para exprimir rapidamente os transportes da nossa alma; exemplo... cuéra! – signal de surpresa, espanto e covardia, - que foi, não é mais. Pospõem-se sempre aos nomes próprios, ou substantivos, para exprimir que já não são o que foram (SYMPSON, 2001, p. 118-119).

O autor classifica esse termo como aquilo que exprime os "transportes da alma". A palavra "alma", em sua forma derivada do latim, tem origem na palavra *animu*, que significa "o que anima" / "animar". A ideia de que aquilo que é o princípio vital dos seres (alma) pode ser deslocado (transportado) demonstra que um ser, mesmo quando não é mais o que já foi, continua com partes do que era, pois aquilo que o anima (lhe dá vida) foi deslocado. Essa representação está relacionada à concepção de vida e pensamento indígenas, expressos pela língua. Nessa perspectiva, vamos tratar o termo *kuera* como algo que expressa a transformação dos seres, aquilo que era uma coisa e se transformou, não deixando de ser o que era, pois aquilo que era está na sua origem, mas transformado. Vejamos alguns exemplos de uso do termo:

(12) *Aité nhaã i kãwera-mirí-itá paá... i kãwera kuera né...*

Diz que aqueles seus ossinhos mesmo... o que já foi ossinho né...

<u>Contexto</u>: Nesse momento ele está se referindo ao ossinho usado para fazer brinquedo, a sentença seguinte faz referência a ele "aí eles fazem aqueles brinquedos".

(13) *Piranga aité paá tatá kuera*.

Aquele lá é vermelho [*ayúra* - pescoço] diz que já foi fogo.

<u>Contexto</u>: Falava do jacu, que pensou ter pegado o fogo e, quando mordeu, foi parar no seu pescoço, que ficou vermelho.

(14) *I usuú ramé paá yandé 'que sakiwara' porque é tatá kuera*.

Diz que quando ele morde a gente, 'que ardido', porque já foi o fogo.

(15) *Ape tá umanú pá nhaã tuyu-itá kuera*.

Aí morreram todos aqueles que já foram velhos.

Nessas frases percebemos que o emprego do *kuera* se refere a elementos que se transformaram em outra coisa, mantendo partes do que eram. Em todas elas o termo *kuera* acompanha o substantivo que sofreu a transformação. No exemplo (12) o ossinho deixa de ser osso para se transformar em brinquedo, mas mantém a sua qualidade de osso. Na frase (13) o fogo se transformou e deixou o pescoço do jacu vermelho, ou seja, manteve um elemento que permite o identificar enquanto fogo, a cor vermelha. No exemplo (14) o fogo se transformou e deixou a boca do jacaré ardida, ou seja, manteve sua característica de queimar. No caso (15) a transformação está na própria morte, isto é, depois de morrerem, os velhos, que são os matis, deixaram de ser aquilo que sempre foram estando vivos; e nesse trecho a narradora também faz referência àqueles dois matis específicos, daquele grupo que sofreu a transformação, pois ela termina a estória falando que os matis ainda existem em comunidades mais afastadas do Rio Içana.

Como percebemos, o próprio termo expressa uma continuidade das coisas e dos seres pela transformação, estabelecendo uma relação entre os fatos narrados na estória e o contexto atual, assim, a língua nheengatu permite, por meio do signo *kuera*, que a enunciação vincule experiências passadas às experiências presentes. Quando esses tópicos da estória foram narrados em português, não transmitiram da mesma maneira essa transformação. Por exemplo, no caso dos matis, a narradora disse "e lá os dois... morreram né", como se eles tivessem acabado. O caso do jacaré e sua mordida ardida foi narrado dessa maneira: "[o jacaré] não tem língua, tem dente, e quando morde já as pessoas, arde... porque diz que era fogo que tava lá... a mordida do jacaré agora ficou assim porque era...". Nesse trecho, percebemos a tentativa do narrador em explicar essa transformação, repetindo o fato de ser ardido porque o fogo estava lá, porque era o fogo, mas as palavras em português não conseguem expressar essa transformação e continuidade dos seres, por se tratar de um significado permitido pelos recursos linguísticos da língua indígena nheengatu e também pela própria construção da linguagem mítica.

Outro aspecto da referencialidade e dos diferentes recursos linguísticos em ambas as línguas podemos observar no trecho sobre a ação "mágica" de Nhampirikuli ao fazer surgir as rãs. Quando Miguel narrou essa estória em português, ele diz que naquele tempo não existia rã e logo explica que é o surgimento da primeira rã. Na narrativa em nheengatu, ele se refere ao tempo em que a rã era osso de tucum, ou seja, não tem um marco de criação, a rã era

o osso antes da transformação, o que pode remeter a um tempo mítico, compartilhado culturalmente e expresso pela língua nheengatu:

(16) *Nhaã paá yuí nhaã tukû kãwera kuera paá nhaã tempo*.
Aquela, dizem, aquela rã que foi osso de tucum, diz, naquele tempo.

Nesse trecho fica evidente a relação entre o tempo mítico (ou o tempo dos antepassados) e o tempo real. Falar "naquele tempo" remete o ouvinte ao tempo, por exemplo, dos Ekoapinaí, mencionado anteriormente, isto é, antes da criação das coisas do mundo. De alguma maneira, se referir a outro tempo supõe um conhecimento e temporalidade compartilhados, pois se trata da concepção do mundo baniwa, além de mostrar as relações internas da linguagem própria do mito. Essas referências acessam e constroem a memória coletiva, transmitidas oralmente por meio das narrativas, como também as normas sociais de regulação da sociedade. Isso se evidencia no trecho final da narrativa em nheengatu, em que a organização espaço-temporal é relacionada às normas reguladoras da sociedade:

(17) *Nhampirikuli... "ixé ayuka tatá... ixé... ariku... só asú arã ixé asaru até usika amu tempo*".
Nhampirikuli... "eu peguei o fogo... eu... tenho... só vou esperar até chegar outro tempo".

Nessa passagem, Nhampirikuli, como criador das coisas, escolhe quando o fogo poderá ser usado pelo ser humano, que é uma forma de afirmar e reconhecer sua capacidade e seu potencial enquanto ordenador e criador das coisas no mundo. Os homens e animais acharam que podiam pegar o fogo e começar a usar, mas o fogo transforma o modo de vida das pessoas – com o cozimento dos alimentos e geração de luz –, e isso só podia ser definido por Nhampirikuli, que precisava preparar as pessoas e o mundo para isso, regulando-os. Nesse trecho também o "poder" de Nhampirikuli é reafirmado, garantindo a continuidade das crenças, estruturas e integração sociais no tempo atual. Em nheengatu o narrador, ao final da narrativa, faz referência ao tempo presente: "*kuiri yariku*" ("agora nós temos [o fogo]"), expressando essa continuidade.

Podemos concluir que o emprego do termo *kuera* simbolicamente estrutura as narrativas e garante a eficácia de seus significados para o grupo cultural em que a tradição se faz presente. Trata-se de um recurso linguístico da língua nheengatu que atua na construção

de um conhecimento sobre o sentido das coisas no mundo, na concepção de transformação dos seres e na compreensão dos vínculos entre o tempo mítico e tempo presente, na forma circular da totalidade dos mitos, em que as partes se relacionam com o todo da criação, da construção do mundo, construindo assim os significados e as formas de expressão desse povo.

3.2.4 – A repetição e a poética indígena

Os aspectos apontados acima trazem indícios das manifestações da arte verbal indígena, principalmente, no uso da língua materna e na fala estilizada a partir de uma estrutura referencial interna e própria, o que compõe a dinâmica da narrativa oral, sua interlocução com o grupo/ contexto cultural e a articulação da memória por meio do discurso narrativo. Franchetto (1989), em seu artigo "Forma e significado na poética oral kuikuru", caracteriza a linguagem indígena em seus usos narrativos, em cantos ou em rituais como "altamente articulada com significados cruciais da existência em sociedade e no cosmo".

Quando analisamos, no item anterior, os usos do termo *kuera*, percebemos tratar-se de uma forma de linguagem que expressa uma concepção de existência, relacionada à transformação. Para o povo Baniwa um dos elementos característicos do modo de funcionamento da sociedade e do cosmos é a transformação, como indica Wright (1996) no trecho a seguir:

> A história cósmica, lembrada nos mitos, conta várias destruições catastróficas e regenerações do universo. Diante dos elos que existem entre os mundos primordial e atual, uma visão como esta tem implicações profundas sobre a maneira como os Baniwa entendem e interpretam a sua história e sua identidade na história (WRIGHT, 1996, p. 11).

A transformação se expressa na possibilidade de conversão de uma situação de catástrofe para uma nova, regenerada, assim como pelos elos entre os mundos antigo e atual. Nas narrativas analisadas, o uso do termo *kuera* exerce essa função de vinculação dos tempos, relacionada às formas das coisas no mundo. Vejamos como essa linguagem se articula aos significados de existência e do cosmo: de acordo com a cosmologia baniwa, no início da criação do mundo, concebida por Nhampirikuli e seus dois irmãos (citados anteriormente), o mundo era um caos, com muitas catástrofes. Na concepção baniwa, uma situação de mal, representada pela destruição, abre caminho para a renovação. O osso (aquilo que sustenta, está por dentro das coisas) é o veículo simbólico para os seres recriarem o mundo, pois a

partir dele mantém-se o fundamento das coisas, que são transformadas em algo novo, portanto, o mundo ontologicamente é fundado na possibilidade de transformação. Isso fica mais claro na passagem a seguir:

> No entanto, como todas as destruições, foi prelúdio para uma regeneração do universo e a reversão do caos. O "pai" dos animais, Enúmhere, joga um osso no meio do rio abaixo, uma espécie de túmulo aquático sem forma, em que toda forma é dissolvida. Nessa condição, o osso se torna um veículo, um recipiente para os três seres que eventualmente iam voltar e restaurar a forma do mundo de novo. O osso então é o primeiro *símbolo* do novo mundo (WRIGHT, 1996, p. 60).

Portanto, o osso é o princípio, e a partir dele os seres se transformam, mas mantendo os elementos essenciais de si, simbolizados pelo osso. Essa concepção do pensamento baniwa se expressa no uso da linguagem, particularmente com o termo *kuera*, como percebemos nos exemplos analisados anteriormente: *tata kuera* ("já foi fogo") ou *tuyu-itá kuera* ("já foram velhos"), e o trecho (16)[52] exemplifica o significado do osso na transformação e na relação entre os tempos. Mesmo que o nheengatu não seja a língua ancestral dos Baniwa, ela é a língua materna da comunidade dos narradores há algumas décadas, portanto, a língua, a forma de linguagem e os seus significados se adaptaram às formas da narrativa mitológica desse povo.

Franchetto (1989) acrescenta, sobre os Kuikuro – e que podemos relacionar às análises desta pesquisa –, que as maneiras de falar ou os gêneros da tradição oral podem ser vistos como sendo isomórficos aos outros aspectos da vida social e da visão de mundo. Por isso, a palavra é um meio de celebração de uma identidade coletiva, em que essas formas de comunicação, não apenas entre narrador e interlocutor, mas também entre as estórias e o universo mítico, acabam por desindividualizar o sujeito do discurso, integrando-o em um processo de transmissão cultural, que é estruturado pelo discurso narrativo. A autora cita Basso (1985), que trata das narrativas Kalapálo. Para ela: "a arte narrativa é uma forma de entretenimento superior e designada a criar uma intimidade ilusória, mas é, ao mesmo tempo, talvez, o meio mais importante de transmissão de focos complexos de conhecimento".

Essa intimidade ilusória pode se referir às narrativas enquanto construtoras de uma realidade acreditada pelo grupo social, mas não entraremos nessas discussões; aqui nos interessa que, para transmitir conhecimentos complexos, as narrativas têm formas também

[52] Trecho (16): *Nhaã paá yuí nhaã tukû kãwera kuera paá nhaã tempo* / Aquela, dizem, aquela rã que foi osso de tucum, diz, naquele tempo.

complexas em sua composição e linguagem, como vimos nos itens anteriores, por meio dos movimentos de cenas e *foco*s, pela diversidade semântica no uso dos demonstrativos e pelo uso de termos com significados próprios. A transmissão das mensagens narrativas necessita de uma formulação e elaboração que auxiliem a comunicação e o entendimento do conteúdo narrativo pelos interlocutores. Para isso, as narrativas desenvolvem uma poética oral, que atua na coerência e coesão textuais. As narrativas são elaboradas por meio de uma linguagem com significados simbólicos, formas de identificação da mensagem por meio dos aspectos referenciais, ênfases e recursos linguísticos diversos. Entre esses últimos podemos destacar o paralelismo, referido por Franchetto (1989):

> Finnegan (1977) destaca o paralelismo como uma forma de repetição, característica básica da arte verbal tradicional, desvinculada em sua origem da reprodução escrita. Padrões de repetição garantem estrutura e coerência à composição e condicionam as variações, tanto pela interpolação de segmentos não repetidos, como na mudança estratégica dentro do segmento repetido. O desenvolvimento pela repetição é, outrossim, manifestação musical típica da execução oral. Refutado o apelo a uma natureza "arcaica" ou "primitiva", há outras explicações para sua ocorrência tão marcante e difusa. Algumas consideram razões práticas relativas às técnicas de memorização e de interação com a audiência, dada a efemeridade do meio oral. Outras, como as de Lord (1978), apontam para aquilo que seria o recurso central da tradição oral. Fórmulas fixas, transmitidas e compostas por unidades prosódicas, comporiam um repertório à disposição do executor. A repetição estaria tanto nas fórmulas como é estratégia do próprio narrador. Como diz Finnegan (op. cit.), a ênfase na relativa criatividade do executor é expressa pela perspectiva de uma estética da regularidade, efeito prazeiroso da elegância da repetição. A elaboração e o uso do paralelismo na narrativa kuikúro é uma das potencialmente infinitas modalidades em que se podem concretizar os princípios da repetição (FRANCHETTO, 1989, s/n).

O trecho citado é importante, pois nele a autora faz referência a alguns teóricos da área, e ambos concordam com o fato de a repetição ser um recurso característico da tradição oral, seja como estratégia mnemônica ou em função da coerência textual. Fávero, Andrade e Aquino (2012, p. 58-59) tratam dos recursos de repetição, paráfrase, correção e hesitação como atividades orais de formulação relacionadas à produção cognitiva e verbal do texto, à ação e interação com os interlocutores, assim como também desempenham um papel no desenvolvimento da construção textual, reafirmando ou esclarecendo informações, criando uma intertextualidade. Os autores consideram que a repetição e a paráfrase atuam na organização do discurso, na manutenção da coerência textual e na organização tópica e

sequencial do texto. Segundo Fávero, Andrade e Aquino (2012, p. 62-63), a paráfrase pode ser explicativa, com um enunciado que reformula um anterior e com o qual mantém uma relação de equivalência semântica, ou pode ser usada como forma de generalização, quando o enunciado reformulado apresenta uma abrangência maior que o enunciado original.

Esses recursos, além da sua função organizadora e formuladora dos textos orais, podem definir o estilo oral por meio de sua capacidade de transformar, por exemplo, a explicação funcional das coisas em formas poéticas de repetição, redundância ou paráfrase, que contribuem para as técnicas de comunicação e estruturação do pensamento mitológico. Franchetto (1989) define como repetição paralelística aquela utilizada como função poética em um texto narrativo indígena. Para a autora, esse tipo de repetição se caracteriza pelo fato de as frases retidas serem paralelas, ou seja, é uma repetição, mas a frase não se repete de maneira exatamente igual, mas há mudanças em algum aspecto linguístico. A modificação pode ser a utilização de um sinônimo, a inversão da ordem das palavras na sentença ou o acréscimo / supressão de palavras. Segundo a autora, isso forma versos em paralelo, portanto, constitui uma versificação poética do estilo narrativo próprio de cada narrador ou grupo cultural. Vejamos alguns exemplos, nas narrativas em nheengatu e em português:

(18) *Ape paá usu uyuca tukũ... tukũ i nharũ waá*.
Aí diz que ele foi buscar tucum... tucum que é o verde.

(19) *Só aé uriku tatá... só yacaré uriku tatá ... amu-itá ti ta uriku... ti aintá uriku.*
Só ele tinha o fogo... só jacaré tinha o fogo.... os outros não tinham... eles não tinham.

(20) O fogo estava na boca do jacaré que era a língua dele.... a língua que era o fogo do jacaré.

(21) *Aité paá nhaã-ítá matí-itá paá nhaã-itá uriku waá-itá... marakaimbara... kuxiimawara tuyu...*
Dizem que esses mesmos matis dizem esses que tem... veneno... antigo velho.

(22) Os dois, esses matis, né... que é dois homens... chamado tamanduá e quati... eles eram mati, né... venenosos... matiara que a gente chama.

Nos exemplos acima percebemos o uso de diferentes recursos da linguagem por meio da repetição; de diferentes formas o(a) narrador(a) parafraseia a informação já dada anteriormente no texto. Nesses casos, existe também a intenção de dar ênfase ou um esclarecimento sobre a personagem ou algum objeto indicado no texto, o que é fundamental para a dinâmica oral e para a transmissão do conhecimento narrativo. Nas narrativas indígenas existe todo um movimento do discurso, uma fala que se dispõe a um certo entendimento e transmite certo conteúdo (Franchetto, 1989), e isso é estruturado a partir das formas da linguagem. No caso (18), o narrador repete a palavra tucum, usando a paráfrase anafórica, com a função de explicar o enunciado anterior. A informação acrescentada na repetição é fundamental na manufatura do brinquedo com o tucum, que só funciona quando é utilizado o tucum verde, portanto, essa informação é reforçada no texto por meio da repetição.

No trecho (19), o narrador fala, de diferentes maneiras, que apenas o jacaré tinha o fogo, os outros não. Essa é uma informação importante para o desencadeamento da estória, como uma estratégia de reforçar essa informação por meio da redundância, assim, a repetição traz uma ideia de persistência, criando uma atmosfera que justificará o desenrolar da narrativa, como o fato de terem que pegar o fogo do jacaré e se reverter a situação de ninguém ter o fogo. Além da repetição paralelística das frases, há uma ênfase no sujeito da sentença, no uso do pronome de terceira pessoa *aé*, na flexão do verbo *uriku* (*u* – flexão 3ª pessoa/ *riku* – verbo ter) e no nome *yacaré*. Segundo Magalhães (p. 17 da lição): "Para dar mais expressão e energia à frase, empregam [os narradores indígenas da região amazônica falantes de nheengatu] o pronome duas vezes". Nesse caso foram quatro vezes, duas vezes em cada sentença, indicando a intenção de ênfase na expressão.

No trecho (19) há duas estruturas de paralelismo: a segunda oração em relação à primeira, e a quarta em relação à terceira. Nas duas primeiras sentenças, ora o sujeito é identificado pelo pronome, ora como sujeito definido, o jacaré. Nas duas sentenças seguintes (terceira e quarta), que reafirmam a informação anterior, o sujeito muda do jacaré para os homens e animais: a primeira se refere aos sujeitos como "os outros"; e na segunda há a supressão do pronome indefinido para o pronome de terceira pessoa do plural "eles", animais e humanos, remetendo às informações que já tinham sido identificados em sentenças anteriores. O trecho (20) é um caso de retomada por paráfrase, em que o mesmo conteúdo é apresentando, em orações sinônimas, mas com duas construções diferentes; a primeira com o sujeito sendo o fogo, e a segunda tendo a língua como sujeito.

Os casos (21) e (22) dizem respeito ao momento em que narradora apresenta os matis na narrativa em nheengatu e em português. Notamos que, quando ela narra em

português, são dadas mais explicações, o que é consequência das questões de referencialidade do público, já tratadas anteriormente. Em ambos os casos os personagens são identificados de diversas maneiras, com substantivos e adjetivos (“venenosos”, “velhos”, “antigos”, “que tem veneno”, “homens”, “matis”, “matiara”). Segundo Franchetto (1989), no estilo narrativo kuikuro, as várias formas de referência ao sujeito da ação é uma das características da poética indígena, uma vez que se trata de um recurso para envolver os interlocutores no enredo narrativo, como também para caracterizar com maior intensidade a personagem. A intensidade do acontecimento narrativo e a ênfase na ação do personagem também são caracterizadas pela repetição, vejamos alguns exemplos:

(23) *Ape paá tá uwatá usú... uwatá*.
Aí dizem que eles foram andando... andando.

(24) *Pu paá uyuca nhaã ukiri waá uiku... nhaã mira resé... usika... usika... uyutuká pu uwari mikití... mati mati mati... ta upisika aé pronto*.
Parece, dizem, que ele tropeçou naquele que estava dormindo... naquela pessoa... chegou... chegou... parece que tropeçou, caiu para lá... mati mati mati... eles pegaram ele, pronto.

(25) Estavam deitado na praia... aí ele foi... foi... abaixando... vendo pra lá... foi foi foi foi... aí no entanto ele já estava/ o homem já estava na sua frente... na frente dele... aí quando ele “ti” bateu ele caiu e o homem gritou “olha matiara... pega” aí agarraram o homem... aí pronto.

(26) *Aintá paá umunhã... aiwã paá uyapí... nhaã... kuayé nhaã... ukara kiti lá né... ukara kiti... nhaã uyapí tá uyeréu-wã paá yuí*.
Eles, dizem, fizeram... logo, dizem, ele atirou... aquele... assim aquele... para fora lá né... para fora... aquele ele atirou, eles já viraram, dizem, rã.

(27) *Upuka paá upuka i akanga nhaã sumuara arã... upuka usasemu... i akanga paá upuka... upuka pá i akanga.*
Arrebentou, dizem, arrebentou a cabeça daquele companheiro dele... arrebentou ele gritou... sua cabeça, dizem, arrebentou... arrebentou toda a sua cabeça.

O primeiro trecho citado (23) mostra um uso muito comum nos discursos narrativos orais, a repetição da ação como um recurso para expressão de aspecto e duração. Nesse caso, a repetição do verbo conjugado “andar”, acompanhada pelos gestos – mão estendida balançando para frente – e pelo prolongamento da vogal “a” final, estende ou prolonga a ação expressa no verbo. No trecho (25) o mesmo recurso é utilizado com o verbo “ir”, conjugado na terceira pessoa do pretérito perfeito do indicativo, repetido quatro vezes na sentença: “foi foi foi foi”.

Nos trechos (24) e (25) a narradora utiliza diferentes recursos de repetição para descrever uma cena importante da estória, o momento no qual os matis se aproximam das pessoas que estão dormindo para envenená-las. Nesse trecho existe uma dinâmica de ação, os personagens vão e vem, tropeçam, até que as pessoas pegam os venenosos, revertendo a situação.

Nesse aspecto, escreve Franchetto (1989), a função poética se manifesta no princípio da equivalência, em que se instituem relações entre pontos diferentes da sequência do discurso, gerando efeitos mais simbólicos do que semânticos. Jakobson (1969) refere-se ao princípio de equivalência como modos de arranjo utilizados no comportamento verbal, ou seja, por meio da seleção e combinação forma-se a poética do texto. Segundo o autor:

> A seleção é feita em base de equivalência, semelhança e dessemelhança, sinonímia e antonímia, ao passo que a combinação, a construção da sequência, se baseia na contiguidade. *A função poética projeta o princípio de equivalência do eixo de seleção sobre o eixo de combinação.* A equivalência é promovida à condição de recurso constitutivo da sequência (JAKOBSON, 1969, p. 130).

Essa função poética com princípios de equivalência compõe um recurso fundamental para a organização da sequência narrativa, muito mais relacionada à contiguidade do que a uma cronologia. Por meio da seleção de palavras e sua combinação no texto narrativo, formam-se jogos verbais que elucidam a complexidade dessas formas de linguagem. Principalmente no trecho narrado em nheengatu, percebemos essa poética da equivalência quando a ação e a fala de diferentes personagens da estória se combinam na sequência do discurso e são confundidos. A dinâmica da linguagem nesses trechos do texto representa a própria dinâmica da cena, os movimentos das palavras organizadas no discurso narrativo expressam a confusão estabelecida naquele momento da estória. No trecho em português também aparece a repetição e os diferentes tópicos discursivos, porém as cenas e troca de personagens são mais explicadas, “o homem estava na frente dele”; “o homem

gritou” ou “agarraram o homem”, mesmo que ambos os personagens (matis e pessoas) tenham sido nomeados como “homem”, o que sugere uma confusão entre os personagens, existe uma preocupação maior em dar referencias textuais à ação.

No trecho (26) os recursos da linguagem poética mais uma vez se apresentam na forma de repetição paralelística, com jogos de equivalência. O narrador combina voz e gestos para figurar aquilo que fala: o gesto é o de apontar para fora, em direção à janela, indo e voltando com a mão, o movimento das palavras e gestos compõe a informação referenciada no texto. Nesse trecho existem três personagens: os tucuns, o Nhampirikuli e as rãs, e o uso do demonstrativo *nhaã* também evidencia o jogo poético com as palavras. Quando ele começa dizendo “eles fizeram”, se referia aos tucuns, “ele atirou” era o Nhampirikuli, “aquele” era o que saía do tucum, que viraram “eles”, isto é, o que vinha do tucum e se transformou em rãs. Além do complexo movimento das palavras e estruturação do pensamento, a forma de uso da linguagem exige a interpretação e reflexão do ouvinte, que deve acompanhar as referências dadas pelo narrador por meio dos pronomes e dos demonstrativos.

O jogo paralelístico também é elaborado no trecho (27), em que a repetição das palavras *upuka* (*u* – 3ª pessoa/ *puka* – verbo “arrebentar”) e *akanga* (“cabeça”) se entrelaçam no movimento da cena, transmitindo a sensação de angústia ao arrebentar a cabeça da personagem, assim essa sequência é elaborada estilisticamente. A cada repetição, um novo elemento é acrescentado à composição, seja um verbo: *usasemu* (*u* – 3ª pessoa/ *sasemu* – verbo “gritar”) ou um complemento nominal: *pa i akanga* (“toda sua cabeça”). Essas composições textuais paramentam a ação por meio de sequências textuais dinâmicas. Sobre esses aspectos, trata Franchetto (1989):

> Na narrativa, ensaiam-se as propriedades formais da execução – ritmo e paralelismo –, numa interação e equilíbrio entre reprodução mnemônica de uma tradição e criação da composição em execução, pela boca do narrador, o *akiñá óto*, “dono de estórias”. Os recursos de paralelismo fazem com que correspondências e contrastes sejam cuidadosamente explorados nas dimensões da ordem sintagmática e do sistema paradigmático. Os significados são desdobrados em múltiplas facetas, permitindo a apreensão de eventos, objetos e personagens de diferentes e sucessivos ângulos e efetuando operações estilísticas, como na alteração da ordem das palavras. O paralelismo é assim como um jogo de reflexos e refrações cujo domínio e controle destacam a arte de *akiñá óto*, “dono de estórias”. Contorno entonacional e variações da altura da voz também organizam os segmentos com paralelismo interno, como mostra o deslocamento das linhas: as repetições são geralmente pronunciadas em tom mais baixo (FRANCHETTO, 1989, s/n).

Nos trechos acima ficam evidentes esse jogo de reflexos e refrações na dinâmica da organização das sentenças no texto oral, a flexibilidade das referências textuais, a troca de sujeitos, os diferentes usos de pronomes e demonstrativos, a intensidade das ações expressas por palavras, repetições e movimentos de linguagem. Essas construções de ordem sintagmática, realizadas de maneira mais livre na fala durante a narração, se relacionam com o sistema paradigmático de associações mentais dos narradores, que transmitem a sua memória, vinculada à memória coletiva do grupo, a partir da diversidade de palavras e construções associativas possíveis na língua, na temporalidade e referencialidade culturais, construindo assim uma forma de pensamento. Nessa complexa composição se equilibram tradição, memória e execução que, por meio da poética oral, dão ritmo e versificação às narrativas, não apenas pelo uso dos recursos linguísticos, mas também dos recursos paralinguisticos e prosódicos, compondo a interação entre conteúdo narrativo, voz e gestos na comunicação oral.

3.2.5 – Estilo narrativo: sons e gestos no texto oral

Os gestos, expressões, tom e ritmo da voz, entre outros, são recursos imprescindíveis na comunicação oral, pois auxiliam na interação entre enunciador e interlocutor, na compreensão do enredo narrativo, marcam a coerência textual e compõem a poética oral. Para defini-los linguisticamente, usaremos a referência de Fávero, Andrade e Aquino (2012, p. 47-48)

> Os marcadores prosódicos, por sua vez, abrangem os contornos entonacionais (ascendente [↗], descendente [↘], constante [→]); as pausas (silenciosas ou preenchidas); o tom de voz, o ritmo, a velocidade, os alongamento de vogais, etc. Os marcadores não linguísticos ou paralinguísticos como, por exemplo, o riso, o olhar, a gesticulação, exercem uma função fundamental na interação face a face, na medida em que estabelecem, mantêm e regulam o contato entre os participantes: um olhar incisivo pode significar o encerramento do tópico discursivo ou um novo encaminhamento da conversação.

Os marcadores prosódicos e paralinguisticos, muitas vezes, são associados durante a narração; um contorno ascendente se relaciona com o alongamento de uma vogal ou com a velocidade da palavra pronunciada, o recurso sonoro acompanha gestos e olhares. Essas características compõem o texto e o estilo do narrador, uma vez que cada um tem uma

maneira de contar e incrementar a sua estória. Nesse tópico faremos uma breve reflexão dos seus usos, na perspectiva da comunicação oral e da composição poética.

As pausas, muito recorrentes nas narrativas orais[53], auxiliam na segmentação tópica – no movimento e transição dos *focos* – como também nos recursos estilísticos. Nos trechos analisados no item anterior, referentes à repetição, percebemos uma alta incidência de pausas entre as sentenças e palavras, o que garante o ritmo da estória e dialoga com os acontecimentos descritos no texto. Quando analisamos os trechos com repetição, percebemos que o recurso prosódico acompanha a linguagem verbal, que varia conforme o estilo dos narradores. No caso dos narradores participantes desta pesquisa, Maria Bidoca utiliza com maior frequência o prolongamento de vogais e as entonações crescentes, enquanto Miguel Piloto usa mais frequentemente a alteração da velocidade da voz e as entonações decrescentes. Analisaremos como esses recursos se compõem no texto, primeiramente, a partir da associação entre os recursos paralelísticos da poética indígena e os marcadores prosódicos. Para isso, reproduzimos dois trechos já analisados acima, acrescentando a eles as suas marcas orais, a seguir reproduzimos o trecho (18) do narrador Miguel:

> SÓ aé uriku TÁ; - tá [↗] ... só yacaré uriku TÁ; - tá ... amu-itá ti ta uriku... ti aintá uriku [↘]...

Na primeira sentença é realizada uma entonação crescente, com ênfase no “só” e no primeiro “tá” de “tátá” (“fogo”), sendo que nessa última palavra o narrador também realiza uma silabação e o prolongamento da vogal [a] da sílaba entoada: a palavra “TÁ; - tá” aparece pronunciada dessa maneira ao longo da narrativa, o que pode ser um indício de que, por ser o elemento principal da estória, recebe uma ênfase constante. Como já foi dito, esse narrador utiliza muito o recurso de alteração na velocidade e tom de pronunciação das sentenças. Nesse caso, além da entonação crescente na primeira e decrescente na última sentença em destaque, há uma aceleração da velocidade na emissão das palavras, que se torna mais rápida a cada sentença, sendo a última com maior velocidade. Isso demonstra que a repetição e ênfase dadas linguisticamente no trecho, são acompanhadas pelos recursos prosódicos, que compõem uma poética não apenas por meio das formas verbais, mas pelo ritmo narrativo. O mesmo acontece no trecho (26) narrado por Maria, aqui reproduzido com as marcas da realização oral:

[53] Ver a transcrição das narrativas orais em anexo, onde a pausa é representada pelas reticências (...).

uPUka paá uPUka i aKANga nhaã sumua;;ra arã... upuka usaSE;;mu... i akanga paá upu;;ka... uPUka PÁ i aKANga...[→]

As características estilísticas da narradora Maria Bidoca são, majoritariamente, as mudanças no tom de voz das palavras e os prolongamentos das vogais. A entonação das sentenças se manteve constante, porém, notamos as ênfases entoacionais, principalmente, na palavra "uPUka", verbo/ ação repetida no trecho. Quando não houve esse aumento no tom de voz, houve o prolongamento da vogal "u" em "upu::ka" e, apenas em um caso dentre as cinco vezes que o verbo aparece, não foi dada a ênfase nele, mas sim no verbo que o acompanhava "usaSE::mu" (*u* – 3ª pessoa/ *sasemu* – verbo "gritar"), sendo este último o que recebeu a entonação e o prolongamento da vogal.

Portanto, os marcadores prosódicos acompanham os movimentos verbais da narrativa e envolvem o interlocutor no enredo, chamando a sua atenção, como no caso do aumento no tom de voz na palavra "PÁ" (adjetivo "toda" / "inteira"), destacada no trecho acima. A atenção é chamada para o fato em si, no qual a cabeça do personagem, por completo, é arrebentada. Esses aspectos dinamizam e complementam as repetições paralelísticas, trazendo ritmo à narrativa, através de fórmulas e unidades prosódicas.

Sobre esse recurso, escreve Calvet (1942) ao analisar o mito guarani "Ñamandu", registrado por Pierre Clastres, no qual 109 dos versos construídos (aproximadamente 75% deles) eram recorrências ou repetições. Segundo o autor, essa estrutura de repetição "determina amplamente a forma fônica do texto, na qual se ouve, como uma espécie de pontuação, o retorno de algumas fórmulas, de algumas estruturas" (CALVET, 1942, p. 47-48). Nos trechos acima fica evidente o uso de fórmulas fônicas repetitivas para compor a estrutura do texto, que se relaciona diretamente com o desenvolvimento da poética e da comunicação narrativa. Um exemplo de fórmula sonora é o modo como o narrador Miguel pronuncia a palavra "TÁ: - tá" ("fogo") no decorrer da narrativa. A narradora Maria também utiliza um mesmo recurso entonacional para o termo "pá" (abreviação) / "panhé" (adjetivo "todos" / "totalidade / inteiro"), em suas duas formas morfológicas. Em diferentes trechos da narrativa essa fórmula fônica aparece, relacionada ao significado da palavra no contexto narrativo. No caso anterior (26), o termo atua como adjetivo do substantivo "cabeça", já nos exemplos a seguir os termos atuam como pronomes, mas em todos os casos recebem uma marcação prosódica:

(28) ... tá usú... ta usú PÁ... [↗]
eles foram... eles foram todos.

(29) ... tá umeé-wã PA:NHÉ:: [↗] taína... taína...
... eles deram para todos... criança... criança...

Nos dois trechos o pronome “todos” foi enfatizado em uma paráfrase de generalização, no caso (28) a generalização é anafórica e no caso (29), catafórica. Essa característica entonacional, além de dar ênfase ao pronome em si e ao seu significado no contexto narrativo, pode estar relacionada às técnicas mnemônicas (de estruturação do texto). Como no caso dos epítetos, comuns em textos orais, em que certas qualidades são sempre associadas aos mesmos elementos, facilitando a memorização. Nesse caso, pode se tratar de uma ênfase entonacional associada à generalização, ou seja, sempre que ela é formulada, aparece em destaque, auxiliando o narrador na memorização e na estruturação do texto. Por se tratarem de palavras sintática e fonologicamente diferentes (*pá*/ *panhé*), mas com o mesmo valor semântico (“todos”), que são enfatizadas em diferentes momentos no texto, marcam também a dinâmica e a coerência na estruturação textual. Passemos agora às outras possibilidades de uso dos marcadores prosódicos, apresentadas nos exemplos a seguir:

(30) Tá unheé paá i xupé... “maã taá i awátaá... i awá taá reputai reiku”... ne... ti usuaxara... ukiRIRÎ:: NTU [↗]... ne unheé...
Dizem que eles falaram para ele [mati]... “o que e quem... quem você está querendo?”... nem... não respondeu... ficou calado... nem falou...

(31) Tukumã-itá puRA-puRA::Nga piNI::ma...[↗]
Tucumãs muito bonitos, pintados...

(32) Ape paá uri igara mirí upé uyenú:::
Aí dizem que ele veio numa canoinha ele deitou...

(33) Puxa ma nhaã só uyuka-ntu... [↘]
Puxa mas aquele só tirava um pouco.

(34) Tá-piá-’u se... “i KAwa tempo YAmbaú... mími...[pe pisika xinga]”...

Que coma o coração gostosamente... “é tempo gordo [farto] vamos comer... alí... peguem um pouco”.

(35) Yakaré upitá... i apeKÚ-I::MA... [↗] (...)... i usu suú ramé paá yandé “que sakiWARA” [↗]...

Jacaré ficou... sem língua... (...) ... dizem que quando ele morde a gente “que ardido”.

Nos trechos acima procuramos exemplificar as ocorrências mais comuns de uso dos marcadores prosódicos nos textos narrativos analisados. No caso (30) há uma repetição paralelística, em que uma das sentenças é enfatizada pelo tom de voz mais alto e prolongamento da vogal, que acompanha o ritmo narrativo e compõe a versificação paralela, acrescentando elementos e emoções à narrativa. No caso (31), a ênfase entonacional acompanha a ênfase verbal de intensidade na língua nheengatu, dada pela reduplicação das primeiras sílabas do adjetivo *puranga* (“bonito”), que na sentença aparece como *pura-puranga* (“muito bonito”), fenômeno comum a várias línguas indígenas. No caso (32), a narradora utiliza um recurso muito frequente durante a narrativa, o prolongamento da vogal nos verbos para enfatizar a ação dos personagens, relacionando o ritmo da fala ao movimento expressado por ela, neste caso, a ocorrência é no verbo *uyenú* (*u* – 3ª pessoa / *yenú* – verbo “deitar”). A narradora também utiliza esse recurso em outros trechos da narrativa, por exemplo, com o verbo *uwatá* (*u* – 3ª pessoa / *watá* – verbo “andar”), *upisika* (*u* – 3ª pessoa / *pisika* – verbo “pegar”) ou *uyapukui* (*u* – 3ª pessoa / *yapukui* – verbo “remar”).

O caso (33) mostra uma entonação decrescente do narrador Miguel, usada para marcar o final da segunda cena e transição para a terceira. Esse é um recurso comum do narrador, normalmente empregado ao final dos *foco*s e das cenas, que repercute como um mistério, algo por vir no enredo narrativo, e geralmente é acompanhado pelo gesto de levar o tronco e a cabeça para frente.

O trecho (34) também representa uma marca do estilo do narrador para a transição das cenas e *foco*s, o fragmento entre colchetes marca um aceleramento na velocidade das palavras pronunciadas, quando o jacaré fala para as filhas “peguem um pouco”, significa que o plano de Nhampirikuli está dando certo, portanto, podem prosseguir, assim, essa transição narrativa é simbolicamente marcada pela mudança prosódica da linguagem. Nesse trecho, o narrador utiliza uma metáfora ao falar *tá-piá’u se* (*tá* – pronome 3ª pessoa; *piá* – substantivo

“coração”; *’u* – verbo “comer/tomar/beber”; *se* – adjetivo ou advérbio “gostoso/ gostosamente”). Nesse caso, há uma incorporação nominal do substantivo *piá* ao verbo *’u*, em que se produz um sentido figurado associado ao fato de o jacaré e suas filhas estarem felizes por ser um tempo farto (com muita comida), e pelo plano de Nhampirikuli estar dando certo; quanto mais o jacaré comesse, mais soltaria a sua língua com fogo. Por isso a referência poética a comer o coração.

No caso (35), o narrador enfatiza o trecho conclusivo da narrativa, o desfecho em que é respondida a pergunta indicada no início da narração, sobre o porquê do jacaré não ter língua. Outra parte enfatizada prosodicamente é o momento em que ele diz “*que sakiwara*”, acompanhado pelo gesto com as mãos e expressão facial de ardência. Esse ponto nos leva a outra consideração importante das análises, as relações entre marcadores prosódicos e paralinguisticos.

Muitos dos gestos utilizados durante as narrativas orais são acompanhados por uma mudança prosódica da fala. O prolongamento de vogais nos verbos pela narradora Maria, por exemplo, é acompanhado por movimentos com as mãos, ora para cima, ora para os lados, assim como o aceleramento na velocidade da fala do narrador Miguel quando ele, por exemplo, explica com as mãos como é construído o brinquedo feito com a cabeça do osso de tucum, girando uma mão em volta da outra, imitando o enrolar. O mesmo narrador, quando narra o momento em que a cutia e o jacú pensaram ter pegado o fogo, abaixa o tom de voz e coloca uma mão sobre a outra – gesto de pegar alguma coisa e escondê-la –, que se prolonga até o momento em que os animais abriram as mãos e perceberam que não estavam com o fogo. Outro exemplo é quando o narrador fala “uSA::ka” (*u* – 3ª pessoa/ *saka* – verbo “arrebentar”), se referindo à língua do jacaré, e para demonstrar a ação expressa pelo verbo fez com as mãos o gesto de puxar e soltar algo.

Os gestos também demonstram / ilustram o que a palavra diz, desenhando os seus significados, o que é fundamental para a interlocução e comunicação oral. Os gestos mostram como as pessoas estavam deitadas, como o fogo saía da boca do jacaré, como os matis remaram, como eles foram amarrados e suas cabeças arrebentadas, como as rãs pulavam, como ressoou o trovão, como pegaram o fogo, como bateram o timbó e o tucum. Assim, os movimentos da estória se realizam com os movimentos do corpo; segundo Calvet (2011, p. 66-68), nas civilizações orais a memória do mundo é depositada no corpo, por meio de uma relação gestual que tem como referência a experiência direta. Os gestos se inter-relacionam com o contexto, com as palavras e marcam no corpo a memória das experiências vivenciadas através das estórias.

Um gesto pode ser imprescindível para a compreensão do enredo narrativo, por exemplo, quando Maria narra em português e fala do momento em que as pessoas perguntaram ao mati capturado se tinha algum colega que o acompanhava, ela fala: “aí ele disse... ele balançava... então chama ele”. Nesse momento, ela balançou a cabeça em movimento de “sim”, o que é fundamental para a compreensão da estória, pois explica a última sentença; já que havia outro mati, pediram para que o chamasse. Outro exemplo é quando a narradora representa a cena em que as pessoas deram veneno aos matis, ela narra: “dá para o outro e o outro”, junto à fala ela faz um gesto, leva as mãos aos ouvintes que estavam ao lado dela, do lado direito e do lado esquerdo, em movimento de entregar o veneno às duas pessoas, correspondentes aos dois matis.

Nas versões narradas tanto em nheengatu quanto em português os recursos prosódicos e gestuais são utilizados pelos dois narradores. Ao compará-las, percebemos que, quando é narrado em nheengatu, os recursos prosódicos são mais frequentes, se realizam nos movimentos sonoros que compõem e dão ritmo à narrativa. Em português, esses recursos aparecem também. Maria realiza prolongamento de vogais, principalmente, em verbos e adjetivos, mas com menor frequência. O narrador Miguel utiliza em português mais a entonação crescente e menos entonação decrescente e aumento da velocidade da fala, quando comparado à narrativa em nheengatu.

A respeito da comparação entre o uso dos gestos, em português a ocorrência foi um pouco maior em alguns trechos, principalmente naqueles que descreviam uma ação ou objeto, quando comparados aos mesmos trechos da narrativa em nheengatu. Por exemplo, quando Miguel fez o gesto de pegar o fogo com as mãos, em nheengatu ele o faz apenas uma vez, mas em português, três vezes – afastando e aproximando as mãos –, o gesto acompanha o verbo em duas formas conjugadas “pegaram” (3ª PES PL) ou “pegou” (3ª PES SING), se referindo aos três personagens que realizaram a ação: Nhampirikuli, cutia e jacú.

A partir dessas análises, percebemos que quando a narração é realizada na língua indígena materna, os narradores desenvolvem uma poética oral e rítmica mais complexa. Uma das hipóteses para explicar esse fenômeno é que a língua materna e seus usos tradicionais dispõem de recursos que possibilitam formas de articulação da linguagem mais características do narrar, construídas por meio de profundas relações com a tradição e com a memória cultural daquele grupo. Em contraposição, o português foi aprendido pelos narradores durante o processo de alfabetização escolar e é a segunda ou terceira língua dos falantes, ou seja, os educadores acessam outras formas de uso da linguagem e comunicação por meio desta língua.

Vejamos no item a seguir como esse fato pode influenciar na composição textual das narrativas.

3. 3 – A organização textual: entre o nheengatu e o português

Um olhar comparativo entre as narrativas do “Fogo” e do “Matis” em sua versão em nheengatu e em português, nos permite refletir acerca da organização textual realizada pelos narradores em cada língua. Faremos algumas considerações sobre esse assunto. Para isso, transcrevemos alguns trechos das narrativas (para os trechos em nheengatu, faremos uma tradução livre para o português, com a intenção de ser o mais próximo possível do original). A narrativa do “Fogo” é iniciada com o narrador situando-a em um conhecimento maior, de uma série de mensagens que se interligam a essa estória. Isso é feito de diferentes maneiras em ambas as línguas:

> “Asú ambeú yepé pedasu-ntu... yacaré resewara marã taá yakaré... i apeku-íma... kuxiíma paá... ma kuá... estória... kuá i puku... yepé pedasu mi-ntu ta umbeú... kuxiíma paá nhaã... yakaré... aé paá tatá yára... i xupé paá tatá tupana uxái kuxiíma... ape tupana rera paá taumbeú nhaã... baniwa-itá nhaã ta useruka Nhampirikuli... sesé paá i xupé paá uxári...”
> [Eu vou contar apenas um pedaço... sobre o jacaré porque o jacaré... não tem língua... dizem os antigos... mas essa... história... ela é comprida... só um pedacinho eles contam... antigamente diz que aquele... jacaré... ele era o dono do fogo... para ele diz que antigamente deus deixou o fogo... e o nome de deus diz que eles contam... aqueles Baniwa chamam Nhampirikuli... para eles diz que ele deixou...]
>
> “A Origem do fogo... mas porém... essa história é história que é só metade lá, né... que é resumida porque tem início... tem o final,... tem o meio... é... muito comprida como diz aqueles dá pra gente sentar aqui... a tarde inteira pra conta... por isso eu vou contar esse... hã... pedacinho onde falam... dizem que antigamente o fogo não existia... porém pertencia só a uma pessoa... um animal... e esse animal é.... jacaré... só que o Deus dos Baniwa... do chamado Nhampirikuli... ele não queria que ficasse com jacaré... gostaria que ele ficasse para pessoa... pro filho dele.... para a humanidade e não por um animal...”

Nas duas línguas ele ressaltou que a estória é mais comprida do que o trecho narrado, que seria apenas um pedaço de um conhecimento maior. Essa consideração foi apresentada por todos os narradores que participaram desta pesquisa, logo no início de suas

narrações, enfatizavam que a estória era mais comprida ou que a contada era apenas uma parte. Esse fato evidencia a relação, mencionada por Lévi-Strauss (1978), entre o todo e as partes do mito, a estrutura mitológica é formada por redes de pensamentos sobre a formação e concepção do mundo, interligados às diversas narrativas que tratam desse entendimento da realidade. Portanto, mesmo que as narrativas analisadas aparentem ter uma unidade e resolução em si, são apenas partes de um todo muito maior do conhecimento mitológico.

Ao longo deste capítulo, analisamos os movimentos da linguagem nas cenas e *focos* da narrativa, que são estruturantes do pensamento e da dinâmica oral, por meio de inúmeros recursos referenciais e estilísticos que garantem a coerência textual. Essa organização não necessariamente está estruturada em sequências temporais ou ordens lineares, segundo Lévi-Strauss (1978), os mitos não têm uma sequência contínua, mas sim de contiguidade, em que relações vão sendo estabelecidas entre unidades da fala, que vão sendo costuradas pelos recursos linguísticos utilizados, como no caso dos demonstrativos, dos termos de referencialidade e dos movimentos das palavras por meio das repetições e jogos de equivalência. Porém, quando a narrativa do "Fogo" foi contada em português, o narrador, logo em seu início, frisou uma estrutura de começo, meio e fim, como também a noção de metade e resumo da estória, ou seja, ele assinala outra concepção de texto, ligada às estruturas textuais de formações escolares e ocidentais.

Vejamos como diferentes estruturas textuais aparecem na narrativa, analisando o trecho acima. Na narrativa em português o narrador deu ênfase à não existência do fogo e à sua origem; em nheengatu a ênfase foi no por que o jacaré não tem língua, algo mais relacionado ao contexto cultural, pois existem muitos jacarés nos rios da região. Enquanto em português existe uma temporalidade marcada pelo início, origem – é importante ressaltarmos que muitas das estórias indígenas pesquisadas e escritas, antes pelos 'de fora' agora por 'eles mesmos', são as classificadas como "mito de origem". O mesmo narrador faz referência à origem quando fala, na mesma narrativa, sobre as rãs. Em português, o narrador descreve "é a origem do aparecimento da primeira rã", marcado por uma organização textual ordenada de maneira linear. Em nheengatu ele diz que naquele tempo (tempo mítico) a rã era osso de tucum – como foi analisado anteriormente – ou seja, representa o movimento do pensamento ligado à transformação das coisas, características da cosmologia baniwa. E a uma concepção de tempo cíclico, em que acontecimentos passados estão relacionados ao tempo presente, à continuidade das coisas do mundo.

No mesmo trecho podemos notar a diferença em relação à apresentação inicial do personagem Nhampirikuli, Deus baniwa, e ao seu envolvimento com o enredo da estória. Na

narrativa em nheengatu ele deixou o fogo para o jacaré; em português a estória já se inicia com o fato que Deus não queria que o fogo ficasse para o jacaré, mas sim para a humanidade. Esse fato é narrado na estória em nheengatu também, mas aparece em sentenças posteriores, sequenciado de maneira diferente. Em português, o narrador insere, logo no início da narração, uma ação complicadora – pegar o fogo do jacaré – esse é o problema central a ser resolvido na narrativa, a partir dele, chega-se a uma finalização. Essa organização indica uma ordenação dos fatos, comuns às narrativas em que os eventos são estruturados por começo, meio e fim. Segundo Labov (1997) as narrativas têm uma organização temporal formada por sentenças sequenciais, uma juntura temporal entre elas e uma avaliação. Dessa maneira, existe uma sentença narrativa que é a base para as sequencias sentenciais, que ele define como a "cabeça", em que todas as sentenças subordinadas são dependentes dela (LABOV, 1997, p. 4-5).

O autor acrescenta que uma narrativa precisa relatar um evento relatável e, a partir dele, outros eventos são incluídos de maneira lógica e significativa no texto: "O narrador primeiro seleciona o evento mais relatável, a partir do qual a narrativa vai se desenvolver" (LABOV, 1997, p. 11). Essa é uma estratégia para ordenar a narrativa e justificar o papel de falante ao narrador, ou seja, envolver os ouvintes na narração. Esses recursos podem ter aparecido de maneira mais explícita na narrativa em português, pois essa língua não está tão associada ao contexto tradicional que garante a coerência cultural de transmissão dos mitos.

Como vimos ao longo deste capítulo, as estruturas das narrativas indígenas são compostas por articulações, referenciações, jogos de palavras, sequencias em relação de contiguidade, entre outros. Essa forma de expressão estabelece uma estrutura narrativa característica desses povos, que são viabilizadas pelos recursos linguísticos da língua materna, o nheengatu, e pela própria organização das lógicas do pensamento indígena. Por isso, a organização da narrativa utilizada no narrar em português; iniciada por um evento relatável que sequencia os outros acontecimentos da estória, pode ter sido influenciada pelo tipo de contato que os narradores tiveram com essa língua; pela alfabetização e pela escola. Essa questão será mais bem discutida nos próximos parágrafos.

As versões em português e em nheengatu, quando analisadas comparativamente, demonstram diferentes formas de apresentar e interpretar os mesmos eventos narrativos. Por exemplo, a elaboração de uma ação complicadora ou problema na estória narrada em português fica evidente quando analisamos comparativamente o trecho em que Nhampirikuli faz surgir as rãs para chamar a atenção do jacaré e assim roubar-lhe o fogo – resolução do problema. Vejamos como isso é narrado em ambas as línguas:

> “amunhã kurí nhaã... e aí yayuka... mira indé tatá...asú kuri axari yepé... trovão e ‘aiwã anheé upé aikupeyuka’... ape umuatiri paá panhé suú... ‘peyuka... yandé arama’... puranga...”
> [eu vou fazer aquele... e aí a gente pega... gente, homem, fogo ... eu vou soltar um... trovão e ‘no que eu estou falando vocês pegam’ ... aí ele reuniu dizem todos os animais... ‘vocês pegam... para nós’ ... bom...]
>
> “Nhampirikuli combinou com todos os animais... até com o ser humano também... olha... vô fazê alguma coisa... pra vocês tirarem... o fogo lá do jacaré... mas sejam esperto... eu vô dá um relâmpago/ trovão... quando eu vô relampiar essa hora vocês vão agarra o fogo... e arrebentar dele... eu quero explicar pra vocês quem vai sê esperto... vai leva o fogo... tá bom... ((muda a cena para falar do jacaré e, depois, retorna))... e os animais já estava tudo pronto aí para agarrar o fogo... quando tem... quando deu aquele sinal lá... né... ((...)) aí diz que ele falou “tá tudo pronto?” “tá” ... agora! ((...)) Nhampirikuli ia pega do fogo... os animais também ia lá pra ver.... se eles também eram espertos pra ver com quem ia ficar... ou para os homens... porque é a prova né... ou então para os animais...”.

Enquanto em nheengatu Nhampirikuli pretende realizar uma ação conjunta com os humanos e os animais para que, juntos, consigam tirar o fogo do jacaré, em português isso vira uma espécie de competição, em que Nhampirikuli faz as regras e “explica” para os outros como irá funcionar. Trata-se de um teste para ver quem é o mais esperto e, como juiz, ele dá o “sinal”, que é o trovão. Essas são evidências de um formato de texto ligado a um problema a ser desvendado, a uma futura resolução e avaliação, que está relacionado às formas escritas das narrativas, portanto, essa pode ser uma influência do aprendizado do português pela escrita. Outro ponto da narrativa que pode ser relacionado ao fato de o português ser a língua na qual o narrador se alfabetizou – e que, portanto, está relacionada à escrita e às suas formas de organização da sequência narrativa – é o momento em que Nhampirikuli está soltando as rãs para atrair o jacaré e conseguir pegar o fogo, vejamos:

> “... pesú peyuka... pesapí yamaã... yamaã arã mayé taá... peyuri pemixiri iké... yasaã arã mayé taá i (seesá)”... ape tayera-itá ta upisika nhaã yuí (kurí) uxari (i atuka)... ta mixiri tatá (kuá nhaã) upé nhaã tá uriku-wã... ta usaã paá seé aé-ra... ape naipuríkuli: “pu-ra ta ugustai amunhã xinga-re”...
> [vão buscar... sapequem pra gente ver... pra gente ver como é... venham assar aqui... pra gente provar como é o seu gosto’... aí suas filhas pegaram aquela rã e logo deixaram (baixo/curto)... elas assaram no fogo naquele que elas já tinham... diz que eles provaram e era gostoso... Nhampirikuli: “pelo jeito eles gostaram, eu vou fazer um pouco mais...]

> "Aí o jacaré... diz que... olho lá... ele falo... puxa... ele olho aquilo pulando lá né... aí falou para os filho dele "Filha, pega aquilo que ta lá... rã..." - diz que ele já coloco o nome lá né... – "e vem assar aqui pra ver... quem sabe ele são gostoso". Aí Nhampirikuli, como ele é observador, tava olhando pra lá... "será que ele vai gostar? Se ele vai gostar, vou faze mais ainda para comer..."

No fragmento da estória destacado acima existem diferentes sequências sentenciais: em nheengatu, Nhampirikuli esperou o jacaré provar a rã para ver se gostava, depois de confirmar isso pela experiência, resolveu fazer mais: "pelo jeito eles gostaram, vou fazer um pouco mais". Na narrativa em português, Nhampirikuli observou ("ele é observador") e planejou a ação "se ele vai gostar, vou fazer mais". Segundo Marcuschi (2010, p. 63), em seu livro *Da fala para a escrita*, ao analisar as transformações de um texto falado em texto escrito, a partir dos estudos de Jonsson & Linell (1991)[54], conclui que um dos aspectos é a *mudança na perspectiva*, em que as ações narradas como casuais ou sem intenção no oral são colocadas como intencionais e planejadas na escrita, estabelecendo uma mudança de perspectiva no objetivo da informação dos fatos. Nesse caso, o que foi se desenvolvendo por construções e reconstruções das ações de Nhampirikuli em nheengatu, tornou-se uma ação planejada e ordenada quando narrada em português.

No trecho em destaque, também percebemos que, em nheengatu, a narrativa é constituída por mais discursos diretos, como se os personagens estivessem mesmo dialogando entre si, isso compõe a poética e dinâmica oral. Em português predominam os discursos indiretos, construídos a partir de explicações e referências às falas dos personagens, evidenciando uma postura do narrador que organiza a estória para que o leitor/ouvinte a compreenda: "... aí falou para os filhos dele..."; "Aí o jacaré... ele falou...". Isso ocorre também na narrativa dos "Matis", principalmente, quando é narrada em português, a narradora constantemente indica o personagem que fala: "aí falou para o homem", "aí agarraram o homem", "aquele outro grita", como também ordena as cenas de forma causal "aí quando ele 'ti' bateu, ele caiu e o homem gritou".

Alguns desses aspectos são também elencados como característicos da transformação do texto oral para o escrito e foram apresentados por Marcuschi (2010, p. 63) a partir das seguintes características: diferenças linguísticas; estrutura narrativa visível; da

---

[54] Esses estudos são suecos e tratam de narrativas escritas com estrutura monológica, a partir de entrevistas dialógicas de policiais com suspeitos de pequenos crimes, como furtos e fraudes (MARCUSCHI, 2010, p. 62). Embora o contexto e o tipo de texto oral sejam de diferentes naturezas, comparados aos desta pesquisa, as conclusões podem nos levar a refletir sobre o formato e as características linguísticas presentes no texto oral e escrito.

vagueza à precisão; do tom emocional ao tom neutro; mudança de perspectiva (citada anteriormente) e obscurecimento na distinção das fontes. Como não estamos tratando de textos orais e escritos, apenas de diferentes organizações textuais nas diferentes línguas, a maior parte desses aspectos não funcionam para essa análise. Veremos no próximo capítulo em quê esses diferentes meios de comunicação serão confrontados. Porém, os aspectos referentes à estrutura narrativa visível e à precisão dos fatos podem ser utilizados nessas análises. Vejamos o trecho inicial da narrativa dos "Matis":

> "Então kuíri ixé asú ambeú matí história... kuxiíma paá aikué paá mukûi paá matí-itá... nheengatu rupí yaseruka... mukûi suú-itá... tamanduá... asuí kuatí... ta rera-itá né... ta rera-itá... baniwa rupí yaseruka ádarri... aité paá nhaã-itá matí-itá paá nhaã-itá uriku waá-itá... marakaimbara... kuxiimawara tuyu... é venenoso waá-itá kuá-itá yaseruka né..."
> [Então agora eu vou contar a história do mati... diz que antigamente havia dois matis... em nheengatu nós chamamos... dois animais... tamanduá... e quati... o nome deles né... o nome deles...em baniwa nós chamamos ádarri... diz que esses matis aí, esses que tem...veneno... antigo, velho... que são venenosos, esses, a gente chama né...]
>
> "Antigamente no Rio Içana, havia dois homens poderosos que tinha veneno mesmo, né... que que até hoje em dia, com certeza, por aí, né... ainda existe... tinha uma aldeia chamado Carmo, lá... morava essas pessoas... duas pessoas... era uma aldeia grande... então um dia, outra comunidade se reuniram para ir... tinguijar, né... matar peixe num igarapé chamado Uiua".

Enquanto a narrativa em nheengatu é iniciada com referências aos seres encantados matis, a como eles são chamados na língua baniwa e na língua nheengatu e às suas características pessoais (inclusive ao fato de estarem transformados em animais), em português a narradora faz referência a todos os personagens da estória, trata os matis como homens, fala o nome da comunidade, do igarapé e explica a pesca tradicional[55]. O início da narrativa em português está com uma estrutura ordenada, de acordo com a ordem cronológica da estória: localização, personagens e indicação da cena em que os fatos da narrativa ocorrem.

De acordo com Marcuschi (2010), os aspectos de uma estrutura narrativa visível são informações acrescidas para esclarecer o enredo narrativo. Nesse caso, tanto os nomes dos lugares, quanto a explicação das práticas culturais são informações adicionais, e no texto em nheengatu não aparecem. Outro trecho que pode ser associado à ideia de estrutura e precisão

[55] O que pode estar relacionado com a presença da pesquisadora, que é falante do português e não compartilha desse universo cultural.

dos eventos narrados é quando os personagens anunciam a ação de amarrar os matis. Em português ela narra: “agora vamos amarrar esse homem”. Em nheengatu o jogo de movimento das palavras e o recurso da repetição compõe a organização da cena, como foi analisado anteriormente no trecho (24).

A reordenação a partir de relações de causa e consequência, característica da ordenação sequencial da escrita, também ocorre com maior frequência no português. Por exemplo, na estória do “Fogo”, em sua parte final, o narrador fala que a mordida do jacaré “arde como fogo”, diferente do recurso empregado em nheengatu “tatá kuera”, que já explicita a ideia de que aquilo era o fogo, portanto, não necessita de maiores informações sobre o porquê arde quando o jacaré morde. Esse caso é influenciado pelo fato de as possibilidades de expressão na língua materna indígena serem maiores e mais relacionadas às formas de expressão indígenas.

Assim, as transformações na estrutura textual também são influenciadas pelos diferentes recursos linguísticos de cada língua e da referencialidade do texto narrado, visando sua coerência. O desenvolvimento da narrativa varia conforme o público: quando é narrado em nheengatu, pressupõe um universo cultural compartilhado do interlocutor/ouvinte, se é falante de nheengatu, mora na região, é indígena, ou seja, supõe que compartilham de um conhecimento sobre o lugar, sobre as práticas culturais, a concepção de mundo, a língua, o costume de ouvir uma história etc. Essas referências culturais são ausentes no interlocutor falante do português, que normalmente é alguém de fora, como no caso da pesquisadora, que não é indígena e vive em outra região do Brasil.

Os narradores adaptam o modo como se referem ao objeto, à cena ou à prática cultural. Por exemplo, no caso do osso de tucum, o narrador se refere como brinquedo em nheengatu e como “arte baniwa” em português; ou a explicação sobre o que é tinguijar e bater timbó, narrada apenas em português. Podemos apontar que os narradores dialogam com o universo cultural específico dos ouvintes, que no encontro, eram os outros educadores que falavam nheengatu e conheciam o brinquedo e a pesca e eu, a pesquisadora da cidade que conhece apenas a arte baniwa, não pesca e fala português.

Podemos afirmar que os narradores produzem a narração de acordo com o interlocutor e o contexto em que estão inseridos, e também conforme a língua em que contam as estórias, o nheengatu ou o português. Contudo, as análises comparativas entre trechos correspondentes da mesma estória quando narrada em nheengatu e português também indicam que as diferentes formas de estruturas textuais podem estar relacionadas ao fato de os narradores terem tido a primeira experiência com a língua portuguesa no contexto escolar de

alfabetização. Nesse sentido, o narrador pode guardar modelos de escrita do português apreendidos nesse contexto e acioná-los na narrativa oral, estruturando a organização das falas e personagens e desenvolvendo o texto a partir da estrutura de pensamento narrativo ocidental de começo, meio e fim, em que o enredo é movido por ações complicadoras e sua consequente resolução, como vimos em algumas das análises realizadas neste tópico, que é característica da cultura letrada ocidental[56]. Vale ressaltar que os modos de narrar próprio do oral também influenciam a escrita, como abordaremos ainda nesta dissertação.

Assim, as análises comparativas dos textos orais em ambas as línguas nos remetem aos possíveis impactos da escrita, mesmo que de forma indireta, na caracterização e organização dos textos orais em português. A análise da última narrativa selecionada nesta pesquisa, no tópico seguinte, pode nos trazer mais elementos para compreendermos essa complexa relação entre o texto oral e escrito.

3.3.1 – As manobras da escrita

Nesse item analisaremos brevemente a narrativa sobre a "Origem da Noite", narrada em português pelo educador baniwa Amarildo durante o encontro realizado nesta pesquisa e a compararemos com a transcrita na região pelo General Couto de Magalhães (1975, p. 162-174) no século XIX. Assim conseguiremos contrapor a linguagem que articula o mito pela ótica e escrita ocidental com a do texto oral indígena, que usam de diferentes formas (uma é escrita por um pesquisador e a outra, narrada por um indígena, em tempos diferentes) e significados (uma compreende o mito como algo primitivo de culturas selvagens, a outra constrói o pensamento e a realidade por meio dos saberes mitológicos). Dessa maneira, conseguimos visualizar as diferentes estruturas textuais e como a formulação escrita pode formatar uma mensagem a partir de outras lógicas evocadas por aquele que a escreve. Mesmo que a versão narrada já tenha sido no português que, como vimos, influencia na sua composição, algumas das diferentes expressões e organizações da linguagem ficam visíveis ao serem confrontadas com o modo de narrar de um escritor europeu.

O fim do século XIX e início do século XX foram marcados por um interesse em registrar os mitos dos povos considerados "selvagens" e "primitivos", esses foram os estudos naturalistas, folcloristas e de pesquisa das manifestações culturais dos nativos, nesse caso,

[56] A linguista Anna Christina Bentes (comunicação pessoal) discorda da interpretação nessa passagem, considerando que as operações que os narradores executam ao narrar em português se devem principalmente à adequação de sua fala aos interlocutores/ouvintes.

brasileiros. As narrativas mitológicas fazem parte desse arsenal cultural a ser registrado, foram referidas por Magalhães (1975) como "monumento linguístico". Lévi-Strauss (1978) chamou a atenção para a qualidade dessas transcrições, que foram recolhidas por pessoas "do exterior", portanto, os mitos eram formulados e organizados por quem os recolhia, influenciando na composição narrativa. Ao refletir sobre os significados dessas estórias recolhidas, Lévi-Strauss (1978) chama a atenção às questões da coerência e estrutura narrativas, pois os mitos apresentam organizações próprias e totalidades, que podem ter sido registradas por um processo de deteriorização e desorganização, desconectadas da rede de relações mitológicas, dando a impressão de que assim funcionava a mente primitiva, numa perspectiva universalizante.

No caso do General Couto de Magalhães ([1876] 1975), ele apresenta o mito como uma "lenda", terminologia que acessa uma visão característica do senso comum de que são estórias fantasiosas ou inverídicas dos povos "primitivos"[57]. O autor classifica a estória como um possível fragmento do Gênesis para os "selvagens sul-americanos", relacionando a narrativa à necessidade do ser humano de explicar de onde viemos. Segundo o autor, as lendas são sempre ordenadas com a mesma forma: "no princípio todos eram felizes; uma desobediência n'um episódio de amor, uma fruta prohibida, trouxe a degradação" (Magalhães, 1975, p. 162). Essa forma pré-estabelecida foi empregada na composição do enredo e estrutura narrativa dada por Magalhães (1975); nela a filha da Cobra Grande, personagem mítico da região, casa-se com um jovem indígena, mas ela não quer se deitar com ele – relação sexual – por não existir noite. O jovem manda seus "vassalos" buscarem a noite, que acabam soltando-a (desobediência), o que gera consequências e castigos para o mundo, um deles é os homens serem transformados em macacos.

Essa transformação em macaco soa como um castigo, uma condenação, diferente da ideia de transformação contida na versão de Amarildo, que associa o macaco ao homem. Na versão de Magalhães (1975), virar macaco condena aqueles homens para sempre, de maneira fixa, uma condenação imutável. Podemos perceber isso no trecho final da transcrição, com a fala da filha da Cobra Grande dando a sentença para os homens desobedientes, seguida da tradução literal do autor:

---

[57] Vale ressaltar que a palavra "lenda" vem do latim, *legenda*, forma gerundiva do verbo *legere* (ler), que na Idade Média se substantivou sendo usada para denominar o relato da vida dos santos e mártires da igreja católica, assim, a palavra *legenda* significa etimologicamente "o que se deve ler", atribuindo, portanto, um sentido valorativo ao seu conteúdo. Porém, consideramos que o uso desse termo por Couto de Magalhão (1975) remete ao entendimento do senso comum destacado no texto.

> "Penhé pemunhã uãna opãi mahã ocãima; aarecé peiéreo macacaí arãma apaí ára opé; reuatá mirá rakãnga rupí eatíre".
> Vós fizestes todas as cousas perderem-se; por isso virareis macaquinhos em para todo sempre; andareis das árvores galhos sobre trepados. (MAGALHÃES, 1976, p. 171)

Em contraposição, o final da narrativa feita pelo educador baniwa apresenta outros significados; não se trata de um castigo, mas de uma consequência da ação, em que os seres humanos ficaram parecidos com os macacos, e isso não significa uma condenação, como vemos no trecho a seguir:

> "as/a moral da história o macaco é BEM... BEM parecido com o HÔmi... porque o DOno do/da noite que virou os macacos pra... fi:carem como macaco já... aGOra né..."

O narrador utiliza a entonação na palavra "BEM" para enfatizar o fato de os macacos serem parecidos com os homens, acompanhado pelo gesto de equilíbrio entre os dois. O uso do verbo "virar" traz a ideia da transformação, em que o dono da noite, que é um ser mitológico, no tempo anterior à concepção do mundo, "virou os macacos" – homens que desobedeceram às normas sociais devido a sua curiosidade – "para ficarem como macacos". Ou seja, os homens foram transformados em macacos, mas mantém algumas características de homens, indicando a transformação dos seres, em que partes do que eram permanecem no novo ser. Essa concepção é vinculada ao tempo presente, explicitado na palavra "agora, né", construindo a continuidade e circularidade das coisas no mundo, conforme o conhecimento transmitido pela tradição[58].

A relação entre os tempos é recorrente nas narrativas mitológicas, e aparece nas analisadas nesta pesquisa. As narrativas tratam do tempo mítico, do mundo antes de ser o que é hoje, mas que está relacionado ao mundo presente; as formas e estados dos seres atuais aparecem como uma verificação empírica daquela estória narrada. Sobre esse aspecto, escreve Eliade (2002, p. 16):

---

[58] O estudioso Uruguay Cortazzo (comunicação pessoal) questiona a interpretação de que a transformação de homens em macacos não seja castigo, inclusive na versão de Amarildo, argumentando que este é um tema comum em diversas mitologias, por exemplo, maias, em que o surgimento dos animais é decorrência dos fracassos humanos, representando uma degradação ontológica dos seres humanos. No entanto, analisamos que se trata sim de uma consequência da ação de desobediência dos humanos aos não humanos, porém, a transformação dos homens em macacos, do nosso ponto de vista, está mais próxima a uma ação pedagógica dos não-humanos, que aciona a compreensão humana da moral e ética pela tradição e pela realidade, mantendo os vínculos ontológicos a partir da semelhança entre humanos e macacos nos tempos atuais, e não como uma evidência de que se deve temer um ato punitivo.

> Os mitos, efetivamente, narram não apenas a origem do Mundo, dos animais, das plantas e do homem, mas também de todos os acontecimentos primordiais em consequência dos quais o homem se converteu no que é hoje... Se o mundo *existe*, se o homem *existe*, é porque os Entes Sobrenaturais desenvolveram uma atitude criadora no "princípio".

Esse trecho evidencia a relação entre os seres do mundo atual e a sua origem no tempo mítico. O autor complementa que esse aspecto torna a estória "verdadeira", já que a existência do mundo está para provar aquilo contado nos mitos. O autor utiliza como exemplo o mito de origem da morte, que é provado pela mortalidade dos humanos (ELIADE, 2002, p. 12). Assim como o mito do "Fogo" é provado pelo seu uso nos tempos atuais. Nessa narrativa ainda existe a fumaça da cerração, o pescoço do jacú e a mordida ardida do jacaré, que são evidências da veracidade dos acontecimentos descritos no mito.

A transformação dos seres no tempo mítico, marcada pela mudança na característica física ou jeito de ser dos humanos ou dos animais, normalmente, é consequência de ações dos seres mitológicos sobre os humanos e animais em resposta a um acontecimento que afeta a regulação e coesão sociais. Como no caso da estória do "Fogo"; apenas Nhampirikuli podia ficar com o fogo verdadeiro e entregá-lo aos humanos, e os animais que tentaram pegá-lo ficaram marcados. E na narrativa da "Noite"; os homens que abriram a cabaça, desobedecendo às orientações, se transformaram em macacos. Na narrativa dos "Matis" isso é invertido: são os humanos quem castigam os seres encantados, mas isso tem um significado social e cultural, apontado pela narradora ao final da narrativa em português, que é combater o uso dos venenos entre os Baniwa. Podemos compreender isso como uma atualização do mito.

Apesar de a composição de Magalhães ter sido influenciada pelo pensamento bíblico e ocidental de castigo por um pecado ou ação condenável, em ambas as versões esse é um acontecimento que se passa em um tempo outro, a que chamamos de tempo mítico. Amarildo e Magalhães (1975) iniciam a narrativa situando o tempo mítico em que só existia o dia e não a noite. A única referência temporal de Amarildo é a palavra "antigamente", correspondente ao "*kuxiíma*" ("antigamente"), usado também pelos outros narradores. Magalhães utiliza o termo "*iupirungáua*", traduzido como "o princípio", já trazendo uma ideia de linearidade.

Magalhães (1975) caracteriza esse tempo outro da seguinte maneira: "não havia animaes; todas as cousas falavam", essa é uma informação genérica. Como foi tratado anteriormente, os mitos estão relacionados a uma rede de conhecimentos organizados em

narrativas. Dificilmente uma narrativa explica a totalidade da origem dos seres. Na versão de Magalhães (1975), uma das consequências da ação dos humanos de soltar a noite foi a transformação de todas as coisas do mundo em animais, sejam os animais da floresta, da água e do ar. Vejamos como ele narra um desses trechos:

> "Aramé opai mahã, oçain oiko uahá cahá rupi, oceréo çoó arãma, uirá arãma".
> Então todas as coisas, que estavam espalhadas pelo bosque, metamorfosearam-se em animais, em pássaros. (MAGALHÃES, 1976, p. 168)

O termo empregado para a transformação, que o autor traduz como "metamorfosearam-se" ou "virou-se", foi "*oceréo*" e "*oieréo*"[59]: *o-je-réo* (*o* – marca de 3ª pessoa singular e plural/ *je* – marca de reflexivo / *reb* – raiz do verbo). O termo, em sua origem Tupi, é *o-je-réb* (o *b* do Tupi passou a *w* no nheengatu, nesse caso, resultando na vogal *o*). A forma *jereb*, em nheengatu *jeréo*, é traduzida por "espojar-se" no *Dicionário* de Gonçalves Dias, e por *"*virar-se, revirar-se, espojar-se*"* no *Dicionário de Tupi* de Eduardo de Almeida Navarro.

Conforme o trecho em destaque e a nota explicativa, vemos que o termo foi usado quando o autor se referiu às transformações: das coisas que estavam no bosque em animais; das coisas dos rios em peixes e patos; do paneiro em onça e do pescador em pato. Nesse sentido, o autor relaciona a transformação como algo realizado pelo sujeito, como se eles mesmos tivessem se modificado, o autor não explicita o que eles eram antes da transformação (apenas se refere a "*mahã* / coisas"), tampouco quais características permaneceram ou poderiam ser associadas entre os seres envolvidos na transformação (por exemplo, o "*uruçakanga* / paneiro" transformou-se em "*iáuaraeté* / onça"). Portanto, na versão de Magalhães (1975), os seres aparecem como se sua existência tivesse se iniciado naquele momento, relacionando-os a uma origem e não à concepção de transformação baniwa, como já foi abordado anteriormente.

Além disso, aparentemente Magalhães (1975) relacionou muitas estórias em uma mesma, pois, segundo o autor, foi a partir do surgimento da noite que apareceram todos os animais. Como vimos nas narrativas do "Matis" e "Fogo", os animais se formam e se

---

[59] Apesar de o autor ter usado, no trecho citado, a forma "*oceréo*", na mesma página aparecem três ocorrências do mesmo verbo na forma "oieréo":
(1) *Oieréo ipeca arãma, pirá arãma* – "Metamorfosearam-se em patos, em peixes".
(2) *Uruçakanga oieréo iáuaraeté arãma* – "O paneiro virou-se em onça".
(3) *Pirakaçára oieréo, i igára irúmo, ipeca arãma* – "O pescador virou-se, com sua canôa, em pato".

transformam de diversas maneiras até chegarem a sua forma atual, por isso, associar o aparecimento de todos os animais a uma só narrativa é uma forma reducionista e desconexa de tratar esse conceito indígena.

Os personagens são diferentes em ambas as versões. Na de Amarildo aparecem os homens que foram buscar a noite, o dono da noite, que é um velho cego, e os macacos transformados. Em Magalhães (1975), o dono da noite é o Cobra Grande, tem sua filha, o marido, os homens que foram buscar – tratados como "*miaçúa* / vassalos" da jovem –, os animais da água, do ar e da floresta, além dos macacos. Em ambas as versões o caminho para a busca da noite é pelo rio, remando, e a noite está presa no tucumã, nos dois casos os homens abrem a noite por curiosidade e acabam transformados em macacos.

Uma versão do mito sobre a origem da noite dos Guarani-Mbyá[60] pode ser associada à de Magalhães, em que um jovem se casou com a filha da Cobra Grande e foi buscar a noite, que estava em uma cabaça e acabou abrindo-a. Nessa versão, porém, não aparecem os macacos. Como tratado anteriormente, existe uma rede de trocas e saberes mitológicos que podem influenciar nessa semelhante construção, ainda mais por serem povos de origem Tupi, indicando uma possível transmissão de uma mitologia comum nessa família linguística e cultural pela língua nheengatu. Além disso, alguns elementos constitutivos da estrutura do mito são comuns nas duas versões analisadas, o que nos leva a concluir que existe uma eficácia na transmissão do conhecimento oral, pois uma estória, mesmo com variantes estabelecidas pelo período, narrador ou linguagem, mantém alguns elementos fundamentais para a sua compreensão.

Em relação à linguagem empregada, percebemos que o nheengatu escrito por Magalhães (1975) não tem abreviações, muito usadas no texto oral, como por exemplo: *opai* ("todos"), usado por Maria como *pá*; *reté* ("verdadeiro"), que no oral aparece como *té*; a partícula *ãna*, quando usada para expressar passado, acompanhando o verbo, é escrita *oço-ãna* ("foi" / "foram"), e no oral aparece como *usu-ã*. Os demonstrativos *kuá* e *nhaã*, escritos como *quahá* e *nhahã*, são usados apenas em referência direta ao substantivo, como nos exemplos: "*quahá kurumi-uaçú*" ("este jovem") e "*nhahã teapú*" ("aquele barulho"); e não compõem os movimentos da linguagem como nas narrativas feitas pelos educadores baniwa.

A estrutura textual é composta pela sequência linear de começo, meio e fim, em que existe uma explicação do lugar e dos acontecimentos da estória, a ação complicadora e o

[60] Essa versão foi contada para a pesquisadora pelo educador Pedro Macena da aldeia guarani-mbyá Tekoá Pyáu, localizada no bairro do Jaraguá em São Paulo, em pesquisa realizada para um trabalho de conclusão da disciplina "Mito e ritual" do curso de graduação em Ciências Sociais na Unicamp no ano de 2010. A narrativa está gravada em arquivo de áudio.

final, que é caracterizado pelo castigo da filha da Cobra Grande. A estória explica cada mudança de cena, cada fala de personagem; não tem relações estilísticas com as palavras ou movimento de cenas e *foco*s, que se compõem pelo desenvolvimento sequencial dos acontecimentos. As marcas de oralidade encontradas no texto de Magalhães (1975) são mais ligadas aos usos do marcador "aramé" ("então").

Já a versão de Amarildo, mesmo que narrada em português, apresenta casos de repetição paralelística relacionada aos marcadores prosódicos desse narrador, que utiliza com maior frequência a entonação crescente em sílabas das palavras. No trecho a seguir, percebemos o uso paralelístico da repetição com jogos de equivalência durante um momento importante da narrativa, quando o dono da noite – que era cego – iria, como consequência, punir aqueles que a roubaram:

> "o DOno da noite CHEgo... chego com ele né... então começou a cavar os olhos dele... de CAda um... sem senti cavô de CA:da um... pu:xa aí quando acorDAram né... SEm olho... ((risos))... ninGUÉM VIu NAda..."

Nesse trecho, o movimento narrativo acompanha o recurso da repetição; a chegada do dono da noite e a sua ação de punir os ladrões, arrancando-lhes os olhos. Os jogos de equivalência se expressam na confusão ordenada da cena, quando o narrador diz "chegou com ele", sintaticamente significa um suposto sujeito, já citado anteriormente, que acompanhava o dono da noite, porém, o narrador se referia ao homem que dormia, isso se esclarece na sentença seguinte, quando o dono da noite "começou a cavar os olhos dele... de cada um". O pronome possessivo "dele", ligado ao substantivo "olhos", supõe que o narrador está se referindo ao pronome "ele" da sentença anterior, nesse momento, a ação é esclarecida, pois se tratava dos olhos daqueles que dormiam.

Esses jogos de equivalência e movimentos com as palavras não aparecem na escrita de Magalhães (1975), apesar de notarmos sua preocupação em transcrever a estória como os nativos a narravam, por exemplo, quando ele cita o som dos animais imitado pelos indígenas, evidentemente frequente nas estórias, essa preocupação parece se referir mais ao conteúdo narrativo, pois a forma está adaptada à linguagem culta do período, dos padrões de escrita ocidentais. Como percebemos, existe uma tendência totalizante e generalizante nesse texto, que pode estar relacionada à técnica da escrita e a sua função pré-determinada; a ideia de registro e fixação do texto carrega uma necessidade de construção de valores universais, como o surgimento de todos os animais ou, no caso da análise inicial, de linearizar o texto,

como se todas as narrativas indígenas tivessem um problema de desobediência, que acabou com a ordem no mundo, a ser resolvido nos enredos narrativos.

Essa breve análise chama a atenção às questões de como a escrita de uma narrativa oral pode sofrer influências diversas de acordo com a organização textual, intenção do escritor e, inclusive, os seus sentidos são alterados quando existe uma linearização do texto e uma tendência universalizante dos acontecimentos narrativos. Essa análise comparativa nos faz perceber que a forma de expressão e articulação do conhecimento indígena pode ser transformada quando escrito, principalmente, por pessoas externas, que não compartilham do mesmo universo cultural. Esta pesquisa analisará esses processos a partir dos atores que estão imersos nessa realidade e nesse desafio de transformação textual do oral para a escrita.

Em suma, nas análises deste capítulo percebemos que a linguagem mitológica das narrativas é composta por recursos específicos da língua e das lógicas de pensamento, conhecimento e comunicação que caracterizam as tradições orais dos diferentes grupos culturais. Os narradores têm um estilo narrativo, formado por recursos verbais e corporais, que auxiliam na arte oral de contação das estórias e na transmissão da tradição, a partir da interlocução com o grupo cultural ao qual pertencem. No próximo capítulo, veremos como a escrita adentra no universo indígena, qual é a sua função social na atualidade e quais são as transformações geradas na transmissão dos conhecimentos narrativos e na construção textual, a partir do modo como a dinâmica, os recursos linguísticos e paralinguísticos do texto oral são organizados na escrita.

CAPÍTULO 4 – A NARRATIVIDADE CABE NO PAPEL?: CONTINUIDADES E DESCONTINUIDADES NA ESCRITA INDÍGENA

4.1 – Emaranhados culturais: a escola e a escrita indígena

Como vimos ao longo desta dissertação, existem regimes de conhecimentos e construções específicas da linguagem quando elaboradas e transmitidas pela tradição oral. Existem poucos estudos que tratam das transformações nos processos de transmissão e organização dos conhecimentos tradicionais orais geradas pelas produções escritas, bem como dos confrontos entre a escrita na língua indígena materna e no português, língua na qual normalmente os educadores indígenas são alfabetizados. Esta pesquisa visa ampliar as reflexões sobre esses temas, partindo das experiências empíricas e das análises de dados em seu processo de produção pelos atores indígenas, portanto, a partir da análise contextualizada dessas formas de linguagem e comunicação.

A narratividade e a dinâmica oral estão em regimes de temporalidade diferentes dos escritos. As narrativas orais sempre são atualizadas e recriadas de acordo com o contexto presente; essa atualização e eficácia se contrapõem à funcionalidade ocidental, que tende a ver na técnica da escrita uma forma privilegiada de fixar, guardar e documentar os conhecimentos. Essas intenções documentais estiveram presentes na escrita das narrativas em nheengatu no século XIX e refletiram na forma de organizar esses textos, como vimos pelas características do texto narrativo “A origem da noite”, escrito por Magalhães (1975), que generaliza as concepções e lineariza o pensamento sobre o mundo, em um regime que fixa “verdades”, seja por meio de explicações encerradas e totalizadas sobre o mundo e os seres, seja pela redução do enredo a conflitos universais que se resolvem de maneira causal e sequencial. As narrativas mitológicas têm outras formas de expressão, que organizam os sistemas de conhecimento e a linguagem de maneira distinta daquela consolidada pelo pensamento e formalização da tradição escrita no ocidente.

A função da escrita entre os povos de tradição oral apresenta características relacionadas às expectativas de registro dos saberes transmitidos oralmente. Sobre esse processo, podemos levantar algumas questões, tais como: por que a necessidade de escrever quando o aprendizado oral está vivo? As necessidades de valorização das línguas e das culturas indígenas pela escrita na escola diferenciada não estão submetidas às lógicas hegemônicas dessa técnica e instituição? Segundo D’Angelis (2007, p. 26), quando a tradição oral está viva, a escrita apenas *fossiliza* as narrativas que são dinâmicas na comunicação oral,

mas quando a comunidade abandonou as suas formas tradicionais, substituindo-as por práticas ocidentais, a escrita atua como um registro da memória para o futuro.

Essa função de registro da memória pela escrita das narrativas indígenas não deve ignorar as distintas formas de expressão, linguagem e fundamento comunicativo envolvido em cada modalidade (oral e escrita). Nessa perspectiva, podemos indagar se a escrita pode ter um sentido equivalente à transmissão e organização do conhecimento oral, sem modificá-lo. Scaramuzzi (2008), em sua dissertação de mestrado, analisou diversos materiais didáticos feitos por indígenas que escreveram as narrativas tradicionais de seu povo com o fim de registro de sua memória histórica. Em uma de suas análises, o autor conclui:

> Essa concepção de escrita como forma de expressão capaz de produzir, transmitir e armazenar os conhecimentos indígenas sem modificá-los também é o que apoia e justifica a retórica discursiva principal do modelo de escolarização "específico e diferenciado": a escrita e abordagens de conteúdos indígenas na escola é uma forma de resgatar, preservar, fortalecer as culturas indígenas. Tal suposição se sustenta justamente nessa capacidade atribuída à escrita. Em alguns casos, essa capacidade acaba sendo ressaltada com base em uma suposta ineficiência do regime oral para cumprir tais tarefas... a escrita também aparece como uma ferramenta capaz de mudar o estatuto dos conhecimentos indígenas, dando-lhes o valor de *documento* (SCARAMUZZI, 2008, p. 48).

O autor analisou dez materiais produzidos por indígenas em cursos de magistério e percebeu que a maioria deles trata da escrita como um recurso que vai preservar os conhecimentos sem modificá-lo, tratando a passagem do oral para a escrita como um processo de transposição neutra de conteúdo. Segundo o autor, apenas dois materiais, feitos no Estado do Espírito Santo, problematizaram a metodologia utilizada para a escrita das narrativas e os seus possíveis impactos. Mesmo assim, um deles enfatizou que a escrita poderia suprir as modificações acentuadas entre as duas modalidades quando os indígenas se aperfeiçoassem nessas técnicas, aproximando-as do oral. E o outro reforçou a ideia de que, com a escrita, os indígenas conseguem refletir melhor sobre os acontecimentos e conhecimentos do povo, relacionada àquelas discussões dicotômicas, que veem na técnica da escrita o caminho para o aprimoramento do pensamento e das formas de expressão (Scaramuzzi, 2008, p. 49-50).

Essas ambivalências da escola e da tradição escrita entre povos indígenas estão relacionadas às contradições apresentadas anteriormente entre os modelos hegemônicos *versus* os modelos locais, ou seja, entre os diferentes modos de significação ou apropriação *versus* os modos de imposição desses sistemas de conhecimento e linguagem tradicionalmente

dos “brancos”. Historicamente a escrita das narrativas indígenas partiu de intenções de pessoas de fora, normalmente patrocinadas por grandes instituições; atualmente esse quadro está sendo revertido e notamos uma real vontade em registrar os conhecimentos orais, muitas vezes, por não serem mais transmitidos. A realidade contemporânea é a forte presença de escolas nas comunidades e os indígenas como agentes dessas transformações.

A escrita e a escola são evidências de mudanças mais profundas que acontecem nas concepções, bases materiais e imateriais, línguas e práticas sociais dos povos indígenas. Os processos de recriação e reinvenção das culturas estão presentes desde os impactos motivados pela colonização e pelo contato, como também já existiam nas redes de saberes e trocas entre os povos ameríndios. O problema é que as transformações estão submetidas a meios hegemônicos da sociedade nacional que, muitas vezes, estabelecem padrões que têm forças e estratégias para se sobrepujar às manifestações que se opõe às suas lógicas. Essas imposições estão presentes mesmo quando o discurso é o da interculturalidade. Por exemplo, a escola e os conhecimentos sistematizados pela escrita, que são lógicas ocidentais, tendem a monopolizar as outras formas de conhecimento e transmissão, como as da tradição oral.

Existem diferentes apropriações e transformações a partir da experiência que cada povo mantém com a escola e com a escrita na sua história. Nesta pesquisa, como iremos analisar a escrita das narrativas baniwa em nheengatu, precisamos compreender como essas técnicas e espaços sociais ganham forças na vida dessa comunidade. A primeira escola construída em terra baniwa foi a dos missionários salesianos, em meados do século XX. Nesse período, os objetivos do Estado Nacional eram os de habitar e delimitar as fronteiras do Brasil e impor um estilo de vida aos indígenas do Alto Rio Negro, associado aos modelos nacionais de cidadania e cristandade, além de educar para as atividades produtivas. No Rio Içana, a primeira escola era no formato de internato e foi fundada em 1953; a escola ensinava o português e inibia as formas de expressão e práticas sociais indígenas, impondo uma educação para o trabalho na roça, com o ensino de ofícios para os meninos (carpintaria, marcenaria etc.) e para as meninas (costura, limpeza etc.), relacionados à ideia de uma vida mais civilizada. Esse modelo interferia diretamente nos sistemas de educação locais.

Segundo Weigel (2003): “Havia vontade e empenho dos indígenas na concretização da obra missionária, pois a ação missionária dos salesianos foi vista como mediadora de desenvolvimento, sendo a principal manifestação a escolaridade e o domínio da escrita em português” (Weigel, 2003, p. 7). É importante compreendermos o contexto para avaliarmos porque a escola se mostrava como algo positivo para os Baniwa da região. Muitos extrativistas, brasileiros e colombianos começaram a invadir essa área a partir de 1870; além

de levar muitas doenças, os invasores obrigavam os indígenas a acompanhá-los nos seringais e na extração da castanha, escravizando-os. Nesse período, os Baniwa começaram a falar a língua geral, aprendida por meio do contato com esses patrões e comerciantes (antes essa língua era mais falada na região do Rio Negro). A presença dos salesianos, também falantes de nheengatu, fortaleceu o seu uso nas situações cotidianas, e não na escola, onde ensinavam o português.

No entanto, a língua oficial era a portuguesa, as relações de contato, embora feitas primeiramente pela língua geral, logo eram substituídas pela portuguesa. Nesse processo, estudar, falar e escrever em português era um caminho para a compreensão do funcionamento das lógicas do "branco", permitindo que os indígenas mantivessem diálogos e se defendessem dessas constantes ameaças dos de fora, principalmente em relação à exploração do trabalho[61]. Além disso, era um período no qual os grupos da região já acessavam bens manufaturados, e os comerciantes colocavam altos preços para os indígenas; como não sabiam contar ou se comunicavam mal em português, os comerciantes impunham valores de troca exorbitantes[62].

A região do Rio Içana recebeu também a Missão Novas Tribos, de perfil evangélico pentecostal, que tinha intenções diferenciadas em relação ao ensino formal. Segundo Weigel (2003), enquanto os protestantes ensinavam os mais velhos a ler a bíblia, por meio do português ou da língua indígena (a primeira grafia da língua baniwa foi elaborada por um pastor protestante), acreditando que eles tinham autoridade sobre os demais e poderiam formar as gerações futuras com as palavras bíblicas, os salesianos buscavam educar as crianças, acreditando que os mais velhos tinham crenças muito arraigadas que não mudariam e, portanto, seria melhor transformar a visão e hábitos dos mais jovens na perspectiva de progredir para o futuro, no sentido de "ir para frente através da escolarização" (Weigel, 2003, p. 10). É interessante relacionarmos esse discurso ao do educador Miguel, citado no início do capítulo 3; ele relatou que quando começaram a pensar em uma escola que trabalhasse com a cultura indígena, os próprios Baniwa argumentaram que seria "voltar para trás", por

[61] Sobre a utilidade do conhecimento escolar para os indígenas da região nesse período, encontramos um relato expressivo de um senhor Koripako-Baniwa da comunidade Jerusalém: "Eu ia trabalhar, e o contrato era para um período de uns 9 meses. E fazia isso para conseguir roupa para minha mulher, conseguir anzol, terçado, machado, sabão. No início o patrão anotava a produção de cada trabalhador e dava em cima disso a paga. Só que naquela época não sabíamos se ele pagava certinho ou não; só sabíamos que trabalhávamos muito e no final a mercadoria era pouca. Mas isso mudou depois que aprendemos a ler e escrever. Pois nós fazíamos as nossas próprias anotações e assim podíamos dizer: o nosso pagamento é tanto" (*apud* BEZERRA, 2013, p. 65).

[62] Até hoje casos como esse acontecem na cidade de São Gabriel, em que comerciantes aumentam o preço dos produtos aos indígenas, principalmente em épocas de pagamento, em que os bancos ficam cheios. E, em outros casos, controlam o cartão de benefícios sociais, colocando o preço que lhes convir. A escravização por dívidas ainda é uma prática comum na região amazônica.

interpretarem que se tratava de um discurso relacionado àquela ideologia cultivada pelos salesianos, à ideia de progresso pela escolarização do “branco” e “civilizada”.

Segundo Weigel (2003), a escola foi tirada das mãos dos missionários salesianos para ficar a cargo das irmãs em 1970, voltadas para as primeiras letras e contas e pautadas no ensino do português. Nesse período, a vontade de estudar para acessar os conhecimentos do “branco” e alguns benefícios sociais fortalecia essas escolas. Na década de 1980 criaram-se na região várias organizações políticas indígenas, entre elas podemos destacar a Foirn (Federação das Organizações Indígenas do Alto Rio Negro) e muitas outras regionais. No Rio Içana fundou-se a Organização Indígena da Bacia do Içana (OIBI), em 1992, que junto com iniciativas das associações de professores buscaram implementar um ensino mais próximo da realidade local e dos interesses dos povos. Esses princípios e projetos educacionais estavam ligados às movimentações pela demarcação das terras (efetivamente demarcada em 1997), ao desenvolvimento econômico regional (no caso Baniwa, com a comercialização de artefatos, como cestos, balaios, peneiras etc.), à gestão territorial, entre outras. Conforme a avaliação de André Fernando Baniwa (2012), apresentada em depoimento durante uma entrevista motivada pelo livro sobre a situação escolar indígena no Alto Rio Negro:

> A função principal da escola, além de trazer a prática da comunidade, seria uma função política de defesa, entendida bem amplamente como defesa do patrimônio cultural e do território físico, contra pessoas, coisas e pensamentos ruins que podem entrar. Nesse sentido é que essa experiência de educação escolar aqui na nossa região mostrou que veio mesmo para fortalecer, inspirar, e tem sido muito positiva para as comunidades (CABALZAR, 2012, p. 69).

Os planos educacionais se estendem ao ensino fundamental e médio, com intenções de criar, inclusive, universidades com os saberes indígenas. Nesse processo, muitas comunidades começaram a realizar um outro modo de ensino, relacionado às práticas culturais, sociais e econômicas das realidades locais, mesmo sem terem a formação necessária de professores e as formalizações institucionais para serem reconhecidas oficialmente, como já foi abordado anteriormente no caso da escola Kariamã. O governo relutou em dar legitimidade a essas formas mais autônomas de educação escolar indígena, mantendo todas as exigências formais tidas como necessárias para o funcionamento das escolas diferenciadas. Os educadores tiveram que lutar pelo oferecimento de cursos de Magistério para que, assim, as escolas fossem regulamentadas na região e também adaptar as práticas educacionais aos formatos curriculares exigidos para a educação escolar indígena.

Esse é um passo importante de reconhecimento do esforço dos agentes envolvidos na educação escolar, porém a escola chega como um bloco de burocracias e formatações, que muitas vezes acabam inibindo e transformando as práticas locais. Um exemplo interessante a ser abordado é a tendência da escola em tratar as culturas de modo generalizante e homogeneizante. A própria ideia de uma educação escolar indígena já aciona o modo genérico como a sociedade nacional enxerga o "índio" brasileiro e não as diferentes etnias indígenas. No caso dos Baniwa, as relações culturais são baseadas em ligações entre fratrias ou subgrupos, que no Brasil são os Walipere-Dakenai, os Dzáawinai e os Hohodeni (Oliveira, 2015), subdivididos em clãs, como Siuci, Hohôdone, Dzawinai, entre outros. Os crescentes contatos com os não indígenas resultaram em uma recriação de uma identidade Baniwa genérica. O próprio nome Baniwa não é uma autodenominação; segundo Aikhenvald (2002), o nome surgiu de uma variante de *maniva* ou *maniwa* ("mandioca"), provavelmente associada a esse grupo por eles cultivarem muitas espécies dessa planta. A catequização também desenvolveu novas associações culturais a partir da divisão entre grupos e comunidades católicas e evangélicas, em que as divisões e disputas tradicionais antes realizadas no âmbito dos clãs, agora são mantidas pela religiosidade, sendo uma delas expressa pela relação com a educação escolar, em que os católicos são mais escolarizados e se destacam frente aos protestantes, por estes terem menos escolarização (Weigel, 2003, p. 12).

Sobre os impactos da escola nas práticas sociais, podemos ressaltar também um debate importante sobre como a escola transmuta as práticas tradicionais em uma representação das mesmas, a partir da imposição de um enquadramento, em que apenas por meio dele as culturas indígenas são legitimadas, como já foi tratado anteriormente. Esse caso está também relacionado aos discursos sobre educação escolar diferenciada e intercultural, que mesmo com uma perspectiva de valorização da pluralidade, homogeneíza a escrita como registro, a escola como o lugar do saber, as narrativas mitológicas como categorias classificáveis de conhecimentos tradicionais, entre outros. Podemos analisar esses conflitos a partir do modo como os educadores envolvidos na escrita das narrativas para esta pesquisa escreveram a apresentação do livro publicado com tais conteúdos:

> Este trabalho de pesquisa e escrita das histórias contadas na comunidade de Assunção do Rio Içana foi importante, pois trouxe conhecimentos sobre as origens, a língua e a cultura tradicional Baniwa [...]
> Os sábios estão indo embora e levando todo o conhecimento com eles, escrever esse conhecimento e espalhar por meio de livros pode incentivar outras comunidades, das salas anexas, a escreverem as suas

> histórias e compararem com as histórias locais. Portanto, esperamos que este livro seja lido pelas pessoas interessadas em conhecer a diversidade cultural Baniwa e por falantes de nheengatu (LEETRA INDÍGENA, 2015, p. 12 e 16).

Podemos refletir acerca de dois aspectos desse trecho. Um deles refere-se à presença de um discurso comum aos projetos de escrita, que destaca a preocupação com a perda desses conhecimentos, justificando e exaltando a importância de seu registro. Esses conhecimentos são caracterizados genericamente como as origens do povo, a cultura tradicional e a diversidade cultural baniwa, portanto, já modelados por uma espécie de discurso aceito como sendo características referentes a grupos indígenas, portanto, legítimas. Por outro lado, o fato de ressaltarem a expectativa de que um livro atue como aquilo que vai espalhar as estórias, como um material que tem potencial de criar um diálogo com as outras comunidades, para que elas possam comparar as diferentes narrativas e também se mobilizarem para tal, indica a função comunicativa da escrita e do livro, como formas atuais de continuidades das relações intergrupais.

Andrello (2010) faz uma discussão interessante sobre essa questão do livro-objeto entre os povos indígenas da região. Segundo esse autor, os grupos do Alto Rio Negro têm uma mitologia comum, todos os povos são "gente de transformação", grosso modo, eram seres aquáticos que passaram por transformações até chegarem ao mundo terrestre e humano atual. Cada etnia tem os seus objetos de valor, que estão relacionados a esse processo de preparação para habitar no mundo; por exemplo, para os Desano, os objetos são a força da vida por meio de um índice material, que atuam como uma forma visível da vitalidade. Os objetos ensinam as pessoas sobre as práticas sociais e técnicas de subsistência a partir de seus usos, estão relacionados à mitologia e são inseridos nas relações sociais corporalmente por meio de uma nomeação (nesse momento recebem uma alma) e assim potencializam a sua força pela fala e expressão do conhecimento a eles vinculado. A presença de objetos na mitologia, principalmente nos momentos de criação, como veremos adiante sobre o povo Baniwa, faz com que os objetos sejam parte das pessoas e os seus nomes indicam a sua presença corporal e vital (ANDRELLO, 2010, p. 19). O livro-objeto traz essa força exercida pelos objetos de valor, que estão em contínua circulação. Os livros inclusive permitem a ampliação dos raios de ação, aumentando as influências dos círculos sociais, normalmente reiterados pelo *dabucuri*. Por isso, o autor conclui, o papel e a escrita são objetificações de outros tipos nas mãos dos indígenas da região, e ao publicar o material narrativo, a comunidade se coloca em um extenso sistema relacional (ANDRELLO, 2010, p. 21).

Assim, os novos usos e funções sociais da escrita e da escola entre os grupos estão relacionados aos significados simbólicos e às experiências anteriores desses povos com os modos de comunicação, de relação e constituição sociais. Se por um lado existe uma adaptação aos modelos e discursos hegemônicos, existe também um sincretismo, que mescla as práticas tradicionais às novas. A escola é reinventada pelos indígenas, como destaca Carneiro da Cunha (2014) sobre a região:

> Os índios do Alto Rio Negro também têm uma das mais antigas e sistemáticas histórias de escolarização de indígenas no Brasil e, provavelmente por isso mesmo, estão na vanguarda do movimento de recuperação de uma educação indígena e reinvenção da escola (CARNEIRO DA CUNHA, 2014, p. 18).

A escola vive em relações de contradição, por exemplo, o reconhecimento social dos professores e gestores, que ganham salários, viajam[63] e participam de reuniões, acaba diferenciando-os dos outros indivíduos da comunidade. Os papéis sociais também se transformam, pois os jovens alfabetizados e professores se tornam os responsáveis pela transmissão do conhecimento, antes conferida aos mais velhos, criando um *status* que se sobrepõe às próprias normas de parentesco. Podemos ilustrar essa ideia com o caso de Barreto (2013), membro da etnia Tukano, que em sua dissertação de mestrado propõe uma releitura da interpretação dos antropólogos sobre o mito de origem Tukano. Nesse processo de reescrita do mito, ele defende que os mais velhos estão estagnados e, portanto, cabe aos jovens darem um novo lugar para sua própria cultura e tradições. Por outro lado, André Baniwa destaca a importância da participação dos mais velhos nesses processos de transformação cultural:

> Os mais velhos estão nesse processo, e existe uma preocupação de manter essa parte da tradição. Os mais velhos estão preocupados porque, se abandonar esses conhecimentos, a escola e as discussões não terão sentido nenhum. Por isso a preocupação que também dentro da escola se aprenda, ensine e sistematiza os próprios conhecimentos (CABALZAR, 2012, p. 72).

Essas questões nos abrem caminhos para refletirmos sobre as formas de elaboração e inserção desses conhecimentos, reformuladas pela escrita na escola. No início a

[63] Sobre esse fato, certa vez um médico da região me contou que, em uma de suas consultas, um pajé reclamava sobre o fato de antes apenas eles conseguirem olhar para as coisas do mundo numa perspectiva de cima, normalmente quando viravam pássaros. Agora com o avião, os educadores conseguiam ter essa visão panorâmica mesmo sem terem passado pela educação e dietas necessárias para se tornarem pajés.

escola era o lugar de acesso aos conhecimentos do branco e, a partir dele, os indígenas conseguiam se defender da exploração e dependência dos patrões. Essa funcionalidade da escola parece ser comum na região amazônica; Gow (2010) cita que os Piro viam a escola como o lugar de sair da situação de escravização pelos brancos. Na comunidade de Assunção, na introdução do livro com as narrativas, os educadores escreveram que, atualmente, com a possibilidade de emprego, muitos gerados pela escola, e com os benefícios do governo, eles não dependem mais dos patrões, "são quase autônomos". Portanto, a escola atua política e economicamente em práticas de gestão e desenvolvimento social.

No entanto, os mais velhos costumam reclamar que a escola fez com que os sistemas de conhecimentos tradicionais fossem perdidos. Se antes as crianças acompanhavam os mais velhos para aprender, por exemplo, a confeccionar a cestaria, peneiras e tipiti (usado para extrair a goma da mandioca) e nesse processo aprendiam os conhecimentos transmitidos pelas narrativas mitológicas de lugares, origem do povo e sobre os significados culturais, com a escola isso desmoronou. Segundo alguns relatos, o fato de as crianças irem para a sala de aula e ainda aprenderem um conhecimento que não é o deles (o conhecimento do branco) causa uma falta de vontade das crianças em acompanhar a produção dos pais, uma vez que ficaram sem oportunidades de transmitir os saberes, desestabilizando os momentos de ensino-aprendizado e da prática dos costumes[64].

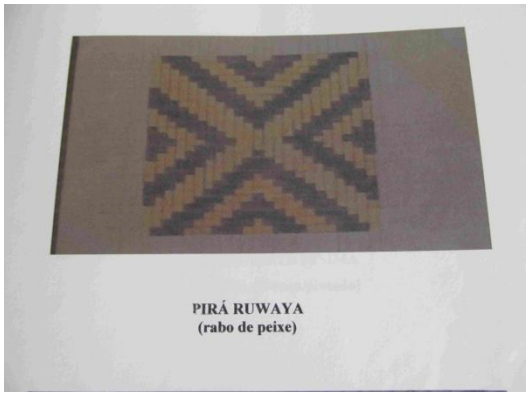
Entre os Baniwa, a gravação dos grafismos em pedras (mais comum antigamente) e em superfícies onde são confeccionados os trançados em diversos objetos era o momento em que se dava a transmissão das narrativas, associadas à representação de seus conceitos e conteúdos pelo desenho. Segundo contam os mitos, apenas Nhampirikuli tinha o conhecimento sobre como fazer alguns artefatos e como desenhar neles, sendo este um saber importante, uma vez que o tipo de desenho influencia aqueles que visualizam e manipulam os artefatos. Por exemplo, alguns desenhos são melhores para caçar certos tipos de animais, outros para servir uma comida e oferecer aos outros, outros para as práticas rituais etc. E Nhampirikuli deixou esse conhecimento, sobre as formas de confecção dos objetos e dos desenhos, para os Waliperedakeenai (clã Siusi), que os compartilharam entre os membros de toda a etnia, e assim esse saber passou a ser transmitido de geração em geração. O aprendizado da fabricação dos artefatos, junto ao aprendizado sobre os modos de utilização e

[64] Carneiro da Cunha (2014) traz um exemplo importante: segundo a autora, entre os Tukano o conhecimento era transmitido de pai para filho. Quando a escola aciona os mais velhos para ensinar os conhecimentos tradicionais na escola, cria um estranhamento, pois a pessoa passa a ter que ensinar para os filhos dos outros. Portanto, mesmo que a escola envolva os conhecimentos ancestrais, as formas de transmissão já são alteradas nesse novo contexto.

cultivo dos alimentos via transmissão das narrativas, fazia parte da formação da criança; depois de aprendê-los, ela estava preparada para se casar e ter filhos, e essa transição era marcada por um ritual de passagem.

O rito de iniciação dos meninos e meninas para a fase adulta (chamado de Kariamã) está diretamente associado aos grafismos; aqueles que estavam em reclusão confeccionavam diversos tipos de *waláya* (peneira ou balaio) e depois, durante a festa ritual, distribuíam entre os colegas que também estavam reclusos. Esse rito afirma que os jovens estão preparados para a vida adulta por conhecerem as práticas tradicionais, os conhecimentos ancestrais, o trabalho de subsistência, os sentimentos e as necessárias superações para o viver. Nos dias de hoje, esse ritual não é mais realizado, porém, deram o nome de Kariamã para a escola, o que demonstra como, simbolicamente, a escola é tida como o lugar de transformação, onde estudamos e nos preparamos para a vida, conforme os significados contemporâneos. Contudo, como os mais velhos ressaltam, não é o mesmo conhecimento de antigamente, nem são as mesmas as dinâmicas de aprendizagem.

Os grafismos em artefatos são conhecidos hoje como "arte Baniwa"[65] e são muito importantes na dinâmica cultural desse povo, feitos cotidianamente com um tipo de palha, o arumã verdadeiro (em baniwa, *poápoa kántsa*). Além de seus vários usos e funções, é uma importante fonte de renda para a comunidade. Cada trançado tem um ou múltiplos sentidos, existem diferentes concepções e níveis de interpretação, alguns tem um sentido icônico (de semelhança entre a forma visual e o significado), outros expressam sistemas figurativos complexos por meio de metáforas visuais. Vejamos alguns exemplos:



[65] Ver o site: http://www.artebaniwa.org.br/

Essas fotos foram tiradas pela pesquisadora do material de pesquisa do Trabalho de Conclusão de Curso do Ensino Médio da escola Kariamã. O objetivo desse projeto é que os alunos façam uma monografia que una os conhecimentos tradicionais, por meio de entrevistas e pesquisa com os mais velhos, com os conhecimentos científicos, a partir da leitura de textos da área, por exemplo, sobre a arte indígena, a colonização, ação missionária, entre outros. Esses grafismos são ideias e conceitos que podem ser decodificados e interpretados culturalmente, em suas relações entre expressão (forma) e conteúdo (significado). No site de arte Baniwa, ao tratarem dos grafismos, nomeiam-nos como sílabas gráficas, dão também o exemplo do *waláiapo* (em baniwa, “balaio” – “ele vê”), que é o primeiro trançado aprendido pelas crianças e destacam: “[...] é como o alfabeto aprendido para poder ler na escola”.

O nome dado ao primeiro balaio a ser aprendido (ele vê) evidencia o desenvolvimento de uma capacidade de leitura pela visão, necessária para conseguir enxergar e decodificar esse sistema de símbolos gráficos baniwa. Nesse sentido, podemos interpretar como essa concepção de escrita e leitura se distancia da alfabética ocidental, que vê na palavra e nas letras uma representação visual objetiva da linguagem por meio de cada fonema, enquanto os desenhos gráficos simbolizam semanticamente conceitos, práticas ou concepções culturais. Desde a criação do mundo, Nhampirikuli já fazia os grafismos com seus significados. O primeiro, fixado em pedra em Wapui-cachoeira, foi o lugar onde surgiu o povo Baniwa; como tratamos acima, são objetos que estão em ressonância com a própria força vital e transformadora dessa gente. Existem tipos de desenhos para cada artefato, por exemplo, o *pirami resá* (olho de peixinho) para o paineiro, o *wasi rawa* (folha de açaí) para o abano etc. Alguns são feitos apenas por mulheres, outros apenas por homens, e isso está diretamente associado à dinâmica social, à divisão de trabalho, à memória, construção e transmissão de conhecimento desse grupo.

Sobre essas relações, Gow (2010) faz uma análise interessante do caso de Sangama, um indígena Piro da Amazônia, na região do baixo Urubamba. Segundo pesquisas e relatos, esse indígena lia os jornais dos brancos (no começo do século XX, época em que nenhum indígena era alfabetizado), e nele enxergava mensagens de seus filhos que haviam partido; eles contavam sobre a situação em outras terras e sobre a chegada de mantimentos para abastecer o povo por navios. Sangama via no papel uma mulher com a boca vermelha e era ela quem lhe transmitia a mensagem. Entre os Piro, o uso de ayahuasca é uma prática cultural xamânica; nos trabalhos espirituais com esse cipó, o xamã consegue decodificar e interpretar os significados dos desenhos tradicionais e, a partir deles, mandar mensagens que revelam a cura e as bendições, muitas vezes em formas personificadas de mulheres. No caso de Sangama, a escrita do branco virou um componente plástico, em que as letras não eram vistas como portadoras de significados, mas sim o papel, fonte de poder dos brancos, estes que eram os patrões e controlavam as mercadorias. Portanto, essa prática de leitura estava muito mais associada às concepções simbólicas e gráficas daquele povo do que à decodificação da mensagem pelos signos alfabéticos.

Para os Piro, esses desenhos pintados se chamam *yona*, mesmo nome dado à escrita alfabética. Segundo Gow (2010) vários povos amazônicos denominam a escrita com o mesmo nome das pinturas ancestrais, por exemplo, entre os Shipibo e Conibo, *quene* significa desenho e escrita. Entre os Baniwa falantes de nheengatu não é diferente, chamam a escrita de *pinima* (desenhado, pintado) e o livro chamaram de *papera* (papel). Portanto, a escrita, em seu

próprio nome, já carrega associações com os significados baniwa de desenhos gráficos em objetos, que estão associados ao conhecimento ancestral e às funções semânticas da comunicação. E o livro está relacionado ao papel, objeto de poder ou de valor, carregado de prestígio e potencial comunicativo.

Diversos autores, ao analisarem os desenhos tradicionais de diferentes grupos indígenas, concluem que eles são tanto gráficos como plásticos, e estão relacionados com a linguagem oral dos mitos e das canções. A função gráfica, muito além de uma forma estática, está relacionada às funções que aquele símbolo exerce para o produtor e receptor daquelas mensagens. Como vemos na citação a seguir:

> La importancia de los diseños gráficos en la cultura piro, así como en otras culturas del Ucayali, no radica en la manera en que los diseños transmiten un contenido semántico o representacional para el cual la superficie constituye un mero sustrato. Los diseños no son aplicados al azar en cualquier superficie, sino solamente en las superficies de ciertas cosas que han sido recientemente producidas y que están íntimamente relacionadas con la gente: alfarería usada para servir alimentos o masato, prendas de vestir, remos, brazaletes y la piel humana (GOW, 2010, p. 111).

Além de os desenhos gráficos estarem relacionados aos objetos e às pessoas pelo seu uso, os objetos desenhados têm uma corporalidade, ligada tanto ao que ele expressa pelo símbolo em si como pela iconicidade que permite potencializar as palavras das pessoas e dos conhecimentos mitológicos por elas transmitidos (sejam demiurgos, ancestrais ou viventes atuais). Podemos associar essa noção ao modo como a palavra *pinima* (escrita e desenho) aparece no texto de introdução sobre os processos de escrita pelos professores, em que são descritas as retextualiações feitas a partir desta pesquisa. Essa palavra sempre aparece com marcas pronominais por flexões verbais e prefixo causativo, por exemplo: *yampinima* (*ya* – "nós"/ *m* (*mu*) causativo/ *pinima* – "escrita"), *taumpinima* (*ta* – "eles, elas"/ *um* (*mu*) – causativo/ *pinima* – "escrita") e *umpinima* (*u* – "ele, ela"/ *m* (*mu*) – causativo/ *pinima* – "escrita"). Cruz (2011) analisa a função dos causativos como a de aumentar a valência de predicados intransitivos, nomes e verbos transitivos (dinâmicos e estativos) e dá exemplos com o uso do *pinima*[66], o qual ela considera como estativo não flexionável.

Nos dicionários de nheengatu (Navarro, 2011; Stradelli, 1929) o termo aparece como adjetivo (pintado, colorido, desenhado); nos usos destacados acima, o termo aparece

[66] *Nhaã kurumi umpinima itá*/ Aquele menino pintou a pedra (CRUZ, 2011, p. 288).

como um verbo ligado a uma ação, a um sujeito, e o uso do causativo evidencia essa vinculação entre sujeito-ação. Quando Cruz (2011) caracteriza o termo *pinima* como estativo, pressupõe-se que era uma ação estática e sem mudanças que, a partir da valência com o uso do causativo, combina e enfatiza a ação do sujeito ao ato de escrever e desenhar, vinculando essa prática àquele que a produz. Essa breve análise ressalta a ideia apresentada acima, de que os objetos desenhados/ escritos têm uma capacidade de potencializar as palavras das pessoas e da comunicação, portanto, estão vinculados aos sujeitos que a produzem.

Essa ontologia ligada às formas e sentidos da comunicação por meio da interação entre os sujeitos, a palavra e os signos semânticos escritos e circulados em objetos, se relaciona às análises de Andrello (2010) sobre o papel do livro e da escrita entre os povos da região, caracterizando-o como: "Um dispositivo que permite de maneira inédita a distribuição ampliada da pessoa e de seu nome, e, potencialmente, a participação de uma comunidade local em um mundo que veio incessantemente se expandindo" (ANDRELLO, 2010, p. 21). Essa circulação do nome e da pessoa pode ser relacionada à ação da comunidade de Assunção em fazer um livro intitulado "Escola Kariamã *umbuesá*" (contam, as estórias da escola), sendo que esta é uma escola sede que recebe muitos alunos de outras comunidades, o que reforça a vontade em fazer circular esses conhecimentos e relacioná-los às pessoas e ao próprio objeto-livro, que potencializa as palavras e ampliam as redes relacionais.

4.2 – A metodologia etnográfica

A vontade de escrever e fazer circular os conhecimentos pelo livro com as estórias do povo Baniwa de Assunção foi manifestada desde o primeiro encontro da pesquisadora com moradores dessa comunidade no ano de 2013. Oliveira (2015) traz um debate importante sobre as práticas comuns de acordo entre pesquisadores e população indígena do Alto Rio Negro, que vem sendo debatidas e organizadas pelo movimento indígena local há alguns anos e já contou, inclusive, com encontros em que pesquisadores apresentaram as suas pesquisas, que foram aceitas ou não pelas comunidades. O autor sintetiza esse contexto no trecho a seguir:

> Trata-se, portanto, de um contexto em que se visa, há um bom tempo, ultrapassar uma condição de pesquisa em que o povo estudado não se envolve nas demandas dos pesquisadores que acolhe. Isso é feito incentivando-se pesquisas que se liguem a demandas locais, que

> gerem “produtos” úteis tanto para o pesquisador quanto para seus interlocutores (OLIVEIRA, 2015, p. 27).

Nesse sentido, surgiu a ideia de realizar uma pesquisa que pudesse investigar as transformações da linguagem oral para a escrita em seu contexto de uso e, a partir desse processo, gerar um “produto” útil para a comunidade, nesse caso, um livro com as narrativas escritas. Como já tratamos no capítulo 2 e no item anterior, as formulações pela linguagem estão contextualizadas em redes comunicativas, semânticas, simbólicas e em sistemas de conhecimento que fazem parte da tradição oral, das práticas culturais e também dos sistemas gráficos. Para compreender os significados dessa transformação textual e dos meios comunicativos, a investigação etnográfica, em que a pesquisadora acompanhou esse processo de escrita coletiva das narrativas antes narradas oralmente, se apresentou como um método que permitiu uma análise contextualizada dos usos e das formas de significação desses recursos pelos atores sociais. Portanto, não houve um distanciamento entre objeto de estudo e pesquisador-observador, mas um acompanhamento participativo dos processos envolvidos na construção do *corpus* desta pesquisa, a partir de uma prática de pesquisa conjunta, em que pesquisadora e educadores baniwa atuaram na investigação.

Como pudemos analisar ao longo desta dissertação, a tradição oral envolve estruturas de comunicação e conhecimentos complexas, nas quais, muito além de um momento dinâmico de enunciado, as palavras estão relacionadas a componentes gráficos e comunicativos; assim, a narração se relaciona com o trançado e com o desenho, que envolvem a interpretação de sua linguagem e de seu conteúdo semântico, e a escrita não está relacionada apenas ao registro e à fixação das narrativas, mas também a formas de iconizar o mundo e as relações sociais, pela interpretação e circulação dos conhecimentos. Para analisar as influências do global e do local ou das descontinuidades e continuidades relacionadas à escrita, buscando identificar quais as transformações decorrentes dos modelos de escritura homogeneizante e ocidental, e quais são as criações locais que transformam esse modelo e estão associadas às formas comunicativas características desse grupo, o método etnográfico e participativo foi fundamental, pois permitiu que as questões vinculadas aos significados da escrita para aquele grupo se manifestassem.

Nessa fase de pesquisa e escrita das narrativas pelos educadores da escola Kariamã, participaram doze educadores, sendo eles, Alzira Castro Bitencourt, Amarildo Livino Castro, Cláudio Martins Rocha, Divinória Cecílio Gaudencio, Edelson Luciano Ricardo, Estevão Fontes Olímpio, Elisangela Fontes, Félix Figueiredo da Silva, Liliana

Luciano Fontes, Lucinda Martíns da Silva, Rubens Augusto da Silva Caldas, Sônia Bitencourt Fontes. Apenas dois dos educadores participantes da primeira etapa de narração das estórias estavam presentes na segunda; outros dois, Miguel e Maria, por questões de saúde, não estavam presentes, mas acompanharam e apoiaram todo o processo.

Professores que participaram do processo de escrita e pesquisadora em frente à escola Kariamã

A pesquisadora foi até a comunidade e realizou encontros durante duas semanas; o período da tarde era de trabalho coletivo, pois a maioria dos educadores não dava aulas nesse período. Na parte da manhã, os educadores realizavam atividades de escrita individualmente, conforme a disponibilidade de tempo. A maioria das narrativas foi escrita coletivamente, mesmo quando um educador escrevia sozinho alguma parte, ele depois mostrava o que tinha feito para o grupo, que concordava ou modificava o texto. Os textos foram formulados pelos educadores e a pesquisadora acompanhou esse processo, as únicas orientações dadas foram para que eles refletissem sobre a dinâmica da linguagem e interação do oral, a partir das análises que a pesquisadora já tinha feito das narrativas orais gravadas, e buscassem formas mais expressivas de escrita, não tão presas às construções textuais formais, e sim mais relacionadas às experiências com a linguagem e a comunicação próprias do grupo.

Todas as narrativas contadas pelos educadores baniwa no primeiro encontro desta pesquisa foram escritas em ambas as línguas, ou seja, se o narrador contou uma estória em português, eles a escreveram em português e também em nheengatu e vice e versa. O interessante é que, quando ouvimos e vimos o vídeo das narrações, os professores disseram que também conheciam outras versões da mesma estória e mesmo os antecedentes ou a continuação daquela estória. Por exemplo, a narrativa da “Noite”, como o próprio narrador descreveu, foi uma versão bem resumida e contada em português, mas os educadores não

estavam satisfeitos com aquela versão; segundo eles, a narrativa da “Noite” era bem maior e com mais elementos. Sobre a narrativa do “Fogo”, os educadores lembraram que antes de só o jacaré ter o fogo, o fogo era de Nhampirikuli e o jacaré já tinha roubado o fogo dele, apenas depois aconteceu a parte que o narrador contou sobre como o fogo ficou para os seres humanos e como o jacaré perdeu o fogo (sua língua). Os educadores inclusive modificaram o nome da estória, que antes havia sido nomeada pelo narrador como “A origem do fogo” e na versão escrita foi chamada de “Por que o jacaré ficou sem língua?”/ “*Pekua maram yakaré ti urikú iyapékú*?”.

Para complementar as estórias, os educadores chamaram à escola um pajé da comunidade, um senhor mais velho que conhecia e contava o conhecimento tradicional. Segundo os educadores, essa era uma prática comum; eles sempre recorriam a esse senhor para perguntar sobre os conhecimentos tradicionais e as práticas culturais antigas. O pajé logo se prontificou a ajudar, pensando ser mais um desses momentos, porém, quando viu que se tratava de uma pesquisa, se assustou, disse que não sabia ter uma pessoa de fora envolvida nesse trabalho. Os educadores explicaram as propostas da pesquisa e a presença da pesquisadora e, então, ele concordou, mas narrou apenas em nheengatu, sua segunda língua, sendo que a primeira é o baniwa. As narrativas contadas por ele não serão analisadas nesta dissertação, uma vez que um dos objetivos desta pesquisa é o de problematizar a transformação pela escrita dos textos orais já analisados anteriormente. Mas é importante destacar esse acontecimento, pois evidencia como a tradição oral e os conhecimentos mitológicos constituem redes de relações entre diversas narrativas, em um complexo sistema de partes que se ligam a um todo, formadas por uma relação de contiguidade.

Nesse processo de pesquisa e escrita das estórias, a pesquisadora atuou como uma integrante do grupo que estava realizando esse trabalho. Nessa perspectiva, podemos comparar essa atitude etnográfica ao que Menezes de Souza (2001) ressalta como autoalienação, que seria o ato de se abster da postura de pesquisadora que analisa “de fora”, se focando apenas naquele objeto referente à sua pesquisa, para se tornar parte daquilo. Nesse momento, o sujeito observador se divide entre sujeito e objeto (MENEZES DE SOUZA, 2001, p. 171), buscando compreender as lógicas e contextos dos processos de escrita a partir da visão “de dentro”, fazendo parte daquele grupo e seguindo as orientações e o encaminhamento que os professores indígenas davam para esse processo de escrita das estórias.

A ideia desta pesquisa era investigar as influências tanto dos padrões textuais ocidentais como das formas de linguagem orais e locais no ato de escrever, identificando

como aparecem no texto escrito por esse grupo, a partir dos possíveis hibridismos. Desse modo, a metodologia etnográfica e participativa permitiu que as ações envolvidas no processo de escrita se revelassem, como, por exemplo, as relações entre os professores e os mais velhos detentores dos saberes da comunidade e a dinâmica dessa atividade na escola, a relação coletiva envolvida no ato de escrever, os comentários sobre as estórias narradas, a pesquisa linguística sobre as melhores maneiras de formulação escrita ou a busca pelos termos não mais usados da língua nheengatu, em decorrência dos crescentes empréstimos do português nessa língua.

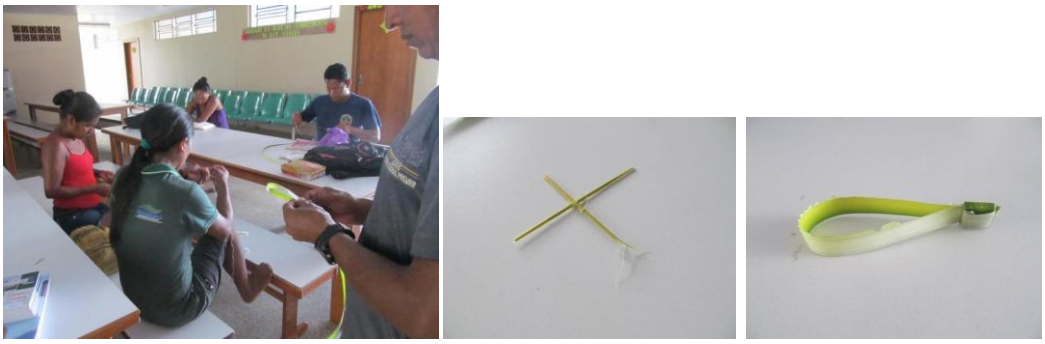
Nesses casos, o contexto de escrita coletiva permitiu a pesquisa de palavras em nheengatu não mais usadas na comunicação cotidiana, uma vez que os educadores fizeram questão de diminuir os empréstimos do português no texto escrito em nheengatu. Alguns exemplos são *iwikuim* (areia/praia), *ipawa* (lago); *marakaimbara* (veneno) ou *kuema irum pa tapitu* ("com a manhã eles pararam"), que substituiu a expressão "até madrugada" usada pela narradora na narrativa oral. Nesse processo, os educadores também destacaram a dificuldade da tradução do português para o nheengatu, principalmente de alguns termos, portanto, o processo de escrita envolveu muita discussão entre eles e a pesquisa sobre a língua.

Segundo os educadores, o fato de uma palavra em nheengatu poder variar de significado conforme o acento ou a alteração de apenas uma letra também fez aumentar o cuidado da escrita na língua nheengatu e a sua formulação textual, como em *uyúka* (tirar), *uyuká* (matar), *uyukaa* (se cagou). Outras palavras ainda apresentam diferentes valores semânticos conforme o contexto, como é o caso dos marcadores *paá* (contam) / *pa* (diz), sendo que *paá* pode ser abreviado como *pá* também. Nesse caso, é o contexto narrativo que expressa qual uso está sendo referido, mesmo sendo termos aparentemente parecidos; o *paá* é usado como referência aos ancestrais que transmitem a tradição oral, a essa rede de conhecimentos, já o *pá* se refere mais à fala dos personagens ("diz fulano" ou "disse o fulano para o ciclano"); em nheengatu esse segundo *pá* aparece, em muitos casos, acompanhado com o verbo flexionado *unhem* (ele diz), em que a partícula *pá* atua na ênfase da expressão, se transformando em *unhempá*.

Além dos termos que foram analisados e relembrados durante a escrita, as próprias narrativas ganharam uma atividade nesse processo, elas foram (re)narradas pelos educadores; durante essas narrações ou conversas sobre as estórias, um educador complementava o outro, eles davam risadas e imitavam as personagens. Além disso, alguns conhecimentos transmitidos pelas narrativas foram reativados, por exemplo, o brinquedo feito do talo de tucum que aparece na narrativa do fogo, aqueles que se transformaram em rãs. Os

educadores foram buscar o tucum para fazer o brinquedo, o que há muito tempo não era feito, mas estava na memória dos educadores, que brincavam com eles quando eram crianças; isso reavivou essa prática, e alguns educadores inclusive fizeram os brinquedos com as crianças.

Professores pegando o talo do tucum



Confecção e brinquedos feitos com o talo de tucum, que se transforma em rã na narrativa

Nesse sentido, destaca Street e Heath (2008, p. 6): “Ethnografers face perhaps their greastest challenge as they try to understand how cultural patterns support, deny, and change structures and uses of language and multimodal literacies”. Ou seja, a postura etnográfica permite a compreensão das práticas culturais envolvidas nesse processo de escrita das narrativas, as relações estabelecidas entre os conhecimentos narrativos e seus usos, a organização e formulação da linguagem nessas construções comunicativas, enfim, a metodologia etnográfica permitiu que a pesquisadora compreendesse e estivesse mais próxima dessa construção que envolve linguagens múltiplas e multimodais, em que a escrita é combinada com a linguagem oral e visual, construídas a partir de referenciais da própria cultura baniwa e dos seus modos de expressão tradicionais. Um exemplo disso foi quando o pajé ressaltou a importância dos desenhos como uma forma visual de também narrar as estórias, relacionadas aos grafismos e à própria forma de conceber a escrita alfabética, que é também um desenho gráfico.

4.3 – A ortografia: semiologia *versus* escrita alfabética

Uma das questões a serem pensadas nesta discussão sobre os processos de escrita indígena é a transformação da língua em um sistema alfabético. Como vimos anteriormente, as experiências com os grafismos relacionam forma e conteúdo, ícone e semântica de maneiras distintas da objetividade do alfabeto ocidental. Derrida (1973) classifica a concepção de escrita ocidental, vinculada à alfabética, como logocêntrica e grafocêntrica, portanto, voltada para uma representação gráfica universalizante. Nesse processo, há uma redução do conceito de linguagem ao signo fonográfico, em que a escrita alfabética é tida como a linguagem em sua realização plena, tanto por uma perspectiva técnica quanto metafisica, e esse conceito é imperante no ocidente há três milênios. A escrita alfabética cria significantes e significados determinados e duráveis, por meio da instituição de signos que representam cada grafema e, a partir dessas delimitações, criam valores representativos dessa inscrição, formando conceitos relacionados à vida e à memória, conforme o autor analisa no trecho a seguir:

> O sistema do "ouvir-se-falar" através da substância fônica – que se dá como significante não-exterior, não-mundano, portanto não-empírico ou não-contingente – teve de dominar durante toda uma época a história do mundo, até mesmo produziu a idéia de mundo, a idéia de origem do mundo a partir da diferença entre o mundano e o não-mundano, o fora e o dentro, a idealidade e a não-idealidade, o universal e o não-universal, o transcendental e o empírico, etc. (DERRIDA, 1973, p. 9).

No capítulo 2 caracterizamos as ideias evolucionistas e dicotômicas que distanciaram o oral do escrito. Isso se tornou possível por considerarem a escrita ocidental alfabética como a linguagem que permite ordenar os significantes fônicos ao conteúdo dos seus significados, distanciando-os do que é empírico, que estão mais relacionados ao contexto cultural e dinâmico da fala em uso, portanto, descolando a palavra de sua interação e, ao mesmo tempo, se apresentando como uma tradutora fiel da fala, uma técnica que representa cada som por meio dos grafemas (*grafo*/ *grafia*). Essa representação precisa e objetiva do som e de seus significados passa a ser considerada a imagem mais fiel da língua e de sua expressão. Dessa maneira, o alfabeto se torna o único e verdadeiro som de uma língua, resultando em uma valorização e importância quando a língua passa a ter um sistema alfabético.

Nessa perspectiva, se fizermos uma retrospectiva do histórico da língua nheengatu, que foi uma língua oral colonial[67], percebemos o quanto o próprio rumo da história cria uma situação em que escrever uma língua indígena, escrita por seus falantes indígenas, é um passo importante para o reconhecimento e legitimidade de suas tradições, porém, ainda amarradas pelas necessidades de entrar nas lógicas hegemônicas para garantir o seu espaço social e cultural na sociedade. A conquista da escrita fonético-alfabética significa também dar legitimidade ao conhecimento representado no texto escrito, porém, esses sistemas de representação e elaboração do conhecimento pela escrita apresentam contradições em relações aos sistemas locais; enquanto na concepção ocidental a escrita procura sistematizar a fala a partir de uma organização precisa e linear para fixá-la, na tradição oral o conhecimento é não linear, passa por constantes transformações, não é estático nem fixo.

Os processos de criação de ortografias das línguas indígenas, principalmente quando são escritas pelos próprios indígenas pesquisadores e falantes, como é o caso do nheengatu, relacionam-se aos próprios significados culturais com a palavra e a inscrição. Por exemplo, as relações estabelecidas entre significantes e significados nos grafismos, que também são mediados pela tradição oral, são concepções que entram em choque com a escrita alfabética, que prevê uma representação convencional de grafemas ligados a uma unidade mínima de som, ao seu fonema correspondente. Nesse sentido, destaco outro trecho de Derrida (1973):

> Na verdade mesmo na escritura dita fonética, o significante "gráfico" remete ao fonema através de uma rede com várias dimensões que o liga, como todo significante, a outros significantes escritos e orais, no interior de um sistema "total", ou seja, aberto a todas as cargas de sentidos possíveis. É da possibilidade deste sistema total que é preciso partir (DERRIDA, 1973, p. 55).

Nesse momento, o autor está dialogando com as teorias de Saussure ([1924] 2002), que aqui não discutiremos, apenas utilizaremos as reflexões que podem contribuir para as relacionadas a esta pesquisa. Nesse trecho, Derrida (1973) chama a atenção para o fato da impossibilidade de uma escritura ser a verdadeira representação da língua falada, exatamente porque as línguas expressam significantes que estão em uma rede de sentidos e conceitos construídos e contextualizados por um povo, como são, por exemplo, os desenhos gráficos

[67] Sistematizada por missionários e estudiosos durante a colonização e associada a situações de prestígio daqueles que possuíam o papel e a escritura, e o fato de dominarem essa técnica lhes permitiu poder e resultou na dominação dos povos considerados inferiores também por serem de tradição oral.

nos objetos baniwa. Dessa maneira, o processo de unificação da ortografia se torna também uma reformulação das concepções de escrita indígena, a partir da utilização de signos convencionais que representam cada som da língua, reduzindo, portanto, as formas de representação tradicionais que contam com uma multiplicidade de sentidos e interpretações dos signos gráficos.

Podemos usar como exemplo as análises realizadas por Gruzinski (2003), que estuda os sistemas pictográficos mexicanos e seus processos de transformações com o advento da escrita alfabética trazida pelos espanhóis durante a colonização. Uma das questões que o autor destaca é como a visão grafocêntrica reduzia a vasta expressão pictográfica a uma técnica de expressão de caráter rudimentar, com organizações pouco elaboradas de informações ao serem comparadas com os alfabetos – o que podemos associar ao modo como caracterizam os sistemas *quipu* de comunicação pelos nós, conforme citado no capítulo 2. O autor argumenta que a expressão visual representava a percepção do real com desenhos bonitos e elaborados, expressando conceitos de extremas complexidades e noções abstratas, apoiados na expressão oral, não apenas com função mnemônica, mas como uma aliança constante entre a imagem e a palavra, sendo que esta última permitia a explicação e interpretação dos desenhos. Essas pinturas orientavam o conjunto das atividades humanas e eram fundamentais na comunicação, pois simbolizavam os saberes e auxiliavam na sua transmissão.

Segundo Gruzinski (2003), a escrita alfabética foi assimilando a pictográfica, mas não a substituindo. No entanto, o alfabeto condicionava as expressões pictográficas, limitando os seus formatos e isolando o seu contexto. O autor analisa os hibridismos formados por meio das informações justapostas do código visual (representantes dos saberes indígenas) com o alfabético (representante dos saberes ocidentais e religiosos). Aqueles mexicanos que detinham as técnicas dos códigos gráficos (muitas vezes uma elite ou pessoas de notável reconhecimento social, como os intelectuais indígenas) pintavam cenas bíblicas e religiosas, formas permitidas pelos missionários e colonizadores, mas neles colocavam referências de lugares, da origem e da cosmologia do povo, entre outras. Esses eram símbolos que os de fora não conseguiam interpretar, apenas eles mesmos, e isso permitiu uma continuidade nas redes de transmissão, que constituía uma forma de resistência por manter os sistemas de comunicação tradicionais em um espaço no qual os desenhos apareciam como mera ilustração do texto alfabético e muitas vezes eram proibidos pelas práticas de dominação colonial.

Segundo esse mesmo autor, a principal distância entre essas diferentes formas de expressão é que as pinturas combinavam imagens e texto, e as palavras para explicá-las não

podiam oferecer o equivalente exato de uma imagem, uma vez que estavam ligadas a uma rede de interpretações semânticas, que fazia parte daquele complexo significado pictográfico. Já a escrita alfabética permitia ao relato uma continuidade linear, um sentido único de leitura, marcado por um começo e um fim; assim, rompe com a distinção entre o dito e pintado, mediado pela interpretação e pela comunicação, para se escrever exatamente o que se diz de uma maneira permanente. Isso gera um impacto na memória e na visão sobre as coisas do mundo, que o autor define como uma "colonização da expressão", pois a escrita alfabética asfixia a expressão oral e suas formas de comunicação, isolando e descontextualizando a palavra de seus significados.

Apesar dessa crítica, Gruzinski (2003) destaca que a escrita não acabou com o oral, não é a escrita enquanto técnica que sufoca as expressões orais, mas é a maneira de organizar o real, a forma como a escrita fixa o conhecimento enquanto categoria, transforma o tempo cíclico em linear, data os acontecimentos, destaca certas partes das narrativas, as fragmenta, fixa versões etc. Se por um lado a escrita alfabética, em seu próprio modo de conceber a linguagem, direciona as possibilidades de expressão e dinâmicas orais a ela relacionadas, fixando sentidos, por outro lado, as incorporações dos sistemas alfabéticos para o registro das palavras estão também relacionadas com os significados e sentidos da comunicação pelo grafismo, que veem a escritura como um desenho semântico mais do que formas de representação fiéis e convencionais da fala e do conhecimento.

Nesse sentido, como o nheengatu ainda não tem um sistema de escrita alfabética unificado, a língua fica mais flexível para as manifestações e influências dessas concepções de comunicação mais ligadas aos sistemas locais, em que o oral está presente e se incorpora no texto escrito pelos educadores. As concepções ligadas aos desenhos gráficos/ escrita como um signo semântico mais que um signo gráfico convencional ficaram evidentes quando os educadores baniwa usaram a escrita alfabética de modo não padronizado, relacionados a representações diversas de um som ou a associações de palavras vinculadas ao modo de pronunciação, mais preocupados com os sentidos e funções de transmissão da escrita do que com uma convencionalidade de signos gráficos. Antes de darmos alguns exemplos, vamos a um breve histórico da situação da sistematização da ortografia do nheengatu.

Há alguns anos o processo de unificação de uma ortografia do nheengatu foi iniciado na região do Alto Rio Negro, com o intuito de veicular a língua nos espaços escolares e aumentar os seus usos. Foram realizados encontros presenciais, em que as comunidades preencheram fichas, respondendo qual era a forma de escrita mais comum em alguns casos

pré-determinados, baseados no diagnóstico das variantes realizado pela Foirn[68]. Esse é um processo árduo, inúmeras discussões e pesquisas estão sendo realizadas na região por meio de reuniões e assembleias entre os falantes. Recentemente, alguns educadores que cursam a Licenciatura Indígena da Ufam (Universidade Federal do Amazonas) e são falantes de nheengatu tentaram definir a unificação da grafia da língua. O trabalho da Licenciatura não contemplou todos os falares, manifestou discordâncias e criou a necessidade de maiores discussões sobre a língua e seu registro.

A unificação de uma grafia para o nheengatu, enquanto demanda da população indígena dessa região, se intensificou após a oficialização da língua, junto com as línguas tukano e baniwa, no município de São Gabriel da Cachoeira (Lei Municipal n. 145/2002). Essa lei está relacionada aos princípios de multiculturalismo, de reconhecimento das línguas e costumes indígenas, e também a um plano constitucionalista latino-americano mais amplo. Conforme análises de alguns estudiosos e militantes, essa ação na Amazônia rompeu com os fundamentos ideológicos históricos do Diretório Pombalino e da Ação Colonial das Missões, que sempre negaram e proibiram o uso das línguas indígenas (LIMA, 2012). Recentemente também houve a oficialização das escolas indígenas diferenciadas, que necessitam de materiais na língua indígena para o ensino bilíngue, que por sua vez dependem desta unificação/padronização para serem publicados. Por isso, esse recente acordo feito pelos educadores da Licenciatura já contou com algumas publicações realizadas pela Ufam, além de outros materiais publicados por outras universidades, como os da revista *LEETRA* da Ufscar (Universidade Federal de São Carlos)[69].

O nheengatu tem muitas variantes, em parte devido à distância geográfica entre as comunidades falantes: os Barés e Warekena estão no Rio Negro (grande parte desse primeiro grupo está na cidade de São Gabriel) e no Rio Xié, em pontos diferentes do rio, enquanto os Baniwa estão no Rio Içana. Essa disposição resulta em diferentes modalidades faladas, decorrentes dos diferentes contatos linguísticos dos falantes, gerando uma diversidade lexical e das pronúncias locais. A construção de uma escrita mais relacionada ao português, falado também pela maioria, é uma opção para neutralizar a heterogeneidade. Porém, para os processos de unificação da grafia de qualquer língua é importante que todos os seus falantes se sintam contemplados. Durante as reuniões para a definição da ortografia unificada, houve disputas entre os diferentes grupos; cada um achava que o seu modo de escrever era o mais

---

[68] Federação das Organizações Indígenas do Alto Rio Negro.
[69] Para mais informações e acesso a esses materiais, ver o *site*: http://www.leetra.ufscar.br/cakephp/pages/index. Acesso em: 25 jul. 2015.

“correto” e o “melhor”. O processo que envolve uma ortografia é árduo e muitas vezes longo, as demandas existem, mas também deve ser respeitado o ritmo e as formas indígenas de organização na região. Se uma das propostas da escrita da língua é que ela possa ser um novo meio de comunicação, todos precisam aprendê-la, não apenas na escola, por isso a importância em criar uma ortografia acessível a todos e com a participação de todos. Na última reunião de unificação da ortografia poucas pessoas participaram, o convite foi realizado de última hora, e a maioria dos participantes era aqueles que estão defendendo a ortografia da Licenciatura, excluindo os outros falantes.

Os mais velhos costumam usar a ortografia de padres que já sistematizaram a língua, como a do Padre Afonso Casasnovas (2003/ 2ª edição), mais utilizada na comunidade de Assunção, e a da Sophia Muller, missionária protestante, mais utilizada na cidade de São Gabriel. Os educadores mais velhos, falantes de nheengatu, que já fazem uso dessas ortografias há anos, não querem mudar o seu jeito de escrever, o que acaba criando alguns conflitos entre os mais velhos e mais novos; estes últimos querem fazer algo próprio e caracterizam o uso de ortografias dos padres como uma continuidade da colonização. Nesse processo, os mais novos não consultam os mais velhos sobre a ortografia, acabam ressaltando que por eles estudarem estão mais aptos a realizarem as reflexões sobre a língua, porém, os mais velhos têm um vocabulário diversificado, conhecem palavras que não são mais usadas hoje, por exemplo, chamam a caça de *kamundu*, já os mais novos, quando não usam empréstimos do português, falam *apí suí* (atirar bicho = caça).

Outra questão que gera conflito é o fato dos falantes Baré se acharem os mais legítimos donos da língua, inibindo a participação de falantes Baniwa nas decisões de ortografia. Seu Miguel comentou sobre isso: “mas a língua não é nossa mesmo”, porque a língua baniwa ainda está em uso, mas as comunidades do Baixo Içana já formaram gerações em que a língua materna é o nheengatu, sendo esta a língua de uso cotidiano na comunidade de Assunção. Isso está também interferindo nas relações culturais locais e desenvolvendo novas relações culturais e de poder, como é o caso de algumas famílias que não estão respeitando o sistema patrilinear (a origem étnica e a língua vêm pela linhagem do pai); nesses casos, quando um falante de nheengatu tem uma mãe Baré, ele se autoidentifica Baré para legitimar a língua que fala. Houve até um caso de uma família que não tinha nenhum membro Baré, mas está se autodenominando como sendo dessa etnia, nesse caso, vão analisar coletivamente se reconhecem ou não a autodeclaração dessa família. Esses processos culturais envolvem uma multiplicidade de questões, em que a língua é uma delas, não faremos essas análises nesta dissertação, mas citá-las é importante para percebermos a profundidade dessas

transformações relacionadas também à escrita alfabética da língua, que pode valorizar um dialeto e discriminar outros quando cria um padrão de normatização.

A regularização da língua pode também inibir a associação entre a escrita e as formas de linguagem tradicionais dos povos. As variações linguísticas apresentadas no texto das narrativas em nheengatu (como podemos notar nos anexos V e IX) mostram que os educadores não necessariamente veem o grafema como um signo em si, e sim relacionado ao contexto e à fala, em que as letras, as palavras e o texto desempenham uma função de criar significados a serem interpretados na interação pela leitura, noções que serão mais bem discutidas ao longo deste capítulo. Nessa perspectiva, podemos analisar alguns dados que nos levam a concluir que a preocupação comunicativa, pela construção de sentidos no texto, está mais presente do que a preocupação com a fidelidade e fixação de signos permanentes representantes da fala por meio de uma ortografia unificada, conceitos mais relacionados às concepções ocidentais de escrita.

Os educadores usaram todas as possibilidades de nasalização nas palavras em nheengatu, inclusive as mesmas palavras recebem diversas formas nasalizadas, representadas com til, /m/ ou /n/, por exemplo, *umaã*/ *umaam* (olhar) ou *uyen*, *uyeen*, *uyem* (diz), e isso não altera os sentidos de compreensão do texto. Nesse último caso temos também o uso de dois grafemas, <y> e <nh>, para o mesmo fonema, *uyem*/ *unhem*, variação recorrente nos textos escritos em nheengatu. Na ortografia da Licenciatura tentaram definir o <y> para representar dois sons da língua, um som palatal [ɲ] e outro aproximante lateral [j]. Porém, isso gera conflitos, já que o <y>, quando é utilizado antes das vogais orais (*yepe* ou *uyuri*) ou substituído pela letra <i> do dígrafo *ia* (*iasu* se torna *yasu*) tem som aproximante lateral [j], o que também gera confusões quando um verbo é flexionado com a marca pronominal *i-* (como em *iyem*), confundindo a sua pronúncia. E quando está próximo das vogais nasalizadas ou aparece em palavras que tem o <m> ou o <n> na sua pronúncia, o <y> substitui o <nh> do português, assim, *nheengatu* vira *yẽgatu*, nesse caso, o som é palatal [ɲ]. A proposta de representar ambos os sons pelo mesmo grafema não foi bem aceita pelos falantes, que preferem diferenciar cada som, por meio de uma escrita menos abstrata, ao invés de criar uma convenção.

A nasalização e suas formas de representação também são uma das discussões da unificação, os educadores da Licenciatura sugeriram implementar apenas o uso de vogais nasais (<ã>, <ẽ>, <ĩ> e <ũ>) para marcar a nasalização, mas isso gerou controvérsias entre os falantes. Podemos visualizar esse problema com o exemplo das palavras que têm uma velar nasal (*ng*), comum em línguas de origem Tupi, como na língua guarani. As palavras em

nheengatu *puranga* (bonito, bom) ou *piranga* (vermelho), escritas com essa regra de nasalização pelas vogais nasais ficariam *purãga* e *pirãga*, respectivamente, portanto, a nasalização soaria como se fosse na segunda sílaba, junto à consoante <r>, e não como dígrafo <*ng*>.

Outra questão interessante é a separação de palavras. Na prática de escrita em nheengatu, percebemos que a associação e formação de palavras está mais relaciona ao seu contexto de uso no oral, a partir de sentidos construídos pelas dimensões significantes, mais próximas do significado que escrever/ desenhar tem para esse grupo, em relação à transmissão, memória, circulação. Como podemos notar nos exemplos a seguir: *apepá* ("então contam") e *unheépaá* ("ele diz, contam", se referindo à fala de um personagem no enredo narrativo), escritos conforme a pronúncia e formas de expressão, que na narrativa são marcadores conversacionais presentes na linguagem da tradição oral e muitas vezes são usados juntos.

Outro exemplo é um caso que apareceu na narrativa do "Fogo", em que escreveram junto palavras que morfologicamente estariam separadas: *akutiakanga* ("a cabeça da cutia"), formando uma nova palavra, sendo que na narrativa dos "Matis" essa construção sintática é realizada de diferentes formas: *i akanga* ("a cabeça dele") ou *se akanga* ("sua cabeça"), em que possuidor e possuído são segmentados morfologicamente. No caso do uso de *akutiakanga* ("a cabeça da cutia"), houve uma ênfase relacionada ao contexto e aos sentidos da narrativa – trata-se do momento em que a cotia pensava ter pegado o fogo nas mãos –, uma vez que a junção das palavras passa a ideia de que a cotia foi pensando, em sua cabeça, que estava com o fogo, assim, a forma de escrita e seu uso no texto puderam transmitir esse significado, enfatizando o fato de a cotia pensar estar com o fogo, mas quando abriu as mãos, tinha apenas fumaça. Também temos os exemplos de uso do *tasu* (*ta* – "eles" + *usu* – "foram"), *tasupé* (*ta* – "eles"/ *supé* – posposição "para") ou *waitá* (*waá* – pronome relativo "que"/ *itá* – marca de plural), usos que estão relacionados às abreviações da fala e ao modo como o falante organiza o texto e o expressa, que se mantiveram nos textos escritos.

Os acentos também são usados conforme as ênfases dos falantes: *ixé*/ *ixe* (eu), *unhem*/ *unheé* (diz), *tasu*/ *tasú* (eles foram), entre outros. A unificação ortográfica da Licenciatura propôs a retirada dos acentos, destacando que no nheengatu a maioria das palavras é oxítona. Em geral, o acento no nheengatu não é demarcatório e, possivelmente, a maioria das palavras é oxítona, mas não todas. Liberato (s/d), autor que analisou a proposta ortográfica para a língua nheengatu, argumenta que a opção em não utilizar o acento seria para facilitar o aprendizado das crianças, uma vez que elas se alfabetizam, na maioria dos

casos, em português e em nheengatu concomitantemente na escola. Porém, essa escolha pode gerar outros problemas; se as oxítonas não levam acentuação gráfica, as paroxítonas teriam que levar; caso contrário, como o aprendiz não falante saberia como deve pronunciar *kuatiara*, *pituna*, *yawara*, *musapira* ou *kaaruka.* Se elas não levam marcas de acentuação, assemelham-se às oxítonas como *kuyãmuku*, *yawarete*, *tenone*, *oiko*, *ixupe* etc., nesses casos, o aprendiz não falante teria dificuldades em saber como diferenciar a pronúncia de tais palavras. Assim, o fato de tentarem definir que as palavras não levam acento pode indicar que pressupõem um leitor e aprendiz falante da língua, que terá a capacidade de reconhecer a pronúncia das palavras e compreender os seus significados no texto.

Segundo Liberato, existem também casos de "palavras que mudam de significado conforme o acento" (ou seja, palavras cujas sequências de fonemas são idênticas, mas que se distinguem apenas pela posição em que recai o acento), como: *kuá* (esse) e *kúa* (cintura), *tayuka* (tiram) e *tayuká* (matam), *pira* (corpo) e *pirá* (peixe) etc., assim, o acento gráfico seria utilizado apenas para diferenciar as palavras que têm mais de um significado, acentuando, convencionalmente, uma delas. Contudo, destacamos que qualquer convenção ortográfica, como a de acentuação, inibiria a variação dos usos na escrita decorrentes das ênfases relacionadas ao contexto ou à dinâmica da oralidade na transmissão dos sentidos narrativos.

Os usos de prolongamento de vogais de acordo com as ênfases dos narradores também demostraram uma aproximação com a linguagem falada em seus significados e formas, por exemplo, quando o narrador prolongava mais a vogal, escreveram mais letras, quando o prolongamento era menos longo, escreveram menos letras, como nos exemplos, *usaaaka* (arrebentar), *sakiwaaaara* (ardido), *yusaaaara* (coceira), *usuãaaaa* (foi). Podemos interpretar esses empregos e construções textuais ao fato de que os próprios usos da escrita estão relacionados ao oral, pois os textos escritos são lidos em voz alta, são dramatizados pelos professores e pelos alunos em atividades escolares ou na apresentação do Trabalho de Conclusão de Curso do Ensino Médio.

A função comunicativa do texto se mantém mesmo com uma escrita variada, assim, a necessidade de interpretação de uma palavra em seu contexto ou de identificação de um uso de palavras escritas juntas ou separadas, toda essa dinâmica que o leitor teria que fazer para a leitura desse texto pode estar relacionada aos sistemas de interpretação das sílabas gráficas. Nesse sentido, ter uma escrita alfabética pode estar mais relacionado ao fato de a ortografia e sua unificação serem imposições dos sistemas de educação bilíngue e das formas hegemônicas de reconhecimento de uma língua e dos conhecimentos por meio dela transmitidos. Unificar a ortografia é um passo importante, mas, como vimos, vem gerando

disputas e relações de poder entre os falantes, exatamente porque carrega em si essa valorização formal; com a escrita alfabética pode-se legitimar um documento, realizar concursos e oficializar a escola bilíngue diferenciada. Para que a escrita da língua indígena possa fortalecer e ampliar os seus espaços de uso e atualizar as transmissões da tradição oral, essa escrita deve respeitar e criar espaços que permitam a sua associação com as formas de expressões tradicionais e locais, que são fundamentais nessas práticas comunicativas.

Assim, podemos concluir que não existe uma mera transferência de formas e conteúdo da modalidade oral para a escrita, mas sim uma transformação dos textos, que envolve homogeneizações e hibridismos. Como vimos no capítulo anterior, a própria formulação oral da narrativa em português, língua aprendida na escola por meio da alfabetização, já influencia a linguagem e a estrutura textuais das narrativas. A mudança da expressão comunicativa e textual do oral para o escrito pode alterar ainda mais a mensagem e a organização desses textos, já que a escrita carrega significados associados às lógicas de linguagem ocidentais e hegemônicas, em que a própria escrita alfabética já pressupõe uma linearização e fixação de signos e significados das mensagens em seus textos, concepções que são também transformadas pelas formas locais de escritura e oralidade. Essas contradições se apresentam nas narrativas escritas pelos educadores, como veremos a seguir nas análises das transformações textuais do oral para o escrito.

4.4 – A tendência padronizante do texto escrito

A proposta de escrita apresentada para os educadores pela pesquisadora foi a de retextualização do oral. Os professores escolheram o método de primeiro ouvir e ver a gravação da narrativa completa, assim ficavam à vontade com o seu enredo, para depois ouvi-las em partes e realizar as práticas de escrita. Nesse processo, formularam e discutiram qual seria a melhor forma de organização textual. Como já foi tratado no item anterior, em geral percebemos que a preocupação com os sentidos do texto e de seu conteúdo para o registro estava mais presente do que a preocupação com a forma de representação das palavras pelo alfabeto. Nesse sentido, afirma Marcuschi (2011, p. 9):

> [...] é a intenção comunicativa que funda o uso da língua e não a morfologia ou a gramática. Não se trata de saber como se chega a um texto ideal pelo emprego de formas, mas como se chega a um discurso

> significativo pelo uso adequado às práticas e à situação a que se destina.

Nesse caso, eram os sentidos e significados de circulação dos conhecimentos culturais e históricos transmitidos pelas narrativas mitológicas que foram construídos pela escrita, a partir do uso da língua indígena nheengatu e portuguesa, que apresentam diferentes recursos linguísticos e formas de expressão. Segundo Gnerre (2012, p. 8), escrever não é o mesmo que falar, são operações que interferem nas formas escolhidas e nos conteúdos referenciais dos textos. Essas transformações são influenciadas tanto por características universais desse meio de comunicação como pelas características locais da linguagem e escrituração. As relações entre a fala e a escrita estão embebidas nos sentidos das práticas comunicativas das narrativas, que se adaptam ao contexto histórico atual de valorização da escrita e da escola nas comunidades indígenas, por meio de suas diferentes funções sociais e usos na vida cotidiana, que mesclam os usos do oral e do escrito, por exemplo, pelo uso da internet e do celular.

Nas breves observações que fizemos durante o trabalho de campo na comunidade, percebemos que os espaços de uso da escrita estão bem voltados para a escola, nas práticas em sala de aula. Fora desse espaço determinado, vimos uma mulher que era coordenadora da associação de artesãs usar um caderno para a lista de encomendas. Nas duas pequenas vendas que dois moradores adaptaram em suas casas, usavam cadernos para registro de mercadorias ou das vendas fiado também são usados. Na igreja, durante os cultos, tem papéis com as orações e canções, mas os frequentadores muitas vezes já as conhecem de cor. A maioria das informações circula pela radiofonia local, durante a semana passam apenas mensagens urgentes e no fim de semana ela fica ligada o dia todo, de forma que as pessoas podem se pronunciar e também colocar música; muitas pessoas da comunidade ficam nos arredores da rádio, jogando bola na quadra próxima a ela ou sentados conversando nos espaços cobertos.

Assim, os usos da escrita no cotidiano são mais funcionais, a comunicação efetiva acontece pelo oral. Na escola, a escrita tem forças por ser um lugar contextualizado de estudo; dificilmente vemos alguém lendo um livro na comunidade que não seja os religiosos ou escolares, por exemplo. Nesse sentido, a escrita das narrativas tem intenção de incentivar a leitura e o conhecimento das estórias tradicionais, principalmente na língua nheengatu, mas também está relacionada ao objeto-livro e à sua circulação, como tratamos acima. A escrita não é uma transposição do conteúdo do oral para o escrito e nem um meio comunicativo

equivalente à oralidade, por isso, compreender as suas transformações textuais é um exercício que pode auxiliar nas reflexões sobre esse tema.

O oral e o escrito apresentam diferentes aspectos discursivos e comunicativos. Nos capítulos anteriores caracterizamos a linguagem das narrativas orais indígenas, em suas complexas construções textuais e comunicativas, por meio da língua materna e da língua outra. Para as análises das transformações envolvidas nessa transcrição, dialogaremos com os principais pontos de articulação textual da linguagem oral confrontando com a forma pela qual esses pontos são articulados quando escritos. Nessa perspectiva, iniciaremos as análises de como as formas padrões da escrita ocidental influenciam nessa construção, entendendo de que maneira as construções convencionais de retextualização para o escrito aparecem ou não nos textos indígenas para, posteriormente, analisarmos as transformações particulares e características da criação local da escrita produzida por grupos que tem outras experiências comunicativas e de escritura, contextualizadas na cultura tradicional desses povos.

Segundo Mascuschi (2001), as transformações textuais mais recorrentes nessa passagem para o escrito são: equivalência de essencialidade em relação ao conteúdo – mesmo que normalmente ele seja resumido –, eliminação das hesitações, dos elementos desnecessariamente reduplicados, dos elementos sem autonomia semântica, dos marcadores conversacionais, reorganizações tópicas, novas amarrações argumentativas, novos conectores e uma identificação clara dos referentes (contexto, personagens e ações). Essas transformações, muito além de mudanças na forma fônica para a gráfica, são operações que Marcuschi (2011) define como sendo de regularização e idealização do texto, que é organizado de maneira distinta, com novas formas de coerência e coesão, mediadas pela pontuação ou paragrafação, criando novos agrupamentos de conteúdo por meio de outros critérios.

No entanto, como vimos anteriormente, os recursos apontados como característicos das transformações para a escrita, no caso desta pesquisa, são os que articulam a linguagem oral narrativa com a memória, com as concepções de mundo, com os usos da língua e com as suas funções comunicativas nos contextos de tradição oral. A escrita alfabética e ocidental trabalha com uma ordenação da sequência textual, ligada à linearidade das informações, que prevê um começo, meio e fim, sendo este seguido de moral, entre outros aspectos que se contradizem com as formas de articulação do conhecimento e expressão orais. Nesse sentido, por meio das análises dos dados da linguagem narrativa em ambos os textos, faremos uma reflexão sobre como esses diferentes usos transformam a narratividade.

Sobre a estrutura geral das narrativas escritas, a do “Fogo” e a dos “Matis”, percebemos que ambas, na versão em português e em nheengatu, mantêm a localização na rede de transmissão oral ao iniciarem com *kuxiíma paá* (contam os antigos) ou “antigamente”. Os marcadores “pronto” e “poxa”, que organizavam as narrativas nas cenas de seu enredo, não foram utilizados na escrita, indicando que pode se tratar de um recurso mnemônico, não acessado no texto no papel. Os restantes dos marcadores conversacionais tiveram uma redução significativa de uso, principalmente no texto em língua portuguesa. Por exemplo, os marcadores “aí”, “mas aí”, “sabe?”, “né” e as hesitações quase não aparecem no texto escrito em português. O marcador conector “então” aparece poucas vezes nos textos em português, e seu uso está relacionado às conexões entre causa e consequência nos acontecimentos narrativos, por exemplo: “então ele viu os bichinhos” (Nhampirikuli tinha feito mais rãs, o jacaré viu os bichinho pulando e gostou, isso o levou a fazer mais fogo); “então disse Nhampirikuli” (o jacaré já tinha tirado bastante a língua para colocar mais fogo e assar as rãs, nesse momento, Nhampirikuli anuncia que vai tirar a língua dele, sem que ele percebesse); “então pode chamar ele” (um dos matis confessou que estava com um companheiro, então os homens mandaram que ele o chamasse). Portanto, não atuaram como conectivos de ênfases ou continuidades textuais, mas sim estabelecendo relações causais, que dão outra ordem cognitiva, linguística e interacional na organização sequencial do texto.

Já nos textos escritos em nheengatu, os marcadores *ape*, *aape*, *paá* e *pá* se mantiveram, com uma pequena redução apenas, e aparecem nos textos majoritariamente em sua forma abreviada, mais usual no oral (*pa* – “diz/ dizem”), vejamos alguns exemplos: *aape pa usika* (“aí, dizem, ele chegou” – continuidade textual, na frase anterior já estava escrito que o personagem chegou perto do lago, repetiu falando que ele chegou e os homens pegaram ele); e *aape pa yepe ara pa* (“aí, dizem, certo dia, dizem” – “certo dia” é um marcador de temporalidade convencional na escrita, nesse caso, usaram junto com um marcador comum no oral do nheengatu).

Percebemos, portanto, que os usos desses marcadores, pela quantidade de empregos, muito recorrentes na escrita em nheengatu, parecem ser fundamentais para a coesão e coerência do texto, de acordo com as formas tradicionais de uso da linguagem narrativa e as possibilidades de interpretações locais, construindo sentidos a partir da relação entre narrador/ escritor – mensagem – interlocutor/ leitor, contextualizada nesse tipo de texto e transmissão. O fato de o nheengatu não ter uma normatização e formalização escrita pode também propiciar certa liberdade de articulação da linguagem e do pensamento na composição da narrativa escrita, aproximando-se mais da sua forma mais usual, a oral. Apesar

disso, ao compararmos o número de ocorrências do marcador *paá* (contam), que garante a continuidade entre o narrador ancestral e o atual, criando uma espécie de cordão umbilical da tradição, reduziu-se significativamente: por exemplo, na narrativa do "Fogo" oral encontramos 50 usos, já na mesma narrativa escrita, apenas 19; ou seja, esses vínculos entre a ancestralidade e a atualidade sofrem interferências com a linguagem escrita.

Por outro lado, foram usados termos mais característicos dos textos escritos, que também atuaram na coesão textual, como, por exemplo, em português "certo dia", "no entanto", "naquele momento", "sendo assim", "enquanto" ou "imediatamente". Em nheengatu apareceram também outros marcadores, tais como: *yawé pukusá*/ *yanpukusá* (traduzido como "enquanto isso"), *yepé ára* ("certo dia") ou *yawé upitá* (traduzido como "assim ficou"). Esses exemplos de conectivos e seus significados remetem a uma ideia linear e cronológica de organização sequencial do texto narrativo; a expressão "enquanto isso" remete a uma ordenação das situações da estória, tentando separar os focos da narrativa para a compreensão do leitor, em contraposição, no oral esses momentos eram marcados por recursos paralelísticos ou prosódicos. Os termos "sendo assim" ou "assim ficou" também remetem a uma ideia de permanência, relacionada a uma finalização dos momentos antes organizados por uma dinâmica de ligação contígua e com jogos de palavras para organizar os focos do enredo.

Esses recursos linguísticos que compõem a linguagem oral das narrativas, exercendo funções de referencialidade, ênfase e poética, foram inseridos de outras maneiras na escrita. Para melhor visualizarmos essas ocorrências e como se trata de uma retextualização em que as formulações textuais não são as mesmas, faremos uma análise comparativa de alguns trechos já analisados no capítulo anterior. Por exemplo, na parte de introdução da narrativa do "Fogo", em que podemos compará-la com o trecho inicial da escrita, conforme transcrito a seguir:

> *(oral em nheengatu)*
> Asú ambeú yepé pedasu-ntu... yakaré resewara... marã taá yakaré i apeku-íma... aité renheé waá yawé wakurawá yawé né... kuxiíma paá... makuá... história... kuá i puku... yepé pedasu mi-ntu ta umbeú... kuxiíma paá nhaã... yakaré... aé paá tatá yára... i xupé paá tatá tupana uxái kuxiíma... ape Tupana rera paá taumbeú nhaã... baniwa-itá nhaã ta useruka Nhampiríkuli... sesé paá i xupé paá uxári... aiwã paá kuá nhaã...éééé... yakaré... pu urikú paá tayera-itá... só aé uriku tatá... só yakaré urikú tatá... amu-itá ti ta urikú... ti aintá urikú irû...
> [Eu vou contar apenas um pedaço... sobre o jacaré... porque o jacaré não tem língua...como isso mesmo que você falou, como o bacurau né... antigamente diz que... mas essa... história... ela é comprida... só

> um pedacinho eles contam... antigamente diz que aquele... jacaré... ele era o dono do fogo... para ele diz que antigamente deus deixou o fogo... e o nome de deus, diz que, eles contam, aqueles... Baniwa, eles chamam Nhampiríkuli... para ele diz que deixou... já aquele jacaré, diz que ele tinha umas filhas... só ele tinha o fogo... os outros não tinham... eles não tinham com eles...]
>
> *(escrito em nheengatu)*
> Kuxima paá, yakaré aé tatá yára, ixupé pá Tupana uxai kuxima, yam paá Tupana rera Nhampirikuli baniwa rupi, nhengatu rupi Tupana, yam paá jakaré urikú tayéraita, ayuante aé (yacaré) urikú tatá amuinta umbauriku tatá.
> [Antigamente o jacaré era dono do fogo Deus deixou o fogo com ele antigamente, o nome desse Deus em Baniwa é Nhapirukuli, em nheengatu é Tupana, dizem, aquele jacaré tinha filhas, só ele (jacaré) tinha o fogo os outros não tinham.]

Percebemos que no trecho escrito as informações foram condensadas; a referência aos sujeitos da estória foi realizada de forma direta e resumida, falando o nome de Deus em baniwa e em nheengatu. Marcuschi (2011), ao caracterizar as transformações textuais convencionais da passagem do oral para a escrita, aborda o recurso da estrutura narrativa visível: seu traço é ordenar os fatos de maneira cronológica, a partir de uma introdução sistemática das ideias e estruturas textuais. Nesse caso, os autores ordenaram e resumiram as informações sobre a personagem e a problemática da narrativa como introdução, apresentando diretamente as personagens, seus nomes e a situação problema, assim, mesmo que nesse caso não tenha havido uma ação complicadora, como na estória narrada oralmente em português – que diz que o Deus não queria deixar o fogo para o jacaré –, houve uma sistematização das informações, uma organização introdutória e a eliminação de hesitações e redundâncias.

Apesar dessa ordenação de informações, o recurso de reforçar a mesma ideia por meio de afirmações diferentes se manteve na escrita, como é caso da frase “o jacaré era dono do fogo, Deus deixou o fogo para ele” ou “só ele tinha o fogo, os outros não tinham”. Porém, as repetições de redundância que enfatizavam o fato – como no oral, em que apareciam as mesmas frases duas vezes (exemplo 19 do capítulo anterior) – não apareceram na escrita. Em geral houve uma preocupação em eliminar as repetições, os próprios autores comentaram que isso não era bom no texto escrito, porém, as repetições que enfatizavam as ações dos personagens, tais como “andando, andando” e “remando, remando” (se referindo aos matis) ou “pulando, pulando” (referente às rãs) se mantiveram.

No trecho da escrita destacado acima, o demonstrativo foi usado como dêitico, indicando diretamente o próprio jacaré, sendo esse tipo de emprego mais comum nas

narrativas escritas. Sobre o uso dos demonstrativos, é interessante notarmos que na narrativa dos "Matis" o demonstrativo "aquele/a" aparece escrito *nhan* e na do "Fogo" *yam*, indicando as diferentes formas de representação alfabéticas para um mesmo fonema, porém mantendo certo padrão em cada um dos textos narrativos. Na narrativa escrita do "Fogo" aparecem alguns usos dos demonstrativos como dêiticos, por exemplo: *yam miraitá* ("aquelas pessoas") ou *yam tatá* ("aquele fogo"). Como também na forma anafórica, como no caso de *yam tukû* ("aquele tucum"), os autores já tinham identificado antes no texto qual era o tucum para fazer o brinquedo ("*Aape paá usú uyúka tucú ruwã kawêra. Umunha yam yumusaraita*"/ "Aí dizem que ele foi buscar o broto do talo de tucum. Ele fez aquele brinquedo"), nesse caso, a referencialidade cultural também foi acionada pelo demonstrativo, já que os autores se referiram *yam yumusaraita* ("aquele brinquedo"), que não foi explicado anteriormente no texto, porém, os educadores fizeram o brinquedo e fazia parte da narrativa colocar a foto dele, ou seja, a referencialidade passou a ser visual, aspectos que serão tratados a seguir.

Na narrativa dos "Matis" encontramos, na maioria dos casos, usos anafóricos dos demonstrativos, mas com indicação direta do que está sendo por ele referido, por exemplo: *nhan iwikuim* ("aquele lago"), *nhan mira ita* ("aquelas pessoas"), *nhan ta kueyu* ("aquela cueca deles"), *nhan isumuara* ("aquele seu companheiro"), todos esses lugares ou personagens já haviam sido referenciados no texto, e os demonstrativos enfatizaram a sua localização. O demonstrativo foi usado apenas uma vez nessa narrativa quando escrita em português, na frase: "[...] ele não estava reparando pro chão, estava vendo para aquelas [pessoas] que estavam deitadas embaixo das árvores", nesse caso, o demonstrativo substituiu o sujeito, e não o especificou ou enfatizou. O uso do *nhan tuyu* ("aquele velho"), que super especificava ou qualificava o sujeito "mati", foi pouco empregado; na maioria das vezes, os matis apareceram como *tuyu itá* ("os velhos"). O uso do demonstrativo para dar referência às práticas culturais de tinguijar e bater timbó não apareceu, na escrita essa referência foi dada pelo desenho, como veremos a seguir.

A narrativa do "Fogo" foi a primeira a ser escrita e a dos "Matis" uma das últimas. Como o pajé contador de estórias não conhecia nenhuma versão sobre os matis, ela ficou um pouco esquecida pelos educadores, que apenas no final a escreveram. Podemos relacionar o uso dos demonstrativos ter sido mais recorrente na narrativa do "Fogo" em relação a dos "Matis" pelo fato de algumas das técnicas convencionais de escrita terem sido incorporadas conforme os autores praticavam esse processo de retextualização. Muitos professores comentaram que na escrita os sujeitos tinham que ser sempre identificados e os itens ou palavras repetidas deveriam ser tirados, tendendo para uma padronização dos textos. Em

geral, percebemos que o uso dos demonstrativos nas narrativas, principalmente em nheengatu, embora em menor quantidade, manteve o papel de coesão e coerência textuais, atuando nas ênfases e na referencialidade contextual das narrativas, sendo este último mais frequente na narrativa do "Fogo". Porém, nos jogos poéticos com as palavras e nas referenciações implícitas, que necessitavam de interpretação, esses usos não foram tão presentes, pela própria forma de organização textual escrita, que tende a referencializar mais objetivamente as ações e personagens.

O texto escrito passou pelo que Marcuschi (2011, p. 61) chama de "regularização dos fenômenos de (des)continuidade sintática na formulação textual". Nesse sentido, podemos explicar a diminuição do uso de marcadores, das hesitações e algumas repetições. Assim como também houve uma redução das rupturas tópicas, por meio de uma regularização da (des)continuidade discursiva, em que os acontecimentos da narrativa ficaram mais ordenados e explicados no texto, mesmo nos casos em que ela compunha uma organização poética, a partir de jogos paralelos de equivalência, em que os demonstrativos também eram usados. Notamos que em português os educadores usaram mais paragrafação e pontuação em relação ao nheengatu; em uma visão geral, percebemos que os parágrafos são mais longos no texto em nheengatu, e foram usadas menos vírgulas e pontos para separar as ideias e *focos* do texto, por outro lado, a quantidade de discursos diretos foi maior no nheengatu. As tentativas de resumir as estórias ficaram evidentes, mas preocupadas também em manter todas as informações dadas pelos narradores, mesmo que mudando as suas construções. Vejamos alguns exemplos de trechos que tiveram essa regularização da (des)continuidade sintática e discursiva no caso da narrativa dos "Matis":

> *(oral em nheengatu)*
> ...uri-ã pu paá nhaã tuyu... uri... aiwã paá kuiri paá tá ukiri ta uikú nhaã-itá utuká waá-itá kuá timbú-ra... ta ukiri ta uyenú...uri-wã paá nhaã matí uwatá... umaã mikití nhaã ukiri waá-itá uikú mimi mirá wírupi... ape paá tá... uwatá usú... uwatá... usú (nukú) usú-wã pu paá uyutuká nhaã ukiri waá uiku... nhaã mira resé (yawé)... usika usika... uyutuká pu uwari mikití... matí matí matí... ta upisika aé pronto... ta upisika ta upukuari makira iwa resé... ta upukuari até tá usarú kuema...
> [... diz que já veio, parece, aquele velho... veio... diz que agora já estavam dormindo aqueles que tinham batido os timbós... eles dormiam deitados... diz que veio já aquele mati andando... viu pra lá aqueles que estavam dormindo ali embaixo da árvore... aí diz que eles... foi andando...andando...diz que já foi, parece, e tropeçou no que estava dormindo... na pessoa, assim... chegou, chegou... perece que tropeçou, caiu prá lá..."mati, mati, mati"... eles pegaram ele, pronto...

pegaram, amarraram na haste da rede... amarraram até esperarem amanhecer...]

(escrito em nheengatu)
Urian pu pa nhan tuyu, úúri. Aiwan pu pa iké pukusa pu pa takiri nhainta utuká waita kuera timbura takiri ta yenu. Urian pa nhan tuyu uwataaaaaa, uwataaaa pa usu umam piri pa tarese nhainta ukiri waita mikiti mirá wirupi, ti pu pa umiakunta umaã uyenun waita iwipe. Nuka usuan pupa uyutuka sesé. Yan mira uyenun iwi pe, usika uyutuka ...púúúúú .... mikiti pa usasá uwari, taakanhemu pa tapaka, matí, matí, matí. Aape pa tapurian tayumana ae tapisika ae. Tapukua pa ae makira iwa resé aape pa ta saru aé ikueman tu.
[Ele já veio aquele velho, ele veio. Veio, enquanto isso, eles estavam dormindo, aqueles que bateram timbó, dormiam deitados. Ele já veio, aquele velho, andaaando, andaaando dizem ele foi, ele viu mais aquelas pessoas que estavam dormindo pra lá, mas ele não viu os que estavam dormindo no lago. No entanto o que vinha tropeçou nele. Naquela pessoa dormindo no lago, ele chegou tropeçou... puuuu... pra lá, dizem, ele tropeçou, elas acordaram e gritaram, mati, mati, mati. Então dizem eles pegaram ele. Eles amarraram ele na haste da rede, então dizem, esperaram até amanhecer.]

(escrito em português)
Veio bem devagar, ele não estava reparando pro chão, estava vendo para aquelas que estavam deitadas embaixo das árvores.
No entanto tinha os que estavam deitados no chão, de repente, tropeçou num deles e caiu no chão.
Imediatamente todos acordaram com susto, e começaram de gritar:
– Matí, matí!
Agarraram ele e amarraram numa vara, onde estava atada a rede deles, esperaram até o dia amanhecer.

Nesse trecho, percebemos que aquele jogo com palavras, em que havia uma equivalência entre as personagens pela poética paralelística (exemplos 24 e 25 do capítulo anterior), não apareceu na narrativa escrita, que teve uma precisão das ações, por meio de explicações sobre quem estava dormindo e em que lugar estavam, como os matis chegaram e não viram os homens, por isso um tropeçou e acordou todos, que assim os pegaram. No nheengatu percebemos alguns recursos de referencialidade (pelo uso dos demonstrativos), jogos de palavras (embora todas as personagens tenham um lugar definido na cena, a confusão e conflito se expressam pela linguagem), as repetições (que deram uma dinâmica e intensidade ao acontecimento narrativo e ação dos personagens), o uso de prolongamento de vogais para enfatizar a ação de andar escondido, e o barulho (*púúú*) para indicar quando caíram. No português isso se reduz, aparecem apenas as partes principais para a compreensão do enredo, e o momento exato em que os homens acordaram e pegaram os matis, prendendo-

os, foi destacado e marcado temporalmente (“imediatamente”). Nesse caso, em português, aconteceu o recurso que Marcuschi (2011) caracteriza como da “vagueza à precisão no escrito”, em que são estabelecidas relações de causa e consequência dos fatos, a partir de uma identificação do tempo, locais e personagens envolvidos de forma precisa, com uma ordenação sintática e discursiva.

O mesmo acontece no final da narrativa, na parte em que os matis tomaram o próprio veneno e as suas cabeças estouraram (exemplo 27 do capítulo anterior). Na narrativa em nheengatu ainda vemos alguns jogos paralelísticos e de repetição que dão movimento e enfatizam a cena: “*aape pa i yakanga nhan isumuara upúúúka se akanga upuuuka unhen pa upuka aran, upuka pá*” (“dizem a cabeça daquele companheiro estourou, sua cabeça estourou, dizem estourou mesmo, estourou toda”). Enquanto no mesmo trecho em português se referem ao momento em que a cabeça do mati estava estourando da seguinte maneira: “[...] um deles começou a gritar com dor de cabeça, não aguentou mais, e a sua cabeça espocou no meio”. A indicação da dor de cabeça aparece em uma relação causal – por causa do veneno, teve a consequência da dor de cabeça –, como também uma precisão sobre o lugar de estouro na cabeça (“bem no meio”). Nesse caso, podemos interpretar essa transformação da escrita em português como o que Marcuschi (2011, p. 63) caracteriza como do tom emocional para o tom neutro, se em nheengatu o trecho escrito transmitiu a sensação do estouro, a emoção envolvida naquilo, pela repetição e poética da linguagem, em português ele se restringiu a uma ação neutra, em que a dor de cabeça causada pelo veneno gerou a explosão, como uma consequência inevitável. Em português ainda complementaram o estouro da cabeça do companheiro escrevendo da seguinte maneira: “[o companheiro] conseguiu de chegar perto da comunidade e passou pela mesma situação, a cabeça se partiu no meio”, dando um tom neutro e irremediável ao acontecimento.

Essas ordenações dos acontecimentos narrativos a partir da precisão, relação causal ou da neutralidade, que pela visão dicotômica poderiam ser interpretadas como uma forma analítica e reflexiva sobre os acontecimentos narrativos e sua expressão, do nosso ponto de vista representam uma limitação interacional e da expressão da complexidade de sentidos que tais eventos possuem. A linguagem humana permite muitos caminhos de formulação e interpretação dos textos, um poeta toca as pessoas quando ele transmite as sensações e emoções envolvidas no sentido de suas palavras. Nessa perspectiva, a ordenação ou racionalização dos fatos narrativos representa sua redução à descrição de conteúdo ou a impossibilidade de uma interpretação participativa pela escrita, de interlocuções entre quem produz a mensagem, a própria mensagem e o seu receptor, portanto, reduz a linguagem a

signos de compreensão, afastados de seus significados contextuais. Podemos ampliar essas análises com o trecho a seguir:

> *(oral em nheengatu)*
> ... ape paá usu uyuka... tukû... tukû i nharû waá... ne ti kuá ta uyuka (utuká) rã... aité nhaã i kãwera-mirí-itá paá... i kãwera kuera né... ape ta umunhã aité nhaã ta umunhã-wera yumusaraitá... umeé... i akanga umeé (...u akití) umunhã aité nhaã uriku i akanga-mirí... aintá paá umunhã... aiwã paá uyapí... nhaã... kuayé nhaã... ukara kití lá né... ukara kití... nhaã uyapí a tá uyeréu-wã paá yuí...eê... tukû kâwera... nhaã ah... nhaã paá yuí nhaã tukû kãwera kuera paá nhaã tempo... aé upu-puri uri... ape paá aité nhaã yakaré tuyué nhaã paá... i tayera-itá ta upuíri ta uikú uwí... i yuru-sú-té pu usemu nhaã... tatá-wasú...
> [... aí diz que ele foi buscar... tucum... tucum verde... não esse que eles pegam para bater... diz que aquele seu ossinho mesmo... o seu ossinho extraído né... aí eles fazem aqueles, eles faziam brinquedo... dá... uma cabeça, dá... pra lá... fazem aqueles lá, tem uma cabecinha... diz que fez eles... então diz que ele já atirou... aquele... assim, aquele... para fora lá né... para fora... ele atirou e eles já viraram rã... sim... osso de tucum... aquela... aquela rã diz que era osso de tucum naquele tempo... ela veio pulando... aí diz que aquele jacaré velho, diz que ele... suas filhas estavam torrando farinha... de sua grande boca mesmo saía aquele... fogaréu...]

> *(escrito em nheengatu)*
> Aape paá usú uyúka tucú ruwã kawêra. Umunha yam yumusaraita. Apé uyapí ukára kiti aintá, yam paá uyapí waitá tayeré yuwí. Yam tukú kawĕraita tayerĕ yuwí, tapupuri tauri. Yam pá yakaré rayeraitá tapuiri taiku uwí, aite paa iyapeku te paá, aité iam tayapuna wirupi waá.
> [Aí dizem que ele foi buscar o broto do talo do tucum. Fez aquele brinquedo. Aí jogou eles para fora. Aqueles que foram jogados se transformaram em rã. Aquele talo de tucum transformado em rã veio pulando pulando... Aquelas, dizem, filhas do jacaré estavam torrando farinha, diz que o fogo era a própria língua do jacaré.]

Nesses trechos, percebemos uma visível redução de recursos sintáticos e discursivos que são considerados pela escrita como desnecessários para a compreensão do texto. Porém, para o oral, esses são recursos semânticos e discursivos da linguagem relacionados às formas de organização das concepções culturais e à performatividade, em que o narrador indica os lugares, explica como faz o brinquedo (usando gestos) e faz relações entre os outros tempos – no tempo em que a rã era osso de tucum –, acessando a referencialidade cultural daquele grupo e permitindo a interação interpretativa. Na escrita há uma redução desses potenciais interpretativos e reflexivos da narratividade, que se tornam

signos objetivos representados por uma linguagem linear e ordenada. Por exemplo, no trecho acima, no oral a construção das palavras e a sequência do texto indicam associações entre a língua e o fogo do jacaré, já na escrita isso foi especificado: "o fogo que era a própria língua do jacaré", inibindo as interlocuções por meio de reflexões ou interpretação dos interlocutores, dando lugar a uma compreensão objetiva dos fatos.

Podemos analisar um pouco mais essa redução ao enredo e a uma objetividade das ações no trecho acima sobre a transformação do tucum em rã. A formulação escrita associa o talo de tucum materialmente à sua transformação em rã, sem fazer referência ao tempo em que a própria rã era o tucum. Inclusive os educadores tiveram um debate sobre o uso do termo *tayerê* (virar) e *tayeré* (transformar)[70], sendo que o primeiro remeteria em português à rã de barriga para cima, já o segundo à sua transformação material em rã, mas ambos ligados a uma interpretação objetiva da palavra e suas ações, pois nenhum desses usos remeteu à ideia de transformação ligada às concepções ontológicas baniwa, portanto, não acessaram a referência cultural das concepções simbólicas dos seres e coisas no mundo, ligadas às redes mitológicas de interpretação da realidade a partir dos conhecimentos tradicionais, expressados pelo termo *kuera*, por exemplo, como vimos no capítulo 3.

As formas de expressão e articulação do conhecimento pela linguagem são fundamentais na tradição oral, por isso, os modos de escrita podem transformar bruscamente esses sentidos culturais expressos pela língua e formulações narrativas que, quando escritas, passam a integrar um sistema operacional que limita as dinâmicas estruturais e comunicativas tradicionais, ligadas a concepções, valores, ideias, práticas sociais, entre outros, dando lugar a uma organização causal e objetiva do conteúdo, por meio de associações ordenadas em sequencias lineares. Essas transformações não acontecem pelo fato de ser a escrita uma técnica caracterizada dessa maneira, pois, como vimos, existe uma multiplicidade de escritas. Mas porque a escrita alfabética carrega toda uma tradição ocidental, que criou formas precisas de representação e homogeneizou a expressão a partir das lógicas que separam corpo e mente ou a experiência do pensamento[71]. Assim, a escrita das narrativas em português apresenta mais essas características e acaba inibindo os potenciais expressivos, comunicativos e metafísicos pautados em outras formas de significação acessadas pela língua materna.

---

[70] Essas palavras, embora sejam sinônimas, apresentam diferentes significados pela distinção da qualidade da última vogal, que seria uma vogal anterior *meio-fechada* em *tayerê* e uma vogal *meio-aberta* em *tayeré*, porém essas distinções não são comuns na língua nheengatu. Em português essas são duas palavras que em alguns contextos podem ser intercambiáveis (o que constitui uma sinonímia). Em nheengatu tem-se uma única palavra, cujo campo de abrangência semântica é maior do que o de cada uma das duas palavras portuguesas que usamos para sua tradução, por isso a distinção e a dúvida dos educadores sobre qual delas usar.

[71] Sobre esse assunto, ver Platão, principalmente em sua obra *Fedro*, sobre a separação do mundo das ideias (pensamento) e das coisas (sensações) e as relações com a escrita.

4.5 – Diferentes temporalidades e subjetividades

As transformações envolvidas na passagem do oral ao escrito e do nheengatu ao português podem ser analisadas a partir do modo como a linguagem expressa, por meio de termos ou relações associativas, as concepções de realidade ou de organização espaço-temporal ligadas ao contexto cultural dos povos. Portanto, faremos uma análise comparativa dos usos do termo *kuera* e das referências temporais nas narrativas, acreditando que essas análises podem trazer informações importantes sobre as transformações que vão além das textuais, mas mostram como a forma de se expressar e transmitir o conteúdo pelos diferentes meios comunicativos, que estão embebidos em diferentes tradições, pode alterar as lógicas de transmissão das narrativas orais.

Sobre a finalização da narrativa dos "Matis" e as relações de continuidade entre os tempos antigos e o atual, como uma forma de estabelecer vínculos entre os mitos e a realidade, podemos perceber que no oral em nheengatu a estória terminou fazendo referência às transformações dos personagens pelo emprego do termo *kuera* logo depois de as cabeças dos matis terem estourado ("*nhaã tuyu-itá kuera*" – "aqueles que foram os velhos"), seguida da última frase que ressalta a existência deles nos dias atuais ("yawé *paá kuá... yupirusá kuá matí... aikué waá-itá-re kuiri kuá tempo paá*"/ "diz que essa... é a origem desses matis... que diz que tem ainda nesses tempos"), identificando uma continuidade. Já no oral em português a narradora afirma a existência dos matis no início da narrativa: "Até hoje em dia com certeza por aí, né, ainda existe", e depois, ao final, reafirma a aparição desses seres em lugares mais distantes e explica sobre o fato de não quererem mais o uso de veneno entre os Baniwa. Portanto, esse final é uma forma de atualização da narrativa no mundo atual, em que se torna importante conhecer a estória desses seres encantados, mas ressaltando que deveriam resgatar as partes boas da cultura e não o que prejudicava a vida dos outros com venenos[72], fazendo pontes entre o mundo antigo e atual e uma reflexão sobre as transformações culturais. Na escrita a finalização ficou da seguinte maneira:

> *(escrito em nheengatu)*
> Yawé pa kwa uyupirusá kua matiara ita, aikue wa te re kuarupi, tian sá yamaaan ti akua ambeu.
> [Diz que essa é a origem desses matiaras, que tem ainda por aqui, nós não vemos essa estória, eu não conheço/ sei, [mas] eu conto.]

[72] Trecho final da narrativa dos "Matis" em português: "Nós não vamos usar... nós vamos resgatar o que é bom pra nós! – aí ele dizia. Mas dizem que lá ainda em cima, na cabeceira... ainda tem, eu acho. Por aqui, graças a Deus, não tem mais...".

> *(escrito em português)*
> Foi assim que terminou a vida dessas pessoas, que não sei se ainda existem nos dias de hoje. Assim terminou a vida dos matis, morreram tomando seu próprio veneno.

Nesse trecho, é interessante notarmos que, enquanto na versão escrita em nheengatu, a estória é caracterizada como a origem dos matis, talvez remetendo mais à forma como eles viviam, o que eles faziam, no sentido de existência, na versão em português a estória marca o final da vida deles. Em ambas as versões o fato de eles existirem é colocado em dúvida, diferentemente da narrativa oral, em que se afirma que eles ainda existem, mesmo que em lugares distantes. Portanto, no escrito, a finalização da narrativa passou uma ideia de fim e não de continuidade, em nheengatu eles ainda acrescentaram que não veem os matis, apenas contam a sua estória, o que traz uma ideia de que a estória pode ser falsa, uma vez que eles não os veem, ou seja, não comprovam a existência dos matis, deslegitimando o conteúdo narrativo e colocando em cheque essa questão da referencialidade atual que afirma a narrativa. Portanto, a escrita seria o lugar da "verdade" comprovada a partir de lógicas que podem interferir nas formas de funcionamento da construção e transmissão da realidade, em seus vínculos contíguos entre passado e presente, que garantem a contextualização e atualização das narrativas de tradição oral. Na narrativa em português ainda aparece uma moral da estória, típicas de textos escritos com estruturas lineares, em que o final deve passar uma mensagem avaliando moralmente a ação das personagens e o desfecho da estória.

Esse caso pode ilustrar o quanto as lógicas universais e ocidentais de estruturas do texto escrito podem interferir na lógica de existência das narrativas e das próprias referências culturais, em que as razões culturais passam a ser questionadas ou até mesmo substituídas por razões mais causais (como no caso acima, se não veem os matis, eles podem não existir e a estória contada pode ser questionada).

Um caso que aconteceu durante os processos de escrita e de desenhos das narrativas pelos alunos da escola Kariamã pode auxiliar-nos na compreensão desses fenômenos. Em uma das versões das narrativas contadas pelo pajé, sobre a origem da noite, o dono da noite era um homem sem cabeça; como ele guardava a noite, dormia muito e, por isso, ficava com os olhos cheios de remela. Uma das alunas foi perguntar ao professor como ele tinha olhos se não tinha cabeça. Nesse momento, pelas lógicas causais e objetivas, a pesquisadora logo viu esse fato como uma incoerência da narrativa, porém, o educador que foi indagado, espontaneamente respondeu: "os olhos dele são aqui no peito (levando as mãos para o peito, perto do ombro)", como se fosse óbvio isso, e a aluna respondeu: "ah tá..." e foi

desenhar. Esse caso ilustra como uma pessoa que parte de uma lógica pautada no pensamento ocidental, que cria noções de verdade pelos seres humanos e pela racionalidade, está distante das lógicas daquele grupo, que tem referências culturais diferentes, em relação às noções de verdade ou mesmo às características dos seres mitológicos. Essas referências tradicionais podem ser desestruturadas pela forma de representação da linguagem por meio da escrita ocidental, que, como vimos nas descrições de Zavala (2002), impõe narrativas escritas com acontecimentos reais e em ordem cronológica linear.

A transformação das formas de expressão pela escrita, a partir de novas construções associativas da linguagem, que interferem na veracidade e organização dos fatos, pode ser visualizada ao confrontarmos o trecho da narrativa do "Fogo" que descreve a situação em que apenas o jacaré detinha o fogo e isso não era aceitável, pois Nhampirikuli queria que o fogo ficasse para as pessoas. Nesse caso, a versão escrita em português não traz elementos novos, portanto, confrontaremos apenas a versão oral com a escrita, ambas em nheengatu:

> *(oral em nheengatu)*
> Unheé paá "ma ixé ti aputái upitá yakaré irû... ixé aputái amupitá kuá tatá mira-itá supé... ti sa maã i xupé"...
> [Diz que ele (Nhampirikuli) disse "mas eu não quero que fique com o jacaré... eu quero fazer ficar esse fogo para as pessoas... não é coisa para ele"...]
>
> *(escrita em nheengatu)*
> Nhampirikuli umanduari: - Umba maã aputari tatá upita yakaré irumu, aputari maã upitá miraita supé arama! Yanse kuxima miraita taú tarimbiu uyima, tí resewara tarikú tatá.
> [Nhampirikuli pensou: - Eu não quero que o fogo fique com o jacaré, eu quero que fique para as pessoas! Pois antigamente as pessoas comiam cru porque elas não tinham fogo.]

Esse trecho evidencia que na versão escrita houve uma preocupação em explicar os motivos que levaram Nhampirukuli a querer tirar a língua do jacaré e deixar para a humanidade, a partir de formulações mais sequenciais e causais, por exemplo, explicando por meio de uma necessidade lógico-objetiva a importância do fogo para atender às necessidades de cozimento do alimento humano. Essa estrutura narrativa desenvolve um modelo de argumentação em que dizer apenas que era o que Nhampirikuli queria e que ele sabia o que estava fazendo, como criador das coisas do mundo, não é suficiente. Nessa perspectiva, pela escrita, as coisas do mundo devem ser explicadas pela sua lógica de existência funcional e

universal na cultura humana, interferindo na crença sobre aquela verdade construída pela mitologia.

Outro ponto a ser analisado é o uso do termo *kuera*. Como mencionamos anteriormente, esse termo é usado como uma forma de explicitar as relações de continuidade das coisas no mundo e das transformações na culutura baniwa. Esse termo e os trechos em que ele apareceu foram de difícil tradução para os educadores. Na versão oral da narrativa do "Fogo", esse termo havia sido usado algumas vezes como referência às transformações do fogo em características comprováveis dos seres, identificando os vínculos temporais. Como no caso do exemplo (16) do capítulo anterior, que transcrevemos a seguir, seguido da parte correspondente na narrativa escrita:

> *(oral em nheengatu)*
> Nhaã paá yuí nhaã tukû kãwera kuera paá nhaã tempo.
> [Aquela, dizem, aquela rã que foi osso de tucum, diz, naquele tempo.]
>
> *(escrita em nheengatu)*
> Umunha yam yumusaraita. Apé uyapí ukára kiti aintá, yam paá uyapí waitá tayeré yuwí. Yam tukú kawĕraita tayerĕ yuwí, tapupuri tauri.
> [Fez aquele brinquedo. Aí jogou eles para fora. Aqueles que foram jogados se transformaram em rã. Aqueles talos [ossos] de tucum transformados em rã vieram pulando pulando...]

Nessa comparação entre os trechos da narrativa que fazem referência ao talo de tucum e sua transformação em rã, percebemos que, enquanto na versão oral eles foram associados a uma transformação entre os seres, situada no tempo antes das coisas do mundo serem como são, por meio do uso do termo *kuera*, que transmite essas concepções culturais, na versão escrita esse processo aparece apenas como uma transformação material, ou seja, não expressa a continuidade dos seres e as relações com o tempo dos antigos; o talo de tucum transformado em rã, que deixou de ser tucum e agora é rã, numa perspectiva linear.

Na escrita em nheengatu, o termo *kuera* foi usado quando se referia ao jacu e seu pescoço vermelho e à língua do jacaré que deixou a sua mordida ardida; também a fumaça de cotia não foi associada ao fogo, apenas escreveram que ela pensava ter pegado o fogo, mas era a fumaça, que virou um tipo de cerração conhecida como "fogo de cotia", conforme explica os educadores na narrativa escrita: "essa nuvem que a gente vê branca bem baixinha que é chamada de fogo de cotia". É interessante notarmos que o termo *kuera* acabou sendo traduzido como uma cicatriz, ou seja, uma marca visível de algo que aconteceu antes, conforme os trechos a seguir:

> *(escrita em nheengatu)*
> Nunká pa taité urikú sapekuerantú piranga iyayura upé, aité pa tatá kuera yam. Yanpukusá pa Nhampirikuri urasuam yam tatá retéwaá kua yarikuam waá kuiri. Yakaré pa upitá yapekuíma, yaweram pa yakaré ti urukú iyapekú, asui paá usuú ramem iandé upitá sakiwaaaara, yansé paá yam tatákuera. Mam kuiriana tambeu yam miraitá yakaré usuú wana waitá, yam supí, upitá te supi sakiwara mayé tatá usapí wa yawé.
> [No entanto, o pobre (jacu) tinha só uma marca vermelha no pescoço, dizem, que antes aquele era o fogo. Enquanto isso Deus levou o fogo verdadeiro, esse que a gente tem hoje. O jacaré, dizem, ficou sem língua; é por isso que o jacaré não tem língua. Quando ele morde, a gente fica ardiiiido, porque dizem que aquilo já foi o fogo. Mas hoje contam aquelas pessoas que já foram mordidas pelo jacaré, isso é verdade, fica mesmo ardoso como se fosse a queima de um fogo.]
>
> *(escrita em português)*
> No entanto o pobre tinha só uma marca vermelha no pescoço, essa era a marca/ cicatriz do fogo. Enquanto isso Nhampirikuli levou o fogo verdadeiro, esse que temos nos dias atuais. Devido esse acontecimento, o jacaré ficou sem língua e quando ele morde uma pessoa, o lugar da mordida fica ardido, porque antes a língua era o fogo. Atualmente, os que já foram mordidos por jacaré falam que isso é verdade, pois fica mesmo ardoso, como se fosse a queimadura de um fogo.

Nesse trecho, enquanto no nheengatu a associação com o fogo é expressa pela contiguidade do termo *kuera*, em português ela é relacionada a uma cicatriz, ou seja, uma marca visível causada pelo fogo, que deixa o pescoço do jacu vermelho e a mordida do jacaré ardida. Na escrita em português o fato de o jacaré ter ficado sem o fogo, que foi tirado por Nhampirikuli, aparece como consequência direta desse ato ("devido a esse acontecimento"), por uma associação mais explícita, inclusive da afirmação sobre o fogo ser antes a língua do jacaré. Podemos analisar também o uso do termo *taité*/ "pobre" (também: "coitado, infeliz") quando se refere ao jacu (e também à cotia, em outro trecho), analisando o ato frustrado de as personagens terem achado que pegaram o fogo. Essa transformação está relacionada à análise de Marcuschi (2011) sobre a transição, pela escrita, de um tom emocional ao tom neutro. Nesse caso, o trecho no oral indicava o envolvimento das personagens que pegaram o fogo e saíram para abrir as mãos, com um tom de suspense mantido até o momento em que eles viram que estavam enganados. Já na escrita, caracterizaram a ação deles de maneira unívoca, antes de anunciar que o fogo não estava com eles, já explicitaram que eles estavam enganados "o pobre jacu", neutralizando esse acontecimento narrativo.

Ambas as versões falam do fogo verdadeiro como sendo aquele que Nhampirikuli deixou para os seres humanos. Essa referência foi feita, na oralidade, por meio da frase "*kuiri yariku*" ("agora nós temos"), como se fosse uma continuidade, uma ação inevitável que dependia da interpretação dos ouvintes, que partilhavam as referências culturais e sabiam ter sido Nhampirikuli o responsável por organizar o mundo para as pessoas. Na escrita em nheengatu e em português, o fogo é associado ao que os seres humanos têm nos dias atuais, ou seja, os seres humanos são os sujeitos, essa forma de organização textual usada na escrita minimiza a associação entre o fogo de Nhampirikuli e o dos dias atuais, mediados pela rede de conhecimentos mitológicos. Essa ênfase ao ser humano e às relações materiais que apresentam noções de "verdade" ficou explícita na maneira como os educadores terminaram a narrativa do fogo. Por coincidência, havia um educador que já tinha sido mordido por um jacaré. Isso resultou em muitas piadas entre os participantes que, por decisão coletiva, decidiram colocar essa referência da sensação de ardência da mordida do jacaré. Quando essa informação foi inserida no texto, teve o carácter de comprovar a ardência da mordida pelo fogo, não por relações associativas de continuidade entre os tempos atuais e antigos, mas evidenciando a sua veracidade, como documento, como uma prova material e testada pelos humanos, como notamos na formulação da última frase do trecho anterior, que finaliza a narrativa[73].

A organização textual e os sentidos do conteúdo narrativo podem ser transformados a partir da maneira como os vínculos temporais são estruturados e referenciados no texto, conforme o trecho a seguir:

> *(oral em nheengatu* – trecho 17 analisado no capítulo anterior)
> Nhampirikuli: "ixé ayuka tatá... ixé ariku... só asú arã ixé asaru até usika amu tempo"...
> [Nhampirikuli: "eu peguei o fogo... eu tenho... só vou esperar até chegar outro tempo"...]
>
> *(escrito em nheengatu)*
> Mira pá usuam, Nhampirikuli pukusá paá uyúkam:
> – Kua kurí axai ram seraíra tasupé amum áara.
> A pessoa, dizem, foi. Nhampirikuli enquanto isso, dizem, tirou: [o fogo]:
> – Esse aqui eu vou deixar para meus filhos em outro tempo.

[73] Aqui destacamos a ênfase na veracidade da frase final do trecho anterior: "*yam supí, upitá te supí*" ("isso é verdade, fica mesmo / de fato").

> *(escrito em português)*
> O ser humano se foi, enquanto isso, Nhampirikuli já tinha pegado o fogo:
> – Esse eu vou deixar para os meus filhos futuramente – falou.

Na versão oral o protagonista é Nhampirikuli. É ele quem vai escolher o momento de entregar o fogo para as pessoas. Já na versão escrita, ele deixou para os filhos, o que remete mais à ideia de Deus e dos seres humanos como seus filhos. Na escrita ele não parece ser o mediador das coisas no mundo e de todos os seres, mas sim aquele que preparou o mundo para os seres humanos, descolada de uma continuação relacionada ao conhecimento da realidade pelo tempo dos antigos. O fato de, no nheengatu, a referência ser a "outro tempo" e, no português, aparecer como "futuramente" evidencia uma estrutura linear, de uma ação que leva a outra de forma linear e determinada, e não por relações associativas que expressam a temporalidade mitológica que se relaciona com a atual, garantindo os sentidos da tradição. Portanto, percebemos uma associação espaço-temporal, principalmente na escrita em língua portuguesa, mais relacionada ao antes e depois, à causa e à consequência, e não por relações associativas ou vínculos subjetivos que evidenciam as relações entre os tempos dos antepassados e os atuais ou entre a referencialidade cultural e as interpretações dos ouvintes/ interlocutores.

A escrita em nheengatu ainda mantém um pouco mais as formas textuais e associativas do oral, o que tem relação com o fato de ser uma língua de tradição oral e também de as narrativas serem transmitidas oralmente por meio dela. Os recursos orais da linguagem não são muito aceitos na escrita formal, que tende a eliminar informações consideradas desnecessárias para a compreensão do conteúdo narrativo, como as repetições, a organização sintática e discursiva desordenada etc. Contudo, essas são lógicas narrativas construídas a partir do funcionamento das formas de expressão indígenas, em que o uso desses recursos está relacionado às construções poética, articulativa e contextual do texto, fundamentais para a transmissão e interpretação das narrativas na tradição oral. A estrutura textual formal da escrita, pautada em um pensamento ordenado, causal e linear, é manifestada nos textos escritos pelos educadores, porém, mesmo com uma tendência homogeneizante dessas formas de expressão escrita, elas também apresentam traços diferentes dos textos convencionais, relacionados aos hibridismos entre o oral e o escrito e às formas de escritura e comunicação desses povos. Vejamos como isso ocorre nos itens a seguir.

4. 6 – A interação pela escrita: sentidos da audição e visualidade dos gestos

Vimos nos itens anteriores as formas como a linguagem, em seus recursos estilísticos, é transformada nos textos escritos; percebemos que existe uma padronização do texto, por meio de um ordenamento das sequências a partir de relações causais e lineares das construções antes realizadas por meio dos recursos poéticos, do uso dos demonstrativos e das repetições paralelísticas, reduzindo a dinâmica interpretativa dos interlocutores e, portanto, os sentidos da transmissão, uma vez que no oral tinham que fazer associações e estabelecer referências para compreender as ações e a quais personagens estas correspondiam. Essa diminuição dos recursos estilísticos pode ser explicada pela ausência de interação na escrita, que causa a necessidade de explicar e ordenar as cenas, colocar a referência direta do sujeito que fala, isso porque o interlocutor na escrita é abstrato, ou seja, não está presente, inibindo assim a interação, a performatividade e a interlocução características do texto oral. Porém, nas narrativas escritas aparecem elementos que contradizem essa ideia de distanciamento entre o autor-texto-leitor mais comum nas concepções de escrita do ocidente. Nesse sentido, escreve Menezes de Souza (1994, p. 69): "Uma narrativa, dentro da tradição oral de uma cultura ágrafa, muito diferente do ato solitário de escrever e ler um texto escrito, é, ao contrário, um ato social e altamente dinâmico".

O autor critica a escrita das narrativas indígenas por ela homogeneizar a dinâmica oral, que se transforma e atualiza seus conteúdos no processo de construção e reconstrução da história indígena, além de acabar com a performatividade, característica do processo oral, que acaba reduzida a um produto escrito, encerrado em si. A tradição escrita ocidental carrega padrões formais de texto, que inibem as formas dinâmicas de expressividade. No entanto, nesta pesquisa, a escrita das estórias foi um ato social que envolveu os professores, alunos da escola e o pajé, conhecedor das narrativas, que apresentaram diferentes versões das narrativas e a inseriram na rede dos conhecimentos, interligando uma à outra, como foi o caso da narrativa do "Fogo", que foi contada pelo que aconteceu antes de apenas o jacaré ter o fogo, evidenciando que não possui um marco original de estórias lineares, mas eventos contíguos. Portanto, uma cultura não abandona facilmente os seus significados culturais, substituindo-os passivamente, mas sim os transforma a partir das lógicas próprias, que precisam de espaços e tempo para serem desenvolvidas e criadas nos contextos locais.

Como vimos anteriormente, as relações associativas e de referencialidade culturais se reduzem no texto escrito. Porém, alguns traços da linguagem escrita produzida pelos educadores indígenas demonstram uma interação potencial entre escritores e leitores

que pode ser relacionada à performatividade oral. Por meio de recursos da linguagem, os educadores utilizaram recursos não comuns nos textos escritos escolares, que representam traços da oralidade e da interação pelo oral por meio da escrita. Nesse sentido, autores que analisam as influências locais sobre a apropriação da escrita, caracterizam tais fenômenos como uma multimodalidade da escrita: "[...] when we use the term multimodal literacies, we mean systems of representation that include written forms that are combined with oral, visual, or gestual modes" (Heath e Street, 2008, p. 4).

Alguns aspectos da presença do oral na escrita já foram destacados anteriormente, como o uso dos marcadores conversacionais, a diversidade na acentuação das palavras, a junção das palavras de acordo com o seu significado ou a pronúncia do narrador. Neste item, analisaremo o uso dos recursos sonoros e dos gestos no texto escrito, a partir do modo como eles são combinados com as formas de escrita, caracterizando a multimodalidade, na qual a escrita incorpora outros aspectos comunicativos, tais como os gestos e as ênfases prosódicas, em sua composição. No caso das narrativas analisadas nesta pesquisa, isso aconteceu principalmente com o prolongamento de vogais, com o uso de onomatopeias e a descrição de gestos relacionados à estória.

Como vimos no capítulo 2, a construção dos conhecimentos indígenas apresenta uma multiplicidade de conceitos e significados. Para os Guarani, por exemplo, está relacionada ao ouvir, ao sentir e à comunicação pela palavra; entre os Desana, o saber pelo ouvir é diferente do saber pelo ver, sendo que no primeiro concebemos e no segundo percebemos as coisas no mundo. Nesse sentido, inserir no texto escrito recursos que representam o som das palavras, as ênfases prosódicas relacionadas ao enredo da narrativa ou mesmo a sonoplastia dos animais, representa uma tentativa de contextualizar a narrativa escrita pelos recursos do som, relacionados ao falar e ao ouvir, tendo o papel como mediador. Isso indica que a escrita e a leitura não estão relacionadas a um ato solitário, mas sim a uma performatização do escritor e do leitor. Como já foi tratado acima, no processo de escrita das narrativas, elas foram ouvidas e recontadas pelos professores oralmente e as práticas de leitura estão relacionadas à dramatização das narrativas ou a leitura coletiva em voz alta. Esses diferentes usos e sentidos comunicativos da escrita permitem outras formas de interação pela escrita, mais relacionadas aos recursos comunicativos da oralidade e da contextualização da estória, com a criação de um ambiente referencial que vai além do papel.

Muitos dos recursos fônicos usados no oral não conseguem ser reproduzidos no texto escrito, como, por exemplo, o desenvolvimento da poética relacionada à prosódia ou à versificação com as ênfases entoacionais. Mas as ênfases aos personagens e à sua ação foram

expressas por alguns recursos na escrita. Um recurso muito presente foi o prolongamento de vogal nos verbos em situações importantes da estória. Na estória dos "Matis" esse recurso apareceu bastante na narrativa em nheengatu: "*tatukaaaaaaaaaaaaaa*" ("bateram" – referindo-se ao timbó); "*ukiririnnnnntu*" ("não") "*uwataaaaaa, uwataaaa*" ("andaram, andaram"); "*upúúúka*/ *upuuuuuuuuka*" ("estourou, estourou"), entre outros. A quantidade de letras repetidas indica uma dinâmica de ênfases para cada situação descrita; a primeira passa a ideia de muito tempo, já que os homens bateram timbó até a madrugada; a segunda transmite a insistência do mati em não querer responder quem era o seu companheiro. No verbo "andar", a repetição das palavras junto ao recurso do prolongamento remete ao próprio gesto de andar devagar e ir diminuindo os passos quando a personagem está chegando em seu destino. No exemplo do estouro da cabeça dos matis, vemos que, ora foi usado sem acento, ora com acento, como um recurso sonoro, também, de ênfases que os leitores/ narradores darão para a estória, conforme o enredo se desenvolve. A versão em português dessa narrativa não apresenta esses recursos.

Na narrativa do "Fogo" esse recurso apareceu tanto na versão em nheengatu quanto em português, de maneiras correspondentes: "*usáááka*" ("arrebentar"), em português "arrebentaaaaaaram"; "*usuuuuuu*" ("foi"), em português "fooooi"; e "*sakiwaaaaara*" ("ardido"), sendo que esta última não apareceu em português. Essas foram ênfases dadas pelo narrador. Nem todas foram reproduzidas, mas essas representam momentos importantes da narrativa: a primeira quando arrebentaram a língua do jacaré, a segunda quando a cutia foi para a serra abrir a mão, e a última, para expressar a sensação de quando o jacaré morde e fica ardido.

Na narrativa dos "Matis" escrita em nheengatu houve uma tentativa de manter o estilo da narradora, que usava bastante o recurso do prolongamento de vogal. Novos momentos também ganharam ênfases na versão escrita, mostrando a autoria dos educadores, que preservaram o estilo da narradora, mas elaboraram uma nova versão. Já na narrativa do "Fogo", o estilo do narrador era o de diminuir o tom de voz e acelerar o ritmo de pronúncia das palavras, de modo que reproduzir esses recursos ficou mais difícil na escrita. Porém, o uso corrente dos marcadores – principalmente o *paá*/ *pa* (contam/ dizem) e *ape* (aí) – foi mantido na narrativa escrita, mesmo que em menor proporção, evidenciando também uma preocupação em preservar o estilo do narrador.

Sobre o processo criativo dos autores, mesmo que as narrativas orais sejam coletivas, como destaca Menezes de Souza (1997), um narrador ou escritor das narrativas indígenas é um repetidor das estórias de seu povo pelas normas da tradição oral (MENEZES

DE SOUZA, 1997, p. 70). Portanto, trata-se de um conhecimento comum, daí o sentido de escrever coletivamente e a dificuldade em unificar as versões. Os professores, que são também interlocutores daquela tradição, dão ênfases conforme o próprio entendimento daquele conteúdo, acrescentando informações ou realizando novas composições textuais. Um exemplo do primeiro tipo foi quando acrescentaram na narrativa dos "Matis" o nome dos animais "tamanduá" e "kuati", antes nomeados em português e em nheengatu, também com seus nomes Baniwa (respectivamente, *tarzo* e *kapiti*). Isso ocorreu porque havia um educador baniwa e falante dessa língua participando da escrita, de forma que acharam importante fazer essa referência, já que são narrativas tradicionais do povo Baniwa. No trecho da narrativa dos "Matis" em que um deles ia com a canoa encontrar o outro que já estava preso pelos homens, a narradora comentou que ele vinha olhando da canoa para a praia, e os professores gostaram dessa parte, ficaram imitando o mati com o gesto de levantar, olhar e deitar na canoa, repetidas vezes. Por isso, incluíram nessa parte a repetição "*pa umam kuayentu pa umam*" ("ele olhou, perto [da praia], ele olhou"), ênfase que antes não foi dada pela narradora.

Da mesma maneira a estrutura textual dada ao texto escrito é uma criação dos autores, mesmo que eles tenham se preocupado com a preservação das ênfases e organização textual dos narradores, por exemplo, empregando vírgulas onde ocorriam pausas ou iniciando novo parágrafo quando havia mudanças no enredo narrativo. Houve também momentos em que a fala do narrador acabava, mas os educadores não realizaram pontuação; algumas repetições os autores acharam desnecessárias; algumas partes foram eliminadas, outras acrescentadas, entre outras alterações autorais. O uso de pontuação foi mais relacionado aos momentos de fala das personagens do enredo narrativo (discurso direto), em que o texto era interrompido para o uso do travessão, que foi mais usado do que as aspas. A divisão em parágrafos foi mais recorrente no português, o que pode ser explicado pelo fato de os professores já terem modelos de escrita nessa língua, diferente do nheengatu, mais usado oralmente, o que lhes permite estabelecer mais relações com o oral.

As relações com a oralidade estão presentes também na descrição dos sons dos fenômenos naturais, dos animais ou dos acontecimentos da estória, por meio do recurso da onomatopeia, como o som do trovão ("*pááááá*"), da rã ("*kuã kuã kuããã*") ou o som da queda dos matis quando iam dar o veneno ("*púúúúú*"). Esses recursos, além de criarem um ambiente contextual na narrativa, oferecendo uma visualidade na passagem em questão por meio de uma maior expressividade. Também contribuem para o entendimento do leitor, que consegue imaginar melhor a estória e estabelece uma interação com a mensagem descrita, já que fica

pressuposto que o leitor irá imitar os sons representados, abrindo espaços para a interação com o texto.

Outro uso da escrita relacionado ao oral foi a descrição do gesto da cutia quando essa personagem pensou ter pegado o fogo. Na performance oral o narrador fez o gesto de fechar as mãos. Na versão escrita da narrativa, os educadores descreveram esse gesto, tanto em nheengatu quanto em português, de tal forma que a narrativa ficou bem parecida nas duas versões: "*Akuti pa upuka terá*[74]*, apé pa umusikindawa ipú mirí usuaaaaaam*"/ "A cutia também pegou, aí fechou a mãozinha e fooooi". Esse trecho, além de criar uma imagem do gesto de pegar da cutia, importante para a visualidade da narrativa, mostra um movimento de cena ao prolongar a vogal no verbo *usuam* (foi), mostrando novas articulações da linguagem a partir de recursos da escrita.

Outros gestos e visualidades aparecem nesse processo de escrita realizado pelos educadores. Como muitos dos recursos da interação oral – pelos gestos, ambiente narrativo e recursos prosódicos – não podem ser reproduzidos, a escrita tenta minimizar as distâncias entre escritor-mensagem-leitor que compõem o ato comunicativo de transmissão das narrativas por meio de outros recursos da linguagem. Por exemplo, os educadores tiveram a preocupação em qual palavra usar sobre a transformação do talo de tucum em rã; isso poderia ter sido resolvido no gesto, como o narrador usou, mas na escrita tiveram que escolher um verbo que transmitisse melhor esses significados. O fato de descreverem o contexto também foi um recurso usado na escrita, como por exemplo, a mordida de jacaré que fica ardida ou o fato de ressaltarem que a praia era bonita na narrativa dos "Matis". Essa preocupação com a descrição dos lugares, sensações e gestos mostra uma relação com a escrita que valoriza a interatividade com o leitor. Esses recursos de contextualização e referencialidade são possíveis por não se tratar de um leitor distante e genérico, mas dos alunos da escola e das comunidades baniwa, que compartilham daquela cultura.

Outro recurso de referencialidade pela escrita são os desenhos, cuja importância foi destacada pelo próprio pajé. Quando perguntamos o que ele achava de escrever as estórias, se elas manteriam a sua eficácia no papel, ele respondeu que com os desenhos a comunicação delas seria melhor, pois o leitor poderia visualizar e entender melhor os momentos narrativos. A interação pela escrita, presente também nas ênfases sonoras e na visualidade dos gestos e cenas, mostra o sentido comunicativo que a escrita tem para os Baniwa, que vai muito além

[74] Esse termo foi usado no lugar de *té* (também), ambos têm o mesmo significado, mas a forma *terá* é mais usada pelos mais velhos, que não a abreviam. Esse é um fenômeno muito comum no nheengatu atual, que acaba diferenciando bastante a fala dos mais antigos e dos mais novos.

de uma representação fonográfica das ideias ou de expressões precisas da fala, acessa uma referencialidade construída por meio de sistemas de signos semânticos, que são interpretados de acordo com a linguagem construída para a sua representação. Portanto, os sentidos da linguagem e da comunicação se relacionam às formas tradicionais, mesmo quando inseridas nas formas alfabéticas ocidentais e em seus padrões textuais. Podemos desvendar esse universo comunicativo além das letras e de suas formas de organizações textuais a partir dos desenhos criados para as narrativas, que são mais que ilustrações, mas desenvolvem sentidos de referencialidade, contextualização e interação pelas imagens.

4.7 – Além do visível pelas letras

Na perspectiva da escrita multimodal, que relaciona as formas de escrita aos significados da linguagem específicos das tradições locais, os desenhos são considerados uma modalidade discursiva da linguagem. Como já vimos anteriormente, os recursos de descrever os gestos na escrita ou usar como referência contextual a foto do brinquedo feito com o talo de tucum são formas estilísticas de manter o corpo presente na linguagem escrita, por meio de imagens que acompanham as estórias. Esses recursos visuais desempenham um papel comunicativo importante. Segundo Berta Ribeiro, os desenhos não são como ilustrações, mas representam a tradução, pela imagem, daquilo concebido no real-imaginário acessado pelos mitos.

Dessa maneira, aquilo que é acessado por uma referência cultural que está fora do texto e é compartilhada pelos interlocutores da mesma etnia, ou aquilo que é demonstrado pelo gesto, pela indicação de um lugar ou de um animal presente no momento da narrativa ou reconhecido por aquele grupo em que a narrativa é tradição, quando passam pelo processo de escrita, são recriados a partir dos desenhos, que desempenham essa função referencial. Os desenhos representam as ideias, cenas, lugares e concepções, e podem estar relacionados aos modos de expressão baniwa por meio dos grafismos, que criam imagens a serem interpretadas semanticamente, vinculadas às palavras e ao contexto ao qual são inseridas. Nessa perspectiva, enquanto no oral a linguagem é construída por recursos linguísticos e paralinguísticos, combinados às estruturas poéticas que atuam na construção e coerência textual, relacionando a produção cognitiva com a interação do oral, na escrita essa construção se desenvolve também por meio dos desenhos, que são recursos que permitem uma

intertextualidade pelas formas desenhadas, que esclarecem e reafirmam uma ação ou ideia presente na narrativa.

Quando analisamos os desenhos feitos para as narrativas, percebemos que elas poderiam ser contatadas apenas por meio deles, mostrando o quanto as imagens também narram a estória, por meio de um discurso imagético. Os desenhos ficaram muito bonitos e expressivos; não parece que desenhar é uma questão de vocação naquela comunidade, mas sim algo que todos aprendem e sabem usar, como se fosse uma alfabetização por meio dessa linguagem comunicativa visual, tal como é a alfabetização pelos trançados. Nessa perspectiva, assim como a escrita alfabética não é apenas a representação objetiva e precisa de um fonema por um grafema, mas sim formas flexíveis de representação que se relacionam com o contexto e com as ênfases dadas pelos narradores e autores. Os desenhos tampouco são representações precisas dos trechos narrativos, mas transmitem ideias sobre os sentidos da narrativa, contribuindo para a sua interpretação.

O autor Gruzinski (2003), ao tratar da maneira como os indígenas mexicanos usavam os desenhos, analisando, inclusive, os produzidos depois da colonização, em que se mesclavam com os textos alfabéticos impostos pela igreja, transmitindo mensagens culturais que aos olhos dos de fora eram imperceptíveis, mas para eles mantinham as referências culturais. O autor destaca a dificuldade em analisar esses desenhos indígenas e, tentando arriscar-se, coloca da seguinte maneira: “Digamos que corresponde às combinações de formas e cores, à organização do espaço, às relações entre figuras e o fundo, aos contrastes de luz e de tonalidade, às leis geométricas respeitadas e utilizadas, ao movimento da leitura, à densidade movente das representações [...]” (GRUZINSKI, 2003, p. 31).

Cientes das limitações de aprofundarmos essas questões nesta dissertação e da incapacidade de uma análise mais profunda sobre as influências dos modos de representação e comunicação tradicionais no texto escrito e desenhado pelos indígenas, arriscaremos algumas análises em relação a alguns desenhos realizados para as narrativas apresentadas nesta pesquisa, partindo de aspectos estéticos e tendo os desenhos como formas de expressão dos sentidos e da referencialidade cultural acessadas pela tradição oral, que exercem um papel fundamental para a comunicação. Lembramos que os desenhos foram realizados pelos alunos, que ouviram e viram o vídeo com a narração oral e depois ouviram a narrativa escrita, lida em voz alta por um educador.

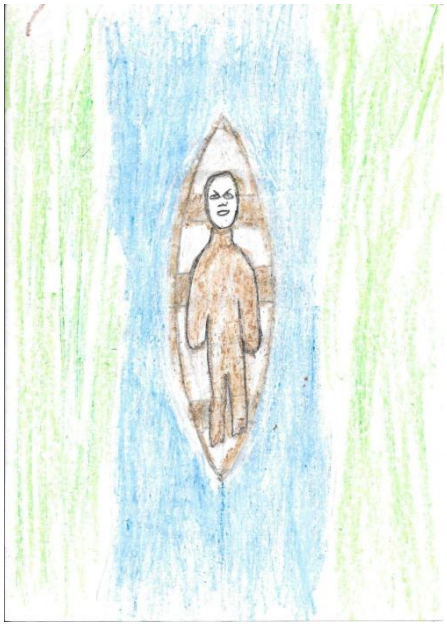


Figura 1 – Mati na canoa

O primeiro desenho a ser analisado mostra um dos matis na canoa indo ao encontro do seu companheiro que estava preso na praia. Percebemos uma composição de cores e perspectiva na imagem, que é vista por cima da canoa, o azul representa o rio e o verde, a mata. O mati está deitado, o que indica medo ou uma tentativa de se esconder, por outro lado, a sua sobrancelha está como a de uma pessoa má, caracterizando o personagem que envenenava os outros, referido no oral como “aquele velho, venenoso”. Os sentidos de compreensão sobre o personagem mati também estão presentes na figura 2, abaixo, que mostra os matis amarrados na haste de armar rede. É interessante que eles estão de bigode, aparência não muito comum entre os indígenas da região, e o mais intrigante, há uma terceira cabeça amarrada entre os dois, como se fosse outra pessoa, mas o seu corpo não aparece. A análise interpretativa sobre essa imagem nos remete à ideia da transformação dos matis, que são animais que se transfiguram em pessoas para conseguir se aproximar das vítimas e envenená-las. Eles são seres que enganam os outros, por isso, a ideia de uma terceira cara (rosto) transmite as características desses seres, que fingem e prejudicam os outros pelo uso do veneno. Portanto, esses desenhos contribuem para a referencialidade das características dos personagens matis, que no oral foram realizadas por meio de uma super-especificação dos personagens por adjetivos e pelos jogos referenciais com demonstrativos.

Figura 2 – Matis amarrados no tronco

Figura 3 – Matis amarrados nas árvores

Na figura 3, acima, os matis aparecem presos nas árvores ao fundo do desenho, eles estão quase invisíveis, parecendo caveiras. Esse desenho transmite o sentido do enredo narrativo, destacando o momento inicial de quando os matis foram presos pelos homens. Na sequência narrativa, essa cena dá início ao movimento que resultará na morte dos matis e de sua comunidade, portanto, representá-los como caveiras antepõe a ação da estória de uma forma simbólica. Essa é uma interpretação possível, nem todos enxergaram dessa maneira, mas tentamos realizar reflexões semióticas possíveis para a diversidade de sentidos desses desenhos. Quando analisamos que desenhar os matis como caveiras foi um processo de referência textual à sequência narrativa posterior, podemos relacionar os sentidos da

linguagem com os das imagens; no primeiro caso, o oral desenvolve associações relacionais entre os *focos* e cenas da estória, não de maneira linear, mas por referências indiretas que contribuem para a interlocução e interpretação do ouvinte, da mesma maneira, por meio do desenho, o leitor interpreta o enredo e as dinâmicas das associações sequenciais da narrativa.

Figura 4 – Matis remando em direção à sua comunidade

Na figura 4, o foco está bastante centrado nos matis remando, desenhado em um plano de destaque e perspectiva tridimensional em relação ao plano de fundo que é mais chapado, onde está a comunidade dos matis. Existe uma valorização dos matis remando por meio do recurso de uma proporcionalidade maior que cria esse destaque. Isso está relacionado ao fato do momento narrativo em que as cabeças dos matis estouram, antes mesmo de eles chegarem ao seu destino. Portanto, essa imagem cria uma interação, processada pelas distâncias, proporções, movimentos e posturas corporais no desenho, que auxilia na comunicação e compreensão da narrativa.

As imagens podem também transmitir a referencialidade contextual da narrativa; na figura 5, a seguir, ela está representada no desenho de um homem batendo timbó. A imagem descreve a posição adequada, os objetos utilizados e o movimento do timbó, que se espalha para ser colocado no rio. Nessa perspectiva, a prática cultural de tinguijar e bater timbó, referenciada no oral em nheengatu pelo demonstrativo e em português pela explicação da narradora sobre o que ela significava, na escrita essa prática foi iconizada pelo desenho, que indica a ação e os recursos envolvidos nesse tipo de pesca.

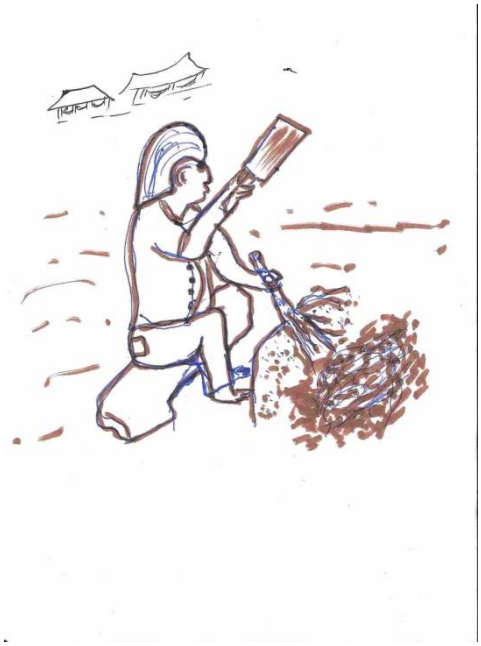


Figura 5 – Homem batendo timbó

As formas de expressão por meio da linguagem e dos desenhos, que tecem interconectividades entre os sentidos da narrativa e suas representações fundadas na comunicação podem ser analisadas a partir dos desenhos do momento importante da narrativa do “Fogo”, quando Nhampirikuli fez surgir mais rãs para que o jacaré colocasse a língua/ fogo para fora e assim eles pudessem retirá-la. Como vemos nas figuras 6 e 7, abaixo, os desenhos transmitem toda a situação, as rãs pulando, o fogo do jacaré, as filhas do jacaré fazendo farinha, por meio de diferentes perspectivas visuais. Um deles deu mais ênfase ao fogo saindo da língua do jacaré e o outro às rãs pulando, motivo que faria a língua sair mais, para cozinhar essas rãs.

Figura 6 – Jacaré com muito fogo saindo pela língua

Figura 7 – As rãs pulando para sair mais fogo da língua do jacaré

Esse foi um trecho da narrativa que envolveu diferentes recursos da linguagem em sua composição por meio dos jogos poéticos e referencialidades no oral. Na escrita alfabética, esse momento narrativo foi construído de maneira mais ordenada e objetiva, por meio de explicações e organização das falas das personagens envolvidos. Os desenhos representam a própria interpretação dos ouvintes e uma retextualização por imagens. Dessa maneira, percebemos que o foco nas relações associativas entre as rãs, o fogo, a língua, o jacaré e as outras personagens foi efetivo, e os próprios desenhos conseguem representar, pelos recursos imagéticos, os jogos de linguagem usados pelo narrador, que mistura personagens e cenas por meio de associações contíguas. Isso evidencia que a expressividade apenas pela escrita alfabética pode limitar os sentidos, a interação e a interpretação do texto, e que o desenho talvez transmita de uma maneira mais significativa esses sentidos da linguagem construídos pela rede de comunicação mitológica.

Essas interconexões entre imagens, o dito e o não dito pelas palavras na narrativa são expressas nas imagens abaixo. Na figura 8 a cotia está com o fogo na mão e na figura 9 apenas com a fumaça. Pela leitura desses desenhos, o interlocutor pode imaginar que ela realmente pegou o fogo, mas se surpreende quando não encontra e das suas mãos sai apenas fumaça, ou seja, as imagens acompanham o próprio desenrolar das sequencias textuais, que no oral mostra em um primeiro momento a cotia falando “eu peguei” e só quando ela vai até a serra o fato de não ser o fogo e sim a fumaça é revelado, o narrador ainda complementou com a expressão: “ah, é fogo de cotia”, quando forma esse tipo de cerração. No escrito, como já foi

tratado acima, o momento desse acontecimento é descrito de maneira linear, em que já antecipam que “a pobre cutia” pensou que tinha pegado o fogo, mas não era, tudo é revelado em apenas uma frase.

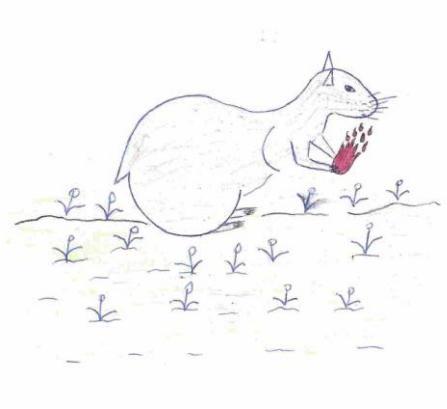


Figura 8 – Fogo da cutia

Figura 9 – Fumaça da cutia

Nesse caso, os desenhos, quando colocados juntos e acompanhando essa sequência textual, podem evidenciar as concepções de transformações referidas pelo termo *kuera*, em que a fumaça era o fogo, e é ele que está presente na cerração, em forma de fumaça. Essas são formas de atualização do conteúdo narrado pela situação presente dos ouvintes, que podem reconhecer a veracidade da estória por meio da realidade, contribuindo, assim, para a coerência da narrativa na contemporaneidade contextual dos interlocutores.

As imagens também podem contribuir para a construção de conceitos evocados nas narrativas, como é caso da figura 10, que mostra o macaco parecido com o homem, citado na narrativa da “Noite”, em que o dono da noite transformou os homens em macacos como consequência da ação deles de abrir a noite quando não deviam.

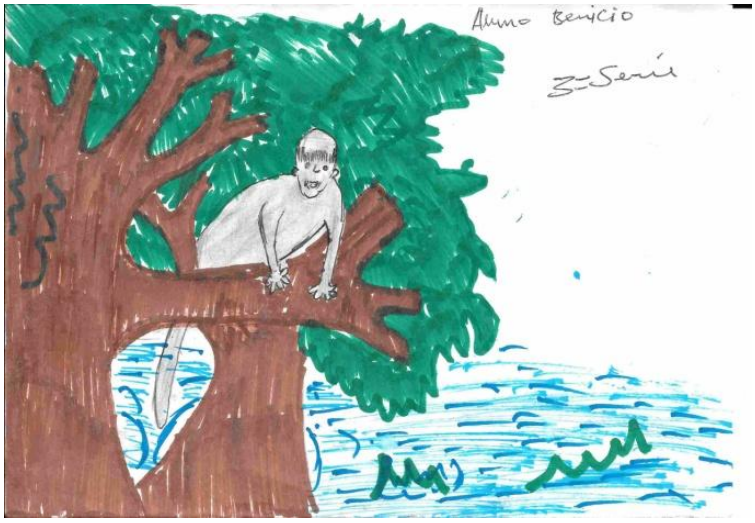


Figura 10 – Macaco-homem

Muitas associações são feitas entre macacos e seres humanos, inclusive pejorativas e preconceituosas, a percepção é que esse desenho expressa a mistura entre o homem e o macaco; a cabeça é mais parecida com de um ser humano e o corpo na árvore é mais parecido com o de um macaco, mas as mãos são mais parecidas com as de uma pessoa. Ou seja, esse desenho permite uma reflexão mais profunda sobre as semelhanças entre esses dois seres, animal e humano, a partir de uma representação híbrida, que remete à ideia de transformação de um ser em outro, mas mantendo partes de si mesmo. Essa visualidade amplia a interpretação dos sentidos desses signos conceituais que fazem parte da cultura indígena Baniwa acessada e transmitida pelo oral e pela escrita multimodal.

Portanto, as imagens articulam formas de representação e construções de sentidos relacionadas às especificidades das personagens, aos momentos e movimentos narrativos, às concepções, aos conceitos e às organizações dos modos de expressão indígena ligados ao conhecimento tradicional transmitido pelas narrativas mitológicas. Podemos concluir que o uso de imagens exerce um papel comunicativo fundamental nos textos escritos indígenas, contribuindo com a função interativa entre produtor-mensagem-receptor e com as dinâmicas referenciais e contextuais da linguagem, a partir do modo como ela é construída localmente pelos povos com essa tradição. Os desenhos e seu papel na comunicação narrativa podem ser relacionados aos usos dos grafismos, que elaboram signos imagéticos a serem interpretados semanticamente e que dialogam com os conhecimentos narrativos transmitidos pela palavra.

As análises do texto escrito pela perspectiva multimodal são, portanto, fundamentais, pois permitem a compreensão desses sincretismos que envolvem as práticas comunicativas na construção da linguagem e de sua expressão. A multimodalidade está presente na escrita indígena e também na multiplicidade de representações e concepções desenvolvidas por meio da linguagem e da narratividade dos povos de tradição oral, que carecem de estudos mais aprofundados para a compreensão dessas complexas formas de expressão, de suas transformações e reinvenções nos contextos culturais contemporâneos e tradicionais.

CONCLUSÃO

Nesta dissertação, realizamos uma análise sobre as transformações na linguagem e nos meios de comunicação e transmissão das narrativas de tradição oral quando são escritas. Os textos foram produzidos por indígenas Baniwa falantes de nheengatu como primeira língua, portanto, pudemos comparar as diferentes formas de expressões na língua materna indígena e na língua portuguesa. Os processos de escrita para o registro dos conhecimentos tradicionais estão vinculados ao seu uso nas escolas indígenas diferenciadas e bilíngues, o que nos fez refletir também sobre o papel desses espaços sociais nas formas de vida indígena na contemporaneidade, bem como na influência da escola nas transformações das dinâmicas tradicionais de transmissão dos conhecimentos.

A proposta de realizar encontros com os educadores, a partir de uma metodologia etnográfica, permitiu a constituição de um *corpus* baseado na língua e na linguagem em uso, exercendo sua função comunicativa, ou seja, contextualizadas nas dinâmicas culturais do grupo. As apreciações históricas e teóricas permitiram que as práticas comunicativas fossem analisadas em seu contexto de ação e funcionamento nas tradições orais e também na realidade específica da região e daquele grupo indígena, além de caracterizar o lugar desta pesquisa nas investigações científicas que abordam esses temas.

Iniciamos esta dissertação com a contextualização histórica do nheengatu, que em si já traz hibridismos por ser uma língua indígena transformada em língua colonial e, como língua geral, modificada pelo seu uso por falantes de português e outras línguas indígenas. Posteriormente, foi proibida pela imposição do português e hoje ela é novamente uma língua indígena, que atua também como língua geral na região do Alto Rio Negro (Amazonas). Os diferentes usos da língua nheengatu evidenciam como os indígenas estão em constante processo de transformação e são ativos nessas relações de adaptação e recriação cultural a partir das situações de contato e colonização.

Segundo Carneiro da Cunha (2012), por muito tempo os estudos indigenistas estavam carregados de uma visão romantizada, que viam os índios apenas como parte do passado colonial, destinados ao fim. Depois vieram estudos que vitimaram os povos, na perspectiva das influências dos processos de dominação colonial e a consequente eliminação física e cultural dos mesmos. Atualmente tem-se criado uma abertura para que os indígenas contem sua própria história, ou seja, novas abordagens que tratam os indígenas como sujeitos históricos, agentes dessas transformações. Como é o caso desta pesquisa, em que foram realizadas atividades de investigação conjunta, com a criação de um espaço para que os

educadores desenvolvessem a escrita das narrativas com base em suas experiências com a linguagem e com a comunicação, sendo ativos nesse processo de retextualização.

As análises sobre a história indígena na Amazônia, a partir da língua nheengatu e dos seus usos, fazem uma articulação entre estas diferentes abordagens teóricas: as que analisam os impactos do contato colonial e a ação dos sujeitos indígenas. Se por um lado os processos coloniais interferiram nas dinâmicas indígenas, com os descimentos, a imposição de uma nova língua etc., por outro lado, essa língua era de origem indígena e conseguiu manter as redes de transmissão das narrativas orais dos povos que a falavam, mesmo que sufocadas pelos processos de tupinização e tapuização, por exemplo. O sistema colonial e os processos de formação nacional criaram hierarquizações nas relações sociais, inclusive por meio das distinções entre culturas orais e escritas, tendo a primeira como selvagem e primitiva e a segunda como civilizada e desenvolvida, principalmente nos séculos XVIII e XIX, com as teorias evolucionistas. As culturas indígenas desenvolveram uma reformulação da tradição oral a partir da língua nheengatu, que uniu mitologias dos diferentes povos falantes, bem como as narrativas de origem Tupi. Mesmo não sendo esta a origem étnica mais comum na região, por essa língua as narrativas foram e são transmitidas, evidenciando a força da transmissão oral e a sua capacidade de atualização e transformação nos mais diferentes contextos socioculturais e comunicativos.

As análises históricas sobre a instauração do português e proibição da língua geral no período de nacionalização do Brasil, para garantir lealdade ao Rei e impedir o surgimento de uma identidade linguística antilusitana, evidenciaram o quanto a linguagem e a língua são manifestações culturais simbólicas a serem dominadas nos processos de colonização e como a valorização de uma língua ou forma de expressão pode inibir a outra. Como foi o caso do português no Brasil, que, por ser a língua da Nação, ter sistemas de escrita e literatura e ser vinculada aos espaços oficiais, como a escola e os órgãos públicos, passou a ser valorizada, inibindo e depreciando as línguas indígenas, principalmente a LGA, que era a mais falada na região amazônica. Essas relações estão imbricadas em discussões maiores sobre os processos de valorização de uma cultura frente à outra e das relações etnocêntricas que pautaram a exploração colonial, se estenderam pelos processos de nacionalização e ainda pautam as relações entre indígenas e sociedade nacional nos dias atuais, em que existem conflitos entre os modos tradicionais e ocidentais ou entre as culturas locais e globais.

Essas discussões foram aprofundadas no capítulo 2, tendo como foco as relações entre o oral e a escrita constituídas historicamente. A perspectiva dicotômica entre a oralidade e a escrita passou por momentos distintos, ora valorizando a segunda em relação à primeira,

considerando esta como uma manifestação do civilizado e aquela como primitiva, ora sendo vista da perspectiva do desenvolvimento cognitivo, que compreende as formas de expressão e linguagem escritas como o ápice de reflexão humana e arquivação da memória, de maneira precisa e objetiva, principalmente com a ampliação do uso do alfabeto. Contudo, do nosso ponto de vista, existe um desconhecimento dos procedimentos orais de transmissão oral e organização da linguagem, o que resulta em uma desvalorização de suas capacidades técnicas, cognitivas e culturais. Isso se torna explícito ao avaliarmos a maneira como os sistemas orais são tratados pela ciência de um modo geral, como, por exemplo, os *quipus* ou mesmo os grafismos indígenas, que têm suas funções, muitas vezes, reduzidas a técnicas mnemônicas.

Nesta dissertação, tentamos ampliar a compreensão sobre os sistemas de conhecimento e transmissão orais. Se em algumas passagens houve uma valorização do oral em relação à escrita, podemos justificar pela necessidade de afirmação desse tipo de linguagem em uma sociedade em que predominam os meios letrados, desmerecendo tanto as culturas tradicionais quanto populares e, inclusive, depreciando as pessoas por serem analfabetas. Zavala (2002) aborda essa questão ao analisar os planos educacionais dos países considerados de Terceiro Mundo ou subdesenvolvidos, que são direcionados por princípios da Unesco, Banco Mundial e outras entidades internacionais:

> Subyace a estos esfuerzos la creencia de que la literacidad universal traerá crecimiento económico y bienestar al Tercer Mundo, dada la suposición de que, con la escritura, las personas desarrollarán habilidades cognitivas que facilitarán su acceso a los códigos sociales y conductas propias de las sociedades industrializadas modernas (WAGNER, 1993 *apud* ZAVALA, 2002, p. 24).

Assim, é importante uma discussão teórica que defenda essas outras formas de expressão e comunicação, que não apenas são características dos povos indígenas, mas estão relacionadas à própria formação da população brasileira, que tem influências culturais de diversos povos com diferentes tradições orais (indígenas, africanas e europeias). Portanto, dialogar com as teorias que inferiorizaram os sistemas orais, contrapondo-as com reflexões sobre a complexidade e funcionamento dessas tradições e linguagem, torna-se um meio para que esses sistemas sejam reconhecidos socialmente, nos necessários diálogos entre o conhecimento cientifico e a realidade social e política nacional.

Como foi analisado no capítulo 2, existem distintas concepções de mundo e de vida que se chocam e são evidenciadas nos conflitos sociais e políticos atuais envolvendo povos indígenas e sociedade nacional. Podemos usar como exemplo a guerra não declarada no

Estado do Mato Grosso do Sul; nela fica evidente a associação ideológica do indígena com o atraso do país *versus* o progresso e a produção do chamado "agronegócio", criando um cenário nacional em que a propriedade e a produtividade são mais poderosas que a vida. Essas ideologias são embasadas nas concepções evolucionistas e dicotômicas valorizadas historicamente, e até os dias de hoje não se tem espaço para o reconhecimento e respeito de pessoas e dos povos que têm outros modos de viver, diferentes das lógicas consagradas pelas sociedades modernas, industriais e capitalistas.

A sociedade nacional, em seu plano político, aos poucos abre espaços para os povos e a diversidade cultural, e também as teorias científicas aos estudos que tentam compreender o modo de funcionamento das lógicas indígenas e os decorrentes sincretismos; reconhecendo a cultura tradicional e compreendendo de que maneira a cultura hegemônica a inibe ou se transforma quando é incorporada aos sistemas locais. No plano das teorias que embasam esta pesquisa, as correntes de pensamento que tratam o oral e o escrito como modalidades da linguagem que têm capacidades equiparadas e apenas usam de diferentes estratégias para a comunicação e organização da linguagem, relacionadas ao contexto cultural de quem as produz, são as denominadas sociointeracionistas, a Análise da Conversação e os novos campos de estudo, como a Linguística Antropológica ou Antropologia Linguística, que encontraram no método etnográfico uma maneira de estudar as manifestações, por exemplo, das influências globais e locais nas formas de expressão a partir da linguagem em uso.

Esta pesquisa se baseou nessa metodologia para recolher os dados analisados, tanto nos processos de narração oral quanto na produção de textos escritos pelos atores sociais, os professores indígenas, a partir de situações da linguagem em uso e em seu contexto cultural. Nas análises do oral, reconhecemos as estratégias da linguagem e os recursos linguísticos e paralinguísticos, ou verbais e não verbais, acessados no ato comunicativo e na articulação do pensamento e da linguagem narrativa contextualizados na tradição oral desse grupo. Identificar e refletir sobre esses aspectos da estrutura textual oral nos deu suporte para as análises sobre os textos escritos, direcionando o nosso olhar para os pontos fundamentais de articulação entre a linguagem, os gestos, os termos e referenciais culturais, a articulação da memória, entre outros, e também como esses aspectos se apresentavam articulados nos textos escritos.

A perspectiva de articular diferentes áreas do conhecimento – Antropologia, Educação e Linguística –, resultante da própria formação interdisciplinar da pesquisadora, contribuiu para uma análise que considerou tanto os dados da linguagem narrativa como as questões culturais e funções sociais da escrita nas sociedades indígenas contemporâneas. As

relações entre a linguagem, os modos de comunicação e os sistemas tradicionais de circulação dos conhecimentos expressos nos mitos ou pelos sistemas gráficos foram de suma importância para uma compreensão mais ampla sobre os processos de escrita indígena e, especificamente, do povo Baniwa, que têm significados locais relacionados às formas de expressão e representação por meio dos trançados e sílabas gráficas.

Como foi abordado por Menezes de Souza (2001), em suas análises sobre os sistemas de codificação e escrita Kaxinawá (*kenê*), para a compreensão desses desenhos é necessário entender aspectos da ideologia cosmogônica do grupo que o produz, a partir das concepções culturais da identidade, alteridade e transformação (MENEZES DE SOUZA, 2001, p. 180). No caso dos estudos realizados nesta pesquisa, fizemos uma reflexão sobre os significados que a escrita tem para os povos da região, em sua dimensão relacional e de potencialização das redes de comunicação, que são reforçados também pelo poder simbólico do papel. Além disso, refletimos sobre as ideias de transformação, tanto as relacionadas aos aspectos da cultura e dos meios de comunicação em movimento, como as concepções baniwa de transformação, que remetem à ontologia dos seres e do mundo.

No capítulo 3 realizamos as análises sobre a linguagem oral e sua organização a partir dos contextos em que as narrativas são uma tradição. Percebemos que a estrutura textual das narrativas está relacionada à maneira como os povos tradicionais interpretam semanticamente o mundo e organizam as suas concepções. A linguagem se articula de maneira tematicamente orientada e atua com diferentes recursos comunicativos que compõem a performatividade, seja por meio de jogos, da poética da linguagem e de recursos sonoros e gestuais, seja pelas estratégias de elaboração textual que contribuem para a interação com o interlocutor, aspectos que se conectam com o estilo dos narradores e com a referencialidade cultural na qual estão inseridos. Essas formas de expressão estão articuladas com os significados cosmológicos, que são elaborados pelas narrativas mitológicas de maneira a garantir sua transmissão e continuidade.

Na oralidade a linguagem se constrói de maneira a estabelecer mais vínculos entre os tempos dos ancestrais e os atuais a partir da perspectiva de continuidade e transformação das coisas do mundo e, ao mesmo tempo, expressa a complexidade dos conceitos de maneira mais relacionada aos significados simbólicos culturais. Ou seja, as produções cognitivas e verbais do texto oral, formada por repetições, paráfrase, hesitação, gestos, movimentos associativos das sequências textuais, entre outros, constituem as complexas formas de linguagem por meio de uma construção textual que garante a interação e a interpretação dos

interlocutores, efetivando a narratividade como um modo de articulação coerente com a realidade vivida e de perpetuação da memória coletiva e histórica do grupo.

Essa interação entre a tradição, a memória e a execução da linguagem no oral é afetada pelas formas de escrita, que tendem a homogeneizar as estruturas textuais, como pudemos analisar nos textos das narrativas desta pesquisa. Na escrita, em geral, as narrativas são compostas por uma forma condensada e objetiva, os acontecimentos são neutralizados e organizados a partir de uma concepção de tempo linear e não cíclico. Os textos escritos apresentaram uma estrutura mais explícita de começo, meio e fim e uma dinâmica de associações sequenciais mais causais e lineares, assim, o que no oral era realizado por sistemas de lógicas contíguas, na escrita se configurava por um maior ordenamento e referenciamento direto das cenas e *focos*.

Nas análises desta dissertação, apresentamos alguns exemplos dessas diferenças, tais como: no trecho da narrativa oral dos "Matis", em que foi usado o recurso da poética paralelística de equivalência, quando os matis foram aplicar o veneno nos homens, enquanto no texto escrito a mesma passagem foi mais explicada, com frases como "não viam eles"; "estavam olhando para os outros", compondo uma ordenação sequencial; e o uso de marcadores comuns ao texto escrito, "no entanto" ou "assim ficou", que evidencia o modo como a linguagem escrita articula os textos com explicações causais e ordenadas. Também a temporalidade expressa de maneira contígua no oral passou por um processo de linearização temporal, como, por exemplo, na narrativa oral do "Fogo", em que o narrador disse que Nhampirikuli deixou o fogo para a humanidade em "outros tempos", evidenciando uma relação contígua que acessa o contexto e a dinâmica da criação das coisas do mundo, e na escrita isso aparece como "futuramente", construindo uma relação sequencial linear. Além disso, as noções de verdade, dadas pela tradição e sua eficácia na explicação da realidade, foram justificadas na escrita por razões lógico-objetivas, como a necessidade de cozer os alimentos com o fogo, a verdade na ardência da mordida do jacaré testada por quem levou uma mordida ou a não existência dos matis, por eles não serem vistos.

Dessa maneira, as transformações discursivas e sintáticas do texto influenciam a forma de organizar e transmitir as ideias e as concepções culturais. Como é o caso do signo *kuera*, termo que expressa uma continuidade das coisas e dos seres pela transformação, estabelecendo uma relação entre os fatos narrados na estória e o contexto atual, vinculando experiências passadas às experiências presentes. Na escrita, em geral, esses vínculos são apresentados por evidências materiais descontextualizadas, como uma cicatriz, que deixa marca, mas não está diretamente associada ao fogo, ou por concepções de uma coisa que se

transformou/ foi substituída por outra, como no caso do tucum, que na escrita foi tratado como se tivesse deixado de ser tucum para ser rã, não de maneira contínua.

Percebemos que a linguagem e sua expressão pelos diferentes meios, oral e escrito, podem influenciar os modos de transmissão e formação das concepções de realidade organizadas na mitologia. Porém, a narratividade também constrói a sua coerência a partir de recursos linguísticos e paralinguísticos que relacionam os seus sentidos ao conhecimento cultural, compondo a intertextualidade e atuando para a sua efetividade comunicativa. Nessa perspectiva, a linguagem é uma ação, construída pela performatividade e também pelas referências visuais. Essas intenções e significados comunicativos são características ontológicas das culturas de tradição oral e são construídos de diferentes maneiras, a partir dos recursos orais e também escritos; nesse último caso, percebemos uma recriação da linguagem por processos locais para compor a comunicabilidade pelas narrativas escritas.

Os educadores indígenas criaram diferentes recursos no texto escrito que atuaram na eficácia da sua comunicação, como, por exemplo, as estratégias de representação das ênfases e contextos sonoros das narrativas ou o uso de desenhos representando e reforçando cenas e *focos* importantes do enredo, mesclando a interpretação imagética com a alfabética. Essas transformações nos padrões formais dos textos narrativos escritos contribuem para a criação de uma nova dimensão comunicativa pela escrita, formada pelas concepções de interação pela linguagem, características das articulações cognitivas e culturais dos povos de tradição oral. Assim, os modos de transmissão tradicionais dão novos sentidos ao texto escrito, que são elaborados de modo criativo, expressivo e inovador pelos educadores indígenas.

Os principais recursos empregados na escrita, como analisamos no capítulo 4, que hibridamente se formam pelas associações com o oral e com os modos de comunicação baniwa, são relacionados à interação e se expressam por meio de ênfases, descrição das cenas e gestos, uso de marcadores conversacionais, entonação, onomatopeia, desenhos etc. A interatividade entre o conhecimento, o contexto cultural, os interlocutores e a realidade social se baseiam em relações comunicativas entre produtor-mensagem-receptor e, quando escritos, entre autor-texto-leitor, o que mantém os sentidos dos textos e de seus conteúdos em uma tradição. Essa preocupação ficou explícita na composição dos textos escritos, que apresentam uma comunicabilidade marcada pela interação entre autor e leitor, mediada pela referencialidade e contextualização cultural. Os textos foram escritos pelos educadores

indígenas coletivamente, com pelo menos duas versões de cada narrativa[75] e foram compostos a partir de uma preocupação com as formas de leitura, incentivando a interlocução do leitor na interpretação e uma aproximação com as suas referências culturais. Esses fatores diferenciam essas concepções daquelas que veem na escrita um ato solitário e de registro a ser fixado permanentemente de maneira universal.

Zavala (2002, p. 49) oferece um exemplo dessas concepções hegemônicas de escrita, ligadas ao objetivo de guardar e fixar fielmente a mensagem por essa técnica, congelando-a, ao descrever uma situação por ela observada na sala de aula em que o professor fala aos alunos que a maneira para que uma informação não se transforme ou chegue ao receptor incompleta, e para que todos tenham a mesma compreensão da mensagem é escrevendo-a. Essa concepção de escrita, como vimos ao longo desta dissertação, não corresponde ao modo como os Baniwa enxergam esses processos, já que eles construíram um texto escrito composto por diferentes formas de linguagem e representações semânticas e imagéticas, evidenciando uma preocupação com a dinâmica da interação comunicativa pela escrita.

Nesse sentido, existem diferentes expectativas em relação à escrita, quando analisamos o seu uso comumente empregado em culturas ocidentais e em culturas de tradição oral; as primeiras compreendem a escrita como o momento de reflexão e avaliação das ideias para fixá-las, enquanto as segundas veem na escrita a possibilidade de dinamizar e atualizar a comunicação das mensagens tradicionais. As concepções de transmissão na comunicação das mensagens narrativas presentes na tradição oral constituem também as formas de expressividade da escrita, cujos recursos cognitivos e técnicos expressam a inter-relação entre as pessoas e os conteúdos envolvidos neste ato comunicativo.

Nesse processo, as concepções de representação e comunicação tradicionais baniwa (construídas pelos sistemas orais e gráficos) apareceram nos textos escritos alfabéticos, seja pelo modo como o sistema alfabético foi usado, mais vinculado ao oral e aos aspectos semânticos do que às convencionalidades da grafia, seja pelas imagens que dialogam com os sentidos do texto ou ainda pelas ênfases do oral mantidas na escrita. Esses recursos têm significados que vão além da construção da linguagem textual, mas dialogam com as associações cognitivas e a construção do conhecimento desses povos, a partir das diferentes estratégias usadas para manter a eficácia de suas tradições na transmissão dessas mensagens.

---

[75]Ver livro publicado com todas as narrativas escritas pelos educadores em *Revista LEETRA INDÍGENA*, n. 17, v. 1. Edição especial: *Escola Kariamã conta umbuesá*. Disponível em: http://www.leetra.ufscar.br/libraries/view?id=15138797. Acesso em: 06 out. 2015.

O que nos leva a concluir que a escrita indígena apresenta modos próprios de funcionamento, relacionados às expectativas dessas culturas em relação às técnicas e comunicações pela escrita, relacionadas à interatividade e às construções semânticas proporcionadas por esse meio, de novas associações entre signos e significados, que vão além da normatividade do sistema alfabético.

Na composição da escrita, os educadores refletiam sobre o uso das palavras de forma que elas pudessem, da melhor maneira, estabelecer uma interação com os leitores, por exemplo, juntando palavras pelo seu significado no texto, separando as linhas para melhorar a compreensão do leitor, usando o travessão para expressar as falas, mantendo os discursos diretos, usando os marcadores conversacionais (principalmente no texto em nheengatu), acrescentando informações para explicar certas passagens etc. Esses processos não condizem inteiramente com os mais comuns nos exercícios de retextualização, conforme os analisados por Marcuschi (2011), realizados com alunos de escolas não indígenas, que, ao escreverem, recorrem a uma regularização das operações, eliminação das marcas interacionais e dos elementos reduplicados, promovendo uma condensação informacional, uma modificação da ordem dos tópicos discursivos, entre outras.

Mesmo nos momentos narrativos em que essas regularizações textuais estiveram presentes – como nos casos de referencialidade contextual no oral com o uso das referências anafóricas, dêiticas e catafóricas por meio dos jogos poéticos e do uso dos demonstrativos, substituídas na escrita pelas referências explícitas ao sujeito ou objeto, ordenando frases/ ideias/ situações –, os desenhos atuaram como recursos visuais que exerceram esse papel de referencialidade contextual, como também de interação, interpretação e construção simbólica do texto, apresentando-se como uma alternativa textual e semiótica aos recursos elaborados pela linguagem oral, conseguindo transmiti-los no texto escrito.

Assim, concluímos que o fenômeno que melhor descreve essas transformações do oral para o escrito são os de processos de continuidades e descontinuidades. A escrita é condicionada por padrões textuais, mas isso não significa uma perda das formas de expressão e comunicação próprias daquele grupo, que transformam a escrita e são por ela transformadas, por meio de seus novos usos no contexto local, a partir de ambiguidades e sincretismos presentes nesse processo de reescrita da própria história. Podemos usar como exemplo a apropriação do sistema alfabético e a maneira como ele foi usado nos textos indígenas escritos, em que foram mantidas as ênfases do oral e os recursos da linguagem por meio de variações nas formas de representação dos signos, que não exerceram apenas uma função de decodificação e fixação no papel, mas construíram uma linguagem que interage com o leitor

na construção dos sentidos textuais, evidenciando continuidades nas formas de expressão e comunicação próprias daquela cultura.

Esses processos de produção autônoma e criativa da escrita, principalmente na língua indígena, devem ser incentivados para que esse hibridismo se desenvolva. Durante as análises desta pesquisa, percebemos que a escrita, quando é feita em português, língua que já tem uma tradição escrita entre os educadores e carrega formatos textuais padronizados, universais e escolares, apresentam interferências mais significativas das que apareceram na escrita em nheengatu. Essas influências na estrutura textual foram visíveis até mesmo na narração oral em língua portuguesa.

O texto escrito em nheengatu foi composto por menos pontuação, menos parágrafo, mais diálogos, uso mais corrente dos demonstrativos, dos marcadores conversacionais, ou seja, demostrou uma maior relação com a oralidade, conseguindo expressar melhor as articulações da linguagem formadas pelo oral, preservando os recursos que caracterizam o jeito de contar e transmitir as estórias baniwa. Em comparação, os textos escritos em português foram mais moldados, mas não totalmente, pelas formas e estruturas textuais convencionais de começo, meio e fim, a partir de sequências mais causais e lineares. Isso pode ter sido influenciado pelo fato de a experiência comunicativa por essa língua estar relacionada aos modelos escolares ocidentais, como a alfabetização dos professores nas escolas missionárias. Em oposição, a língua indígena guarda e manifesta as experiências com a tradição oral, a escrita gráfica e a referencialidade daquele contexto cultural.

Contudo, podemos indagar: para qual caminho estão indo as línguas indígenas? A maioria delas tem passado por processos de valorização da escrita alfabética, da normatividade e da escola como o espaço principal da transmissão do conhecimento, o que pode levar a um destino em que a escrita na língua materna seja encaixada nos modelos hegemônicos de expressão. Conforme analisamos nesta pesquisa, as mudanças maiores e mais significativas são as da transposição da língua indígena para o português, quando comparadas às do oral para o escrito, já que nesta última há uma adaptação híbrida ao novo meio de comunicação. As estruturas simbólicas expressas pela linguagem estão mais presentes quando os educadores indígenas usam a língua própria, como vimos no caso do *kuera*, da temporalidade, da organização textual, das poéticas e recursos prosódicos, ou seja, na língua indígena a narração (oral e escrita) consegue travar mais associações entre os conhecimentos, os sistemas de comunicação, os significados culturais da transmissão e a tradição daquele povo.

Como vimos nesta dissertação, historicamente a língua nheengatu atualizou os mitos e se manteve ativa, mesmo em um cenário de proibição. Isso aconteceu com muitas outras línguas indígenas no Brasil, que resistiram, mas continuam ameaçadas pelos crescentes contatos com a sociedade ocidental, marcados pela especulação imobiliária, pelo desmatamento, por ameaças em terras indígenas, em suma, pela crescente valorização da cultura do "branco". Por isso a importância em incentivar o uso das línguas indígenas, que está relacionado aos modos tradicionais de comunicação, em espaços onde a língua, a comunicação, as concepções e os modos de vida tenham liberdade para existirem, a partir de atividades criativas que permitam o desenvolvimento de associações autônomas entre as práticas tradicionais e as novas.

A escrita tem suas limitações, ela fixa e padroniza conceitos, em contraposição às comunicações próprias das culturas orais, que têm formas dinâmicas de construção do conhecimento, baseadas em relações de alteridade. Um educador Guarani-Mbyá caracterizou o meio pelo qual se atinge o conhecimento na sua cultura a partir do que os deuses e o mundo deram para o seu povo, que foi o cachimbo (*petyngua*); o fumar e a fumaça permitem a reflexão, a organização das ideias, dos sentimentos e o acesso aos saberes. Segundo o mesmo educador, para os brancos, esse meio é o papel. Para os Baniwa, o tabaco também está associado ao pensamento e às reflexões[76], e o conhecimento está muito mais associado às experiências e a interação com o outro, com o tabaco e com o ambiente cultural do que com a sistematização das informações no papel; eles, inclusive, fumam no papel. Nos encontros realizados para a escrita das estórias, um dos educadores baniwa disse: "Se for contar desde o começo do mundo: anoitece, amanhece, anoitece, amanhece...". A continuidade e a reflexão sobre as coisas do mundo são possíveis pela interação comunicativa, e esta interatividade também caracterizou os textos indígenas a partir de uma elaboração criativa da escrita alfabética e imagética.

Podemos concluir que a escola, submetida aos formatos hegemônicos, desestabiliza os regimes de conhecimento locais; assim como a escrita, com seus padrões globais, desestabilizam as formas de expressão tradicionais. No entanto, essas "novas" práticas culturais podem se tornar uma ferramenta para afirmar os sistemas próprios das culturas indígenas, dando novos significados a eles e às próprias práticas. Mesmo cientes das forças desiguais envolvidas nesses contatos culturais, em que as práticas globais se sobrepõem às locais com modelos pré-estabelecidos, as análises desta pesquisa evidenciaram a

[76] Como vimos na mitologia baniwa, apresentada brevemente no capítulo 2, sobre a formação e criação do mundo pelos quatro irmãos, que fumavam e, pela fumaça, concebiam as coisas do mundo.

possibilidade da criação de novas formas e textualidades da escrita, que podem manifestar a expressividade oral e tecer relações simbólicas entre os conhecimentos, o texto gráfico e os sistemas de comunicação, principalmente com o uso da língua indígena, fortalecendo-o.

A escrita para os Baniwa de Assunção do Rio Içana, muito além de uma representação fonográfica, está relacionada às formas tradicionais de representação por signos semânticos – como pudemos notar as relações entre os desenhos e o uso da escrita alfabética – , que estabelecem uma intertextualidade e suprem as lacunas do não lugar (comparado ao lugar, ao corpo presente na performatividade oral), criando novas formas de referenciação pelo visual e contribuindo para a construção de sentidos do texto e do seu papel comunicativo na narratividade tradicional. Para uma melhor compreensão desses processos e das possibilidades criativas e funcionais da escrita indígena, expressas nos sincretismos com os sistemas culturais próprios, faz-se necessário novos estudos que analisem as relações entre os sistemas orais, a mitologia e seus vínculos com as formas de escritas não ocidentais, no caso dos povos Baniwa, os petroglífos e os grafismos nos trançados, que compõem os amplos sistemas de conhecimento e comunicação desse povo.

BIBLIOGRAFIA

AIKHENVALD, Alexandra Y. *The Languages of the Amazon.* Oxford: Oxford University, 2002.

ALMEIDA, Maria Inês. *Desocidentada: Esperiência literária em terra indígena*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

ALTMAN, Cristina. As línguas gerais sul-americanas e a empresa missionária: linguagem e representação nos séculos XVI e XVII. In: FREIRE, José Ribamar Bessa; ROSA, Maria Carlota (Orgs.). *Línguas Gerais: política linguística e Catequese na América do Sul no período colonial.* Rio de Janeiro: EdUERJ, 2003, p. 113-132, 2003.

ANDRELLO, Geraldo. *Narradores Indígenas do Rio Negro [ou antropologia "faça você mesmo"]*. 32° Encontro Anual da Anpocs. Caxambu, 2008. Disponível em: http://www.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=2549&Itemid=230. Acesso em: 09 jun. 2015.

_____. Falas, objetos e corpos: autores indígenas no Alto Rio Negro. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 25, n. 73, jun. 2010.

AVÉ-LALLEMANT, Robert. *No rio Amazonas (1859).* Belo Horizonte/São Paulo: Itatiaia/Edusp, 1980.

BARRETO, João Paulo Lima. *Wai-Mahsã: peixes e humanos. Um ensaio de Antropologia Indígena*. 2013. Dissertação (Mestrado em Antropologia). Universidade Federal da Amazônia, Manaus, 2013.

BARRETO, Rivelino. Wamidia o rio subterrâneo. *Tellus*, ano 12/22, 2012, p. 221-229.

BARROS, Maria Cândida D. M. Notas sobre a política jesuítica da língua geral na Amazônia (séculos XVII-XVIII). In: FREIRE, José Ribamar Bessa; ROSA, Maria Carlota (Orgs.). *Línguas Gerais: política linguística e Catequese na América do Sul no período colonial.* Rio de Janeiro: EdUERJ, 2003, p. 85-112.

BASSO, Ellen B. Contextualization in Kalapalo narratives. In: GOODWIN, Charles; DURANTI, Alessandro (Orgs.). *Rethinking context: Language as an interactive phenomenon.* London: Cambridge University Press, 1992, p. 253-270.

BENJAMIN, Walter. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: *Obras Escolhidas.* São Paulo: Brasiliense, 1985, v. 1.

BESNIER, Niko. Literacy and feelings: the encoding of affect in Nukulaelae letters. In: STREET, Brien (Ed.). *Cross-cultural approaches to literacy.* Cambridge studies in oral and literate culture: 23. London: Cambridge University Press, 1993, p. 30-61.

BEZERRA, Zenilson Augustinho. Os impactos socioculturais da alfabetização e do letramento entre os Koripako do Alto Rio Içana. *Antropos: Revista de Antropologia*, ano 5, v. 6, dez. 2013.

BLASER, Mario. La ontologia política de um programa de caza sustentable. Disponível em: http://www.ram-wan.net/documents/05_e_Journal/journal-4/3.%20mario%20blaser.pdf. Acesso em: 16 ago. 2015.

BORGES, Luiz C. A língua geral: revendo margens em sua deriva. In: FREIRE, José Ribamar Bessa; ROSA, Maria Carlota (Orgs.). *Línguas Gerais: política linguística e Catequese na América do Sul no período colonial.* Rio de Janeiro: EdUERJ, 2003, p. 113-132.

BRUNER, Jerome. The Narrative Construction of Reality. *Critical Inquiry.* [S.1], 8.1, 1991. p. 1-21.

CABALZAR, Flora Dias (Org.). *Educação escolar indígena do Rio Negro: relatos de experiências e lições aprendidas*. São Paulo: Instituto Socioambiental; São Gabriel da Cachoeira, AM: FOIRN, 2012.

CALVET, Louis-Jean [1942]. *Tradição oral & tradição escrita.* Tradução Waldemar Ferreira Netto, Maressa de Freitas Vieira. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

CARNEIRO DA CUNHA, Manuela; CESARINO, Pedro Niemeyer (Orgs.). *Políticas Culturais e Povos Indígenas.* 1.ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

_____. *Índios no Brasil: história, direitos e cidadania*. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

CASTRO, Viveiros de. O nativo relativo. *Revista Mana*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, 2002.

CAVALCANTI-SCHIEL, Ricardo. Para abordar la interculturalidad: apuntes críticos a partir de (y sobre) la nueva educación escolar indígena em sudamérica. *Les Cahiers ALHIM. Amérique Histoire et Mémoire,* v. 13, 2007.

CORTAZZO, Uruguay. De las artes verbales a la literatura oral. In: ERNST, Aracy; FUNK, Susana B. *Escrita e oralidade: questões e perspectivas.* Pelotas: Editora da Univ. Católica de Pelotas, 2007, p. 83-90.

CRUZ, Aline. *Fonologia e gramática do nheengatu: a língua geral falada pelos povos Baré, Warekena e Baniwa.* 2011. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade de Amsterdã, 2011.

DANIEL, João. *Tesouro descoberto no máximo rio Amazonas*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2004, v. 1.

D'ANGELIS, Wilmar R. Unificação X diversificação ortográfica: um dilema indígena ou de linguistas? In: RODRIGUES, Aryon; CABRAL, Ana Suelly (Orgs.). *Novos estudos sobre línguas indígenas.* Brasília: Editora UnB, 2005, p. 23-33.

_____. *Como nasce e por onde se desenvolve uma tradição escrita em sociedades de tradição oral?*. Campinas: Editora Curt Nimuendajú, 2007.

_____. *Aprisionando sonhos: A educação escolar indígena no Brasil.* Campinas: Editora Curt Nimuendajú, 2012.

DENNY, J. Peter. Rational thought in oral culture and literate decontextualization. In: OLSON, David; TORRANCE, Nancy (Orgs.). *Literacy and Orality.* New York: Cambridge University Press, 1991.

DERRIDA, Jacques. *Gramatologia.* Tradução Miriam Schnaiderman e Renato Ianini Ribeiro. São Paulo: Perspectiva/Edusp, 1973.

DIAS, Antonio Gonçalves. Vocabulário da Língua Geral usada hoje em dia no Alto Amazonas. *Revista do Instituto Histórico e Geográfico do Brasil*. Série 3, n. 16, trimestre 4, p. 553-576, 1854.

ELIADE, Mircea. *Mito e realidade.* 6.ed. Tradução Pola Civelli. São Paulo: Perspectiva, 2002.

EPPS, Patience; STENZEL, Kristine (Coords.). *Upper Rio Negro: cultural and linguistic interaction in Northwestern Amazonia*. Rio de Janeiro: Museu do Índio – FUNAI/ Museu Nacional, 2013.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE, Maria Lúcia; AQUINO, Zilda Gaspar. *Oralidade e escrita; perspectivas para o ensino de língua materna.* São Paulo: Cortez, 2005.

FELDMAN, Carol F. Metalinguagem oral. In: OLSON, David; TORRANCE, Nancy (Orgs.). *Cultura escrita e oralidade.* Tradução Valter L. Siqueira. São Paulo: Ática, 1995.

FERREIRA NETTO, Waldemar. *Tradição oral e produção de narrativas.* São Paulo: Paulistana, 2008.

FRANCHETTO, Bruna. As artes da palavra. *Cadernos de Educação Escolar Indígena*, v. 2, n. 1, 2003, p. 19-51.

_____. A guerra dos alfabetos: os povos indígenas na fronteira entre o oral e o escrito. *Revista Mana – Estudos de Antropologia Social*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 31-59, 2008.

_____. Forma e significado na poética oral Kuikúro. *Amerindia*, Paris, Laboratoire d'Ethnolinguistique, CNRS, n. 14, set. 1989.

_____. *O papel da Educação Escolar no processo de domesticação das línguas indígenas pela escrita.* São Luís: Comunicação oral, 1995.

FREIRE, José Ribamar Bessa. *Rio Babel: a história das línguas na Amazônia.* Rio de Janeiro: Atlântica, 2004.

_____. Língua Geral Amazônica: a história de um esquecimento. In: FREIRE, José Ribamar Bessa; ROSA, Maria Carlota (Orgs.). *Línguas Gerais: política linguística e Catequese na América do Sul no período colonial.* Rio de Janeiro: EdUERJ, 2003, p. 195-209.

_____. Território, língua e literatura oral na Amazônia. *Habitus*, Goiânia, v. 7, n. 1-2, jan.-dez, 2009, p. 99-123.

GALLOIS, Dominique Tilkin. *Mairi revisitada: a reintegração da Fortaleza de Macapá na tradição oral dos Waiãpi.* São Paulo: Núcleo de História Indígena e do Indigenismo da Universidade de São Paulo/ FAPESP, 1994.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder.* São Paulo: Martins Fontes, 2012.

GOODWIN, Charles; DURANTI, Alessandro. Rething context: an introduction. In: *Rethinking context: Language as an interactive phenomenon.* London: Cambridge University Press, 1992.

GOODY, Jack. *Domesticação do pensamento selvagem.* Tradução Nuno L. Madureira. Lisboa: Editorial Presença, 1988.

GOW, Peter. Podía leer Sangama?: sistemas gráficos, lenguaje y shamanismo entre los Piro (Perú Oriental). *Revista do FAEEBA Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 19, n. 33, jan.-jun., 2010, p. 105-118.

GRUZINSKI, Serge. *A colonização do imaginário: sociedades indígenas e ocidentalização no México Espanhol. Séculos XVI – XVIII.* Tradução Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

HEATH, Shirley Brice; STREET, Brien V. *On ethnography: Approaches to Language and Literacy Research.* London: Columbia University, 2008.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil.* 12.ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1978.

HOUAISS, Antônio. *O português no Brasil.* 3.ed. Rio de Janeiro: Revan, 1992.

JAKOBSON, Roman. *Linguística e comunicação.* Tradução Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1969.

KOCH, Ingedore Villaça. *O texto e a construção dos sentidos.* São Paulo: Contexto, 2013.

KULICK, Don; STROUD, Christopher. Conceptions and uses of literacy in a Papua New Guinean village. In: STREET, Brien (Ed.). *Cross-cultural approaches to literacy.* Cambridge studies in oral and literate culture, v. 23. London: Cambridge University Press, 1993, p. 30-61.

LABOV, Willian. Alguns passos iniciais na análise da narrativa. Tradução Waldemar Ferreira Netto. *The journal of narrative and life History*, v. 7, 1997.

LEETRA INDÍGENA, n. 17, v. 1. Edição Especial: Escola Kariamã conta umbuesá. [VEIGA, Patrícia Regina Vannetti (Org)]. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, Laboratório de Linguagens LEETRA, 2015.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *Mito e Significado*. Tradução Antonio M. Bessa. Lisboa: Edições 70, 1978.

_____. *Mito e linguagem social.* Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1970.

_____. A eficácia simbólica. In: *Antropologia Estrutural*. Tradução Chaim Katz e Reginardo Pires. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996, p. 215-236.

_____. Raça e história. In: *Antropologia Estrutural II*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1976, p. 328-366. Disponível em: http://charlezine.com.br/wp-content/uploads/Ra%C3%A7a-e-Hist%C3%B3ria-L%C3%A9vi-Strauss.pdf. Acesso em: 27 jul. 2015.

_____. *O Pensamento Selvagem.* Tradução Tânia Pellegrini. São Paulo: Papirus, 2007.

LIBERATO, Dime Pompilho. *Yasu Yayũbue Yane Yẽga (vamos estudar a nossa língua). Yẽgatu Kuiriwara (atual nheengatu no Alto Rio Negro).* [no prelo].

LIMA, Amanda Machado Alves. *O livro indígena e suas múltiplas grafias*. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários). Belo Horizonte: UFMG, 2010.

LUCIANO, Gersem dos Santos [Gersem Baniwa]. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas do Brasil de hoje.* Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006 (Coleção educação para todos).

MAGALHÃES, José Vieira Couto de. *O Selvagem.* Belo Horizonte: Itatiaia, 1975.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. *Linguística de texto: o que é e como se faz?* São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MEC; Conselheiro Gersem José dos Santos Luciano. *Cenário Contemporâneo da Educação Escolar Indígena no Brasil.* Brasília: Ministério da Educação, 2007.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario T. De estória à história: a escrita indígena no Brasil. *Revista da Biblioteca Mário de Andrade (Literatura e diversidade cultural)*, v. 59, 2001, p. 69-72.

_____. Para uma ecologia da escrita indígena: a escrita multimodal Kaxinawá. In: SIGNORINI, Inês (Org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento.* Campinas: Mercado das Letras, 2001, p. 167-192.

MINDLIN, Betty. A Escrita Recente e a Literatura Indígena: povos Tupí e outros de Rondônia. In: CABRAL, Ana Suelly; RODRIGUES, Aryon Dall'Igna (Orgs). *Línguas e Culturas Tupí*, v. 1. Campinas: Editora Curt Nimuendajú; Brasília: LALI/UnB, 2007, p. 131-148.

MOLINO, J. Qu'est-ce que la tradition orale?. Comunicação, *Colóquio "La pratique de l' antropologie aujourd'hui"*, Sèvres, 1981.

MONTE, Nieta Lindemberg. Entre o silêncio em língua portuguesa e a página branca da escrita indígena. Brasília: *Em Aberto*, ano 14, n. 63, 1994, p. 54-68.

MONTEIRO, John Manuel. Vida e Morte do índio: São Paulo Colonial. In: Vários Autores. *Índios no Estado de São Paulo: Resistência e transfiguração.* São Paulo: Yankatu, 1984.

MOREIRA NETO, Carlos de Araújo. *Índios da Amazônia, de maioria a minoria (1750-1850).* Petrópolis: Vozes, 1988.

MORI, Angel Corbera; SOARES, Marília Facó. *Aspectos técnicos e políticos na definição de ortografias de línguas indígenas.* In: D'ANGELIS, Wilmar R.; VEIGA, Juracilda (Orgs.), *Leitura e escrita em escolas indígenas.* Campinas: ALB/ Mercado das Letras, 1997, p. 23-52.

NAVARRO, Eduardo de Almeida. *Curso de Língua Geral (nheengatu ou Tupi moderno).* São Paulo: Copyright, 2011.

_____. *Dicionário de Tupi Antigo: a língua indígena clássica do Brasil.* São Paulo: Global. 2013.

NEVES, Eduardo Góes. Tradição Oral e Arqueologia na História Indígena no Alto Rio Negro. In: FORLINE, Louis Carlos; MURRIETA, Rui Sérgio; VIEIRA, Ima Célia (Orgs.). *Amazônia além dos 500 anos*. Belém: Museo Emílio Goeldi, 2006. Pág. 71-108.

OLIVEIRA, Alessandro Roberto. *Tempo dos netos. Abundância e escassez nas redes de discursos ecológicos entre Wapichana na fronteira Brasil-Guiana*. 2012. Tese de Doutorado. Brasília: UnB, 2012.

OLIVEIRA, João Pacheco; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. *A Presença Indígena na Formação do Brasil*. Brasília: MEC/ UNESCO, 2006. (Coleção educação para todos).

OLIVEIRA, Tiago Lopes da Costa. *Os Baniwas, os artefatos e a cultura material no Alto Rio Negro.* 2015. Tese (Doutorado em Antropologia Social). Museu Nacional, Univeridade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

ONG, Walter J. *Oralidade e cultura escrita: A tecnologização da palavra.* Tradução Enid A. Dobránsky. Campinas: Papirus, 1998.

PACHECO, Frantomé B. Palavra escrita e produção de textos em Ikpeng (Karíb): uma reflexão sobre a origem e o estatuto da escrita em uma sociedade de tradição oral. *Estudos Linguísticos*, v. 35, p. 818-827, 2006.

PRETI, Dino; URBANO, Hudinilson (Org). *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo*. São Paulo: T. A. Queiroz/ Fapesp, 1990, v. 4.

RIBEIRO, Berta. A literatura oral indígena: o exemplo Desâna. *Revista Ciência* Hoje, v. 12, n. 72, 1991, p. 30-37.

_____. A linguagem simbólica da cultura material. *Suma etnológica brasileira*, v. 3. Disponível em: www.etnolinguistica.org/suma. Acesso em: 26 jun. 2015.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. As línguas gerais sul-americanas. *PAPIA*, Brasília, v. 4, n. 2, 1996.

_____. Esboço de uma introdução ao estudo da língua Tupí. *Revista Brasileira de Linguística Antropológica*, v. 3, n. 1, jul. 2011.

RODRIGUES, J. Barbosa. Poranduba Amazonense. *Anais da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, 1890, v. XIV, fasc. 2.

ROSA, Maria Carlota. A língua mais geral do Brasil nos séculos XVI e XVII In: FREIRE, José Ribamar Bessa; ROSA, Maria Carlota (Orgs.). *Línguas Gerais: política linguística e Catequese na América do Sul no período colonial.* Rio de Janeiro: EdUERJ, 2003, p.133-146.

S. THIAGO, Elisa Maria Costa Pereira. *O texto multimodal de autoria indígena: Narrativa, Lugar e Interculturalidade.* 2007. Tese de Doutorado. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

SANTOS, Abel Antônio. Narración tikuna del origen del territorio y de los humanos. *Mundo amazônico*, v. 1, 2010, p. 303-313.

SCARAMUZZI, Igor Alexandre Badolato. *De índios para índios: a escrita indígena na escola*. 2008. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Departamento de Antropologia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SCHMIDT-RIESE, Roland. Condições da mudança em nheengatu: pragmática e contatos linguísticos. In: FREIRE, José Ribamar Bessa; ROSA, Maria Carlota (Orgs.). *Línguas Gerais: política linguística e Catequese na América do Sul no período colonial.* Rio de Janeiro: EdUERJ, 2003, p. 147-167.

SOUZA, André Fernandes de. Notícias geográficas da capitania do Rio Negro no grande rio Amazonas. *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*, Rio de Janeiro, v. 10, 1848, p. 411-504.

SILVA, Orlando Sampaio. *Eduardo Galvão: índios e caboclos.* São Paulo: Annablume, 2007.

SILVEIRA, Diego Soares. *Redes sociotécnicas, práticas de conhecimento e ontologias da Amazônia: tradição de saberes no campo da biodiversidade*. 2011. Tese (Doutorado em Antropologia). Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

SPIX, Johann B. von; MARTIUS, Carl F. P. von. *Viagem pelo Brasil.* 2.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1976, v. 3.

STRADELLI, E. *Vocabularios da Lingua Geral Portuguez-Nheêngatú Nheêngatú-Portuguez*. 1.ed. Rio de Janeiro, 1929.

STREET, Brien. What's “new” in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. Current Issues. *Comparative Education, Teachers College*, Columbia University, v. 5, n. 2, 2003, p. 77-91. Disponível em: http://people.ufpr.br/~clarissa/pdfs/NewInLiteracy_Street.pdf. Acesso em: 27 jul. 2015.

_____. Autonomos and Ideologics Models of Literacy: approuches from New Literacies of Studes. *King’s College London*. S/d, p. 1-15. Disponível em: http://www.philbu.net/media-anthropology/street_newliteracy.pdf. Acesso em: 27 jul. 2015.

SYMPSON, Pedro Luiz. *Gramática da Língua Brasileira (Brasílica, Tupi ou Nheengatu).* 5.ed. Manaus: Editora Valer/Governo do Estado do Amazonas, 2001.

TAUNAY, Afonso de Escragnolle, 1876-1958. *São Paulo nos Primeiros Anos: ensaio de reconstituição social; São Paulo no século XVI: história da vila piratiningana*. Coordenação de Paula Porta. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

TESTA, Adriana Queiroz. Entre o canto e a caneta: oralidade, escrita e conhecimento entre os Guarani Mbya. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 291-307, maio/ago. 2008.

UFAM. Licenciatura indígena, políticas educacionais e desenvolvimento sustentável. Yũpinima Rupiaita Yẽga Yẽgatu Kuiruwara. Universidade Federal do Amazonas (UFAM)/ Centro Universitário Indígena do Rio Negro/ Polo Nheengatu, 2012.

ULDARICO, Matapí; YUCUNA, Rodrigo. *Cartografia ancestral Yucuna-matapi. Conocimiento y manejo tradicional del território*. Proyecto Cartografia Cultural Del noreste amazônico. Bogotá: Tropenbos Internacional Colombia, 2012.

UNESCO; Oficina Regional de Cultura para América Latina y el Caribe, La Habana; Casa de las Américas, Cuba. *Lenguas y tradiciones orales de la Amazonía. Diversidad em peligro?* Havana, 2006.

URBANO, Hudinilson. Marcadores conversacionais. In: PRETI, Dino (Org.). *Análise de textos orais*. Projetos Paralelos – NURC/SP (Núcleo USP). São Paulo: Humanitas, 1999, p. 81-102.

VANSINA, Jan. A tradição oral e sua metodologia. In: KI-ZERBO, J. (Coord.). *História Geral da África – I: Metodologia e pré-história da África.* São Paulo: Ática; Paris: UNESCO, 1982, v. 1, p. 157-179.

VEIGA, Patrícia R. V. Oralidade e escrita na educação escolar indígena do Alto Rio Negro – AM: o caso da escola Kariamã. *Anais da X Reunión de Antropologia del Mercosur*. Córdoba, 2013.

VELTHEM, Lucia Hussak van. Trançados indígenas norte amazônicos: fazer, adornar, usar. *Revista de Estudos e Pesquisas*, Funai, Brasília, v. 4, n. 2, dez. 2007, p. 117-146.

WEIGEL, Valéria Augusta. Os Baniwas e a escola: sentidos e repercussões. *Revista Brasileira de Educação*, n. 22, jan./fev./mar./abr. 2003.

WRIGHT, Robin M. *"Aos* que *vão nascer" Uma etnografia religiosa dos índios Baniwa.* Tese de Livre Docência. Departamento de Antropologia, IFCH, Unicamp, Campinas, 1996.

_____. *História indígena e do indigenismo no Alto Rio Negro.* Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Instituto Socioambiental, 2005.

YAMAKURI, Anastasia Candre. Mooma Mogorotoɨ yoga ra fue: yua ɨ ikak ɨ monifuena arɨ kaɨmo monaya, oka ina imak ɨ dɨbenedo. *Mundo* amazônico, n. 2, p. 307-327, 2011.

ZAVALA, Virginia. *(Des)encuentros com la escritura: escuela y comunidad en los Andes peruanos.* Lima, Perú: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2002.

ANEXOS

ANEXO I – Normas para transcrição[77]

Ocorrências	Sinais	Exemplificação*
Incompreensão de palavras ou segmentos	( )	do nível de renda... ( ) nível de renda nominal...
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	e comé/ e reinicia
Entoação enfática	Maiúscula	porque as pessoas reTÊM moeda
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)	:: podendo aumentar para :::: ou mais	ao emprestarem os... éh::: ...o dinheiro
Silabação	-	por motivo tran-sa-ção
Interrogação	?	eo Banco... Central... certo?
Qualquer pausa	...	são três motivos... ou três razões... que fazem com que se retenha moeda... existe uma... retenção
Comentários descritivos do transcritor	((minúsculas))	((tossiu))
Comentários que quebram a seqüência temática da exposição: desvio temático	-- --	... a demanda de moeda -- vamos dar essa notação -- demanda de moeda por motivo
Superposição, simultaneidade de vozes	{ ligando as linhas	A. na { casa da sua irmã B. sexta-feira? A. fizeram { lá... B. cozinharam lá?
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	(...) nós vimos que existem...
Citações literais ou leituras de textos, durante a gravação. Acrescento: fala dos personagens.	""	Pedro Lima... ah escreve na ocasião... "O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRREIra entre nós"....

[77] Tabela das normas de transcrição, retirada de: http://educacao.uol.com.br/planos-de-aula/medio/portugues-gravar-e-transcrever.htm. Acesso em 11/06/2014.

ANEXO II – Narrativa do "Fogo" / português / oral – Miguel Piloto

ORIGEM DO FOGO

Mas poRÉM... essa hisTÓria é hisTÓria que é::: só metade lá NÉ... que é resuMIda porque TEm iNI:::ci::o... tem o fiNA::L... tem o ME::i::o é:: Mui::to CUmprida como diz aqueles dá pra gente senTAr aqui... a TARde inteira pra conta... por isso eu VÔ conta esse... hã::... pedacinho onde falam... dizem que antigamente... o fogo NÃO existia... poRÉm pertenCIa só a Uma pessoa... u::m... a um animal... esse animal é::... JACARÉ... SÓ que o Deus dos BaNIwa... do chamado Nhampirikuli... ele não queria que ficasse com jacaré... gostaria que ele ficasse PArа pessoa... pro filho dele {B: para a humanidade... A:.. é::... para a humanidade assim... não por um animal que... AÍ diz que ele faLOu um Dia assim "Olha... eu vo TÊ que tiRÁ do Jacaré... o Fogo... pa-ra pa-ssar para os homens... que fuTUramente vai servir para os meus filhos... diZIa... DIz que lá o Deus do/dos baNIwa que é chamado Nhampirikuli... MAs Como É que eu eu VÔ tiRA dele?... eu vô invenTA algu::ma coi::as... fazê alguma coisa... ele era u/um ser... su/suPREmo né... fazia tudo.. sabia faze tudo... porque ele era... porque ele era Deus dos/ hoje ainda né... Deus dos BaNIwa do povo Baniwa... TÁ BO::m... E JAcaré diz que tinha TRÊs FIlhas... e NE::sse Dia... pela parte da Tarde... que tá/ aquele jacaré tava toRRANdo farinha... E o FOgo esTAva num/na BOca do JAcaré que e::ra a LÍN::gua dele... a LÍNgua que era o fogo do... jacaré... e QUAndo... fazia o fogo lá pra torra a farinha... pra... era só abri a boca lá... da boca dele saia... Nhampirikuli não gostava de vê isso... gostava que::: gostaRIa que fosse para o homem... TÁ... aí diz que ele VÔ faZÊ alguma coisa... TÁ::... EU VÔ faZÊ::... VÔ faZÊ aPArecê:: o RÃ... juí que chama lá né.... mas COmo que não tá nem... naQUEle TEMpo não exisTIa rã... é Para a origem dele também... para o aparecimento da priMEIra rã... o QUE que ele fez?... ele pega lá a talha do:: TUcum... ele fe::z igUAl como HOje al-guns dos ba/baNIwa gosta de fazer ARte lá né... que faz aquele ZInho lá... então diz que ele fez também DE lá também apareceu essa figura de... RÃ lá... ele fez.... ele fico joGANdo lá... aquele... talho de::... TUcum... e se transforMAram em ju::-í... Aí:: diz que o jacaré oLHO lá e diz "PU::xa:: ele VIu aQUIlo puLA::ndo lá né... aí falou para as filha dele "FIlha...diz que.. PEga PAra ver aquilo que ta lá... RÃ... diz que Ele JÁ coLOcô NOme lá né... e VEm Assar aqui pra ver se é::... quEM SAbe eles são gosTOso... Aí Nhampirikuli COmo ele é observador TAva olha::ndo pra... "seRÁ que ele VAi GOstar?"... SE ele VA::i gostar... VO::u FAzê mMAis ai::nda para comer ((risos))...TÁ... aí as filha dele/ Uma das filha dele foi PEga:: e LEvo para assa::::... e LÁ emBAixo do FOR:::no... lá.. do FOgo lá que ele tava... {B: brasa A: a brasa dele lá que tava... aí diz que o Napilíkuli combinou com

TOdos os anima::is... aTÉ com o ser humano também... Olha... vô FAzê alGU:::ma COisa... pra vocês tirarem... o FOgo lá do jacaré... mas SEjam esPE::Rto... eu vo dá um reLÂ::Mpago/ TRO::vão... QUAndo eu vô reLAMpiar Essa HOra vocês vão aGArra o FOgo... e aRREbentar dele... eu quero explicar pra vocês QUE:m vai se esPERto... vai leVA o fogo... tá bom... AÍ COmo o/ a/ o rÃ ele viu que tava... coME::ndo lá né... diz que ele "eu vo faze MAis ainda rã"... aí Nhampirikuli fez MAis daquele talho de TUcum lá que se transformava em rã... CAda vez que faz... Ele falou "PEga MAis pra NÓis Filha... VAi pega MAis na"... e jacaré CAda vez mais TAva saI::Ndo lá do FORno Isso que ele queria {B: da casa A: lá de baixo do FORno ainda né... ele que queria lá pra poder... e os animais já estava tudo PRO::nto ai para aGA:rra o fogo... QUAnto tem aquele... QUAndo deu aquele sinal lá né... e cada vez lá e rã também já apareCI:::a... e as Filha::: lá::: peGA:::ram lá pra assar... e JAcaré já tava recuando pra trás... e o FOgo também já tava saindo.... Aí diz que ele falo "Tá tudo PRO::nto?... "tá" ... AGORA! esperto/ sejam esPERto vocês e deu relâ::mpago... todo mundo... agarran/ e Ele também... ele Ia pega... Nhampirikuli ia PEga do fogo... os aNIma::is também ia lá pra ver... se Eles também eram esPE::Rtos pra ver com quE::m ia ficar... Ou para os HO::mens... porque é a prova né... ou então para os aNIma::is... que já são lá que tão... CUti:::a e JÁ::cu diz que... PO::xa... MAs Olha que Eles também era esPERto hein... PEGARAM! CUti::a também diz que PEGOU também né... JÁ::cu também PEGOU!... e quando abriu lá... TAva lá fuMA:::ça na mão dele... cutia falou "VAmo emBO:::ra coLEgas... que eu já TEnho o fogo aqui... JÁ EStá coMI::go.... MAs porTA::nto Nhampirikuli já tinha tiRAdo o fogo verdadeiro sabe?... o da COtia diz que era só fuMAça... ele foi lá LO::nge tal... TÁ já aqui... BO::ra abrir pra vEr como é... Cotia foi abrir... AH::... só SAía FUma::ça... Por isso diz que de vez quando LÁ::: bem por cima lá... aquela fu:MA:ça... {B: A fuMA::ça na SE::rra né... no tucumã A: é::... é FOgo da coTIa... porque ela dicansou naquele lá... O JÁ::CU TAMbém a mesma coisa... já TEm Aqui... mas e/ ele já enGOliu aQUEle lá... ficou aqui no/ no pescoço dele lá... aquele ver-me-lho... {B: por isso que tem jacu aquele vermelho A: ... por isso que JAcu diz que também fica aQUEle PEScoço dele vermelho que e::ra... FOgo... ((burburinho geral, falando sobre o jacu))... mas porTA::Nto Nhampirikuli JÁ tiRO... o FOgo lá... num fico NE::m para os aniMAis... ficou para o HOmem... E JACARÉ coiTAdo... ficou sem fogo.... por ISSO diz que já-ca-ré... JAcaré não tem... LÍN-gua lá né... não tem língua... porque Nhampirikuli arrancou na hora que arrancou a língua dele... NÃO tem LÍN-gua... tem dente e QUAndo MO::rde já a peSSOa... ARde... po/ po/ porque diz que... Era FOgo que tava lá... a mordida do jacaré agora ficou assim porque era diz que... E terMIna a histoRI::nha que eu contei já naque::le...

ORIGEM DO FOGO (sem marcas de transcrição)

Mas porém, essa história, é história que é metade, que é resumida. Porque tem inicio, tem o final, tem o meio, é muito cumprida... dá pra gente sentar aqui a tarde inteira pra contar. Por isso eu vou contar esse... o pedacinho onde falam:

Dizem que antigamente, o fogo não existia, porém pertencia só a uma pessoa, um animal. E esse animal é ... jacaré. Só que o Deus dos Baniwa... do chamado Nhampirikuli, ele não queria que ficasse com jacaré, gostaria que ele ficasse para pessoa. Pro filho dele ... para a humanidade, e não por um animal...

Aí diz que ele falou um dia:

– Olha... eu vou ter que tirar do jacaré o fogo para passar para os homens, que futuramente vai servir para os meus filhos.

Dizia... diz que lá o Deus dos Baniwa que é chamado Nhampirikuli: “Opa, mas cumé que eu eu vou tirar dele? Eu vou inventar alguma coisa, fazer alguma coisa...”.

Ele era um ser... supremo, né... fazia tudo, sabia fazer tudo... porque ele era... porque ele era Deus do Baniwa, do povo Baniwa. Tá bom...

E jacaré diz que tinha três filhas... e nesse dia, pela parte da tarde, aquele jacaré tava torrando farinha e o fogo estava na boca do jacaré... que era a língua dele. A língua que era o fogo do jacaré. E quando fazia o fogo lá pra torra a farinha... era só abri a boca lá... da boca dele saia.

Nhampirikuli não gostava disso aí... gostava, gostaria que fosse para o homem. Tá, vou fazer alguma coisa. Tá, eu vou fazer, vou fazer aparecer o rã, juí que chama lá, né.... Mas como que naquele tempo não existia rã... é a origem dele também, do aparecimento da primeira rã.

O que que ele fez? Pegou a talha do tucum, ele fez igual como hoje alguns dos baniwa gostam de fazer, arte lá (que faz aquele Zinho lá...). Aí diz que ele fez também... de lá também apareceu essa figura de rã lá... ele fez.... ele ficou jogando lá... aquele galho de tucunn... e se transformaram em juí.

Aí o jacaré, diz que, olho lá, ele falou:

– Puuxaaa – ele olhou aquilo pulando lá, né... aí falou para os filho dele:

– Filha, pega aquilo que ta lá... rã... – diz que ele já coloco o nome lá, né... – e vem assar aqui pra ver... quem sabe ele são gostoso.

Aí Nhampirikuli, como ele é observador, tava olhando pra lá...

– Será que ele vai gostar? Se ele vai gostar, vou faze mais ainda para comer...

Tá, aí uma das filhas dele foi pegar e levou para assar... e lá embaixo do forno, do fogo lá que ele tava... a brasa dele lá tava... Aí diz que o Nhampirikuli combinou com todos os animais, até com o ser humano, tudo... olha, vou fazer alguma coisa pra vocês tirarem lá o fogo lá do jacaré, mas sejam esperto... eu vou dá um relâmpago, trovão... Quando eu vou relampear, essa hora vocês vão agarrar o fogo e arrebentar ele. Eu quero explicar pra vocês, quem vai ser esperto, vai levar o fogo.

Tá bom. Aí como o rã, ele viu que tava comendo, né... ele diz, que eu vou fazer mais ainda rã. Aí Nhampirikuli fez mais daquele talho de tucun que transformava em rã, cada vez que ele batia. E ele falou:

– Pega mais pra nóis filha!

Cada vez tava saindo mais lá do fundo, lá de baixo do forno ainda, né... ele que queria, né... pra poder... E os animais já estava tudo pronto ali para agarrar o fogo. Quanto tem... quando deu aquele sinal lá, né... E cada vez lá, rã também aparecia e as filhas pegaram lá para assar... e jacaré tava recuando pra trás e o fogo também tava saindo. Aí ele falou:

– Tá tudo pronto?

– Tá.

– Agora, sejam esperto vocês... – e deu o relâmpago.

Todo mundo... agarrando... e ele... ele ia pega também... Nhampirikuli ia pegar o fogo. Os animais também ia lá pra ver se eles também eram espertos pra ver com quem ia ficar. Ou para os homens, porque é a prova, né... ou então para os animais, que já tão lá... Cutia e jacu, diz que... poxa... mas olha que eles também era espertos, hein... Pegaram! Cutia diz que pegou também... Jacu também, pegou! E quando abriu lá, tava lá a fumaça na mão dele...

Cutia falou:

– Vamos embora colegas, que eu já tenho o fogo aqui, já está comigo.

Mas, portanto, Nhampirikuli já tinha tirado o fogo verdadeiro, sabe?

Jacu, diz que, tinha era só fumaça. Ele foi lá longe, né... ta já aqui, bora abrir pra ver como é... Cotia foi abrir, ahh, só saía fumaça! Por isso, diz, que de vez quando... lá bem por cima lá... aquela fumaça... é fogo da cotia, porque ela descansou naquilo lá... O jacu também, a mesma coisa, já tem aqui... ele engoliu aquilo lá, ficou aqui no pescoço dele... aquele vermelho... por isso que jacu também fica aquele pescoço dele vermelho, que era fogo...

Mas, portanto, Nhampirikuli já tiro o fogo lá, num fico nem para os animais, ficou para o homem. E jacaré, coitado, ficou sem fogo. Por isso diz que jacaré, jacaré não tem

língua lá, né... porque Nhampirikuli arrancou, na hora que arrancou a língua dele, não tem língua, tem dente, e quando morde já a pessoas, arde... porque diz que era fogo que tava lá. A mordida do jacaré agora ficou assim porque era...

E termina a historinha que eu contei já naquele...

ANEXO III – Narrativa do "Fogo" / nheengatu / oral – Miguel Piloto

TATÁ YUPIRUNGÁWA

Asú ambeú yepé pedDAsu-ntu... yakaré resewara marã taá yakaré... i apeku-íma... aité renheé waá yawé wakurawá yawé né... kuxiíma paá... makuá... história... kuá I puKU... yepé peDAsu mi-ntu ta umbeú... kuxiíma paá nhaã... yakaré... aé paá tatá yára... i xupé PAÁ tatá tuPAna uxái kuxiíma... ape tupana rera paá taumbeú nhaã... baniwa-itá nhaã ta useruka napiríkuli... sesé paá i xupé paá uxári... aiwã paá kuá nhaã...eh::: yakaré... pu urikú paá tayera-itá... SÓ aé uriKU ta::TÁ... só yakaré uri::kú ta::TÁ... amu-itá ti ta urikú... ti aintá urikú... PUxa... unheé paá "ma ixé ti aputái upitá yakaré... ixé aputái amupitá kuá tatá MI::ra-itá SUpé... ti as maã i xupé... mayé taá yasú yamunhã kuíri?"... Ape paá unheé... "kUAyé kurí yasú yamunhã"... TupPAna ukuáu né... ape paá usu uyuka... TUkû... tukû i nharû waá::... ne ti kuá ta uyuka (utuká) rã... aité nhaã i kãWE::ra-mirí-itá paá... i kãwera kuera né... ape ta umuNHÃ:: aité nhaã ta umunhã-wera yumusaraitá... umeé... i aKANga umeé (...u akití)... umunhã aité nhaã uriku i aKANga-miRÍ... ainTÁ paá umunhã... aiWÃ paá uYA::PI... nhaã:::... kuayé nhaã... uKAra kití lá né... uKAra kití... nhaã uyaPI a tá uyeRÉu-wã paá yuÍ...eê... eê tukû kâwera... nhaã ah... nhaã paá yuí nhaã tukû kãwera kuera paá nhaã tempo... aé uPU-puri u::ri... Ape paá aité nhaã YAkaré tuyUÉ nhaã:: paá... i taYEra-itá ta uPUÍri ta uiKÚ uWÍ... i yuru-SÚ-té pu uSEmu nhaã... taTÁ::-WA::sú... puxa ma nhaã só uyuka-ntu... ape paá unheé i xupé... "se rayera/ se raYE::ra-itá::" (paá unheé) "maã TAá NHAã... upu-PUri mixukúi?" ma nhaã tuPAna-té paá umunhã waá nhaã paá... i naPIRÍkuli-té paá umunhã iké umunhã arã (yaWÉ rã) ta upudei uriKU tatá... "pesú peYU::ka... pesapí yamaã... yamaã aRÃ mayé taá::... peyuri pemiXI::ri iké... yasaã arã maYÉ taá i (seesá)"... ape tayera-itá ta upiSIka nhaã YUí (kurí)... uxari (i atuka)... ta mXI::ri TA::tá (kuá nhaã) upé nhaã tá uriku-WÃ... ta usaã paá seé::: aé-RA... ape naipurí::kuli: "pu-ra taugu:::stAI amunhã XI:::Nga-re"... (aé kurí) uYApí bando PIri-ã... u... tá piá: (ú seé)... "i KAwa tempo YAmbaú... mími...PE PIs(ika) XINga"... ape nhaã:: puKUsá paá nhaã... YAkaré usemu píri U::ri uiKU nhaã:: TA::TA i apeku-(wasú)(-ra) nhaã yaPUna WIra suÍ (-ra)... ma aÉ paá nhaã:: NaipirRÍuli uputái uiku uSEmu Upude::i arã umunuSU::ka... isuí nhaã i Apekú(-ra)... usemu uri uiku... pô... BANdu piri nhaã yui-itá...

usasemu uiku... TA upisika TA uiku...aé kuá “ixé:: aputái” tayera ta unheé paá “paPAi remuSEmu XI::Nga TÁ::tá kuá kití ne ape::KU... kuá KI(tí) XI::Nga pu-RÃ...ahã...mas aí Nhampirikuli aÉ UpuTAi que (aÉ) usemu uYUka arã aé... ape paá unheé: “tEM que YAsú yayuka... de re::PENte... isuí (nhaã upé)... amu::nhã kuRÍ nhaã::... e aí yayuka arã... mira indé tatá... asú kuri axa::ri yePÉ... troVÃ::O e “aiwã aNHEé Upé aiKU peYUka”... ape umuatiri paá pa::nhé suú... peyuka arã... YA::ndé arama... puranga... aTÉ paá nhaã:: ...nhaã pukusá pô BANdu PIri nhaã yuí uyaxi:: u:::/unheengai waá-itá uiku ta usemu paá ta mixukui ta usemu pi::ri uri ku::ri... ape prontu... aKUtí:: ... JÁ::kó... kuá MI::ra-té... ainTÁ paá nhaã PRONtu tayuka arã YAkaré suí nhaã::... TA::tá... a pura::Nga uiku PA::nhé pu... yePÉ:: TA supé TEm que usú Upitá... pu-ra nhaã:: apekatú paá nhaã... uSEmu-wã paá tuRUsú... uXA::ri-ã paá nhaã... tro::vão-ra... pu-ra nhaã upé-té-ã SUú ta uyuYAtika... TA uSIkí uSAka nhaã... i a::peku... pro::nto... pá aité nhaã... pu-RA aKUtí PU-ra usu KU::era... U::su::-Ã paá unheé pu... ape aKU::ti unheé paá “ixé ariKU-a::na TA::tá”... JÁ::ku í pu-ra “ixé Arikú... TA::tá YUíri”... a MIra PUkusá Usú... a urasú aé REté WAá ape “ixé ayu::ka”... NApiríkuli... “ixé ayu::ka ta::tá::... ixé... ariku... só asú arã ixé asaru:: até usika amu:: TEmpo”... ape PAá aKUti uSÚ::: ... a iKENtu:: nhaã suí uPIrái umaã arã KUá... nuká paá taité upisika só TAtaTI::Nga-ntu::... yawé a::rã paá aité nhaã TAtaTINga amurupí... “há:: akuti RAtá” nhaã paá aité nhaã waá KUera... nhaã waá KUera... pu-ra jaKUí paá “Ixé ariKÚ-té”... usuú NUká i ayúra upé-ntu paá... pirA::Nga aité paá TA::tá kuera...nhaã PU::ku::sá MI::ra... aé nhaã Napirí::kuli ura::su-ã nhaã TAtá REté waá...kuí... kuIri YAriku... YAkaré:: Upitá... I Apekú-I::ma... YAwé rã:: paá yakaré ti urikú:: i Apekú... i usu::: suú ramé paá yandé “que AS:::kiWARA!”... PO::rque é tatá kuera upé... yepé... pedaço upé... yepé pedaçu história...

TATÁ YUPIRUNGÁWA – “A origem do fogo” (sem marcas de transcrição, dividida por *focos* narrativos, seguidos de sua tradução livre)

Asú ambeú yepé pedasu-ntu... yakaré resewara marã taá yakaré... i apeku-íma... aité renheé waá yawé wakurawá yawé né...

Eu vou contar apenas um pedaço... sobre o jacaré porque o jacaré não tem língua... como isso mesmo que você falou como o bacurau né...

kuxiíma paá makuá... história... kuá i puku... yepé pedasu mi-ntu ta umbeú...

antigamente diz que mas essa... história... ela é comprida... só um pedacinho eles contam...

kuxiíma paá nhaã... yakaré... aé paá tatá yára... i xupé paá tatá tupana uxái kuxiíma...
antigamente diz que aquele... jacaré... ele era o dono do fogo... para ele diz que antigamente deus deixou o fogo

ape tupana rera paá taumbeú nhaã... baniwa-itá nhaã ta useruka napiríkuli... sesé paá i xupé paá uxári...
... e o nome de deus diz que eles contam... aqueles Baniwa... eles chamam Napiricoli... dizem a respeito disso para ele diz que ele deixou...

aiwã paá kuá nhaã...eh... yakaré... pu urikú paá tayera-itá...
logo dizem esse aquele... eh... jacaré... diz que ele tinha umas filhas... pausa longa

só aé uriku tatá... só yakaré urikú tatá... amu-itá ti ta urikú... ti aintá urikú... puxa...
só ele tinha o fogo... só jacaré tinha o fogo... os outros não tinham... eles não tinham com eles... puxa...

unheé paá "ma ixé ti aputái upitá yakaré... ixé aputái amupitá kuá tatá mira-itá supé... ti as maã i xupé...
diz que ele disse "mas eu não quero que fique com o jacaré... eu quero fazer ficar esse fogo para as pessoas... não é coisa para ele...

mayé taá yasú yamunhã kuíri?" ... ape paá unheé... "kuayé kurí yasú yamunhã".... Tupana ukuáu né...
"como nós vamos fazer agora?"... aí diz que ele disse... "assim que nós vamos fazer"... Deus pensou, né...

ape paá usu uyuka... tukû... tukû i nharû waá... ne ti kuá ta uyuka (utuká) rã...
aí diz que ele foi buscar... tucum... tucum que é verde... não esse que eles pegam para bater...

aité nhaã i kãwera-mirí-itá paá... i kãwera kuera né... ape ta umunhã aité nhaã ta umunhã-wera yumusaraitá...
diz que aquele seus ossinhos mesmo... o seu ossinho extraído né... aí eles fazem aqueles eles faziam brinquedo...

umeé... i akanga umeé (...u akití) umunhã aité nhaã uriku i akanga-mirí...
dá... sua cabeça dá (...pra lá) fazem aqueles lá tem uma cabecinha...

aintá paá umunhã... aiwã paá uyapí... nhaã... kuayé nhaã... ukara kití lá né... ukara kití...
diz que eles fizeram... diz que ele logo atirou... aquele... assim aquele... para fora lá né... para fora...

nhaã uyapí a tá uyeréu-wã paá yuí...eê... eê tukû kâwera... nhaã ah... nhaã paá yuí nhaã tukû kãwera kuera paá nhaã tempo...
ele atirou aquele e eles já viraram dizem rã... sim... sim osso de tucum... aquela... aquela dizem aquela rã era osso de tucum naquele tempo...

aé upu-puri uri... ape paá aité nhaã yakaré tuyué... nhaã paá... i tayera-itá ta upuíri ta uikú uwí... i yuru-[wa]-sú-té pu usemu nhaã... tatá-wasú... puxa... ma nhaã só uyuka-ntu...
ela veio pulando... aí diz que aquele jacaré velho... diz que ele... suas filhas estavam torrando farinha... de sua grande boca mesmo saía aquele... fogaréu... puxa... mas ele só tirava um pouco...

ape paá unheé i xupé... "se rayera... se rayera-itá" (paá unheé) "maã taá nhaã... upu-puri mixukúi?"
aí diz que ele disse pra ela... "minha filha... minhas filhas"... diz que ele disse... "o que é aquilo que está pulando alí?"...

ma nhaã tupana-té paá umunhã waá nhaã paá... i Napiríkuli-té paá umunhã iké umunhã arã yawé rã ta upudei uriku tatá...
mas aquele deus mesmo dizem que fez diz que... o Napiríkuli mesmo diz que fez aqui ele fez assim eles podem ter fogo...

"pesú peyuka... pesapí yamaã... yamaã arã mayé taá... peyuri pemixiri iké... yasaã arã mayé taá i seesá"...
"Vão buscar... sapequem a gente ver... pra gente ver como é... venham assar aqui... pra gente provar como é o seu gosto"...

ape tayera-itá ta upisika nhaã yuí (kurí) uxari (i atuka)... ta mixiri tatá (kuá nhaã) upé nhaã tá uriku-wã... ta usaã paá seé aé-ra... ape naipuríkuli: "pu-ra ta ugustai amunhã xinga-re"...
aí as filhas dele pegaram aquela rã (e logo) deixaram (baixo/curto)... elas assaram no fogo (naquele que) naquele que elas já tinham... diz que eles provaram e era gostoso... aí Napiríkuli: " pelo jeito eles gostaram eu vou fazer mais um pouco"...

(aé kurí) uyapí bando piri-ã... u... tá piá... ú sé... "i kawa tempo yambaú... mími...pe pisika xínga"...
(logo) ele atirou mais um monte... o coração deles... comer gostoso... "é tempo gordo [farto], vamos comer...alí... peguem um pouco"...

ape nhaã pukusá paá nhaã... yakaré usemu píri uri uiku nhaã tata i apeku-wasú (-ra) nhaã yapuna wira suí(-ra)...
aí diz que enquanto isso aquele... jacaré vinha saindo mais aquele fogo da sua grande língua em baixo do forno...

ma aé paá nhaã Naipiríkuli uputái uiku usemu upudei arã umunusuka... isuí nhaã i apekú(-ra)...
mas diz que ele aquele Napiríkuli estava querendo que ela saísse para poder cortar... aquela dele a sua língua...

usemu uri uiku... pô... bandu piri nhaã yui-itá... usasemu uiku... ta upisika ta uiku...
vinham saindo... pô... muito mais daquelas rãs... estavam gritando ((coaxando))... elas pegando elas estavam...

aé kuá "ixé aputái"... tayera ta unheé paá... "papai remusemu xinga tatá kuá kití ne apeku... kuá kití xinga purã...ahã... mas aí Nhampirikuli aé uputai que aé usemu uyuka arã aé...
elas aqui "eu quero"... diz que as filhas disseram: "papai faça sair um pouco de fogo para cá da sua língua... um pouco para cá bom"... ahã... mas aí Napiríkuli queria que ela saísse para cortar ela...

ape paá unheé: "tem que yasú yayuka... de repente... isuí (nhaã upé)... amunhã kurí nhaã...
aí diz que ele disse: " a gente tem que pegar... de repente... dele (naquilo)... eu vou fazer aquele...

e aí yayuka... mira indé tatá... asú kuri axari yepé... trovão e "aiwã anheé upé aiku peyuka"... ape umuatiri paá panhé suú..."
e aí a gente pega... você humano o fogo... eu vou soltar um... trovão e "no que eu estou falando vocês pegam"... aí diz que ele reuniu todos os animais...

peyuka... yandé arama"... puranga...
"vocês pegam... para nós"... bom...preparação para a mudança de cena

até paá nhaã...nhaã pukusá pô bandu piri nhaã yuí uyaxiú... unheengai waá-itá uiku ta usemu paá ta mixukui ta usemu piri uri kuri... ape prontu...
até diz que... enquanto isso pô muito mais daquelas rãs choravam... que estavam cantando diz que elas saíam ali elas saíam mais e iam vindo... aí pronto...

akutí... jakó... kuá mira-té... aintá paá nhaã prontu tayuka arã yakaré suí nhaã... tatá...
cutia... jacu... as pessoas mesmo... diz que eles estavam prontos para tirar do jacaré aquele... fogo...

a puranga uiku panhé pu... yepé ta supé tem que usú upitá... pu-ra nhaã apekatú paá nhaã... usemu-wã paá turusú...
e todos estavam bem... para um deles tem que ficar... dizem que pelo jeito era longe... diz que já saíram muitos...

uxari-ã paá nhaã... trovão-ra... pu-ra nhaã upé-té-ã suú ta uyuyatika... ta usikí usaka nhaã... i apeku... pronto...
diz que já soltou aquele... trovão... já naquilo mesmo parece que os animais se lançaram... eles puxaram e arrebentou aquela... língua... pronto...

pá aité nhaã... pu-ra akutí pu-ra usu kuera... usu-ã paá unheé pu... ape akuti unheé paá "ixé ariku-ana tatá"...
todos aqueles lá... a cutia pelo jeito foi... diz que já foi... aí diz que a cutia disse: "eu tenho fogo"...

jaku í pu-ra "ixé arikú... tatá yuíri"... ah mira pukusá usú... ah urasú aé reté waá ape "ixé ayuka"...
o jacu: "eu tenho... fogo também"... ah enquanto a pessoa (humano) foi... ah levou ele que é verdadeiro aí: "eu peguei"...

Napiríkuli... "ixé ayuka tatá... ixé... ariku... só asú arã ixé asaru até usika amu tempo"...
Napiríkuli... "eu peguei o fogo... eu... tenho... só vou esperar até chegar outro tempo" ...

ape paá akuti usú... a ikentu nhaã suí upirái umaã arã kuá... nuká paá taité upisika só tatatinga-ntu(-re)...
aí diz que a cutia foi... e perto dali abriu para ver esse... diz que a coitada só pegou ainda fumaça...

yawé arã paá aité nhaã tatatinga amurupí... "háá akuti tatá" nhaã paá aité nhaã waá kuera... nhaã waá kuera...
diz que por isso que aquela fumaça diferente... "há fogo de cutia" diz que ela é que era aquela lá... que era aquela...

pu-ra jakuí paá "ixé arikú-té" ... usuú nuká i ayúra upé-ntu paá... piranga aité paá tatá kuera...
parece que o jacu: "eu tenho mesmo"... diz que mordeu nuká só no seu pescoço... aquele lá é vermelho, pois diz que era fogo...

nhaã pukusá mira... aé nhaã Napiríkuli urasu-ã nhaã tatá reté waá...kuí... kuiri yariku...
enquanto isso a pessoa... ele aquele Napiríkuli já levou o fogo verdadeiro... agora... agora nós temos...

A yakaré upitá... i apekú-íma... yawé arã paá yakaré ti urikú i apekú... i usuú ramé paá yandé "que sakiwara!"... porque é tatá kuera upé... yepé pedaço upé... yepé pedaçu história.
o jacaré ficou... sem língua... diz que por isso o jacaré não tem língua... e diz que quando ele morde agente: "que ardido!"... por que era fogo em... em um pedaço... um pedaço da história.

ANEXO IV – Narrativa do "Fogo" / português / escrita – professores

POR QUE O JACARÉ NÃO TEM LÍNGUA?

Antigamente o jacaré era dono do fogo, Deus deixou o fogo com ele antigamente, o nome desse Deus em Baniwa é Nhampirukuli, em nheengatu é Tupana, aquele jacaré tinha filhas, só ele (jacaré) tinha o fogo os outros não tinham.

Nhampirikuli pensou:

– Eu não queria que o fogo ficasse com o jacaré, eu queria que ficasse para as pessoas! Porque antigamente as pessoas comiam crú por não ter o fogo.

Aí Napirukuli pensou:

– Como vamos fazer, para tirar o fogo do jacaré velho? Vamos fazer assim...

Aí dizem que ele foi buscar o broto do talo do tucum. Fez aquele brinquedo. Aí jogou eles para fora. Aqueles que foram jogados se transformaram em rã.

Aquele talo de tucum transformado em rã veio pulando pulando... As filhas do jacaré estavam torrando farinha e o fogo era a própria língua do jacaré. Então ele viu os bichinhos pulando pulando, assim, falou às filhas:

– Olha aqueles que estão pulando, vão pegar e assem para provarmos se é bom para nós comermos...

Mas foi o próprio Deus que fez para ele pensar assim e foram pegar as rãs e assaram-nas. Deram para o pai provar se estava bom. Ele gostou e disse:

– É gostoso mesmo, vão pegar mais pra gente assar!

As filhas foram pegar mais.

Naquele momento Deus falou:

– Eles estão gostando, vou jogar mais.

Jogou ainda mais daqueles que se transformariam em rã.

Naquele momento, o jacaré velho, esticou sua grande língua debaixo do forno. Nhampirikuli queria que a língua saísse mais um pouco por debaixo do forno, assim ficaria melhor para cortá-la. Então Nhampiríkuli dise

– Eu vou tirar a língua dele sem que ele perceba.

Sendo assim, juntou todos os animais e falou:

– Eu vou fazer zuar o trovão, nesse momento, vocês vão tirar para nós.

Enquanto isso, muito mais rãs cantavam e vinham se aproximando (kuã.. kuã... kuã... kuãããã..... kuã.. kuã.. kuã. kuãããã...).

Enquanto a cutia, o jacú, o próprio ser humano, se preparavam para tirar a língua grande do jacaré, cheia de fogo, Nhampirikuli falou:

– Sejam espertos!!! Para um de nós vai ter que ficar.

Enquanto isso a língua já tinha saído bem grande. Nesse momento caiu o trovão (páaaaa). Nesse momento os animais se juntaram, puxaram e arrebentaaaaaram a língua dele. E assim ficou.

A cutia também pegou, fechou a mãozinha e se fooooi. Nesse momento ela falou:

– Eu já tenho o fogo!!!

Jacú também falou:

– Eu também tenho!!!.

O ser humano se foi, enquanto isso, Nhampirikuli já tinha pegado o fogo:

– Esse eu vou deixar para os meus filhos futuramente – falou.

Aí a cutia foooi e falou:

– Tá bom, é aqui mesmo, vamos abrir para ver o fogo.

No entanto, a pobre cutia pegou só fumaça, essa neblina que a gente vê bem baixinha na serra, que é chamada de fogo da cutia. Jacú também falou:

– Eu também tenho!!!

No entanto o pobre tinha só uma marca vermelha no pescoço, essa era a cicatriz do fogo. Enquanto isso Nhampirikuli levou o fogo verdadeiro, esse que temos nos dias atuais.

Devido esse acontecimento, o jacaré ficou sem língua e quando ele morde uma pessoa, o lugar da mordida fica ardido, porque antes a língua era o fogo.

Atualmente, os que já foram mordidos por jacaré falam que isso é verdade, pois fica mesmo ardoso, como se fosse a queimadura de um fogo.

ANEXO V – Narrativa do "Fogo" / nheengatu / escrita – professores

PEKUA MARAM YAKARÉ TI URIKÚ IYAPÉKÚ?

Kuxima paá, yakaré aé tatá yára, ixupé pá Tupana uxai kuxima, yam paá Tupana rera Nhampirikuli baniwa rupi, nhengatu rupi Tupana, yam paá jakaré urikú tayéraita, ayuante aé (yacaré) urikú tatá amuinta umbauriku tatá.

Nhampirikuli umanduari:

– Umba maã aputari tatá upita yakaré irumu, aputari maã upitá miraita supé arama! Yanse kuxima miraita taú tarimbiu uyima, tí resewara tarikú tatá.

Ape yampirikuli umanduari:

– Mainta asú amunhã, ayúka aram tatá yakaré tuyuwé suí, kuayé kurí asú amunhã.

Aape paá usú uyúka tucú ruwã kawêra. Umunha yam yumusaraita. Apé uyapí ukára kiti aintá, yam paá uyapí waitá tayeré yuwí.

Yam tukú kawĕraita tayerĕ yuwí, tapupuri tauri.

Yam pá yakaré rayeraitá tapuiri taiku uwí, aite paa iyapeku te paá, aité iam tayapuna wirupi waá.

Apé pá umam yuwí taupupuri, apé uyem tayeraita supé kuayé:

– Pemam yainta upupuri waita, pesú peyuka pemixiri yasarama sã puranga yambauram aintá.

Mam yaampa Tupana té umunyam yawearã umanduari.

Apé pa tasú tapisika yuwita, tasu tamixiri, apé tamem tapaya usã aram sã seé aintá, ape pá usã seé te ra. Apé unheé:

– Seé té supi, pesu xinga pepisika yamixiri arama.

Apepaá tayeraitá tasú xinga tapisika.

Yawé waupé Nhampirikuli uyem:

– Seé té supi tasaã, ayapi xinga re. Apepá uyapi siya piri xinga.

Yawe waupé jakaré tuyuwé, umusemu píri uiku iyapeku wasú, yapuna wira suí. Nhampirikuli uputai píri usemu xinga yapuna wirasuí, puranga aram umunusuka iyapekú. Mam asú kurí ayuka isui iyapeku umba waupé umanduari. Yawé wa paá umuatiri pa suúitá, ape Nhampirikuli uyeem:

– Asu kuri amunham trovão yawé, yayem waupé kuri peyuka kuri yandearama.

Yawé pukusá siiya piri yuwí unhengai, tauri taikú (kuã... kuã... kuã... kuããã... kuã... kuã... kuã... kuããã...).

Yampukusá akutí, jakú, mira te, tayumukaturú taikú tayuka aram yakaré apekú wasú tatá pá waá.ape nhampirikuli uyem:

– Puranga kuri penhem!!! Yepé yanesuiwara supé kuri usú kuri upitá.

Yawé waupe paá turusuã usemu iapeku, uxariam pa nham trovão (pááááá mem). Yayem waupé suú tayatiri tasikí iyapekú usáááka, yawé upitá.

Akuti pa uyuka te ra, apé pa umusikindawa ipú mirí usuaaaaaam, yawé waupé pa uyeem:

– Ixé arikuam tatá!!!

Jakú pa uyukatera:

– Ixé yuiri arikú te!!! – Uyenpara.

Mira pá usuam, Nhampirikuli pukusá paá uyúkam:

– Kua kurí axai ram seraíra tasupé amum áara.

Apé pa akutiakanga usuuuuuu:

– Arem ikêtuam yasu yapirai yamam ram kuá.

Nunká pa taité akuti upisika tatatingantu, aité pa kua yamam waá amãna riré tatatinga tayem waá akuti ratá. Jaku yuiri uyenpá:

– Ixe yuiri ariku te!

Nunká pa taité urikú sapekuerantú piranga iyayura upé, aité pa tatá kuera yam.

Yanpukusá pa Nhampirikuri urasuam yam tatá retéwaá kua yarikuam waá kuiri.

Yakaré pa upitá yapekuíma, yaweram pa yakaré ti urukú iyapekú, asui paá usuú ramem iandé upitá sakiwaaaara, yansé paá yam tatákuera.

Mam kuiriana tambeu yam miraitá yakaré usuú wana waitá, yam supí, upitá te supi sakiwara mayé tatá usapí wa yawé.

ANEXO VI – Narrativa dos "Matis" / português / oral – Maria Bidoca

HISTÓRIA DOS MATIS

Eu vou conta o ... quer dizer contar não... eu vou traduzir ORIGEM DO VENENO... {A: usu rembú nheengatu já... A: em português... português agora... tá... então antigame::nte no rio IÇA::na haviam dois HO::mens podeRO::sos que tinha... veNEno mesmo né... que é:: que até hoje em dia com certeza... por aí né... ainda existe... TA/ tinha uma aldeia chamado Carmo... LÁ moRA::vam essas pessoas... duas pessoas... era uMA aldeia GRA:::Nde... então UM dia um/ outra comunidade se reuniram para ir... TINGUIJÁ né... MAta Peixe... num igarapé chamado UÍwa... e lá nesse igarapé tem um... um lago tem uma praia boNI::ta onde sempre o povo... é::: vão lá... se aJU::Nta né... enTÃO... eles foram numa ta::rde... pra esse lugar né pra tinguijá mata pe::ixe... lá cheGA::ram... tiRAram o/ o ... o timBÓ né... que é o veneno com que eles ia matar peixe... aí os homens começaram... baTE timbó... que lá... lá aTÉ:: lá pras duas HO::ras da madruGA::da... aí TERmiNAram de bater deiXAram aí:: e as mulheres dorMINdo lá::: embaixo das Á:::Rvores... e eles aí:: na/ na praia... PERto do timbó deles... aí um/ os do:is... esses MA::tis né... que é os dois Homens... chamado é::: tamanduá e::: {B: quati A: QU:A::ti... eles eram... MAti né:: que... veneNOsos... MATIARA que a gente chama... aí eles foram... um deles... é:: tá/ QU:A::ti... os dois foram... você/ aí falou pro homem "Eu vô nada::ndo e você esPEra aQUI do outro lado do lago..." aí ele fo:i... fo:::i...

chego::u lá... ele viu MA::is praQUElas mulhe::res que estavam deiTAdo lá embaixo da árvore... ele NÃO rePArou A::qui os HO::mens que esTAvam deitado na PRAia... aí ele fo:i... fo:::i... abaiXA:::ndo... VENdo PRA LÁ... foi foi foi foi... aí no enTANto ele já estava/ o homem já estava na sua frente... na frente dele... aí: quando ele "ti" baTE::u ele cai::u e o homem grito:u "Olha MATIARA... PEGA!" aí agaRRAram o homem... aí pro::nto... agora vamos amarra esse homem... amarraram ele num... num pau né... na onde eles... ataram rede... lá eles amarraram e fica em PÉ:::... aTÉ aMA::nhece... aí de ma:nhã pergunTAram... pergunTAram o QUE que ele andava fazendo por AÍ::: qual era o objetivo dele... e ele NA::da... NÃO respondia... não falava NEm uma paLAvra... aí perguntaram dele se TInha colega dele aí né... aí ele DIsse::: ele balançava... então CHAma ele... aí ele chama... aí diz que ele disse "TAR::U:::::" que é tamanduá né... aí ele responde "FI:::"... diz que ele respondeu LÁ do outro LAdo do lago ((risos))... "VE::M::"... aí ele VE::io... ele deitou assim diz que na canoa assim na poupa da canoa e... veio reMA:::Ndo... ele ve:io... TÉ chegou na PRAia... aí FO::ram lá puXA::ram ele e amaRRAram ele JUNto mesmo numa/ num pau mesmo... e LÁ ele ficou.... pergunTAram dele ta:::mbém... o que ele andava fazendo por aí... e NA::da não respondia... tá... aí tiRAram aquele "kuêio" que agente chama né... que ele uSAvam... {B: cueca dele né... ((risos))... A: é:: cuEca DEle parece na época né... ((mais risos...))... aí... procuRAram vene::no de:les... aí encontraram um... um tobozinho né... caroço de tucumã BE:::M boNI::to... BE::M:: pinTA::do... tiraram do outro e do outro também... esse aqui que vocês... a::h::... esse vene.. a::h... Esse com que vocês querem MAta a gente... diz que ele falou... e agora vão vê:: QUAl é mais forte o de você ou o de você... vocês dois vão toma:: o PRÓprio veneno de vocês... aí colocaram num... numa CUia... eles coloca::ram:: mistura::ram... pronto... "SENte como é esse aqui... seu veneno..."... e você também "SENte como que é bom..."... aí desmanCHAram eles... "agora VÃO embora voltar pra casa de vocês... colocaram eles na canoa/ FOram embora... fo:ram reMA:::Ndo... saI:::ram LÁ::: já:... na foz do iGA::rapé... foram reMA:::Ndo... é lo:::nge.... por QUA:::se cheGANdo já na aldeia deles aquele outro gritou já diz "A:::Í:::: a minha cabeça está espoCA:::Ndo... A:::Í::: a minha cabeça está espoCA:::Ndo..." aí mesmo já espocou já a cabeça do outro... e o o:::utro foi rema:::ndo conseGUIu chegar na aldeia... lá QUANdo ele chegou na/ no PO::Rto TAMbém ele griTOU e espoCOU a cabeça dele... e lá os dois... moRRE::ram né... e: depo::is a/ o restante que estavam na comunidade... pra eles termiNA já né... aí fizeram FEsta dabucuri deles... TO::das as pessoas toda as velhaRAdas fizeram é:: CAxiri... e na ca:xiri eles colocaram veneno deles... PRO::Nto... Foram distribuindo para CA::da um até as crianci::nha... aí acabou... moRREram TUdinho... o:: como disse os parente dos venenoso

((risos))... aí TERminou... assim terMInou a origem do/ dos venenoso... {B:do veneno... A: é:: do veneno... é por isso que hoje em dia... hoje em dia quase já não existe mais né... antigamente diz que... {B: Antigamente não podia nem dormir no Içana, aquelas (...) A: é::: hahã... agora não... ((comentário sobre outros lugares que apareceu veneno))... Esses tempo até Miguel dizia: – Olha na nossa cultura... na nossa cultura... como é que é? É negativo, mas isso ninguém pode usar... então quem tem veneno, ele dizia assim {B: Mas tem que falar mesmo... A: assim na janela... – quem tem veneno, meus parente, pode tirar e jogar fora ((risos))... ele dizia assim... NÓS não vamos usar... nós vamos resgatar o que é bom pra nós! – aí ele dizia. É:::: Mas dizem que pra LÁ... lá nas cabeceira ainda tem... mas aqui pro nosso lado... Graças a Deus não tem mais...

HISTÓRIA DOS MATIS (sem marcas de transcrição)

Eu vou conta... quer dizer, contar não... eu vou traduzir "Origem do veneno"... mas em português.

Antigamente no rio Içana havia dois homens poderosos que tinha veneno mesmo, né... que até hoje em dia, com certeza, por aí, né... ainda existe...

Tinha uma aldeia chamado Carmo, lá morava essas pessoas... duas pessoas... era uma aldeia grande... então um dia, outra comunidade se reuniram para ir... tinguijá, né... matar peixe num igarapé chamado Uiua. E lá nesse igarapé tem um... um lago, tem uma praia bonita, onde sempre o povo vão lá, se ajunta, né...

Então, eles foram numa tarde pra esse lugar, né... pra tinguijá, matar peixe... lá chegaram, tiraram o timbó, né... que é o veneno com que eles ia matar peixe... aí os homens começaram bate timbó... até... até lá pelas duas horas da madrugada... aí terminaram de bater, deixaram aí... e as mulheres dormindo lá embaixo das árvores... e eles aí na praia, perto do timbó deles.

Aí um... os dois... esses matis, né... que é os dois homens, chamado tamanduá e quati... eles eram mati, né... que venenosos... Matiara que agente chama... Aí eles foram, um deles, o quati, os dois foram, aí falou pro homem:

– Eu vou nadando e você espera aqui, do outro lado do lago.

Aí ele foi... foi... chegou lá... ele viu, mais pra aquelas mulheres que estavam deitado... lá embaixo do árvore... ele não reparou aqui... os homens que estavam deitados na praia...

Aí ele foi... foi... abaixando... vendo pra lá... aí ele foi foi foi... aí, no entanto, ele já estava, o homem já estava na sua frente... na frente dele... aí quando ele "ti" bateu, ele caiu e o homem gritou:

– Olha o Matiara, olha... pega!

Aí agarraram o homem, aí pronto... agora vamos amarrar esse homem. Amarraram ele num pau, né... na onde eles ataram rede... lá eles amarraram... fica em pé, até amanhecer.

Aí de manhã perguntaram... perguntaram o que ele andava fazendo por ai, qual era o objetivo dele... e ele nada, não respondia, não falava nem uma palavra. Aí perguntaram dele se tinha colega dele, aí ele disse... ele balançava... então chama ele! Aí ele chama... aí, diz que ele disse:

– Taru! – que é tamanduá, né.

Aí ele respondeu:

– Fiii! – diz que ele respondeu lá do outro lado do lago.

– Vem!

Aí ele veio... ele deitou assim, diz que, na canoa assim, na poupa da canoa... veio remando... até chegou na praia. Aí foram lá, puxaram ele e amarraram ele junto mesmo... num pau mesmo... e lá ele ficou.

Perguntaram dele também o que ele andava fazendo por aí... e nada, não respondia. Tá. Aí tiraram aquele *kueio* que agente chama, né, que eles usavam... cueca dele parece na época, né... aí procuraram veneno deles... aí encontraram um tobozinho, né, caroço de tucumã bem bonito, bem pintado... tiraram do outro e do outro também.

Esse aqui que vocês... esse veneno... esse com que vocês querem matar a gente... diz que ele falou... e agora vão vê qual é mais forte, o de você ou de você, vocês dois vão tomar o próprio veneno de vocês.

Aí colocaram numa cuia... colocaram... misturaram... pronto! Sente como é seu veneno. E você também, sente como que é bom. Desmancharam eles...

– Agora vão embora voltar pra casa de vocês...

Colocaram eles na canoa... foram embora! Foram remando, saíram lá já na foz do igarapé, foram remando... é longe. Por quase chegando já na aldeia deles, aquele outro grita:

– Ai, a minha cabeça está espocando. Ai, a minha cabeça está espocando... – aí mesmo já espocou a cabeça do outro.

E o outro foi remando, conseguiu chegar na aldeia... lá... quando ele chegou no porto, também ele gritou e espocou a cabeça dele. E lá os dois... morreram, né. E depois, o

restante que estavam na comunidade, pra eles termina já, né... aí fizeram festa... dabucuri deles... Todas as pessoas, todas as velharadas fizeram caxiri... e na caxiri eles colocaram veneno deles... pronto! Foram distribuindo para cada um, até as crianças... aí acabou... morreram tudinho... como disse os parente... dos venenoso...

Aí terminou... assim termina a origem dos venenoso...

É por isso que hoje em dia... hoje em dia quase já não existe mais, né... Antigamente diz que não podia nem dormir no Içana... agora não...

Esses tempos até Miguel dizia:

– Olha na nossa cultura... na nossa cultura... como é que é? É negativo, mas isso ninguém pode usar... então quem tem veneno – ele dizia assim: – quem tem veneno, meus parentes, pode tirar e jogar fora – ele dizia assim -. nós não vamos usar... nós vamos resgatar o que é bom pra nós! – aí ele dizia.

Mas dizem que lá ainda em cima, na cabeceira... ainda tem, eu acho. Por aqui, graças a Deus, não tem mais...

ANEXO VII – Narrativa dos "Matis" / nheengatu / oral – Maria Bidoca

MATÍRESEWARA

Então kuíri ixé asú ambeú... é::: matí história... é::: kuxiíma paá aikué paá mukûi paá ma::tí-itá... nheengatu rupí yaseruka... mukûi suú-itá... tama::nduá... a::su:í KU::a::tí... {B: ta rera itá... A: ta rera-itá né... ta rera-itá... é::... baniwa rupí yaseruka TÁ::rru... {B: ádarru... A: ádaru... {B: ÁdaRRU... A: ádarri... aité paá nhaã-itá ma::tí-itá paá nhaã-itá uriku waá-itá... mara::kaIMbara... kuxi::mawara tu::yu... {B: é veneno... A: é veneNOso waá-itá kuá-itá yaseruka né... ape paá yepé ara paá... yepé aldeia pura-itá ta usú ta utimiari... yepé GArapé... ape paá ta usú ta usú-PÁ... ta upitá aité nhaã-itá ma::ti-itá mukû::i-itá... yepé paá praia resé ta SI::ka... ta usú ta KI::ri... ta uyaputí taMAki::ra-itá::... paNHÉ tá::... nhaã tá nhaã:-itá ta raira-itá irû ta rimirikú-itá::... TUyu-itá paá kurumiwasú-itá irû tá Utu::ká nhaã-itá TIMbú... tá uTUká::: TÉ::: madruGAda paá tá ambaú-ã tá kiri-ã PRAi:a REsé... puRA::Nga paá nhaã PRAia... aiwã paá nhaã waimí-itá::: ta RImiri::kú... ta uKIri MImi... kaá WÍrupi... LAgo rumasá rupá... uiwa rupí... ape paá yawé waá... MA::tí-itá ta uri-wara mukûi TU::yu-itá... taMANduá... a::SUí nhaã irû KU:a::tí irû... tá uri-ã pu pá::: tá ú yepé paá U::ri... yepé paá "ixé kuri asú ameê... nhaã marakaimbara aintá supé" paá... uri-ã pu paá nhaã TU::yu... U:::ri... aiwã paá kuiri paá tá ukiri ta uikú nhaã-itá utuká waá-itá kuá timbú-ra... ta ukiri ta uyenú...uri-

wã paá nhaã matí uwa::tá... umaã mikití nhaã ukiri waá-itá uikú MImi mirá wí::rupi... ape paá tá... uwatá usú::... UWAtá... usú (nukú) usú-wã pu paá uyutuká nhaã ukiri waá uiku... nhaã MIra resé yawé... usika usika... uyutuká PU uwari MIkití... ma::tí ma::tí ma::tí... ta upisika aé pronto... ta upisika ta upukuari makira iwa resé... ta uPU::kuari até tá usarú KUEma... tá upu::randú i suí: "maã REsé taá re::watá indé" tá unheé paá i xupé... "maã taá i awátaá... i awá taá reputai reiku"... ne... ti usuaxara... ukiRIRÎ:: NTU... ne unheé... "Awá taá ne rumuara?"... "AIkué... SEra... TArru... aikué... a reseNUi aé"... ape paá usenui waá... "TARRU:::" unheé paá... "FI:::" nhaã paá usuaXAra... MImi a::h lagu ruaXAra kití... "reYU::RI" unheé paá i xupé... ape paá uri igara mirí upé uyenú::: PÁ kuá uyúri akití paá umaã.. kuaYENtu paá amú uyapuKUi Uri... u::ri::: ape uSIka uwiyé praia resé... ape paá usika ta uyuka ta upisika aé... ta upuKUari aé MIrá REsé... kuá suí... kuá suí upuãmu amú nhaã banda suí amú... aré... "awá taá purandawa reSÉ:: taá peYUri?"... ta ukirirî-ntu ne taumbeú ne maã... "MAmé taá kuá peruWAtá waá"... ta urikú paá nhaã tempo nhaã tá KUé::iu waá-itá rera ti-ã yamaã... ta Usi::kí... i mukûi paá... tukumã-itá puRA-puRA::Nga piNI::ma... aité nhaã-itá veNEno paá tá ururi waá... aré... ta uyuka amú suí... "PRONnto KUiri... kuá yasú yamuTIkú:: PEnhé arã:: peú arã... pesaã arã MA::yé taá kuá pewatá waá peyuká ya::ndé"... tá umutikú taumeé amú supé::: tá uYUri tá uYUka tá umutiku aré... "kuiri PEsú-ã"... tá umundu-ã tá (uyuri) igara upé... tá uYU::ri pá:::... tá uyapukuI:::: kuaYEntu-ã-té paá yepé uSIka arã tá renDA kití apeKAtú... uPUka paá uPUka i aKANga nhaã sumua::ra arã... upuka usaSE::mu... i akanga paá upu::ka... uPUka PÁ i aKANga... amu kuEra paá uyapuKU::I:::: uSI::ka aintá garapá-pe... uPU:ka i aKANga YUíri... ape tá umanú pá nhaã TUyu-itá kue::ra... nhaã-itá veNEno upé... i tá U-pá aRA::ma panhé aité nhaã MI:::ra-itá... tá umunhã paá YE:::pé FE:::Sta... ta/ ta umunhã kaxirí... i kaxirí upé taumburi nhaã tá vene::no... tá umeé-wã PA:NHÉ:::: taína... taína... kurumiwasú... ape tá PÁ... yawé paá kuá yupirusá kuá MA::tí... aikué waá-itá-re kuiri kuá TEMpo paá...

MATÍRESEWARA – Matí estória (sem marcas de transcrição e dividida por *focos* narrativos, seguidos de sua tradução livre)

Então kuíri ixé asú ambeú matí história... éééé... kuxiíma paá aikué paá mukûi paá matí-itá... nheengatu rupí yaseruka... mukûi suú-itá... tamanduá... asuí kuatí... ta rera-itá né... ta rera-itá... é... baniwa rupí yaseruka tárru... ádarru... ádarri...

Então agora eu vou contar a história do mati... ééé... diz que antigamente havia dois matis... em nheengatu nós chamamos... dois animais... tamanduá... e quati... o nome deles né... o nome deles... é... embaniwa nós chamamos tarru... ádarru... ádarri...

aité paá nhaã-itá matí-itá paá nhaã-itá uriku waá-itá... marakaimbara... kuxiimawara tuyu... é venenoso waá-itá kuá-itá yaseruka né...
diz que esses matis aí, esses que tem...veneno... antigo, velho... que são venenosos, esses, a gente chama né...

ape paá yepé ara paá... yepé aldeia pura-itá ta usú ta utimiari... yepé garapé... ape paá ta usú... ta usú-pá... ta upitá aité nhaã-itá mati-itá mukûi-itá...
aí diz que um dia... os habitantes de uma aldeia foram tinguijar... um igarapé... aí diz que eles foram... eles foram todos... eles ficaram, aqueles matis lá, os dois...

yepé paá praia resé ta usika... ta usú ta ukiri... ta uyaputí tamakira-itá... panhé tá... nhaã tá nhaã-itá ta raira-itá irû ta rimirikú-itá...
um dia diz que eles chegaram na praia... eles foram dormir... eles ataram as redes deles... todos... aqueles, aqueles com seus filhos, com suas esposas...

tuyu-itá paá kurumiwasú-itá irû tá utuká nhaã-itá timbú... tá utuká... té...madrugada paá tá ambaú-ã tá ukiri-ã praia resé... puranga paá nhaã praia...
diz que os velhos, com os rapazes, eles bateram os timbós... eles bateram... até... diz que madrugada, eles já comeram e já dormiram na praia...

aiwã paá nhaã waimí-itá... ta rimirikú... ta ukiri mimi... kaá wírupi... lago rumasá (rupá)... uiwa rupí...
diz que aí já as velhas... as esposas deles... elas dormiram alí... debaixo da mata... na foz do lago... lá pelo "uíwa" [flecha, nome de um igarapé]...

ape paá yawé waá... matí-itá ta uri-wara mukûi tuyu-itá... tamanduá... asuí nhaã irû... kuatí irû... tá uri-ã pu pá... tá (ú)... yepé paá uri... yepé paá "ixé kuri asú ameê... nhaã marakaimbara aintá supé" (paá)...

aí diz que por isso... os matis sempre vinham, dois velhos... o tamanduá... e com aquele... com o quati... parece que eles já vieram todos... eles... diz que um veio... diz que um: “eu vou dar... o veneno pra eles”...

uri-ã pu paá nhaã tuyu... uri... aiwã paá kuiri paá tá ukiri ta uikú nhaã-itá utuká waá-itá kuá timbú-ra... ta ukiri ta uyenú...
diz que já veio, parece, aquele velho... veio... diz que agora já estavam dormindo aqueles que tinham batido os timbós... eles dormiam deitados...

uri-wã paá nhaã matí uwatá... umaã mikití nhaã ukiri waá-itá uikú mimi mirá wírupi... ape paá tá... uwatá usú... uwatá...
diz que veio já aquele mati andando... viu pra lá aqueles que estavam dormindo ali embaixo da árvore... aí diz que eles... foi andando...andando...

usú (nukú) usú-wã pu paá uyutuká nhaã ukiri waá uiku... nhaã mira resé (yawé)... usika usika...
diz que já foi, parece, e tropeçou no que estava dormindo... na pessoa, assim... chegou, chegou...

uyutuká pu uwari mikití... matí matí matí... ta upisika aé pronto... ta upisika ta upukuari makira iwa resé... ta upukuari até tá usarú kuema...
perece que tropeçou, caiu prá lá...“mati, mati, mati”... eles pegaram ele, pronto... pegaram, amarraram na haste da rede... amarraram até esperarem amanhecer...

tá upurandú i suí: “maã resé taá rewatá indé” tá unheé paá i xupé... “maã taá i awátaá... i awá taá reputai reiku”...
perguntaram pra ele: “Porque você caminha, você?”... diz que eles disseram pra ele... “o que e quem... e quem... você está querendo?”...

ne... ti usuaxara... ukirirî-ntu... ne unheé... ”Awá taá ne rumuara?”... “Aikué... sera tarru... aikué... a resenui aé”... ape paá usenui (waá)...
nem... não respondeu... só ficou calado... nem falou... “Quem é seu companheiro?”... “Tem... o nome dele é tarru... tem”... “chame ele...”...

“tarru” unheé paá... “fíií” nhaã paá usuaxara... mimi... lagu ruaxara kití... “reyuri” unheé paá i xupé...
aí diz que ele chamou... “tarru”, diz que ele disse... “fiii”, diz que aquele respondeu... alí pro outro lado do lago... “venha”, diz que ele disse pra ele...

ape paá uri igara mirí upé uyenú... pá (kuá uyúri akití paá umaã)... kuayentu paá amú uyapukui uri... uri...
aí diz que ele veio numa canoinha, deitado... todos esses, diz que foram pra lá, ver...diz que, perto, o outro vinha remando... veio...

ape usika uwiyé... praia resé... ape paá usika ta uyuka ta upisika aé... ta upukuari aé mirá resé... kuá suí... kuá suí upuãmu amú nhaã banda suí amú... aré...
aí, chegou, desceu... na praia... aí diz que chegou, eles buscaram, pegaram ele... amarraram ele numa árvore... daqui... daqui ficou de pé outro, daquele lado outro... certo...

“awá taá purandawa resé taá peyuri?”... ta ukirirî-ntu... ne taumbeú (ne maã)... “mamé taá kuá peruwatá waá”...
“A pedido de que vocês vem?”... eles só ficaram calados... nem contaram nada... “Cadê aquilo que vocês carregam?”...

ta urikú paá nhaã tempo nhaã (tá kuéiu waá-itá rera)... ti-ã yamaã...
diz que eles tinham naquele tempo aqueles que o nome é “kuéiu” [espécie de tanga]... não tem mais...

ta usikí... (i)mukûi paá... tukumã-itá pura-puranga pinima... aité nhaã-itá veneno paá tá (ururi waá)... aré...
eles puxaram... diz que dois... tucumãs muito bonitos, pintados... diz que aqueles venenos mesmo que eles traziam... certo...

ta uyuka amú suí... “pronto... kuiri... kuá yasú yamutikú penhé arã peú arã... pesaã arã mayé taá (kuá) pewatá waá peyuká yandé”...
eles tiraram do outro... “pronto... agora... esse nós vamos dissolver pra vocês, pra vocês tomarem... pra vocês provarem como é isso que vocês andam pra matar agente”...

tá umutikú taumeé amú supé... tá uyuri tá uyuka tá umutiku aré... "kuiri pesú-ã"... tá umundu-ã tá (uyuri) igara upé... tá (uyuri) pá... tá uyapukui...
eles dissolveram e deram pro outro... eles vieram, dissolveram, certo... "agora vocês já vão"...já mandaram eles virem pra canoa... eles vieram todos... remaram...

kuayentu-ã-té paá yepé usika arã tá renda kití apekatú... upuka (i karma) paá upuka i akanga nhaã sumuara arã... upuka usasemu... i akanga paá upuka... upuka pá i akanga...
diz que já estavam perto mesmopra chegar na aldeia deles, longe...diz que arrebentou a cabeça daquele companheiro dele... arrebentou, ele gritou... arrebentou toda cabeça dele...

amu kuera paá uyapukui... usika (aintá) garapá-pe... upuka iakanga yuíri... ape tá umanú pá nhaã tuyu-itá kuera...
os outros remaram... eles chegaram no porto... arrebentou a cabeça dele também... aí morreram todos aqueles velhos...

nhaã-itá veneno upé... i tá upá arama panhé aité nhaã mira-itá... tá umunhã paá yepé festa...
com aquele veneno... e para acabar toda aquela gente lá... eles fizeram uma festa...

ta umunhã kaxirí... i kaxirí upé taumburi nhaã tá veneno... tá umeé-wã panhé... taína... taína... kurumiwasú... ape tá upá... yawé paá kuá... yupirusá kuá matí...
eles fizeram caxiri... e no caxiri eles colocaram aquele veneno deles... eles já deram pra todos... criança... criança... rapaz... aí eles acabaram... diz que essa... é a origem desses matis...

aikué waá-itá-re kuiri kuá tempo paá (ti-ã sá...)
que diz que tem ainda nesses tempos.

ANEXO VIII – Narrativa dos "Matis" / português / escrita – professores

HISTÓRIA DOS MATIS

Antigamente tinha duas pessoas que eram matis, pelo nheengatu, kuati e tamanduá, pelo baniwa tarzo e kapitti, esses matis eles tinham veneno, eram chamados de venenosos, os mais antigos que eram dono do veneno.

Certo dia todas as pessoas da aldeia foram tinguijar um igarapé, todos foram, só ficou na aldeia os dois matis, chegaram numa praia, fizeram seu acampamento para dormir, armaram as redes embaixo das árvores, mulheres e crianças.

Os velhos e os rapazes mais moços, logo que escureceu, começaram de bater timbó, até madrugada, terminaram e foram dormir, a praia era bonita, isso foi na foz do lago que fica no igarapé Uwewa, os homens em vez de deitar na rede, deitaram na areia, nesse momento, os matis vieram chegando devagar se aproximando cada vez mais perto, o tamanduá e o kuatí.

Um deles disse para o companheiro:

– É eu que vou dar veneno para eles.

Veio bem devagar, ele não estava reparando pro chão, estava vendo para aquelas que estavam deitadas embaixo das árvores.

No entanto tinha os que estavam deitados no chão, de repente, tropeçou num deles e caiu no chão.

Imediatamente todos acordaram com susto, e começaram de gritar:

– Matí, matí!

Agarraram ele e amarraram numa vara, onde estava atada a rede deles, esperaram até o dia amanhecer.

Logo que amanheceu e perguntaram dele:

– O que é que você está querendo?

– Quem é essa pessoa que está procurando?

Ele não respondeu, ficou calado, sem falar nada.

Perguntaram outra vez:

– Quem é o seu companheiro?

Ele respondeu:

– Ele está lá, nome dele é tarzo.

Então pode chamar ele, ele o chamou, respondeu, ele estava do outro lado do igarapé, respondeu assobiando:

– Fiiiii.

Vem disse pra ele, veio numa canoinha deitado dentro, olhando pra cima e remando com as mãos, encostou na praia, pegaram e amarraram ele na vara, de frente do outro.

Perguntaram mais uma vez deles:

– Em que vocês estão vindo?

Os dois ficaram calados sem dizer nada.

– Onde está esse veneno de vocês?

Naqueles tempos só usavam kueyu, puxaram deles, e caiu dois caroços de tucumã bem pintadinhos, onde guardavam o veneno que pelo nheengatu se chama maracaimbara.

Agora sim, vamos misturar esse veneno de vocês e dar para cada um tomar, pra vocês sentir como é o sabor dele, isso com que vocês estão matando as pessoas.

Misturaram e deram pra cada um deles tomar, mandaram ele descer na canoa e voltar para comunidade, remaram, remaram, já quase chegando perto da comunidade, um deles começou a gritar com dor de cabeça, não aguentou mais, e a sua cabeça espocou no meio, seu companheiro ainda continuou remando, conseguiu de chegar no porto da comunidade e passou pela mesma situação, a cabeça se partiu no meio.

Assim terminou a vida dos dois matis, morreram tomando seus próprios venenos.

Pra terminar com a vida das pessoas dessa comunidade, fizeram uma festa, prepararam caxirí, colocaram dentro o veneno e deram pra todas as crianças, velhos, jovens tomar, foi assim que terminou a vida dessas pessoas, que não sei se ainda existem nos dias de hoje.

ANEXO IX – Narrativa dos "Matis" / nheengatu / escrita – professores

MATI TA HISTORIA

Kuxima paá aikue mukuim matí ta será waá tamanduá asui kwati baniwa rupi tarzo asui kapitti aite paá nhainta ta rikú waá ita marakaimbara sasí píri waá.kuxíma wara waita marakaimbara yara reté waitá.

Áape pa yepe ara pa yee tenda wara ita tasú ta timiari, yepé garapê, aape pa tasupá anhuante pa upitá pa mkuim mati ta pa. Yepe iwikuim rese pa tasika, tasu takiri, ta yaputi pa ta makira ita panhe pa ta raira miri tairumu ta rimiriku ita.

Tuyu ita pa kurumiwasu tairum tatuka ta timbu, tatukaaaaaaaaaaaaaaaa....., ikuema irum pa tapitu aape paá tasuan takiri puranga pa nhan iwikuim . Waimim ita pa asui Tainá ita tarimiriku ita yuiri pa takiri kaá wirupi. Ipawa rumansá pe. Uwiwa rupi.

Aape pa yawe wa matí ita taurian ra mukuin tuyu ita pa tamanduá asui kwatí irum taurian pu pa. Yepé pa uri, "ixé kuri asu amem nhaaaam, marakaimbara tasupé" unhen pa. Urian pu pa nhan tuyu, úúri. Aiwan pu pa iké pukusa pu pa takiri nhainta utuká waita kuera timbura takiri ta yenu. Urian pa nhan tuyu uwataaaaaa, uwataaaa pa usu umam piri pa tarese

nhainta ukiri waita mikiti mirá wirupi, ti pu pa umiakunta umaã uyenun waita iwipe. Nuka usuan pupa uyutuka sesé. Yan mira uyenun iwi pe, usika uyutuka ...púúúúú .... mikiti pa usasá uwari, taakanhemu pa tapaka ,matí ,matí ,matí.

Aape pa tapurian tayumana ae tapisika ae.tapukua pa ae makira iwa resé aape pa ta saru aé ikueman tu .tapurandu isui "man rese ta rewata inde kuayewa manta manta kua rewata wa resikai" ukiririnnnntu pa upuami umba pa usuxara nemaye "awá ta nerumuan", aikue ,sêra ,aikue tarro "resenuin aé" aape pa usenuin "tarrooooo uhnen pa" "fíííííí" unhen pa usuaxara mími amun ruaxara kiti ipawa ruaxara kiti... "reyui unhen pa ixupé",aape pa uri na pa igara miri Aiwa upe uyenu pa uri ,ti pa uman ,kuayentu pa umam, iwate kitiiiin tu pa uman, uyapukuiiiii rana pa uri, usika uyai iwikuim resé .Aape pa usika, tapisika aé, tapukuai ae mirá resé .kuasui upuamu amun, suaxara sui amun. Aa pe pa tapurandu:

– Awá resé ta peyuyui – takiririntu NE tambeu neman – maen ta kua peruatá wa – tariku pa nhan ta kueyu ai wantu tasiki yepé nhaan ... mukuim tukuman pura, puranga miri waita uyumpinima aité nhan ta marakaimbara riru, are, tayuka amun suiri, kuiri:

– Yasu yamutiku peú aram, pesan ran mainta kua pewata peiku peyuká yandé. Tamutiku ta men amun supe, tamutiku tamen yuiri amun supe.

– Kui pesuan – Tamunduaan tawiye igara kiti, tayui paaaaa, taya pukuiiiiiiii, kuayentuan te pa tasika aran tarendawa kiti apekatuuu, aape pa i yakanga nhan isumuara upúúúka se akanga upuuuuuuuka unhen pa upuka aran, upuka pá. Isumuara kuera pa uyapukuiiiiii, usika yui ta garapá pe upuka yui iyakanga. Aape tamanumpa nhan tuyu itakuera.ta marakaimbara upe te.taupá rama pa nhan mira ita, tamunhan pa yepé dabukuri, tamunhan kaxiri, kaxiri upé te pa tambui wan nhan ta marakaimbara, tamen wan panhen Taína, kurumiwasu, panhen ... aape ta pá. Yawé pa kwa uyupirusá kua matiara ita, aikue wa te re kuarupi, tian sá yamaaan ti akua ambeu.

Aape fim

ANEXO X – Narrativa da "Origem da noite" / português / oral – Amarildo Castro

ORIGEM DA NOITE

Como é tudo demais tem que contar na metade... TÁ... antigamente né... [o finado meu pai que gosta:va de contar] ... é::: só existia DIa... não existia noite... então... as pessoas queria do:rmi né mas só que não TInha como dormi... {B: Só tinha dia, né... A: Não TInha/ só tinha dia... a noite não tinha... TInha noite mas tinha que ir BEM longe pra poder tiRA... aí se

ajuntaram os pessoal/ os HÔmi mêmo... só levava só os hômi... “bora tira o dia/ a noite”... remando mêmo... não tinha como dormi né... tem que ir direto... aTÉ:: cheGA... tinha um velho... o DOno da noite... só que ele não Ia tiRA assim... ele vendo tinha que roBA a noite... então fizeram de TU:do pra roba... a noite... o velho já era CEgo né então conseguiu tirar a noite era um tucumãzinho deste tamanho... bem pequenininho... volTAram... no ME:io do caminho... sabe como que é os hômi né.. eles são cuRIOSO também né... queRIam ver o que TInha lá DENtro... pu::xa aí... ninguém queria abrir... [foram mais adiante] encostaram... numa pedra firme bonito tinha praia... aí um deles... ele foi abri... quando Ele abrIU... anoiteceu... *anoiteceu pronto*... AÍ dormiram... só que o que acontecEU... o DOno da noite CHEgo... chego com ele né... então começou a cavar os olhos dele... de CAda um... sem senti cavô de CA:da um... pu:xa aí quando acorDAram né... SEm olho... ((risos))... ninGUÉM VIu NAda... {B: ficaram cego A: aí/ é que aqueles homens né que foram robá a noite... tinha as suas mulheres... aí cont/ aí CAda um começava a disfala a sua mulher... a minha mulher é assi::m {B: se gabando né... A: se gaBANdo já né ((risos de B))... porque ele num olhava mais CAda um faLAva ((risos gerais))... [se gabando sobre a mulher] minha mulher é assim é assim... e CUmeçaram a... ((risos do narrador)) {B: tô contando aqui... A: aí né... o HÔmi... não gostô... ficou escutando... ((conversas paralelas)) conversando... JÁ que vo/ JÁ não tem mais o:/Olho de vocês... TOdos vocês... eu vô transforma vocês em maCAco... então por Isso que ... as/a moral da história o macaco é BEM... BEM parecido com o HÔmi... porque o DOno do/da noite que virou os macacos pra... fi:carem como macaco já... aGOra né... es isso! ((burburinhos)) Pronto ((risos))

ORIGEM DA NOITE (sem marcas de transcrição)

Como é tudo demais, tem que contar na metade...

Antigamente, né... O finado meu pai que gostava de contar...Só existia dia... Não existia noite... então... as pessoas queriam dormi, né... mas não tinha como dormi... A noite não tinha... Tinha noite, mas tinha que ir bem longe pra poder tirar... Aí se ajuntaram os pessoal/ os homens mesmo... só levava só os homens:

– Bora tira o dia/ a noite...

Remando mesmo... não tinha como dormi, né... tinha que ir direto, até chegar. Tinha um velho, o dono da noite, só que ele não ia tira assim, ele vendo, tinha que roubar a noite. Então, fizeram de tudo pra roubar a noite; o velho já era cego, né, então conseguiu tirar a noite...

Era um tucumãzinho deste tamanho... bem pequenininho... voltaram... no meio do caminho... sabe como que é os homens, né, eles são curioso também, né, eles queriam ver o

que tinha lá dentro... puxa, aí... ninguém queria abrir... foram mais adiante, encostaram... numa pedra firme... bonito, tinha praia... aí um deles... ele foi abrir... quando ele abriu... anoiteceu... anoiteceu, pronto...

Aí dormiram... só que o que aconteceu... o dono da noite chego... chego com ele, né... então começou a cavar os olhos dele... de cada um... sem senti, cavou de cada um... puxa... aí, quando acordaram, né... sem olho... ninguém viu nada. Aí é que aqueles homens, né, que foram robá a noite tinha as suas mulheres... aí cada um começava a disfala a sua mulher... a mulher é assim... porque ele num olhava mais, cada um falava se gabando sobre a mulher: minha mulher é assim, é assim... Aí o homem [dono da noite] não gostou, ficou escutando, conversando, já não tem mais olho de vocês...

– Todos vocês, eu vô transforma vocês em macaco...

Então por isso que a moral da história é que o macaco é bem... bem parecido com o homem... porque o dono da noite que virou os macacos pra ficarem como macaco já... agora, né... es isso! Pronto!

ANEXO XI – Narrativa "Mai pituna oiuquau ãna" ("Como apareceu a noite") – Couto de Magalhães.

Iupirungáua ramé intimahã pitúna: ára anhũ opaĩ ára opé.

Pituna okéri oikó i ripipe.

Intimahã coótá opaĩ mahã onhehẽ.

Boia-Uaçú menbira, ipahá, oiumendári iepé kurumĩ-uaçú irúmo.

Quahá kurumi-uaçú orekó muçapíra miaçúa catú reté. Oiepé ára upé ocenõi muçapira miaçúa, onhehe aitá çupé:

– Pecõi peuatá: ceremirecó intí okéri putári ce irúmo.

Miaçúa oço-ãna. Aramé ahé ocenõi xemirecó okéri arãma ahé irúmo.

Xemirecó oçuaxára: – Intí raĩ pitúna.

– Intimahã pitúna: ára ãnhũ.

– Ce rúba orekó pitúna. Rekéri putári ramé ce irúmo remundú piàmo ahé, paraná rupí.

Ahé ocenõi muçapira miaçúa: xemirecó omundú aitá i rúba óca píri, oço opiámo arãma iepé tucumã rainha. Aitá ocika ramé Boia-Uaçú oca upé, quahá omehe aintá çupé oiepé

tucumã rainha, oiucikináu reté, onhehe: – Kuçukúi ãna: reraço: tenhe, curí pe pirári! Pepirári ramé pecanhima curí.

Miaçúa oçé ãna, ocenõ teapú tucumã rainha pupé: ten, ten, ten: ten, ten, ten.

Tucúra itá reapú, iúí itá irúmo, onhengári uahá pitúna ramé.

Miaçúa oikó ramé ãna apecatú oiepé çuíuára onhehe i irumoára itá çupé:

– Mãháta quahá teapú? Iaçó iamahã?

Iacumãiua onhehe:

– Intimahã: curumũ tahá iacanhima curí. Peapucúi iaçó ãna.

Aitá oço ãna.

Aitá ocenõ oiko teapú: intí oquáu mahã nhahã teapú uahá.

Aitá oikó apecatú reté ãna ramé aitá oiúmuatíri igára pitéra pé opirári arãma tucumã rainha, omahã arãma mahã oikó i pupé.

Oiepé omũdica tatá: aitá omuiuticú iraitĩ ocikináu oikó uahá tucumã rainha okena.

Aitá opirári ramé, curuteuára pitúna uaçú ãna!

Aramé iacumãiua onhehe: – Iacanhimo! ...

Cunhã-mucũ, çoca upé, oquáu ãna iané iapirári quahá tucumã rainha.

Aitá oço ãna.

Cunhã-mucú, çóca upé, onhehe i mena çupé:

– Aitá opirári pitúna. Cuhire iaço iáçarú coema.

Aramé opaĩ mahã, oçain oikó uahá cahá rupí, oceréo çoó arãma, uirá arãma.

Opãi mahã oçain oikó paraná rupi, oieréo ipeca arãma, pirá arãma: uruçakanga oieréo iauaraeté arãma.

Pirakaçára oieréo, i igára irúmo, ipeca arãma: i akãnga ipeca-akãnga arãma: i apucuitáua oieréo ipeca retimã arãma: igára ipeca ceté arãma.

Boia-Uaçú menbira omahã ramé Iacitatá-uaçú, onhehe i mena çupé:

– Coema oúri oikó: xa çó xa muin ára pitúna çuí.

Aramé ahé omamãna inimũ, onhehe:

– Inde cujubí curí, onhehengári arãma coema oúri ramé curí.

Quaí omunhã cujubim, omutínga i akánga tauátinga irúmo, omupiránga cetimã urucú irúmo, onhehe ixupé: – Renheengári curí, opaĩ ára opé, coema oúri ramé.

Ariré ahé omamãna inimũ, onhehe:

– Indé inanbú curi.

Opicica tanimúca ombúri cecé, onhehe ixupé:

– Ine inambú curí, onhehengári arãma caarúca ramé, pitúna ramé, piçaié ramé, pitúna pucú ramé, coema piranga ramé.

Aáçuí uiráitá onhehengári ára catú upé, coema oúri ramé, omurorí arãma ára.

Muçapira miaçúa ocika ramé curumĩ-uaçú onhehe aitá çupé:

– Penhe intí peçupí uãna! Penhe pepirári pitúna! Penhe pemunhã uãna opãi mahã ocãima: aarecé peiéreo macacaí arãma opaĩ ára opé: reuatá mirá rakánga rupí eatíre.

Tradução do autor para a narrativa antecedente (MAGALHÃES 1975 p. 172-174).

No princípio não havia noite – dia somente havia em todo o tempo. A noite estava adormecida no fundo das aguas. Não havia animaes: todas as cousas fallavam.

A filha da Cobra Grande, contam, casara-se com um moço.

Este moço tinha tres fâmulos fieis. Um dia ele chamou os tres famulos e lhes disse: – ide passear por que minha mulher não quer dormir comigo.

Os famulos foram-se, e então elle chamou sua mulher para dormir com elle. A filha da Cobra Grande respondeu-lhe:

– Ainda não é noite.

O moço disse-lhe: – Não ha noite: somente ha dia.

A moça fallou: – Meu pai tem noite. Se queres dormir comigo manda buscal-a lá, pelo grande rio.

O moço chamou os tres famulos: a moça mandou-os a casa de seu pai para trazerem um caroço de tucumã.

Os famulos foram, chegaram em casa da Cobra Grande, esta lhes entregou um caroço de tucumã muito bem fechado, e disse-lhes: – Aqui está: levai-o.

Eia! Não o abraes, senão todas as cousas se perderão.

Os fâmulos foram-se, e estavam ouvindo barulho dentro do coco de tucuman, assim: tem, ten, ten... xi... {comentário do autor: quando os selvagens narram esta parte imitam o zumbido dos insectos que cantam à noite.} era o barulho dos grillos e dos sapinhos que cantam de noite.

Quando já estavam longe, um dos fâmulos disse a seus companheiros: – Vamos ver que barulho será este?

O piloto disse: – Não: do contrário nos perderemos. Vamos embora, eia, rema!

Elles foram-se e continuaram a ouvir aquelle barulho dentro do coco de tucumã, e não sabiam que barulho era.

Quando já estavam muito longe, ajuntaram-se no meio da canôa, acenderam fogo, derreteram o breu que fechava o coco e o abriram. De repente tudo escureceu.

O piloto então disse: – Nós estamos perdidos: e a moça, em sua casa, já sabe que nós abrimos o coco de tucuman! Elles seguiram viagem.

A moça, em sua casa, disse então a seu marido: – Elles soltaram a noite: vamos esperar a manhã.

Então todas as cousas que estavam espalhadas pelo bosque se transformaram em animaes e em pássaros.

As cousas que estavam espalhadas pelo rio se transformaram em patos, e em peixes. Do paneiro gerou-se a onça: o pescador e sua canôa se transformarão em pato: de sua cabeça nascerão a cabeça e bico de pato: da canôa o corpo do pato: dos remos as pernas do pato.

A filha da Cobra-Grande, quando viu a estrella d'alva, disse a seu marido:

– A madrugada vem rompendo. Vou dividir o dia da noite.

Então ella enrolou um fio, e disse-lhe: – Tú serás cujubin. Assim ella fez o cujubin: pintou a cabeça do cujubin de branco, com tabatinga: pintou-lhe as pernas de vermelho com urucú, e então disse-lhe: – Cantarás para todo sempre quando a manhã vier raiando.

Ella enrolou o fio, sacudio cinza em riba delle, e disse: tú seras inambú, para cantar nos diversos tempos da noite, e de madrugada.

De então para cá todos os pássaros cantaram em seus tempos, e de madrugada para alegrar o principio do dia.

Quando os tres fâmulos chegaram o moço disse-lhes: – Não fostes fiéis – abriram o caroço de tucumã, soltaram a noite e todas as cousas se perderam, e vos tambem que vos metamorfoseastes em macacos, andareis para todo sempre em galhos dos páos.

(A boca preta, e a risca amarella que elles têm no braço dizem que é ainda o signal do breu que fechava o caroço de tucumã que escorreu sobre elles quando o derreteram).

APÊNDICE

DVD – Vídeo com a narração oral das estórias