

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

KATIA SILENE ZORTHÊA

**DARAITI AHÃ:
ESCRITA ALFABÉTICA ENTRE OS ENAWENE NAWE**

**CUIABÁ – MT
2006**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**DARAITI AHÃ:
ESCRITA ALFABÉTICA ENTRE OS ENAWENE NAWE**

KATIA SILENE ZORTHÊA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração: Educação Cultura e Sociedade, na linha de pesquisa Movimentos Sociais Política e Educação Popular, sob a orientação do Prof. Dr. Darci Secchi.

Cuiabá – MT
2006

Ficha Catalográfica

Z88d Zorthêa, Kátia Silene
Daraiti Ahã: escrita alfabética entre o Enawene Nawe /
Kátia Silene Zorthêa. -- Cuiabá: UFMT/IE, 2006.
viii, 90 p. : il.

Dissertação de mestrado apresentada à Banca de qualificação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação, na área de concentração em Educação Cultura e Sociedade, na linha de pesquisa Movimentos Sociais Política e Educação Popular, sob a orientação do Prof. Dr. Darci Secchi.

Bibliografia: p. 86 – 90

CDU – 376.74 (= 87): 372.45

Índice para catálogo sistemático

1. Alfabetização
2. Escrita Alfabética
3. Educação
4. Enawene Nawe

DEDICATÓRIA

Para
Caetano
hare nowi

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer de forma especial:

Ao meu orientador: Darci Secchi, pela confiança e incentivo;

Aos professores: Rosa Helena e Luiz Augusto Passos, pelas contribuições e indicações de leitura na qualificação;

À OPAN: Rosa, Ivar, Marcelo, Fernanda, Edson Rodrigues, Elton, Ivo, Fernando, Rochelle, Deonísia, Simone, Angelita, Júnior, Thélia, Pedro, Rinaldo. Por tudo que aprendi neste período.

À Cleacir, pela convivência, interlocução e ensinamentos sobre os *Enawene Nawe*. À Natália e Jean Paulo

À Andréa pela constante troca e inspiração. Ao Ajuri e a Beatriz

À Terezinha pelo diálogo e entusiasmo. Ao João Paulo, Carlão, Ana Paula e Mema

Jônia, Gemaque, Maísa, Luzenira, Bimba, Estela, Biral, Tarcísio, Artema, Luciana Ferraz, Luciana Rebelato, Solange, Silô, Mônica, João, Ana Paula Lopes, Dulcilene Rodrigues, Paula Vanucci, Judite, Gilton, Plácido, Márcio Silva, Daniela, Dorinha, Francisco, Maristela, Sueli Tomazi, Chikinha, Terezinha, Tuka, Nena, Gilberto, Seu Antônio e Dona Lourdes.

À CAPES e UFMT

À minha família: meu pai, minha mãe, Taninha (de forma particular), Marquinhos, Cal, Patrícia, Neny (com muito carinho), Thaiz e Bela.

Ao Wemerson e Caetano, pela paciência e amor.

Aos Enawene Nawe, pela possibilidade de conhecer um Outro jeito de ver a vida.

RESUMO

A palavra *daraiti* passou a traduzir a *escrita alfabética* entre os *Enawene Nawe*. Ela se inseriu no cotidiano deste povo em 1995, e convive desde então, com outras formas tradicionais, específicas e singulares de linguagem, valorizadas e transmitidas desde tempos imemoriais.

Este trabalho pretende sistematizar o histórico desta experiência, demonstrando que a sua aquisição define um processo diretamente ligado aos interesses do próprio povo. A aquisição da escrita alfabética, neste caso, não se utilizou da instituição escolar para se desenvolver, a dinâmica foi definida pelos próprios *Enawene Nawe*, a partir de seus interesses e disponibilidades.

Compreender interpretações que sociedades com tradições orais podem fazer da escrita, além de tentar produzir um argumento de inserção no debate a respeito das metodologias de alfabetização, é a pretensão deste estudo.

Palavras Chave: Alfabetização, Escrita alfabética, Educação, Enawene Nawe.

ABSTRACT

The word daraiti passed to translate the alphabetic writing among the Enawene Nawe. The writing was inserted in daily of this people in 1995, and live with that and others forms tradicionals, specifics and singulars of language, valueds and transmiteds from then on imemorials times.

This work claims make a historical system of this experience, showing that the work's acsitions defines a process straightlyconnected to the people's interests. The writing alphabetic's accsition, in this case, don't was used of the school institution to develop itself, the dynamic was defined by the Enawene Nawe, from their interests.

Understand the multiples interpretations that tradition oral's societies can make of writing, over try to produce an insert argument in discussion treating about teach red ans write's methodologies.

Key word: Literacy, Alphabetical Writing, Education, Enawene Nawe.

RELAÇÃO DAS SIGLAS UTILIZADAS

APAE – Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais

CAIEMT – Coordenadoria de Assuntos Indígenas do Estado de Mato Grosso.

FORMAD – Fórum Mato-grossense de Meio Ambiente e Desenvolvimento

FUNAI – Fundação Nacional do Índio

GERA – Centro de Estudo e Pesquisa do Pantanal, Amazônia e Cerrado

ICMS - Ecológico – Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços - Ecológico

LAESP – Laboratório de Aprendizagem em Educação Especial

MPF – Ministério Público Federal

OPAN – Operação Amazônia Nativa

PCH – Pequenas Centrais Hidrelétricas

SEMA – Secretaria Estadual do Meio Ambiente

UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

SUMÁRIO

Introdução

Capítulo Primeiro: Considerações acerca da sociedade Enawene Nawe

1.1 - Contexto Atual.....	15
1.2 – Caracterização social.....	23
1.3 - O mito de origem da escrita.....	36

Capítulo Segundo: A língua e a escrita da língua Enawene Nawe

2.1 – Línguas: a voz e a letra.....	39
2.2 – Os sons da língua Enawene Nawe.....	41
2.3 - A escrita da língua Enawene Nawe.....	43

Capítulo Terceiro: A língua escrita e a alfabetização

3.1 - Pensamentos sobre a escrita alfabética e a alfabetização...	48
3.2 – Outros pensamentos sobre a escrita.....	54
3.3 – O tempo e o espaço da alfabetização: o daraitare.....	66
3.4 – Um dia de aula em Matokodakwa.....	80
3.5 – Escrita sem escola.....	87

Considerações Finais.....	93
----------------------------------	-----------

Referências Bibliográficas.....	96
--	-----------

Anexo

INTRODUÇÃO

Falar da minha história é falar também da teia de relações que vou tecendo no meio cultural em que vivo. A propósito, Geertz (1978) sugere que *o homem é um animal amarrado às teias de significados que ele mesmo teceu* (1978, p.15). Portanto, nesta apresentação, ao tratar da minha vida profissional, não poderei deixar de considerar meus vínculos com grupos sociais e culturais sem prestígio ou visibilidade no âmbito das políticas contemporâneas.

Estou ciente de que os diferentes lugares desde onde falamos nos denunciam e, portanto, o que aqui é apresentado deve ser interpretado à luz do caminho percorrido e dos aportes utilizados para realizar esse percurso. Afinal, perguntaria Oliveira (1999, ps. 211 e 261), *por que resgatar certos fatos do passado (algumas vezes remoto e esquecido) se não os suponho como “memoráveis” e se não reconheço em alguém – o narrador – uma particular autoridade para falar sobre eles?*

Por falar em percurso, retrocedo no tempo, me reporto à Colatina, uma interiorana cidade do norte do Espírito Santo, *locus* em que comecei a consolidar a minha identidade profissional.

No ano de 1984, com 16 anos de idade, concluí o ensino médio e recebi o diploma de professora de 1º a 4º série. Ser professora era um dos meus sonhos (e da minha família). A profissão oferecia um certo prestígio e tranquilidade, nada de mais, tampouco, nada de menos...

Depois de formada no Magistério o meu primeiro emprego foi na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE. Como tantas outras professoras, eu não fazia nenhuma idéia de como seria trabalhar com “excepcionais” afinal, até onde me recordo, os conteúdos curriculares do curso de magistério não consideravam as especificidades de crianças, jovens e adultos portadores de necessidades especiais.

Foi na APAE que iniciei, de forma mais sistemática, a minha formação como professora alfabetizadora. Não desconsidero aqui tudo o que aprendi no curso de pedagogia sobre métodos e técnicas de ensino diferenciados e criativos, mas alfabetizar alunos com necessidades especiais foi algo bastante singular na minha vida.

Naquela época existiam classificações (se é verdade que já não existem mais) que separavam os grupos de alunos de acordo com diagnósticos médicos, psicológicos e pedagógicos e que pretendiam, supostamente, facilitar o seu atendimento em salas de aula:

- ✓ *Deficiente mental educável* era o nome dado para aquele com o qual se conseguia trabalhar conceitos básicos da vida cotidiana e, em alguns casos, era possível alfabetizá-lo.
- ✓ *Deficiente mental treinável* e *deficiente mental dependente* eram aquelas pessoas que não tinham condições de se alfabetizarem por terem necessidades muito específicas, inclusive no campo da linguagem oral. Nesses casos, a aquisição da escrita era algo fora de propósito.

Concomitantemente, fui professora de uma “classe especial” numa escola da rede estadual de ensino. A expressão classe especial, além de outras atribuições, definia também um espaço em que eram reunidos os alunos portadores de necessidades educativas especiais. Na época, era uma prática comum (e predominante) nas escolas o agrupamento desses alunos em salas separadas dos demais. Geralmente, este tipo de organização escolar contava com o apoio de profissionais que utilizavam os famosos testes de inteligência para decidir quem continuaria nas salas regulares e quem iria para a classe especial.

A classe especial atendia aos alunos que demonstravam dificuldades no processo inicial de aquisição da escrita alfabética, selecionados nas turmas de primeira série do ensino regular e que viviam em situação de reprovações simultâneas. Apesar do estigma, alguns aprendiam a ler e a escrever e ascendiam para a primeira, ou em casos mais raros, para a segunda série. Aqueles que não aprendiam eram encaminhados ou para uma instituição especializada, como a APAE, ou evadiam-se da escola.

O meu trabalho na APAE e na escola estadual consistia em alfabetizar estes alunos que não haviam conseguido permanecer no ensino regular e apresentavam este suposto “quociente intelectual” insuficiente para sua inclusão numa sala regular. Lembro-me que uma vez no curso de magistério simulamos em aula a aplicação de um desses testes. Eu me submeti a um e não recordo o resultado, mas ainda trago na memória a apreensão de vir a obter uma nota inferior a nove, considerada na medida da “normalidade”. Neste modelo de avaliação era considerado “deficiente mental” aquele a quem fosse dada uma nota inferior a 7,5 pontos.

A prática de classificar alunos por meio de instrumentos “engessados” como os testes de inteligência, resultava num maior aprofundamento do preconceito. Era freqüente ocorrer o encaminhamento de alunos para as classes especiais de forma indevida e posteriormente ter que reparar o erro cometido. Esse procedimento teve por base conceitual o behaviorismo skinneriano. Desta prática restaram o estigma e o preconceito sofridos por tantas crianças e a experiência em ter de lidar com situações tão complexas e desafiadoras em suas vidas.

As reflexões sobre as mudanças nos referenciais para a alfabetização fervilhavam no Brasil no final da década de oitenta. A formação dos professores passou a ser estimulada e financiada pelo poder público estadual. O Ministério da Educação promovia uma política de valorização da educação especial.

Naquele contexto de renovação de idéias e de práticas educacionais, participei de um projeto de formação para professores que atendiam a alunos portadores de necessidades especiais. O projeto era formado por professores da classe especial e da primeira série do ensino fundamental, ambos pertencentes à rede estadual de educação que atuavam na região de Vitória – ES e pela equipe de educação especial da Secretaria Estadual de Educação – SEDUC-ES. Esta equipe era responsável por organizar e conduzir os grupos de estudo e de pesquisa e contava com o apoio da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES. Nos grupos de estudos semanais os temas mais recorrentes tratavam da teoria sociolinguística, de base piagetiana, inaugurada por Ferreiro e Teberosky (1991) e seus seguidores. Os debates giravam em torno da tarefa escolar de ensinar a ler e a escrever:

A aprendizagem da leitura, entendida como o questionamento a respeito da natureza, função e valor desse objeto cultural que é a escrita, inicia-se muito antes do que a escola o imagina, transcorrendo por insuspeitados caminhos. Que além dos métodos, dos manuais, dos recursos didáticos, existe um sujeito que busca a aquisição de conhecimento, que se propõe problemas e trata de solucioná-los, seguindo sua própria metodologia... Trata-se de um sujeito que procura adquirir conhecimento, e não simplesmente de um sujeito disposto a adquirir uma técnica particular. (FERREIRO e TEBEROSKY, 1991, p. 11)

Neste percurso foi importante para a minha formação o debate que tratava da inclusão do portador de necessidades educativas especiais nas salas de ensino regular. Por inclusão entenda-se aqui a garantia do acesso contínuo ao espaço comum da vida social, que deve estar orientado por relações de acolhimento à diversidade humana e de aceitação das diferenças individuais.

Neste sentido, atuei como professora do Laboratório de Aprendizagem em Educação Especial - LAESP da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES. Este espaço proporcionou uma importante experiência inter/multi/poli-disciplinar. Participavam do projeto vários especialistas de várias áreas diferentes e convergentes: pedagogos, psicólogos, médicos, musicoterapeutas, fonoaudiólogos, professor de educação física. A equipe contava também com o apoio de profissionais da área da comunicação registrando as aulas em vídeo para que cada aluno pudesse obter uma orientação individual e específica, coletiva e mais precisa. O projeto se dedicava a acompanhar sistematicamente um grupo de treze alunos de escolas públicas que apresentavam problemas para aprender a ler e a escrever. A equipe multidisciplinar se encontrava semanalmente para assistir as filmagens e avaliar o desenvolvimento dos alunos no que diz respeito à aprendizagem da língua escrita. Mesmo sem notícias sobre os resultados finais do projeto, vejo nele a importância e necessidade da convergência das várias áreas do conhecimento dialogando e tentando entender como aquelas pessoas organizam suas vidas e suas relações sociais e, a partir das interpretações, poder qualificar as intervenções e ampliar as possibilidades da sua inclusão social.

A forma de perceber as necessidades educacionais de alunos que são considerados diferentes da maioria vem se alterando. A ruptura com a ideologia da exclusão tem proporcionado a implantação de políticas inclusivas, onde o aluno com necessidades específicas no campo da educação não precisa mais ser retirado do convívio comum da escola regular. Seu envolvimento, participação, convivência e sentimento de pertencimento ao grupo vem sendo vistos como fatores decisivos para a derrubada do estigma e conseqüentemente para a aquisição do conhecimento adquirido na escola.

Atualmente a legislação brasileira posiciona-se pelo atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais preferencialmente em classes regulares, em todos os níveis, etapas e modalidades de educação e ensino.

É consensual no pensamento pedagógico acreditar que a construção de uma sociedade inclusiva é um processo de fundamental importância para a manutenção e o desenvolvimento de um estado democrático que respeita todas as formas de diversidade.

Da construção da minha vida profissional a última etapa aqui descrita tratará da minha formação indigenista vinculada à Operação Amazônia Nativa, organização não-governamental, também conhecida por OPAN. Através da OPAN tive a oportunidade de conhecer o povo *Enawene Nawe*, com os quais foi possível viver a experiência que apresento neste trabalho. Ter convivido com eles foi um privilégio e sem dúvida deixou marcas em todos os campos da minha vida: profissional, intelectual, pessoal e afetivo.

A OPAN é a primeira organização não-governamental indigenista do Brasil e atualmente tem sua sede em Cuiabá¹. Nasceu em 1969 no Rio Grande do Sul e desde a sua criação busca consolidar um modelo de ação indigenista que se caracteriza principalmente pelo trabalho direto com os povos indígenas. As frentes de atuação tratam da atenção à saúde, educação, regularização e proteção das fronteiras dos territórios e de ações no campo da economia e da sustentabilidade. Agindo diretamente e simultaneamente com frentes diferentes de atuação o trabalho de um lado se mostra complexo e de outro proporciona uma visão mais ampla e integrada da realidade. A estrutura democrática da OPAN e a autonomia das equipes favorecem as possibilidades de se priorizar o campo como fonte primeira para os termos da atuação.

Sempre ocupou lugar de destaque na OPAN a atuação no âmbito da educação escolar junto aos povos indígenas. Atualmente a instituição acumula um vasto leque de experiências exitosas e reflexões sobre o trabalho educacional nas aldeias.

Diversas iniciativas desenvolvidas foram objeto de estudos e pesquisas acadêmicas e indigenistas². Dentre as produções mais conhecidas, destaco o livro *A Conquista da Escrita*³ tido como uma referência básica sobre o tema da educação indígena no Brasil. O livro descreve as experiências de educação vividas durante a década de oitenta entre os povos indígenas Kulina, Kanamari, Bororo, Myky, Tapirapé, Rikbaktsa, Yanomami e Ticuna.

¹ Além da sede, a OPAN mantém casas de trânsito nos municípios de Brasnorte-MT, Jutai-AM e Lábrea-AM.

² Conferir por exemplo (LEITE, 1994) e (SCHROEDER, 1998).

³ *A conquista da escrita – encontros de educação indígena*. São Paulo: Ed Iluminuras, 1989.

Além das análises e reflexões sobre a educação escolar indígena, a OPAN sempre se preocupou com a formação dos novos indigenistas. O seu curso de formação é, ainda hoje, oferecido a profissionais interessados em atuar e possibilita o acesso aos projetos de trabalho desenvolvidos nas comunidades indígenas.

Incentivada por um amigo fiz o estágio e ingressei na OPAN. Inicialmente esta formação despertou meu interesse por buscar divulgar a diversidade cultural dos povos indígenas. Representava também uma possibilidade de qualificação muito específica para atuar na interlocução entre culturas e povos diferenciados. A população largamente majoritária, nem sempre é sensível aos direitos, à cultura e às aspirações de grupos étnicos minoritários. As premissas do trabalho, associadas à dinâmica de uma equipe interdisciplinar, me trouxeram a perspectiva de incrementar a minha formação.

A proposta político-pedagógica do curso de formação da OPAN prevê temas inspirados na vida dos índios brasileiros: conceitos chaves da Antropologia, Política Indigenista, Lingüística, Legislação, Saúde, Economia/Sustentabilidade, Educação, entre outros. O curso é organizado em três etapas específicas e convergentes. A primeira é intensiva e abrange informações para a atuação com povos diferenciados. A segunda etapa, o estágio prático⁴, acontece em campo e é a possibilidade de conhecer o futuro espaço de atuação. Nesta etapa o estagiário tem também o acompanhamento da equipe que atua nos projetos de trabalho. A terceira etapa inclui análises e reflexões sobre os estudos da primeira e segunda, e é encerrado com a descrição da experiência⁵.

Meu estágio prático se deu com os *Enawene Nawe*, quando tive a oportunidade de conhecê-los e, pela OPAN, conduzir o programa de educação do projeto. Além da educação, se desenvolviam ações nas áreas de saúde, economia e terra. O projeto era financiado, na época, por duas agências internacionais: uma alemã e outra norueguesa.

Naquela ocasião eu ainda não tinha a pretensão e nem tampouco a expectativa de transformar esta experiência em objeto de estudo acadêmico. Porém, hoje, olhando-a com um necessário distanciamento, percebo tratar-se de uma oportunidade singular para refletir uma ação educacional particular e específica. Ela será o ponto central deste estudo, e por ora, faço apenas alguns apontamentos:

⁴ Contudo está presente a idéia de que na experiência o teórico e o prático são indissociáveis.

⁵ A estrutura do curso de formação mudou em alguns detalhes, mas seus princípios continuam iguais.

- a) Tratou-se de uma experiência de alfabetização vivida por uma sociedade que até aquela ocasião ainda não conhecia a escrita alfabética e falavam exclusivamente a língua materna;
- b) Foi realizada sem a estrutura escolar. Sendo assim, não existiam séries, disciplinas, horários e espaços privilegiados para o ensino. A experiência sempre foi aquela baseada no desejo pela escrita. Era importante que a condução da experiência fosse despida de todos os mecanismos que pudessem sobrecarregá-la;
- c) Como era uma primeira experiência considerava-se importante avaliar quem eram os interessados e qual o espaço por ele (s) ocupado (s) na tentativa de entender os significados dados à escrita pelo povo. A solução para impasses ocorridos deveria ser dada sempre pela lógica social, ou seja, era importante que o processo fosse entendido numa lógica própria e conduzido pelos próprios *Enawene Nawe*, reconhecidos como sujeitos desse processo;
- d) O processo de alfabetização ocorreu num contexto onde quem ensinava a escrita alfabética, aprendia uma nova língua e buscava entender seus fonemas, suas sílabas e suas palavras;
- e) As atividades eram pautadas pelos *Enawene Nawe* interessados, a partir dos referenciais próprios de cada processo individual e particular;
- f) Os horários, ênfases e grupos eram definidos pela dinâmica social própria do povo. O processo deveria ser iniciado sem interpretações inexoráveis;
- g) A escrita da língua e não a oralidade da língua portuguesa era o objeto de interesse do povo.

Feitas essas considerações, falarei rapidamente sobre os métodos de alfabetização utilizados comumente. Destacarei seus aspectos relevantes e problemáticos e a evidência de que, dos métodos adotados, o maior potencial da experiência situa-se na natureza das relações estabelecidas entre os sujeitos e atores sociais.

Nunca será demasiado lembrar Paulo Freire ao sugerir que para além do uso de um determinado método ou técnica, a educação prescinde de pessoas entusiasmadas e comprometidas.

Alfabetizo desde o tempo em que o método silábico era o mais difundido nas escolas da rede pública. Tanto na APAE, quanto na rede estadual de ensino, utilizei este método para alfabetizar alunos com problemas de aprendizagem e não encontrei nele maiores dificuldades.

Tanto os *métodos sintéticos* como os *analíticos* passaram a ser criticados pelas novas tendências metodológicas que, no final da década de oitenta, eram inspiradas no *construtivismo*. O construtivismo nasceu com as descobertas da psicogênese da língua escrita (FERREIRO E TEBEROSKY, 1991) e, como o próprio nome sugere, suscitava construção. Quando ele surgiu, muitos se mostraram resistentes em assimilar a novidade, pois sentiam dificuldades para colocá-lo em prática. O movimento pró-construtivismo replicava: *não é difícil começar* (se referindo à alfabetização) *pergunte para seus alunos o que eles querem aprender e eles te darão o caminho*. Só mais tarde percebemos que o construtivismo não é propriamente um método de ensino.

As propostas pedagógicas renovadoras para a aprendizagem da leitura e da escrita, embora professem um rompimento com os modelos antigos, muitas vezes baseiam-se em experiências passadas e não descartam os conhecimentos anteriores. Os procedimentos metodológicos centrados na exploração da sílaba são um bom exemplo para caracterizar o encontro entre o passado e o presente.

Dada a sua importância na formação das palavras é inevitável que a *sílaba* ocupe um lugar de destaque nos métodos de alfabetização. O seu lugar, ora no centro, ora na periferia do método, está atestado na história da escrita. Uma rápida revisão histórica mostra que, uma vez superada a fase pictográfica, em que o homem desenhava para expressar suas idéias, a escrita evoluiu e passou a ter um referente fonético. Os sons eram representados por desenhos. Esses sinais escritos eram sinais silábicos e representavam as consoantes, a exemplo do que ocorre atualmente com a escrita dos alunos em início de alfabetização. Só mais tarde foram introduzidas as vogais, o que deu origem à sílaba como a conhecemos hoje.

Os diversos períodos da história do ensino da leitura e da escrita mostram as diferentes formas de tratamento dado à sílaba no processo de alfabetização de crianças, jovens e adultos. Precisamos saber como utilizá-la!

O *método sintético* de alfabetização, como por exemplo o silábico, parte dos elementos não-significativos da língua - a letra ou a sílaba - e por meio delas constrói as palavras, as frases e o texto. Nem sempre o alfabetizando percebe que elementos não significativos da língua podem passar ao *status* de significativo se existir valor e sentido ao que está se falando. Este método insiste na correspondência entre o oral e o escrito e atribui grande ênfase na análise auditiva. A aprendizagem da leitura e da escrita é vista apenas como um ato mecânico, uma técnica para decodificar um enunciado.

O *método analítico* de alfabetização encaminha-se no sentido inverso ao método sintético. Sua abordagem analítica parte dos elementos significativos, as palavras, frases, e textos e, numa operação inversa, segmenta-os em seus elementos menores e não significativos. Este método vê a aquisição da escrita como uma tarefa fundamentalmente visual.

As duas abordagens priorizam a correspondência entre o som e a grafia, mas diferem quanto à ênfase atribuída às habilidades perceptivas (auditiva ou visual). Ambos os caminhos foram (e ainda continuam sendo) duramente questionados. Apesar disso, arrebatam defensores e prosseguem em sua trajetória...

Durante séculos a abordagem sintética que concebe a língua como um objeto externo, estabeleceu como regra geral de obediência os níveis de complexidade: do mais simples para o mais complexo. Só era permitido passar para uma nova fase quando a anterior estivesse dominada. Antes de ler, a pessoa deveria conhecer bem o alfabeto, o nome das letras e as combinações corretas entre vogais e consoantes. Os professores alfabetizadores contavam (e ainda contam) com o apoio didático de cartilhas que continham as famílias silábicas que compunham palavras, frases etc. Esse processo exigia muito esforço do professor e do aluno e demandava muito tempo.

Os argumentos usados pelo método analítico para se contrapor ao método sintético, eram de que ele desconsiderava o significado do texto no início da aprendizagem e que o sentido das palavras (e não de letras) é sempre mais facilmente reconhecido.

A principal mudança na concepção de alfabetização se deu a partir da consolidação e das contribuições advindas de ciências como a Psicologia, a Lingüística e a Sociolingüística. Com elas tornou-se mais fácil desvendar a distinção entre *decifração* e *leitura*, e se percebeu que o aluno, seja ele criança, jovem ou adulto, começa a ser alfabetizado bem antes de chegar à escola. Aprender a ler e a escrever é muito mais do que decifrar sílabas, embora que de uma forma ou de outra ela deva ser realizada, já que se trata de uma unidade constitutiva das palavras da língua que se pretende escrever.

Nas metodologias de alfabetização atualmente utilizadas, o estudo da sílaba é bastante diferenciado daquele adotado nos métodos tradicionais. O mundo evoluiu e já não se aceita apenas aprender a decifrar códigos. Eles já não bastam!

A experiência mostra que qualquer método aplicado com competência e entusiasmo pode levar a resultados positivos. Seriam ainda mais positivos os resultados se fossem respeitados os processos de aprendizagem individuais e o contexto social e lingüístico dos sujeitos da aprendizagem. Assim, alfabetizar é propiciar a formação adequada para os propósitos dos alfabetizados e da sociedade que eles compõem.

Ao concluir essas considerações pretendo fazer alguns comentários acerca do pensamento de Paulo Freire. Seus pensamentos sempre foram preciosos para o meu trabalho de alfabetizadora, ainda que não os tenha seguido à risca como fez com criatividade Isabel Hernández na sua experiência com os índios Mapuche⁶ no Chile. Dele tirei muitos ensinamentos e inspirações para o trabalho de alfabetização entre os *Enawene Nawe*.

Paulo Freire, no início dos anos sessenta, inspirou-se na experiência positiva dos chamados Círculos de Cultura, grupos de debate surgidos do Movimento de Cultura Popular do Recife, para desenvolver uma metodologia para alfabetizar adultos. Os grupos de adultos promoviam debates sobre temas variados que surgiam a partir da consulta aos participantes.

O caminho sugerido por Freire segue regras metodológicas, lingüísticas e desafia o alfabetizando a utilizar palavras carregadas de conteúdo político, o que lhe permite uma visão mais ampla da linguagem e do mundo. Nega a mera repetição de frases, palavras e

⁶ Educação e sociedade indígena: uma aplicação bilíngüe do método Paulo Freire. São Paulo: Cortez Editora, 1981.

sílabas ao propor aos alfabetizandos “ler o mundo” e “ler a palavra”. Portanto, antes de qualquer tentativa de discussão de técnicas, de materiais ou de métodos para uma aula dinâmica é indispensável que o professor perceba o ato de aprender como algo muito importante e precioso. O caminho se mostra eficaz por partir da realidade do alfabetizando, de fatos de sua vida cotidiana. O seu sentido pedagógico é a politização do trabalhador. Assim, a educação é tida como um importante meio de fortalecer a “classe dos oprimidos” e dar-lhe condições para lutar por uma mudança social e contra as desigualdades.

Para Paulo Freire, o ato de aprender a ler e escrever é, antes de tudo, aprender a ler o mundo, a entender o seu contexto, a procurar respostas para as indagações. Aprender a ler o mundo é deixar de se satisfazer apenas com a escrita de algumas palavras, sem compreender a dinâmica que une a linguagem e a realidade. Aprender a ler e escrever é um ato educativo e comprometido com a libertação dos homens, portanto é um ato essencialmente político⁷.

Desde esse ponto de vista, é impossível negar a natureza política do processo educativo quanto o de negar o caráter educativo do ato político. Isso é, não há educação neutra do mesmo modo que não há prática política esvaziada de significação educativa.

Para Paulo Freire:

[...] o ato de ensinar exige pesquisa; respeito; criticidade; estética e ética; reflexão crítica sobre a prática; consciência do inacabamento; respeito a autonomia do ser do educando; bom senso; apreensão da realidade; alegria e esperança; a convicção de que a mudança é possível; curiosidade e segurança; comprometimento; compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo; liberdade e autoridade; tomada consciente de decisões; saber escutar; disponibilidade para o diálogo e querer bem aos educandos. (FREIRE, 1996, p. 21)

Ao tratar do papel do professor, ele reafirma o seu *status* de educador e reinterpreta a relação entre o ato de ensinar e aprender:

⁷ É importante destacar que se de um lado as idéias de Paulo Freire tem um caráter humanista – universalista, por outro, sua ênfase a respeito da noção de Liberdade está circunscrita em contextos históricos particulares referente à sociedade de classes e ao Estado.

[...] ensinar não é transferir conhecimento. O ato de ensinar se constitui como tal se o ato de aprender for precedido, ou concomitante ao ato de aprender o conteúdo, ou o objeto cognoscível, com que o educando se torna também produtor do conhecimento que lhe foi ensinado.[...] ensinar também é saber escutar o outro. E isso quer dizer, ensinar é também fazer com o outro; num processo de construção dialógica, dialética e coletiva. (1997, p. 118)

A participação do sujeito da aprendizagem no processo de construção do conhecimento não é apenas algo mais democrático é também mais eficaz. Ao contrário da concepção tradicional da escola, apoiada na autoridade do professor, Paulo Freire demonstra a importância de alunos e professores aprenderem juntos, serem parceiros de múltiplas e mútuas aprendizagens.

Daraiti é uma palavra que fez parte do meu cotidiano desde que cheguei à aldeia dos *Enawene Nawe*, no ano de 1994. Associado a esta palavra está o nome de *Marikerozene*, o primeiro *Enawene Nawe* que se interessou pela escrita alfabética.

- *Muyalaka, daraiti ahã* - Vamos, é a vez da escrita! – Era assim que *Marikerozene*, falava nas suas horas de folga, me convidando para escrever.

Vivíamos ambos e ao mesmo tempo uma dupla função de aprender e ensinar. Eu era uma aprendiz da língua do povo e *Marikerozene*, o aprendiz de uma língua escrita: a alfabética. Sentia que era comum a nossa apreensão pelo início da experiência de alfabetizar e ser alfabetizado.

A escrita alfabética era nova, mas outras formas de escrita sempre existiram por lá, quer seja nos trançados da cestaria, nas linhas, círculos e pontos desenhados com urucum, jenipapo e argila, nos corpos dos homens e das mulheres.

Entre os *Enawene Nawe*, *daraiti* é uma palavra traduzida por escrita e tem seu sentido como aquele atribuído por Bakhtin (1972), como a representação de um signo. Ela foi ensinada por *Hiriniwaxiwiri*, um *enorenawe* (denominação de uma categoria de espíritos celestiais) que, travestido de urubu, utilizou o seu corpo para ensinar o

conhecimento. Para eles existem categorias diferenciadas de espíritos: os *enorenawe*, os *yakairiti* e os *dakoti*. Eles serão vistos com mais detalhes adiante.

Na aldeia a palavra *daraiti* passou a traduzir também a *escrita alfabética*. Ela se inseriu no cotidiano *Enawene Nawe* em 1995, e convive desde então, com outras formas tradicionais, específicas e singulares de linguagem, valorizadas e transmitidas desde tempos imemoriais. Hoje eles fazem uso do código alfabético, mas continuam se valendo de múltiplos códigos.

O propósito deste trabalho é sistematizar o histórico da experiência de aquisição da escrita alfabética entre os *Enawene Nawe*, demonstrando que a sua aquisição define um processo diretamente ligado aos interesses do próprio povo. A aquisição da escrita alfabética, neste caso, não se realizou vinculada à instituição escolar, a dinâmica foi definida pelos próprios *Enawene Nawe*, a partir de seus interesses e disponibilidades.

O primeiro capítulo traz dados da etnografia do povo. São apresentadas informações sobre o seu contexto atual, seu modo de viver e sua relação com o ambiente natural e sagrado. Este capítulo traz também o mito de origem da escrita. Foram imprescindíveis informações obtidas pelos estudos realizados por Silva (1995), Sá (1996), Mendes (2001) e Jakubaszko (2003).

No segundo capítulo apresentaremos um panorama sobre as línguas indígenas brasileiras e a língua Aruak mais especificamente, apoiado nos estudos desenvolvidos por Aryon Rodrigues (1986), Greg Urban (1992) e Bruna Franchetto (2001). Os aspectos fonéticos e fonológicos da língua *Enawene Nawe* e um breve histórico da constituição da sua grafia serão também destacados.

O terceiro capítulo é de ordem analítica e aborda a experiência de alfabetização desenvolvida nos anos de 1995 a 1997. Este capítulo recorre aos estudos de Goody (1968), Kawall (1992), Soares (2003), Ferreiro e Teberosky (1991) para compreender, entre outras coisas, as múltiplas interpretações que sociedades com tradições orais podem fazer da escrita, bem como, se inserir no debate a respeito das metodologias de alfabetização a partir da experiência realizada junto aos *Enawene Nawe* na aldeia *Matokodakwa*. Este último capítulo pretende também evidenciar a dinâmica própria que foi gerada no trajeto da alfabetização e sugere que se os contextos sociais, políticos, lingüísticos forem respeitados

não haverá método, nem instituição com capacidade e poder para definir caminhos contrários aos interesses de qualquer povo.

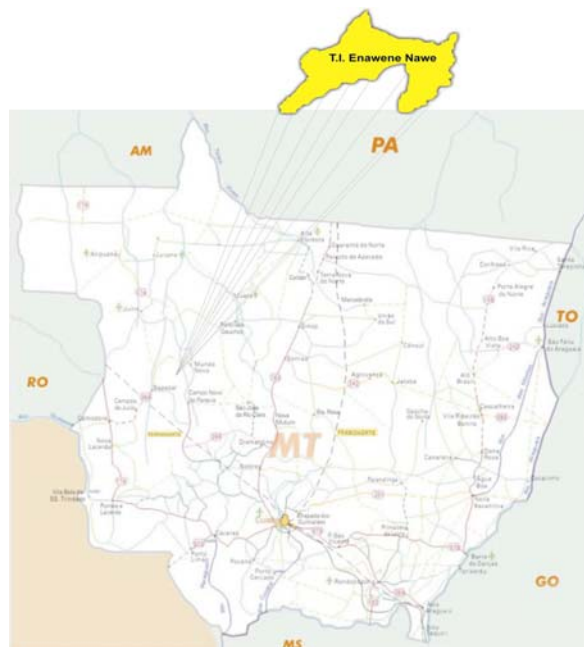
CAPÍTULO PRIMEIRO

CONSIDERAÇÕES ACERCA DA SOCIEDADE ENAWENE NAWE

1.1 Contexto atual

Os Enawene Nawe comentaram que antigamente as duas coisas que mais preocupavam a eles eram os (índios) Cinta Larga⁸ e a demarcação da sua terra. Hoje, as preocupações são outras: gasolina, boi, asfalto, carteira de habilitação, saúde, poluição das cabeceiras dos rios, usinas hidrelétricas, ICMS ecológico.⁹

O território indígena *Enawene Nawe* está localizado ao noroeste do estado do Mato Grosso e abrange uma área de 742.088 hectares. Esta área foi homologada no ano de 1998. A aldeia atual é denominada *Matokodakwa* e se situa próxima ao rio Iquê, um dos afluentes do rio Juruena.



Fonte: FUNAI/2006

⁸ O povo Cinta Larga e os Enawene Nawe se “consideravam” inimigos tradicionais.

⁹ Relato de Pedro Passos (antropólogo e assessor do projeto) à Coordenação da OPAN, em 07/04/06.



Fonte: FUNAI/2006

Os padres jesuítas Vicente Cañas¹⁰ e Thomaz de Aquino Lisboa, havia tempo, buscavam a aproximação com o povo. Os *Enawene Nawe* percorriam uma área que de certa forma era protegida por outros povos indígenas da região, principalmente os Rikbaktsa, Cinta-Larga, Nambikwara e Myky. Estes sim, mais vulneráveis às frentes de expansão colonialistas.

¹⁰ Vicente Cañas ou Kiwxí, como era conhecido era missionário jesuíta e se estabeleceu entre eles em 1977. Seu trabalho indigenista teve início neste período e durou até 1987, ano em que foi assassinado a mando de fazendeiros da região. Durante os anos de convivência com os Enawene Nawe a preservação do território e as ações de saúde figuraram como ênfase de sua atuação.

Os jesuítas convidaram Roberto Nambikwara e Tapema Rikbaktsa, dois índios da região, para a ambiciosa missão de contato com os então isolados *Enawene Nawe*. Eles os acompanharam.

Foi no dia 28 de julho de 1974 que ocorreu o contato oficialmente registrado com os *Enawene Nawe*, cuja existência era conhecida desde 1962.

Naquela ocasião a população era de 97 pessoas e se organizava em sete casas comunais.¹¹ Os missionários ficaram impressionados com o jeito expansivo e alegre do povo. Dizem que quando chegaram à aldeia havia apenas um homem deficiente físico que, por não poder andar, facilitou o contato amistoso do grupo com o povo. As mulheres haviam fugido amedrontadas e os homens estavam nos acampamentos de pesca.

[...] quando (os missionários) chegaram, deixaram machados e facões e foram embora. Waitoa¹² mostrou os presentes para os Enawene Nawe e muitos ficaram interessados: chegaram a dividir um facão em dois para servir para mais pessoas. Eles (os missionários) voltaram com mais presentes, que depois foram divididos entre todos [...].¹³

Nos registros históricos disponíveis sobre este povo¹⁴ é possível observar que, após o contato, eles não tiveram depopulação. Ao contrário, o que se vê é o constante aumento da sua população. Eram menos de cem indivíduos naquela época e atualmente somam 442 pessoas¹⁵.

A exploração econômica não é novidade no Brasil Central, mas o entorno do território indígena *Enawene Nawe* tem se inserido num contexto bastante peculiar. A região noroeste/nordeste, por onde passa a estrada que liga os municípios de Juína-MT e Vilhena-RO, alimenta-se do garimpo de diamantes e madeira e a implantação da pecuária, o sudoeste, da extração de madeira, além do crescimento da pecuária e da monocultura da soja.

¹¹ LISBOA, Thomaz. Os Enawene Nawe. Ed. Vozes, 1984.

¹² Waitoa está vivo e lembra detalhes desta ocasião.

¹³ Daliamase - relatório da oficina de LP – 2005 – Arquivo OPAN.

¹⁴ A maioria destes documentos encontra-se disponíveis nos arquivos da OPAN.

¹⁵ Arquivo OPAN (abril, 2006).

Há dois fatores, no entanto, que preocupam sobremaneira esse povo: a construção de usinas hidrelétricas no curso do rio Juruena e a devastação de uma região de ocupação tradicional, denominada *Adowina* ou rio Preto. Ambas estão relacionadas à expansão da fronteira agrícola, especialmente para o cultivo da soja.

Em 1998, os sojicultores da região de Sapezal - MT iniciaram a abertura de uma estrada na porção noroeste do território, objetivando interligar os municípios de Sapezal e Juína e escoar a produção da soja.

Os *Enawene Nawe* souberam do projeto e, apesar de seduzidos, decidiram inicialmente não aceitar. Mas as propostas vieram acompanhadas de muitos presentes: chinelos, roupas, material para a lavoura, linha de algodão entre outras coisas. Eles estavam divididos: uns queriam, outros não. Sabiam que aqueles presentes poderiam custar mais caro do que imaginavam. Alguns começaram a visitar com mais frequência o município de Sapezal e de lá voltavam para a aldeia abarrotados de mercadorias e, vez ou outra, com um barco de alumínio e um motor de popa. Comentam que num dos supermercados da cidade de Sapezal as mercadorias estavam à disposição deles: era só recolher tudo o que desejassem.

Naquele período os *Enawene Nawe* experimentaram comidas da cidade e começaram a trabalhar nas fazendas vizinhas. Não apreciaram muito. Foi também o início da inserção dos motores de popa na vida social, desejo que se expandiu entre eles rapidamente¹⁶.

A estrada já adentrava cinquenta quilômetros do território quando os *Enawene Nawe* acionaram seus aliados, que articularam uma reunião interinstitucional no município de Sapezal. Esta reunião tinha o intuito de discutir os impactos da obra no cotidiano da aldeia. O encontro contou com a participação do MPF, FUNAI, UFMT, CAIEMT, prefeituras dos municípios de Sapezal, Juína e Comodoro, OPAN, sojicultores da região entre outros. Na ocasião o MPF manifestou a ilegalidade da obra e promoveu a sua interdição.

Da terra que pleiteavam a região do *Adowina* ou rio Preto (situada no nordeste da área) ficou de fora da demarcação oficial. Aquele território é lugar imemorial onde

¹⁶ Hoje os *Enawene Nawe* contam aproximadamente com uma frota de 40 motores de popa e os respectivos barcos de alumínio.

tradicionalmente construíam barragens de pesca e aldeias, além de ser importante local de coleta de jenipapo. Saíram de lá incentivados pelos constantes ataques dos vizinhos Cinta Larga e Rikbaktsa. Atualmente esta região está ocupada por fazendas e empresas agrícolas. A partir do ano de 1999 os *Enawene Nawe* iniciaram um processo de retorno à região, o que lhes propiciou a oportunidade de rever uma área que lhes pertenceu e que atualmente está em litígio. Durante o período em que desenvolvem o *yākwa*,¹⁷ - entre os meses de fevereiro e abril - constroem barragens de pesca e pequenos acampamentos na região. Essa reocupação resulta na iminência de conflitos, considerando a presença dos agentes externos e os efeitos da exploração agrícola na região. A devastação ambiental, os desmatamentos indiscriminados que incluem as matas ciliares, o assoreamento dos rios, a caça e pescas ilegais e outras práticas predatórias inviabilizam o manejo tradicional praticado pelos índios e resultam em danos irreversíveis ao meio ambiente.

*Desde muito tempo atrás, esta é nossa terra. Ela pertence aos yakairiti (espíritos ancestrais), que são os donos dos peixes e de todos os produtos agrícolas. Se a terra e os peixes forem destruídos, os yakairiti se vingarão da nossa gente. (Kawairi - chefe Enawene)*¹⁸

Com relação ao entorno da terra indígena, além do contexto desfavorável na região do rio Preto, têm sido liberadas também as construções de várias usinas hidrelétricas no rio Juruena.

As licenças ambientais foram fornecidas pelos órgãos públicos responsáveis: a Secretaria de Estado de Meio Ambiente – SEMA e a Fundação Nacional do Índio - FUNAI. A perspectiva é que essas Pequenas Centrais Hidrelétricas – PCHs – forneçam energia para a indústria da soja da região. Os empreendedores envolvidos e que integram o Consórcio Juruena¹⁹, desejam construir no curso do rio Juruena, um total de onze usinas, sendo que cinco delas (Telegráfica, Rondon, Cachoeirão, Parecis e Ilha Comprida) atingirão de forma direta os *Enawene Nawe*. Todas já possuem licença prévia e licença para a implantação. A primeira PCH estará a apenas 20 quilômetros do limite sul da terra indígena.

¹⁷ *Yākwa* é o nome dado a um ritual e a uma categoria de espíritos subterrâneos.

¹⁸ Informação acessada no site www.survival-international.org, em 08/03/2006.

¹⁹ O consórcio Juruena é formado pelas Empresas: Maggi Energia S.A, MCA Energia e Barragens Ltda e Linear Participações e Incorporações Ltda.

Caso venha a se concretizar a construção destas usinas, o modo de vida *Enawene Nawe* será gravemente afetado, pois alterará o ciclo de reprodução do peixe, que é o recurso alimentar e simbólico vital à ordem, à manutenção e à reprodução da sua organização social e que se constituirá no elo mais vulnerável neste processo.

O Estado de Mato Grosso é hoje o maior produtor de grãos do Brasil e a sua política desenvolvimentista se confronta diretamente com os direitos dos povos indígenas e especialmente dos *Enawene Nawe*. O território desse povo está situado num dos últimos corredores de fronteira agrícola da região e tem sofrido os diversos impactos resultantes da adoção deste modelo predatório. Ainda assim, o povo continua resistindo frente às ameaças que se projetam sobre o seu sistema de produção tradicional.

Segundo dados da organização não-governamental Survival International, três quartos da soja utilizada no Reino Unido para a engorda do rebanho bovino, em 2004, foram importadas do Brasil e não se sabe o quanto dessa soja pode ter sido cultivada nas áreas que antes faziam parte da Floresta Amazônica.²⁰ Entre as vítimas desses impactos estão as populações indígenas que habitam as regiões cercadas pelo agro-negócio. O Estado do Mato Grosso registrou nível recorde de desflorestamento em 2003 e 2004, representando a metade de toda a Amazônia.²¹

Os *Enawene Nawe* têm encaminhado cartas, relatórios e outros documentos que socializam e denunciam estes fatos aos órgãos públicos e à comunidade nacional e internacional. Procuram explicitar a sua preocupação com o agravamento da sua situação territorial e com o descumprimento de um direito que lhe é garantido pela Constituição Federal.

²⁰ Informação acessada no site www.survival_international.org, em 08/03/06.

²¹ FORMAD, Relatório/2005.

A título de ilustração, reproduzimos a seguir o teor do primeiro documento escrito por eles sobre questões territoriais, que data de 18 de abril de 1996.²²

IÑOTI AÖRE
AWITA IÑOTI IXOA ENAWENE NA WE
DOTE HË
HALAKOTA KETEKWA WIXOMA
KOHASE WATA WENE KARI
HALAKOTA MAHA WETO KWA
HALAKOTA WETANI ENAHARE
IHIHÖKWA DEETA WETANI ANIHA IHIHÖK
KODAKETIWA ATORE NA WE ARI HI KWA
KODAKETIWA BRASIL AKOTE ENAWENE NA
IKYARI EWAYATE DOTE HE
TANARI MAHÖKWAMIRI DARAYTI HIXON
AWAMENAKATIARI ENAHARI HIXON
YATAKWA DARAYTI ENAWENE DOTE HE HIXON
ENAWENE NA WE O KWA

²² Escrito por Marikeroseene e traduzido por mim.

Tradução da carta da página anterior

Chefe dos não índios

A nossa terra é muito importante para nós.

Não queremos nosso território invadido.

Onde faremos as roças de milho e procuraremos peixes também?

Onde iremos pegar mel?

Onde nossos filhos crescerão?

Há muitos anos atrás nossos antepassados nos mostraram nossas terras, foi aqui que nosso povo nasceu. Aqui o nosso povo cresceu.

Porque você fez uma escrita feia da nossa terra.²³

Não seja bobo, chefe tem que ser esperto. Faça logo a escrita do nosso território tradicional.

Os Enawene Nawe é que falam.

A Constituição Federal proclama que o direito dos povos indígenas a terra é originário. Esse direito vem da origem, de antes da própria lei nacional, de antes da colonização européia. Este direito diz respeito às terras que os índios tradicionalmente ocupam. Terras tradicionalmente ocupadas são aquelas onde os índios moram, plantam, criam, caçam, pescam, coletam enfim, vivem. São aquelas terras onde encontram as condições para praticar seus costumes e tradições.

A Constituição Federal ressalta também que “*são reconhecidos aos índios a sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens*” (título VIII Da Ordem Social).

Parece que os *Enawene Nawe* entenderam rapidamente os propósitos do texto legal e fazem a escrita funcionar potencializando seu aspecto universal.

Em estudos publicados em 1989 e 1992 Meliá e Kawall respectivamente demonstram que a identidade étnica e cultural de um povo pode ser valorizada, dependendo também do uso que fizer da escrita. Seria ilusão pensar que a conquista da escrita pode

²³ Se referindo à homologação.

reverter o processo de colonização, “*mas ela está contribuindo, pelo menos em alguns casos, para reforçar a identidade dos povos*”. (MELIÁ, 1989, p.15).

A escrita, nascida do contato com o civilizador e usada pelas agências de contato governamentais e missionárias como forma de exercerem seu poder sobre os povos indígenas é usada hoje por estes mesmos povos como instrumento fundamental para a conquista de sua autonomia frente à sociedade não índia. Neste sentido, como afirma Meliá (1989, p.15), estamos longe da alfabetização como passagem para a tradução e a integração no mundo dos brancos. A conquista da escrita se quer agora criação. (KAWALL, 1992, p.105).

Ao reunirmos o material disponível sobre a escrita feita pelos *Enawene Nawe* percebemos que sobressaltam aos olhos o seu caráter político. O processo inicial de aquisição da escrita alfabética, objeto deste estudo, se deu em agosto de 1995 e, como poderá ser observado nos capítulos seguintes, sempre foi conduzido pelo próprio povo, de acordo com interesses, disposição e calendário social. Interesses e disposições privilegiavam a aquisição da escrita na língua materna. Porque a escrita da língua materna e não a oralidade da língua portuguesa configurou o caminho solicitado e desejado por este povo? Seria a busca por uma interlocução mais igualitária?

1.2 – Caracterização social

Dois grandes ecossistemas fazem parte do território *Enawene Nawe*: o Cerrado e a Floresta Tropical. O clima da região é quente e úmido.

O território tradicional se estendia desde o rio Juruena até o Tapajós. Atualmente, vincula-se aos municípios de Sapezal ao sul, Comodoro ao sudoeste e Juína ao norte, na divisa entre os estados de Mato Grosso e Rondônia.

A pesca, o cultivo e produção da mandioca e do milho, a coleta do mel e a fabricação do sal vegetal são atividades econômicas, ordenadas e plenas de significados simbólicos. São importantes produtos consumidos pelo povo, e servem também ao

abastecimento dos seres sobrenaturais, como nas cerimônias rituais destinadas a *Yākwa*, *Lerohi*, *Salumã* e *Kateokō*.²⁴

No período da seca os rituais são destinados a categoria de espíritos subterrâneos denominados *Lerohi*. Os rituais são realizados através do plantio de produtos agrícolas e da pescaria nos arredores da aldeia.

No início das chuvas os rituais são oferecidos a *Salumã* e para esta categoria de espíritos celestiais é oferecida a coleta do mel.

Durante a cheia, os *Enawene Nawe* se organizam para o plantio do milho e todo o ritual é oferecido à *Kateokō*.

Na vazante, com a pesca de barragem, este povo desenvolve uma complexa cadência de atividades destinadas aos *Yākwa*, espíritos que habitam o patamar subterrâneo.

Os rituais dirigidos aos seres subterrâneos marcam o confronto com a alteridade e a relação é de obrigação, enquanto que os rituais desenvolvidos para aos seres celestes marcam as relações de proximidade, de cooperação²⁵.

Os rituais se destacam como fissuras no tempo cotidiano pelo potencial de ampliar a equação do tempo/espço ao lidar com o acervo de uma memória coletiva e conjugar os diversos patamares referentes a concepção do cosmos e da vida social, congregando domínios distintos, mas articulados da natureza, da sobrenatureza e da sociedade. (JAKUBASZKO, 2003, p. 49).

Na relação entre os deuses, os *Enawene Nawe* acreditam que *Salumã* é marido de *Kateokō* – ambos são categorias de espíritos celestiais. *Kateokō* por sua vez, é irmã de *Yākwa* e *Lerohi* – categorias de espíritos subterrâneos.

Yākwa e *Lerohi* habitam o patamar subterrâneo e com eles os *Enawene Nawe* mantém uma relação de obrigação e alteridade.

Os *yakairiti* são responsáveis pelo controle da produção das pescarias de barragem e das espécies cultivadas. Eles habitam as profundezas, encostas, morros, cachoeiras, pedras e margens dos rios. São sovinas, perversos e predadores. Se expressam por meio de

²⁴ Conferir: Silva (1995).

²⁵ Conferir: Silva (1998).

lamentos e gemidos e ameaçam a tranqüilidade social. Com eles os *Enawene Nawe* estabelecem uma relação de troca de produtos, comidas, danças e músicas. Os rituais são marcados pelo sentimento de obrigação e hostilidade.

Kateokõ e Salumã habitam o patamar celeste e com eles o povo mantém uma relação de proximidade. Eles também são conhecidos como *Enorenawe*.

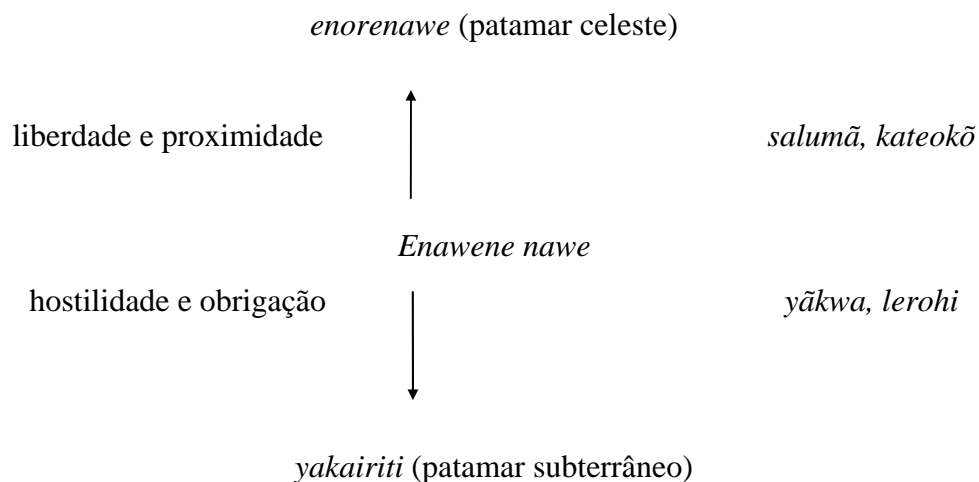
Os *Enorenawe* são perfeitos, cheirosos e bonitos. Vivem numa aldeia ideal e convivem com a abundância de alimentos. São os ancestrais consangüíneos dos *Enawene Nawe*, seus avós. São donos de espécies de aves, ervas e mel. Os rituais são marcados por um clima de proximidade e liberdade.

Existem também os *dakoti* que se originam das sombras das pessoas mortas. Transitam a noite pela floresta, nos arredores da aldeia, nas roças e lagoas ao longo dos rios. Comem fungos e insetos.

Para este povo, cada pessoa que morre transforma-se parte em *dakoti* (sombra dos mortos), parte em *enorenawe* (espíritos celestiais) e parte em *yakairiti* (espíritos subterrâneos).

Na superfície terrestre vivem os humanos (os próprios *Enawene Nawe*) e os animais, que também foram *Enawene Nawe* num passado distante.

Com base no esquema a seguir, sugerido por (SILVA, 1995, p. 15), a estrutura do cosmos *Enawene Nawe* poderia ser assim desenhada:



A partir deste esquema podemos observar que os *enorenawe* habitam o patamar celeste e com eles os *Enawene Nawe* mantêm uma relação de liberdade e de proximidade, já que são considerados seus avós ancestrais. Para eles, os *Enawene Nawe* desenvolvem os rituais *salumã* e *kateokõ*. Os *yakairiti*, por sua vez, habitam o patamar subterrâneo e com eles é mantida uma relação de alteridade. Para eles, são desenvolvidos os rituais *yãkwa* e *lerohi*. Entre um e outro grupo de categorias sobrenaturais, vivem os *Enawene Nawe*.

Para entender a relação entre o cosmos e o dia a dia do povo é importante ter em mente que toda a produção alimentar se efetiva a partir de uma rede de trocas e reciprocidades com os seres sobrenaturais.

A subsistência concentra-se na pesca, agricultura, além da coleta de alguns produtos.

O peixe é para eles a principal fonte de proteína animal. Desenvolveram, ao longo do tempo, uma série de habilidades técnicas para a pescaria: usam arco e flecha, pequenas armadilhas, anzóis, venenos vegetais além das barragens de pesca que represam as águas dos rios.

Um dos mitos fala que a barragem de pesca foi um presente de *Datamare* para os *Enawene Nawe*:

Datamare era pai de *Dokowi* que possuía uma rede mágica. Com ela *Dokowi* dava conta de pegar uma grande quantidade de peixes de uma só vez.

Wayariokō, irmão de *Datamare*, foi avisado para não tocar a rede pois era arriscado e perigoso, ao que nem deu ouvidos.

Quando *Dokowi* virou as costas, *Wayariokō* pegou a rede e, ao jogá-la, foi tomado por ela mesma, que enrolou sobre o seu corpo. A cada movimento, a rede apertava e enrolava mais, dificultando a sua respiração.

Ao encontrar *Wayariokō* naquela situação *Dokowi* bateu forte sobre a rede e conseguiu libertar seu tio.

Wayariokō foi para a beira do rio, pegou uma peneira, tingiu-a com o extrato de tucum e jenipapo e criou o pacu de pintas vermelhas e pretas e jogou-o na água. Sugeriu a *Dokowi* que fosse pescar e disse que não seria necessário usar sua rede mágica, pois os peixes estariam em locais rasos.

Com arco e flecha *Dokowi* flechou o pacu, que nadou para o meio do rio levando o menino. Vários outros peixes se aproximaram e acusaram *Dokowi* de matar seu povo: *você é ruim Dokowi, olha o lugar dos peixes, não há mais peixes.*

Os peixes começaram a indagar o menino sobre quem era o seu pai. Amedrontado *Dokowi* tentou despista-los dizendo que ora era filho da árvore, ora da folha, ou de uma espécie de fruto nativo. Mas não conseguiu convencê-los. Tentou amedrontá-los também dizendo que o veneno vegetal que estava em suas veias, em seu escroto e em seus olhos e unhas, iria matá-los. Os peixes não acreditaram e o devoraram.

Datamare, ao saber que seu filho havia sido devorado pelos peixes construiu como vingança uma barragem de pesca e depois ensinou aos *Enawene Nawe* a sua tecnologia.²⁶

²⁶ Conferir: Plácido Costa (1995, p. 12). Este mito é a transcrição do relato de Cleacir Alencar Sá, indigenista que atua com o povo desde 1989.

As barragens de pesca são construídas distantes da aldeia entre os meses de fevereiro e abril. Somente os homens podem participar e assim se organizam a partir de grupos de descendência patrilinear.²⁷

Os pescadores se dividem em diferentes rios, representando os *Yākwa* (espíritos subterrâneos) e obedecem a uma lógica de distribuição dos domínios territoriais ensinada por seus ancestrais.

Um grupo sempre permanece na aldeia. Eles são chamados de *harikare*, os anfitriões da grande festa ritual e responsáveis por limpar os caminhos, colher e produzir os alimentos e fabricar o sal vegetal.

A função do *harikare* também é recepcionar os *yākwa*, grupos de *Enawene Nawe* travestidos de espíritos subterrâneos que chegarão das barragens de pesca, após dois meses de pescaria. Toda essa trama é realizada por meio de um complexo ritual de trocas e obrigações.

Este povo também se utiliza da pescaria com venenos vegetais que é realizada nas lagoas próximas aos rios. Esta pescaria acontece durante a estação seca e no início das chuvas, durante os meses de agosto a dezembro. Os *Enawene Nawe* utilizam uma combinação de espécie de cipó com uma casca de árvore que se transformará no veneno e que sufocará os peixes.

As atividades de coleta são também muito importantes na vida deste povo. Os produtos mais apreciados são os frutos, mel, fungos e insetos. A castanha, bacaba, buriti, pequi, vespas, formigas, cupins e cogumelos são também muito desejados.

O sal vegetal não é utilizado no dia a dia. Sua produção é destinada principalmente aos rituais oferecidos a *Yākwa e Lerohi*. Ele é fabricado por meio de uma tecnologia específica que consiste na queima e produção de cinza de uma espécie de palmeira. Esta cinza formará um líquido de cor escura que será fervido até secar e se transformar em sal. Durante a estação ritual do *Yākwa* o sal é oferecido pelos *harikare* (anfitriões) aos *yakairiti* (seres que habitam o subterrâneo) em troca do peixe.

O mel também é um item muito valorizado no cardápio desse povo. É consumido tanto na forma natural como adicionado à água, numa combinação denominada *mala*. Um estudo realizado pela OPAN/GERA/UFMT sobre o uso e potencialidades dos recursos

²⁷ Nesta ordem, os filhos sempre reforçam o clã do pai.

naturas da terra indígena²⁸, identificou vinte e uma espécies de abelhas sem ferrão, além de várias outras espécies sem identificação. O mel da espécie *apis mellifera* é bastante consumido e, para eles, é um presente dado por *Kateokō* (espírito celestial).

A base da agricultura está calcada no cultivo da mandioca e do milho. As roças de mandioca ficam no entorno da aldeia e podem ser colhidas em qualquer época do ano. Seu cultivo garante o suprimento das famílias e dos rituais. O povo mantém permanentemente duas roças de mandioca: uma apta para a colheita e outra, em processo de cultivo. Elas podem ser coletivas ou familiares.

Eles cultivam uma variedade de mandioca mansa e catorze variedades tidas como bravas. Dentre os principais pratos feitos com este produto destacam-se o beiju, os sucos fermentados, os mingaus e o pirão. Eles consomem também as folhas e as raízes de mandioca cozidas ou assadas.

As roças de milho ficam distantes da aldeia²⁹ e para isso os *Enawene Nawe* se organizam em acampamentos. Estas regiões, muito férteis, têm solo de cor escura e apresentam melhores condições para o plantio do milho. Utilizam quatro variedades de milho de onde fabricam variados tipos de bolos, mingaus e sopas. O plantio ocorre entre os meses de julho e setembro.

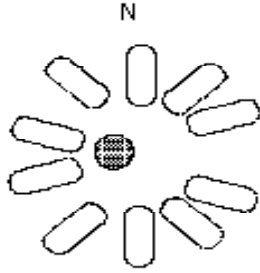
A aldeia atual foi construída em 1999. É composta por nove casas dispostas em círculo e por uma casa central conhecida como a casa de *Yākwa* ou a casa das flautas. O seu interior abriga as flautas dos clãs e é morada dos seres sobrenaturais. A posição das flautas na casa de *Yākwa* reflete o padrão de residência que dispersa os clãs entre elas.

No sentido leste da casa abre-se o caminho do *Yākwa*, com as roças rituais de mandioca. Este caminho chegará ao porto do *Yākwa*, localizado à margem esquerda do rio Iquê.

Uma fotografia aérea nos daria a seguinte imagem da aldeia:

²⁸ Relatório intitulado: Estudo do uso e potencialidades dos recursos naturais da terra indígena Enawene Nawe. Arquivo/OPAN - 1995

²⁹ Segundo Mendes, as mais distantes encontram-se num raio de 30 Km.



No interior das casas eles se organizam através de grupos familiares, grupos domésticos e grupos residenciais. Segundo Silva (1995) o grupo residencial é formado pelos moradores de uma casa, o grupo doméstico pelos moradores de uma seção de uma casa e o grupo familiar pelos moradores de um compartimento de uma seção de uma casa. Os clãs se dispersam entre as casas e são exogâmicos, ou seja, não é permitido casamento dentro do mesmo clã. O padrão de residência é uxorilocal, isto é, ao casar, um homem passa a morar com sua esposa na casa de seus sogros.

A vida econômica e matrimonial e a conformação dos papéis e responsabilidades específicos são organizados a partir dos clãs. Atualmente eles se organizam em número de nove:

- *Kawekwarese,*
- *Aweresese,*
- *Anihiare,*
- *Kawinariri,*
- *Kailore,*
- *Lo lahese,*
- *Mairoete,*
- *Maolokori,*
- *Kaholase.*

Após esta rápida caracterização, passamos a descrever de forma também sintética alguns processos educativos específicos do povo. Por meio de processos próprios de ensino

e aprendizagem, esta sociedade forma vários especialistas que são responsáveis por diferentes atividades em diferentes contextos. São eles:

- *Honaitare/lo*³⁰
- *Baraitare/lo*
- *Sotairi(lo)ti*
- *Sotakatare/lo*

Os *honaitare/lo* são especialistas que interagem com os seres sobrenaturais por meio do sopro e da palavra, principalmente nos rituais de transição. São eles que possibilitam a transição realizada nos períodos de nascimento, nomeação, casamento, entre outros. Durante a fase de reclusão da menina moça – período prévio a sua primeira menstruação - ela recebe orientações alimentares e cuidados especiais dados por um *honaitare/lo*.

Um outro grupo de especialistas é denominado *baraitare/lo*. Eles são os conhecedores das ervas apropriadas para diversos tratamentos, transmitindo estes conhecimentos apenas para os seus parentes consangüíneos.

Os *sotairi(lo)ti*, denominação nativa para os xamãs ou pajés, são especialistas que têm o poder de se transportarem para outros domínios do cosmos. Este conhecimento é adquirido pelo *sotairi(lo)ti* através dos *Enorenawe*, os seres que habitam o patamar celestial. Cada especialista se relaciona e se comunica com um conjunto de seres sobrenaturais. Sua conduta terapêutica é realizada através de sucções pelo corpo do paciente.

Os *sotakatare/lo* são especialistas capazes de se comunicar com os seres sobrenaturais através da música. Recebem orientações dos *Enorenawe* e são fundamentais na realização de todos os rituais. São os guardiões da história³¹.

Além dos especialistas nativos, fundamentais para a ordem social, destacamos nesta rápida incursão pelos processos próprios de aprendizagem, as categorias de idade nativas³²

³⁰ Os sufixos /re/ e /lo/ designam respectivamente o gênero masculino e feminino.

³¹ Para maiores detalhes conferir Jakubaszko (2003)

³² Conferir Sá (1996) e Jakubaszko (2003)

nas quais a pessoa é classificada no percurso do seu desenvolvimento físico e cultural. São elas:

- *Tiraware/Tirawalo*
- *Wesekoitakori/Wesekoitakolo*
- *Enawehorairi/Enawehorailo*
- *Anolokwari/Anolokwalo*
- *Atetoarese/Atetoarese*
- *Atonaharese/Atonahalose*
- *Dinoarese/Dinoalose*
- *Enawaretese/Enawalotese*
- *Awitaretese/Awitalotese*
- *Awitariti/Awitaloti*
- *Enetonasare/Enetonasalo*
- *Kolakarinasare/Kolakalonasare*
- *Kolakalare/Kolakalalo*
- *Ihitariti/Ihitaloti*

a) *Tiraware/Tirawalo* (vida intra-uterina). Para que uma mulher engravide são necessárias muitas relações sexuais. Para eles, a gravidez é o resultado da combinação entre o esperma e o sangue menstrual no útero. O tronco, os braços e a pulsação cardíaca são os primeiros a se desenvolver no útero materno, depois as pernas e a cabeça. Se a mulher tiver relações sexuais com mais de um homem durante a gravidez, o bebê terá sido feito em conjunto. Esse modo de conceber a fecundação estará subjacente em todo o processo de criação e de formação do *Enawene Nawe*.

b) *Wesekoitakori/Wesekoitakolo* (recém nascido). Nesta fase o pai e mãe ficam em reclusão, obedecem restrições alimentares para que o recém nascido não seja atormentado por seres que causam doenças ou a morte. O bebê tem seu cabelo cortado e suas orelhas furadas para receber o brinco de tucum. Também são colocados adornos de algodão em torno dos tornozelos e punhos. Sua alimentação é o leite materno oferecido pela mãe, tias e avós. Banhos de ervas para o crescimento com saúde e pinturas leves com urucum também são recomendados.

- c) *Enawehorairi/Enawehorailo* (colo). Nesta fase usam colares, pulseiras e tornozeleiras. Após o benzimento podem consumir o *oloiti* (refresco de mandioca) o *ketera* (mingau de mandioca) e o mel diluído na água. Os irmãos mais velhos ajudam nos cuidados diários.
- d) *Anolokwari/Anolokwalo* (senta e engatinha). Nesta fase, a criança recebe um par de brincos de conchas além de mais colares para enfeitar o seu pescoço. As meninas usam cinto de tucum e pintura corporal de urucum, feita com palha de buriti.
- e) *Atetoarese/Atetoarese* (fica em pé). Segundo os *Enawene Nawe*, nessa fase as crianças são auxiliadas pelos *Enorenawe* para que não caiam e se machuquem.
- f) *Atonaharese/Atonahalose* (anda). Recebe tornozeleiras de algodão tecidas em tear. As meninas usam argolas de borracha na perna, abaixo do joelho. Passa a incluir o peixe na dieta alimentar.
- g) *Dinoarese/Dinoalose* (criança pequena - de 3 a 6 anos). Começa a tomar banho sem a companhia dos pais. Iniciam o aprendizado de uma série de atividades com os adultos, como acompanhar os pais na roça e nas expedições de pescas familiares. As meninas estão sempre junto da mãe.
- h) *Enawaretese/Enawalotese* (7 a 11 anos). Nesta idade são intensificados os processos de transmissão do conhecimento e aprendizagem. Os meninos acompanham os pais nas pescarias e as meninas seguem para as roças com as mães.
- i) *Awitaretese/Awitalotese*. O menino participa de pescarias, sem o pai. Se as articulações matrimoniais já existirem, presta serviço para o sogro na plantação de uma pequena roça com o auxílio do pai para que a noiva e a sogra possam colher. A menina cuida das crianças menores, participa dos rituais, assim como os meninos desta idade.
- j) *Awitariti/Awitaloti*. Esta é a fase de transição para a vida adulta. Os meninos recebem o adorno peniano chamado de *olokoiri* e meninas, a tatuagem em torno do umbigo e dos seios, após a primeira menstruação. Nesta fase estão prontos para o casamento. As marcas da passagem (adorno peniano e a tatuagem) têm grande valor social, pois indicam a capacidade reprodutiva da pessoa.

Existe um ritual para esta passagem. O *awitariti* é inicialmente preparado pela mãe que lhe corta o cabelo e troca seus objetos corporais. Pai e mãe explicam para o filho o que irá acontecer. A mãe e irmãs mais velhas preparam beiju para oferecer aos cunhados que participam do ritual. A dieta proíbe a alimentação com peixe, mandioca e sal. Na

madrugada peixe e beiju são oferecidos aos cunhados, que se encontram na casa do *yākwa*, preparando o ritual. Nesta fase do ritual os cunhados preparam flechas, pedaços de palha para fazer o adorno peniano, urucum, esteira e parte da indumentária do *yākwa* que serão usados pelo *awitariti*. O menino, por sua vez, está sendo preparado para o ritual em sua casa. Ele será pintado com uma camada de urucum pelo corpo e usará uma parte da indumentária do *yākwa*. Um dos seus cunhados (pode ser o marido de uma irmã) irá buscá-lo em sua casa e falará ritualmente para o pai, mãe e irmãos do *awitariti*. Em seguida ele será conduzido à casa do *yākwa*. A família do *awitariti* preparará em sua casa um dote formado por panelas de barro, adornos, cuias, arcos e flechas e peixes que serão ofertados aos cunhados logo após a colocação do adorno. O *awitariti* deitará numa esteira disposta na entrada da casa do *yākwa* e apoiará a cabeça no colo do cunhado até que ele coloque o adorno. Este adorno é normalmente maior que o usado após o ritual, na vida cotidiana. Além do adorno é colocada a indumentária do *yākwa*, os adornos do tornozelo, brincos de conchas, colares e o cocar. O ritual é seguido por vários gritos, que simbolizam a presença de *yakairiti* e entregam para o menino arcos e flechas e palhas para confeccionar o adorno peniano. Os cunhados devolvem o menino à sua casa e a sua família, novamente com uma fala ritualizada. Os pais entregam o dote aos cunhados do menino, que então retira a indumentária e deixa apenas os colares. Substitui o estojo usado no ritual por um outro, já de tamanho normal. De volta a sua casa toma chás de casca de árvore, oferecidos por uma *awitaloti*, e que foi preparado por sua mãe. O menino irá ingerir o chá e vomitar os restos de comida ingeridos anteriormente, limpando seu corpo. As primeiras refeições de um *awitariti* são feitas em utensílios novos até que um *honaitare* benza os utensílios que ele usa. Os ex-meninos iniciados na vida adulta têm agora sérias obrigações sociais, ele já não é mais um menino. Agora virou homem.

A *awitaloti* por sua vez, depois de informar a mãe sobre a sua primeira menstruação irá habitar por um tempo, uma pequena repartição construída por seu pai, bem próxima a da sua família. A menina permanecerá reclusa e neste local irá fabricar seus alimentos com utensílios disponibilizados para este fim, além de tomar banho e fazer suas necessidades fisiológicas. Um *honaitare* será convidado para benzer a casa e a rede da menina e permanecerá benzendo a menina e a aldeia, casa por casa. Este serviço é caro e pago com bens. A *awitaloti* também tomará chás para fazê-la vomitar alimentos ingeridos

anteriormente. Terminada a menstruação é feita a tatuagem no ventre e no seio da menina por uma parente consanguínea, não sendo cobrada nenhuma troca pelo serviço. Depois de feita a tatuagem coloca-se novos adornos e corta-se o cabelo da menina. O *honaitare* benzerá a casa da menina e os caminhos para o banho e para a roça. Depois do benzimento a menina poderá transitar desde que proteja a cabeça do sol. Os *Enawene Nawe* acreditam que no caminho do *eno* (céu), existem aranhas gigantes, que são também *dakoti* (sombra dos mortos). Neste caminho, onde moram as aranhas, existem muitos obstáculos e algumas pontes de cobras inofensivas. As mulheres que não tem a tatuagem, assim como o homem sem o adorno, são devorados pelas aranhas, quando tentam cruzar essas pontes.

k) *Enetonasare/Enetonasalo* – nascimento do primeiro filho. Nesta fase as mulheres mudam os adornos e passam a usar o urucum com outros traços diferenciados da fase anterior

l) *Kolakarinasare/Kolakalonasare* – a partir do quarto filho.

m) *Kolakalare/Kolakalalo* – nascimento do primeiro neto. Nesta fase a pintura corporal passa a ter uma fina camada de urucum, as mulheres sofrerão algumas restrições na participação dos rituais.

n) *Ihitariti/Ihitaloti* – é caracterizada pela presença de rugas, diminui o uso de adornos.

Esta dinâmica da vida *Enawene Nawe* expressa pela importância dos especialistas, das fases da vida e dos ritos consagrados as passagens, são processos de transmissão do conhecimento e do pensamento socialmente construídos a partir das determinações históricas e culturais.

Nossa pretensão ao descrever sinteticamente os aspectos mais gerais da vida social é compreender as concepções de aquisição e transmissão dos conhecimentos nos contextos sócio-históricos e concepções de linguagem enquanto produto da interação entre as pessoas.

[...] o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos lingüísticos do pensamento e pela experiência sociocultural [...]. O pensamento verbal não é uma forma de comportamento natural e inata, mas é determinado por um processo

histórico-cultural e tem propriedade e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais de pensamento e fala.

(VYGOTSKY, 1993, p. 44)

Descreveremos agora, o mito de origem da escrita, não da escrita alfabética, da qual trataremos no terceiro capítulo, mas a escrita traduzida pelos *Enawene Nawe* por meio da palavra *daraiti*.

1.3 - O mito da origem da escrita

Num tempo ancestral denominado *kodakitiwa*, quando o natural, o social e o sobrenatural não eram nitidamente definidos e se confundiam, os *Enawene Nawe* desejaram aprender *daraiti*.

Um dia, o dono do *daraiti* – *Hiriniwaxiwiri*, um *enorenawe* (*ser sobrenatural*) que tem a forma de urubu - sentiu fome e desceu a terra para se alimentar. Seu cardápio predileto é carne podre.

Os *Enawene Nawe* estavam interessados no seu conhecimento e prepararam uma armadilha para pegá-lo. Era a única maneira de aprender um signo que apenas ele conhecia. Deitaram num local onde a “carniça” estivesse bem visível e se cobriram dela. Escondidos, esperaram a chegada de *Hiriniwaxiwiri*.

Sem imaginar o que o esperava, *Hiriniwaxiwiri* se aproximou e começou a comer da carne podre quando, com os braços bem abertos e com uma força inimaginável, os *Enawene Nawe* o agarraram. Imobilizado, foi transportado para o interior da casa.

Todos estavam eufóricos e muito interessados neste conhecimento. Sem muita demora perguntaram como poderiam aprender. *Hiriniwaxiwiri* respondeu:

- Meus netos, porque me prenderam, eu vou dizer o que eu sei. Observem as minhas asas – *nekano*³³, elas ensinam o *daraiti manarese*³⁴. Podem olhar, observem bem para aprender.

E continuou:

- Agora meus netos, observem estas partes do meu pescoço e da minha cabeça – *nolalehase*³⁵, elas ensinam o *daraiti tohi*³⁶.

Eles ouviram tudo com muita atenção e satisfeitos, libertaram *Hiriniwaxiwiri*, que falou:

- Meus netos, quando o sol estiver próximo das 10 horas da manhã eu vou fazer cair uma chuva do meu xixi. O meu xixi é como remédio. É muito importante que todos vocês se banhem nele para que possam viver eternamente.

Desconfiados, conversaram no interior da casa, se deveriam ou não atender ao pedido de *Hiriniwaxiwiri*.

Wayareokō, o personagem mítico desordeiro, não aconselhou a saída do grupo, dizendo:

- *Hiriniwaxiwiri* está mentindo, o xixi dele vai nos matar, não podemos sair. Vamos morrer.

Amedrontados e apreensivos, decidiram permanecer no interior da casa, observando atentamente o que ocorria no seu exterior. Seria verdade a conversa de *Hiriniwaxiwiri*?

As cobras e uma espécie de lagarto conhecido por *kodohi* estavam fora de casa naquele momento. Eles são muito espertos, ouviram a conversa e acreditaram no que *Hiriniwaxiwiri* falou. Se banharam na urina dele.

Enquanto banhavam estes répteis começaram a trocar a pele; a pele envelhecida caiu e no seu lugar nasceu uma pele nova. Quando os *Enawene Nawe* viram estes animais trocando de pele correram para o

³³ Ekano: braço ou asa. O prefixo /n/ designa a primeira pessoa do singular.

³⁴ Manarese corresponde aos trançados que podemos visualizar nas peneiras Enawene. Peneira em Enawene é denominada manarese.

³⁵ Nolalehase: parte de trás do pescoço e parte da cabeça.

³⁶ Tohi corresponde aos trançados que podemos visualizar nas cestas Enawene. Cesta em Enawene é denominada tohi.

pátio, mas não havia mais tempo, não conseguiram se beneficiar da profecia de *Hiriniwaxiwiri*.

Ainda hoje as cobras e os lagartos não morrem, quando ficam velhos apenas trocam a pele e se renovam constantemente.

O que eles carregam na sua pele é a escrita.

Hiriniwaxiwiri, que é casado com Koroiwalose, é o dono do daraiti.

Além do *daraiti* ele ensinou letras de música para os *Enawene Nawe*.³⁷

³⁷ Versão contada por *Anauri Enawene Nawe*.

CAPÍTULO SEGUNDO

A LÍNGUA E A ESCRITA DA LÍNGUA ENAWENE NAWE

2.1 Línguas: a voz e a letra

São faladas no Brasil, atualmente, cerca de 180 línguas indígenas, o que classifica o país como o de maior densidade lingüística do contexto sul-americano.

Apesar do processo a que foram submetidas, muitas línguas indígenas ainda mantêm traços fundamentais de conservação. Elas se agrupam em troncos, famílias e línguas isoladas. Cada língua - indígena ou não – é composta por uma rede de signos que refletem a visão de mundo do povo que a fala. Pode ser caracterizada como uma forma de expressão das experiências, análises e interpretações que foram (e são) acumuladas e compartilhadas coletivamente ao longo de um processo histórico determinado.

Os *Enawene Nawe* falam uma língua da família Aruak. Um recente trabalho sobre fonética e fonologia da língua *Enawene Nawe* realizado por REZENDE (2003), indica que esta língua pertence a família Aruak - Maipure.

Para Aryon Rodrigues (1986, p.65), Aruák ou Arawák é o nome de uma língua falada na costa guianesa da América do Sul, na Venezuela, na Guiana, no Suriname, na Guiana Francesa e também em ilhas como Trinidad. Os Aruak se encontram na grande região guianesa, entre as línguas da família Karib, e se estendem para o oeste, sudoeste e sul. Outras se encontram mais no nordeste amazônico da Bolívia e no Brasil Central.

O termo Aruák foi utilizado para designar um conjunto de línguas faladas no interior do continente. Segundo Aryon este conjunto de línguas também foi chamado de Maipure, Nu-Aruák ou Lokono (1986).

Greg Urban (1992) por sua vez, comenta que o tronco Aruak é composto pelas famílias Maipure e Aruan (do sudoeste amazônico), e pelas línguas Puquina (Titicaca – Bolívia), Toyeri (do Peru) e Itarakmbet. Os estudos do autor indicam que a área peruana é tida como a possível zona de origem dos Maipure e que um dos ramos, o ocidental parece não ter se deslocado muito, estando no local de sua origem há três mil anos ou mais. Ele destaca que o ramo central da língua Maipure encontra-se no planalto brasileiro. “*Pode-se*

imaginar rotas de regiões de cabeceiras, que teriam levado o ramo central aos seus locais atuais, nas cabeceiras brasileiras” (URBAN, 1992, p. 95). Ele indica que o ramo migrou pela periferia da bacia Amazônica a partir da área peruana e, mais tarde, se estabeleceu em regiões das terras baixas amazônicas.

Francheto (2003), por sua vez, divide a família Aruak posicionando-a em cinco diferentes regiões brasileiras: ocidental (Amuesha e Chamicuro), setentrional (Baniwa-AM, Baré-AM, Tariana-AM, Wapixana-RR, Warekana-AM, Yaba’ana-AM), Central (Paresi-MT, Enawene Nawe-MT, Mehinaku-MT, Waurá-MT, Yawalapiti-MT), meridional (Apurinã-AC/AM, Kampa-AC, Manchineri-AC, Terena-MS/MT) e oriental (Palikur-AP).

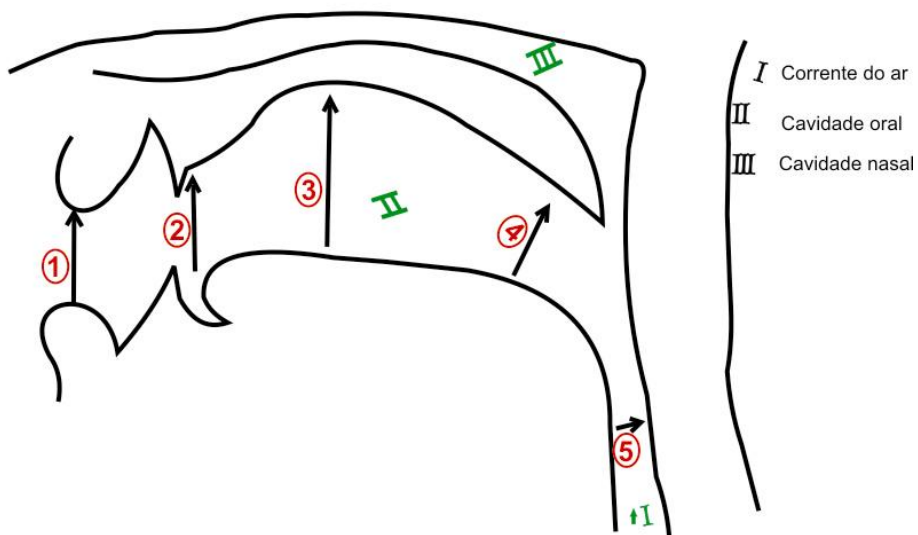
Aryon (1986) inclui, ainda, as línguas Mandawaka (AM); Maniteneri (AC) como sendo da família Aruak e atualmente faladas no Brasil. Banawá-yafi (AM); Deni (AM); Jarawara (AM); Kanamari ((AM); Kulina (AM); Paumari (AM); Yamamadi (AM) são línguas da família Arawá que, segundo o autor, não é a mesma que a Aruak.

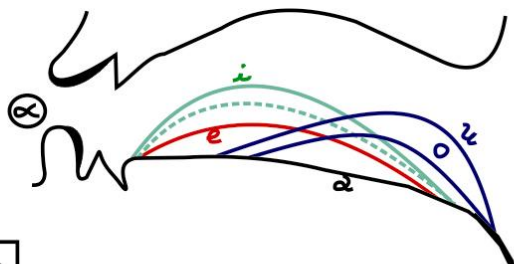
Após esta rápida passagem pelas línguas indígenas faladas no Brasil passamos a apresentar alguns dados da fonética e da fonologia da língua *Enawene Nawe*, coletados no período de 1995 a 1997 e contou com assessoria lingüística de Márcio Silva. Estão presentes os pontos de articulação da língua *Enawene Nawe*: suas consoantes e vogais

2.2 - Os sons da língua Enawene Nawe

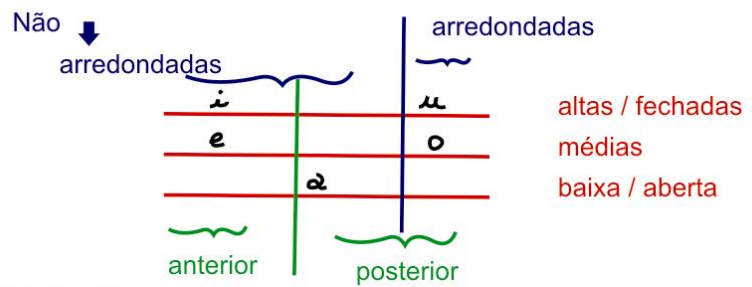
Pontos de Articulação

	labiais ①	alveolo dentais ②	alveolo palatal palatais ③	velar ④	Velar Labializado ④/1	glotal ⑤	
		t		k _ɣ	k	k _w	→ oclusiva surda
b	d	d	→				} oclusiva sonora africada sonora
m	n		ɲ				
ɛ							} semi vogal sonora
	r						} vibrante sonora
	l						} lateral sonora
	s	ɬ				h	} fricativa surda





ɔ	o
e	o
i	o
o	o
u	o



Consoantes

	t		ky	k	kw
b	d		qy	g	
m	n		ñ		
w			y		
	r				
	l				
s	x				h

- /i/ - [i]
- /e/ - [ɛ]
- [e]
- /a/ - [a]
- /o/ - [u]
- [o]

Vogais

i		u
ɛ		o
e		
	a	

- alta Kawajiri → /a₁/ - [aⁱ]
- MA Maqri → /a₀/ - [a^o]
- M
- B

2.3 - A escrita da língua Enawene Nawe

Escrever alfabeticamente uma língua com tradições orais parece uma coisa fácil, mas não é. Para alcançar uma escrita não basta possuir uma linguagem é preciso certo grau de reflexão sobre ela. É preciso refletir sobre as suas propriedades fundamentais, sobre a sua morfologia e sintaxe, sobre sua estrutura fonética, fonológica e semântica, dentre outros aspectos relevantes.

O campo da fonética, por exemplo, tem recebido grande destaque nos últimos anos, especialmente por incorporar uma grande complexidade e níveis de análise. A aparente simples decisão acerca do que venha a ser um fonema tem provocado inúmeros debates e proposições.

Ferreiro e Teberosky (1991, p.280) ao abordar o tema, citam a perspectiva de Bloomfield sobre o assunto.

A existência dos fonemas e a identidade de cada fonema individual não são, de modo algum, óbvias: foram necessárias várias gerações de estudos, antes que os lingüistas tivessem plena consciência desta importante característica da linguagem humana. O notável é que muito antes que os estudiosos da linguagem tivessem feito essa descoberta, tenha surgido um sistema de escrita alfabética, um sistema no qual cada grafia representa um fonema. [...] É importante saber que a escrita alfabética não foi inventada repentinamente como um sistema já pronto, mas que progrediu gradualmente e, quase poderíamos dizer, por uma série de acidentes, a partir de um sistema de escrita de palavras.

Não existe uma rígida convenção da escrita da língua *Enawene Nawe*, uma das razões refere-se ao tema das Variações e, como podemos ver no exemplo da língua *Enawene Nawe* abaixo, há inúmeras ocorrências dessa natureza (flutuações – variação livre). É nesse sentido também que se aplica a noção de estabilização provisória da escrita de uma língua, neste trabalho. Dentre as várias constatações sobre a língua *Enawene Nawe*, Rezende (2003) destaca que nela não existe o encontro consonantal. Indica exemplos de segmentos que fazem parte de agrupamentos consonantais, mas que são alofones de um

mesmo fonema. Acredita ainda que existam nesta língua variantes geracionais, ou seja, o dialeto dos jovens e o dos velhos.

A variação livre, isso é, a ocorrência de dois fones que podem ser substituídos um pelo outro no mesmo ambiente sem provocar a mudança do significado presente nesta língua, podem ocorrer entre:

/t/ ~ /d/

[atana] ~ [adana] ‘trovão’

[meta] ~ [meda] ‘cócegas’

/k/ ~ /g/

[agositi] ~ [akositi] ‘órgão genital feminino’

[nawenegota] ~ [nawenekota] ‘eu penso’

/t/ e /d/ - [t] ~ [ʔ] e [d] ~ [ʔ]

[etenedowa] ~ [eteneʔowa] - ‘ouvido’

[edose] ~ [eʔose] - ‘olho’

/l/ ~ /ʔr/

[awitaliti] ~ [awitariti] – ‘adolescente’

[Kawali] ~ [Kawari] – ‘nome próprio’

/d/ ~ /l/

[datowa] ~ [latowa] – ‘amanhã’

[donese] ~ [lonese] – ‘nome próprio’

/w/ ~ /b/.

[wesera] ~ [besera] – ‘beber’

[wera] ~ [bera] – ‘jirau’

Nesta língua são utilizados dois elementos em conjunto para evidenciar a estrutura interrogativa das frases: a entonação e a partícula /la/ que é afixada no final da palavra.

A estrutura silábica básica é V (vogal) e CV (consoante/vogal). O padrão silábico da língua *Enawene Nawe* não prevê sílaba travada, ou seja, sílaba do tipo CVC.

A primeira tentativa em estabelecer a grafia provisória para a língua aconteceu em agosto de 1989 e foi elaborada por Dorotéia Fátima de Paula, Márcio Ferreira da Silva, Cleacir Alencar Sá e Henrique Santos Cavalheiro. O documento intitulado “Grafia Provisória e Escrita *Enawene Nawe*” foi destinado ao uso interno da equipe da OPAN e pessoas interessadas, subsidiando os estudos lingüísticos e a estabilização da escrita para fins de registros sobre o povo.

Segundo os autores, os critérios adotados para a estabilização provisória da escrita da língua, se fundamentaram na “*avaliação fonológica; maior compatibilidade possível com o português; maior compatibilidade com língua de mesma família; participação efetiva dos falantes nativos da língua na elaboração do sistema*”.³⁸

Os quadros a seguir tratam da ortografia estabilizada no ano de 1996

Quadro de vogais

	Vogais	Grafia	Palavra	Tradução	
	/i/	[i]	‘i’	hoxirõ	colar
	/i/	[i]	‘i’	tanari	o que foi?
	/e/	[i]	‘e’	akote	muito
		[e]			
	/e/	[i]	‘e’	dewe	anta
		[e]			
	/a/	[a]	‘a’	halata	pente
	/ã/	[^]	‘ã’	nakohã	(eu) tomar
					banho
	/o/	[o]	‘o’	hakolo	casa
		[u]			

³⁸ SILVA, Márcio e outros (1989)

/õ/	[õ] [u]	‘õ’	olohõ	urubu ³⁹
-----	------------	-----	-------	---------------------

Quadro de consoantes

Consoantes		Grafia	Palavra	Tradução
/t/	[t]	‘t’	atama	trovão
	[d]			
/ky/	[ky]	‘ky’	mikya	noite
	[gy]			
/k/	[k]	‘k’	akositi	órgão genital
	[g]			feminino
/kw/	[kw]	‘kw’	kakwa	juntos
/w/	[b]	‘w’	wesera	beber
	[w]			
/m/	[m]	‘m’	malalakwa	nome próprio
	[w]			
/s/	[s]	‘s’	sairi	pedra
/x/	[s]	‘x’	xixi	beiju
/n/	[n]	‘n’	nato	eu
/d/	[d]			
	[s]			
	[r]			
	[l]			
/ʔ/	[l]	‘r’	kokore	titio
	[ʔ]			
/l/	[l]	‘l’	katala	azedo
/y/	[y]	‘y’	yakairiti	espírito

³⁹ Verifica-se o uso esporádico da letra [u] e não do [o] para representar os fones /u/, /u/, por parte dos jovens alfabetizados em língua materna, que começaram a estudar a língua portuguesa oral e escrita.

				subterrâneo
/ñ/	[ñ]	‘n’	muñakalõ	virgem
/h/	[h]	‘h’	tohe	cesto

Relacionamos a seguir a descrição dos fonemas que compõe a língua *Enawene Nawe*, precedida dos respectivos símbolos gráficos utilizados para representá-los.

Símbolo	Descrição fonética
“b”	oclusiva bilabial sonora
“t”	oclusiva alveodental surda
“k”	oclusiva velar surda
“ky”	oclusiva velar surda palatalizada
“kw”	oclusiva velar surda labializada
“h”	fricativa glotal surda
“s”	fricativa alveolar surda
“x”	fricativa alveopalatal surda
“m”	nasal bilabial sonora
“n”	nasal alveodental sonora
“ñ”	nasal alveopalatal sonora
“l”	lateral alveolar sonora
“r”	vibrante simples alveolar sonora (tap)
“w”	semivogal posterior alta arredondada
“y”	semivogal palatal
“i”	vogal anterior alta
“e”	vogal anterior média ou baixa

Passaremos a discutir, no próximo capítulo, o processo de alfabetização entre os *Enawene Nawe* no período de 1995 a 1997.

CAPÍTULO TERCEIRO

A LÍNGUA ESCRITA E A ALFABETIZAÇÃO

3.1 Pensamentos sobre a escrita alfabética e a alfabetização

São vários os estudos que tratam do surgimento, da apropriação e da utilização da escrita alfabética por povos distintos, próximos ou distantes.

Alguns autores como Goody (1986) e Havelock (1995) enfatizam a superioridade da escrita em relação à oralidade. Segundo essa perspectiva, a escrita tem a capacidade de modificar sobremaneira uma cultura, transformando-a em seus aspectos sociais, políticos, religiosos e econômicos.

Jack Goody (1977) acredita que a aquisição da escrita compreende a evolução social de um povo e a evolução cognitiva de uma pessoa. Para ele a escrita desenvolve capacidades de raciocínio e abstração e é responsável pelo desenvolvimento do intelecto. Dessa forma a escrita é vista como uma variável para dicotomizar o moderno do não moderno, o avançado do primitivo e serve para estabelecer distinções entre culturas orais e letradas.

As concepções de Goody infelizmente não incorporam características dinâmicas do processo histórico e da linguagem de um povo. Sua tese desconsidera sistemas e suportes, que demonstram outros tipos de significados. Como vimos no capítulo primeiro, é por meio do corpo tatuado que os *Enawene Nawe* articulam outras categorias que dizem respeito à formação do sujeito, como a nomeação e a idade das pessoas.

Dizer que a escrita é a tecnologia do intelecto não está incorreto, mas Goody desconsidera outras atividades estruturadas significativamente. Existem outras formas de representação da linguagem que se encontram presentes no processo de transmissão das culturas.

É interessante destacar também a crítica de Lévi-Strauss, quanto ao suposto potencial positivo da língua escrita. “*Desde a invenção da escrita até o surgimento da ciência moderna, o mundo viveu durante alguns milhares de anos durante os quais o conhecimento flutuou mais que cresceu*”. (LÉVI-STRAUSS, 1974, p. 336)

Street (1984) por sua vez, demonstrou a necessidade da compreensão dos usos tanto da oralidade quanto da escrita em contextos específicos. Sob essa perspectiva, a escrita passou a ser entendida como um conjunto de práticas sociais, construídas a partir de condições relacionadas a estruturas políticas e econômicas. Por isso se torna necessário conhecer os significados simbólicos que a envolvem. Street propõe que o significado da escrita para um grupo está relacionado ao contexto em que este a utiliza. O seu uso vai depender do significado a ela atribuído pelo grupo, ao longo da sua história.

Street ressalta o fato de muitos trabalhos sobre o letramento⁴⁰ sempre se basearem em concepções centradas no significado que o letramento tem para a cultura ocidental. Ele apresenta uma crítica a esta forma etnocêntrica de ver a escrita. Para ele a escrita deve ser interpretada nos seus contextos sociais de uso.

Rappaport (1987) questiona a distinção entre sociedades com e sem escrita e demonstra que a escrita não é responsável pelo desenvolvimento do intelecto e muito menos por mudanças profundas internas de uma sociedade.

As formas indígenas de conhecimento entre os Paez (da Colômbia) [...] são mais valorizadas do que a própria escrita alfabética, a que este povo tem acesso. [...] Os meios de comunicação tradicionais e o desenvolvimento da memória permitem a este grupo lidar de maneira autônoma e coletiva com questões internas de sua sociedade. Ao mesmo tempo, protegem as comunidades contra o mundo exterior, que freqüentemente explora a falta de domínio das convenções letradas. (KAWALL, 1992, p. 83)

Durante muitos anos a alfabetização foi entendida como a aquisição de um código gráfico, ou seja, a capacidade de desenhar letras e decifrar o código da leitura. Os métodos de alfabetização acompanharam estes pensamentos e se alteraram no decorrer da história. Ainda hoje, alguns métodos utilizam de unidades fonológicas menores, como sílabas e letras, para se chegar ao aprendizado das palavras e do texto. Estes são os denominados métodos sintéticos. Outros partem de unidades maiores como a palavra para depois decompô-la em sílabas e letras. São os chamados métodos analíticos.

⁴⁰ A noção de letramento surgiu em substituição à de alfabetização

No método sintético, a escrita é vista como a transcrição gráfica da linguagem oral e ler equivale a decodificar algo escrito em um som correspondente. O método recomenda começar por situações em que a grafia coincida com a pronúncia. Dessa forma tenta-se evitar confusões auditivas e visuais, apresentando o fonema e seu grafema (letra) correspondente, um por vez. São utilizadas regularmente sílabas soltas para reforçar a dissociação entre a leitura e a fala.

Os métodos analíticos, por sua vez, partem do pressuposto de que o primeiro passo para a aquisição da escrita é o reconhecimento global das palavras nos textos e nos seus respectivos contextos. A análise das unidades menores passa a ser uma preocupação e uma tarefa posterior. A leitura é percebida fundamentalmente como uma atividade visual.

Os dois métodos, cada um a seu modo, enfatizam as habilidades visuais e auditivas, não considerando a competência lingüística e a capacidade de pensamento, necessárias a aquisição da escrita alfabética.

Nas últimas décadas ocorreram mudanças teóricas profundas no campo da alfabetização. Nos anos 60 e 70 prevaleceram os paradigmas behavioristas⁴¹ que foram substituídos nos anos 80 pelas vertentes cognitivistas. Tais influências no Brasil se difundiram sob a denominação de construtivismo ou socioconstrutivismo que surgiu a partir de pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita desenvolvidas por Ferreiro e Teberosky. Tal acolhimento deu-se especialmente por professores alfabetizadores que encontraram nessa teoria uma possibilidade de conhecer melhor o sujeito aprendiz.

A perspectiva psicogenética da escrita alterou a concepção do processo de construção da representação da língua escrita. Nela não são considerados apenas os estímulos externos para o aprendizado do sistema de escrita, mas a pessoa capaz de reconstruir o sistema de representação, interagindo com a língua escrita em seus usos e práticas sociais. Na confluência com as teorias do construtivismo, incluindo Paulo Freire, esta perspectiva sugere que a aprendizagem se dá pelas implicações simbólicas, sociais, políticas, pedagógicas, e outras, na articulação intrínseca à construção de conhecimentos.

No Brasil, o debate sobre os métodos de alfabetização foi fortemente influenciado por esse pensamento a partir da década de 1990.

⁴¹ Sobre o assunto conferir Soares (1995)

A psicogênese trouxe ainda, contribuições inestimáveis para a compreensão da trajetória que cada indivíduo percorre para adquirir o domínio da escrita alfabética.

As questões levantadas pelo sujeito que apreende a escrita alfabética reproduzem, na perspectiva psicogenética, as etapas da evolução da história da escrita na humanidade. O desenvolvimento dessa perspectiva vai desde o estabelecimento dos pictogramas e do desenho de palavras, passa pela introdução dos princípios de fonetização e evolui para a escrita alfabética.

Com base nos estudos de Luiz Carlos Cagliari e Telma Weiz (1988), nos termos históricos a escrita alfabética surgiu na Mesopotâmia, há aproximadamente cinco mil anos. Desde aquela época o homem tenta aperfeiçoar as formas de escrever para demonstrar seus sentimentos, seus pensamentos e suas ações. Inicialmente surgiram os pictogramas. Eram formas de escrita expressas por meio de desenhos ou figuras. Os primeiros pictogramas não eram claros e precisos, por isso podiam ser interpretados de diversas maneiras. Na verdade, eram códigos comuns muito próximos à oralidade e por isso podiam ser interpretados e compartilhados. Com o passar do tempo foram produzidas formas mais claras, representadas por desenhos que seguiam a ordem das palavras faladas. Para cada desenho correspondia um significado, uma informação. A representação de cada elemento da fala possibilitou que as mensagens ficassem mais claras, com significados mais exatos. Com o crescimento das cidades e do comércio as sociedades passaram a inventar formas mais rápidas de escrever. A escrita ia se distanciando da idéia que a originara. Deixou de representar os objetos, seres ou ações para representar o som da fala. A partir de então a escrita passou a representar todos os sons da fala. Os fenícios se relacionavam com vários povos da região e com eles conheceram os pictogramas. Trouxeram para sua cultura e criaram as consoantes. Mais tarde os gregos inventaram a escrita das vogais. Assim teria surgido o alfabeto que conhecemos atualmente.

A psicogênese da língua escrita tomou corpo na década de 80 e trouxe ganhos inestimáveis para o entendimento de que alfabetizar-se envolve um processo de elaboração de hipóteses sobre a escrita durante o seu aprendizado.

Para entender o processo de elaboração destas hipóteses é importante saber que esse processo tem uma pré-história, que é o momento progressivo de apropriação, pelo aluno, da idéia de representação que sempre tem como base a fala.

Para uma melhor ilustração do tema, utilizaremos a classificação dos níveis iniciais de aquisição da linguagem escrita proposta por Ferreiro e Teberosky (1991, p.183).

Nível 1 – Neste nível escrever é reproduzir traços típicos da escrita identificados como forma básica de escrita. Na sua interpretação, a intenção de escrever conta mais que as diferenças objetivas no resultado. Neste nível cada um pode interpretar sua própria escrita, porém os outros não, a não ser que se conheça a intenção do escritor. Neste nível a leitura do que foi escrito é global, ou seja, cada letra, risco ou grafismo vale pelo todo.

Nível 2: Neste nível a forma dos grafismos é mais parecida com letras. Para ler coisas diferentes é preciso que a escrita seja diferente. Neste nível existe o respeito a duas exigências básicas da escrita: a quantidade e a variedade de caracteres.

Nível 3: Este nível é caracterizado pela tentativa de dar valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita. Cada letra vale por uma sílaba – esta é a hipótese silábica. Neste nível é superada a etapa de correspondência global entre a forma escrita e a expressão oral atribuída, para passar a uma correspondência entre cada letra e o recorte silábico do nome. A escrita representa partes sonoras da fala. Mesmo assim, as formas de grafia ainda podem estar distantes da forma convencional das letras.

Nível 4: Passagem da hipótese silábica para a alfabética. A hipótese silábica é abandonada e há uma necessidade de analisar além da sílaba, as formas gráficas existentes. Este nível pertence às longas análises sonoras das palavras.

Nível 5: A escrita alfabética constitui o final desta evolução. Compreende-se que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza análise dos fonemas das palavras. Neste nível se compreende os mecanismos internos do código alfabético.

O pensamento construtivista foi criticado por não ter valorizado a necessidade de um ensino mais direcionado e explícito considerando que o aprendizado da leitura e da escrita não se dá naturalmente, pela interação com a língua escrita. É necessária uma orientação mais direta e específica para a aprendizagem dos códigos alfabético e ortográfico, dados também pela cultura.

Analisando a dificuldade de leitura e escrita da população em escolarização em países com os Estados Unidos e a França, Soares (2003) destaca que na França chegou-se a

divulgar um documento que sugere que o conhecimento do código grafofônico e o domínio dos processos de codificação constituem etapas consideradas fundamentais para o acesso à língua escrita.

Nos Estados Unidos, o construtivismo que vinha tendo grande difusão passou a ser contestado, sobretudo por negar o ensino do sistema alfabético/ortográfico e das relações fonema/grafema de forma direta e explícita. Outra pesquisa realizada naquele país sobre as habilidades de leitura na população jovem afirma que o problema não residiria no fato de não saber ler e escrever, mas no fato de não dominar as competências de uso da leitura e da escrita.

Constata-se assim, que a concepção da aprendizagem da língua escrita é mais ampla que apenas a aprendizagem do código e das relações entre fonemas e grafemas.

Os anos 90, por sua vez, foram marcados pelo paradigma sociocultural. A compreensão da dimensão sociocultural da língua escrita e seu aprendizado chegaram posteriormente com os estudos sobre o letramento.⁴²

Este conceito procurou sintetizar os princípios fundamentais de cada uma das correntes teóricas apresentadas acima, levando em conta, portanto, tanto os aspectos técnicos e cognitivos dos métodos sintético e analítico, quanto a perspectiva Psicogenética da língua escrita, articulando-os na definição e elaboração do conceito de Letramento. Este conceito, recoloca a ruptura da dicotomia entre o sujeito que aprende e o professor que ensina, valorizando a aprendizagem processada numa relação entre o Sujeito e Cultura em que vive. Isso significa que ao lado dos processos cognitivos há um contexto que dá sentido ao aprendizado, condicionando suas formas de uso e aplicação.

Foi no contexto das mudanças sociais e tecnológicas que o termo *letramento* surgiu, ampliando em tese o sentido do que tradicionalmente se conhecia por *alfabetização*. Enfim, tão importante como conhecer os códigos de funcionamento da aquisição da escrita, é necessário conhecer os aspectos sociais e históricos do grupo em que ocorre essa aquisição.

Portanto, *letramento* pode ser definido como um conjunto de práticas sociais que usa a escrita enquanto sistema simbólico num contexto específico. Aprender a ler e a escrever implica na possibilidade de usar este conhecimento em contextos culturais

⁴² Conferir especialmente Soares (1995) e Kleiman (1995)

reconhecidos e legítimos. Assim, a língua escrita se legitima pela possibilidade de uso em diversas situações e para diferentes fins.

Ainda que com este debate, continuaremos neste trabalho a utilizar o termo alfabetização, pois para nosso entendimento, a idéia de alfabetização entrevê aqui mais do que um conceito uma prática e que, em nosso contexto profissional, nunca desconsiderou as atribuições que definem o campo conceitual letramento.

3.2 Outros pensamentos sobre a escrita

Meliá relata uma interessante passagem da sua experiência, vivida entre os anos de 1978 e 1982, com os *Enawene Nawe*.

Logo eles imaginaram que a escrita do meu caderno era um modo de atualizar o passado ou adivinhar o futuro. Pela escrita a gente dominava um longe, uma espécie de além no espaço e no tempo. Um deles, quando percebeu que por meio do livro eu podia contar um mito Paresi – língua também Aruak muito próxima – pensou que estava “escutando” naquelas páginas as palavras e frases de uma língua que certamente eu não conhecia. E aí, como se o livro falasse, levou-o ao ouvido. A escrita no meu caderno não deixava de lhe ser fascinante; nele figuram páginas e páginas, nas quais homens e mulheres deitavam a própria escrita, com traços individuais e inconfundíveis. (MELIÁ, 1989, p. 10)

Os *Enawene Nawe* sempre demonstraram um certo ‘fascínio’ pela escrita alfabética. Assim como outras “coisas dos brancos”⁴³, ela estava há muito tempo nos propósitos e na mira do povo.

Na busca pelos registros escritos pelos *Enawene Nawe*, chamaram a minha atenção duas interpretações feitas por *Ataina* e *Tiholoseene*. Ambos são *sotairiti* (pajé) e em

⁴³ Neste contexto podemos destacar entre os desejos e demandas registradas naquela época o interesse pela aquisição de um automóvel e pela viabilização da construção de uma estrada.

momentos diferentes interpretaram a escrita alfabética apresentando pontos de vista também diferentes.

Ataina

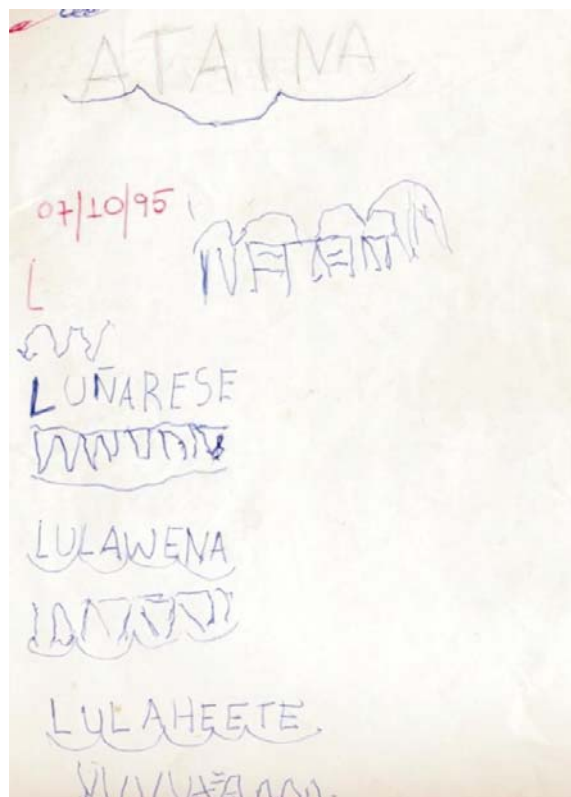
Ihitariti

Pai de 7 filhos

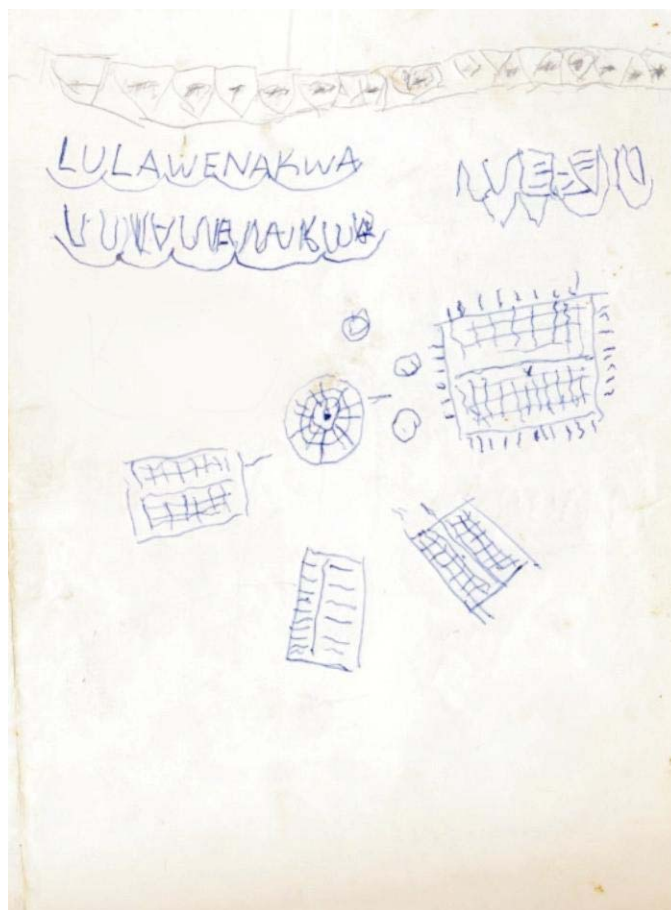
Clã: Kailore

Perguntei o que vamos escrever e ele respondeu: *Uá! hixu kadene. Hixu ita daraitalo.* (Uá! Você é quem sabe. Você é que faz a escrita / Você é quem é a escritora). Eu disse que eu escreveria o seu nome – ATAINA – no papel e que ao observar o desenho das letras, ele tentasse reproduzir.

Iniciamos com a escrita do seu nome próprio. Eu dizia a palavra pausadamente, indicando na escrita o que o som apresentava. Por um longo período ele observou as letras que compunham seu nome e as reproduziu. Pediu que eu escrevesse outros nomes e reproduziu:



Passado este momento, *Ataina* pegou o papel e a caneta e, sem dizer nada, começou a desenhar. Segue o desenho que apresenta um panorama da aldeia *Matokodakwa*.



Ataina apresentou um olhar sobre a aldeia como uma foto em perspectiva evidenciando através do círculo de dançarinos em frente à casa central (*Yākwa*) a realização de um dos rituais, naquele momento dinamizado pela música e pela dança.

Uma fonte principal de nossa incompreensão é que não temos uma visão panorâmica do uso de nossas palavras. A representação panorâmica permite a compreensão, que consiste justamente em “ver as conexões”. Daí a importância de encontrar e inventar articulações intermediárias. O conceito de representação panorâmica é para nós de importância fundamental. Designa nossa forma de representação, o modo pelo qual

vemos as coisas. (É isto uma 'visão do mundo'?). (WITTGENSTEIN, 1979, p. 56)

A relação proposta por *Ataina*, através de sua escrita, está apresentada pela conexão: Nomes – Casas no primeiro desenho e: Escrita – Música e dimensão espacial no segundo desenho. Veremos a seguir o caso de *Tiholoseene*,

Tiholoseene

Kolakarinasare (a partir do 4º filho)

Pai de 8 filhos

Clã: Lulahese



O texto acima foi traduzido por *Tiholoseene*:

Eu vou à barragem do Hōxikyawina (rio da Matrinchãs). Vou à barragem de pesca. Quando a barragem estiver pronta e os peixes perto de chegar eu vou fazer um cesto pequeno para você, Kátia. Não vou esquecer. É o Tiholoseene quem está falando.

O autor menciona o rio *Hōxikyawina*, que, em 1995, era o de maior potencial pesqueiro no interior da área. Nas barragens de pesca os *Enawene Nawe* também produzem a sua arte material, facilitada pela presença da matéria prima disponível. Na leitura de seu texto, promete me presentear com um cesto, que deverá ser produzido durante sua permanência no local da barragem. Como vimos no primeiro capítulo, todos os anos após o período da desova dos peixes, organizados em clãs, os *Enawene Nawe* se deslocam da aldeia para um dos afluentes do rio Juruena onde constroem barragens para a pesca. A produção abastecerá também aos seres sobrenaturais durante as cerimônias e rituais que compõem o *Yākwa*.

Tiholoseene, no ato da leitura demonstra conhecer a função da língua escrita. Escreve em forma de círculos, procedendo a leitura do que escreveu. Se for interpretada à luz das nossas teorias e pensamentos sobre o tema, o autor certamente será classificado na psicogênese da língua escrita, no nível pré-silábico. Neste nível de aquisição inicial da escrita só o autor conhece o significado dos escritos e para uma compreensão externa é necessário que ele “leia” o que pensou.

Numa outra perspectiva, podemos também pensar que exista certa ligação entre a escrita que *Tiholoseene* produziu e o contexto cultural no qual está inserido (assim como elucidado no exemplo anterior dado por Ataina), e que pode ser melhor evidenciado ainda se considerarmos o mito de origem da escrita.

O mito conta que *Hiriniwaxiwiri* ensinou a escrita aos *Enawene Nawe*. Esta escrita é claramente associada e socialmente identificada como a que se encontra disposta nos trançados do *tohi* (cesto) e do *manarese* (peneira). *Hiriniwaxiwiri* disse para os *Enawene Nawe*: observem estas partes do meu pescoço e da minha cabeça, elas ensinam o *daraiti tohi*⁴⁴.

Por que será que ao querer me presentear com um objeto elaborado por seu povo ele tenha escolhido exatamente o cesto e faz o seu desenho para me entregar? Parece ser estreita a relação entre *tohi* (cesto) e escrita para que fosse uma mera coincidência.

Naquele momento da minha presença entre eles eu ainda não conhecia o mito de origem da escrita. Agora percebo que aquele texto escrito por *Tiholoseene* não dizia

⁴⁴ Tohi corresponde aos trançados que podemos visualizar nas cestas Enawene. Cesta em Enawene Nawe é denominada tohi.

simplesmente que eu receberia um presente, mas que o presente era a própria escrita, a escrita dos *Enawene Nawe*.

Daraiti é símbolo, é signo. “*Compreender um signo consiste em aproximar o signo compreendido de outros signos já conhecidos [...] a compreensão é uma resposta a um signo por meio de signos*”. (BAKHTIN, 1992, p.34)

O que a escrita alfabética pode significar na vida de uma sociedade com tradições orais?

Na primeira parte deste capítulo apresentamos os argumentos defendidos por autores que apontam a escrita como uma tecnologia propulsora de mudanças culturais e de transformações fundamentais no meio social, político, religioso e econômico das sociedades. Vimos também alguns autores que propõem que o significado atribuído à escrita por grupos específicos dependerá das relações sociais estabelecidas ao longo da sua história.

Este trabalho orientou-se pela perspectiva de que a escrita constitui-se num elemento a mais da linguagem e, como tal, busca exprimir aspectos de uma realidade. Esta orientação busca inspiração também em Bakhtin para quem:

“a cada etapa do desenvolvimento da sociedade encontram-se grupos de objetos particulares e limitados que se tornam objeto de atenção do corpo social e que, por causa disso, tomam um valor particular. Só este grupo de objetos dará origem a signos, tornar-se-á um elemento da comunicação por signos”. (BAKHTIN, 1992, p. 45).

Os argumentos colocados pelos *Enawene Nawe* para indicar a necessidade da escrita alfabética entre eles dizem respeito à sua utilização para reforçar, estimular e significar aspectos interiores à cultura além de dar mais um significado às relações com o meio externo na busca por relações políticas mais igualitárias.

Sendo assim, a escrita teve sua expressão e justificativas de interesses apresentadas pelos *Enawene Nawe* inicialmente vinculadas a fatores intraculturais: *Awa inirahã tota* (nossas músicas não podem ser esquecidas). Diziam acreditar que a escrita poderia ajudá-los a guardar a linguagem mitológica presente nas músicas cantadas nos rituais. Os fatores interculturais por sua vez se concretizaram na elaboração de mapas da ocupação do

território, à definição dos limites e registrar pleitos com finalidades de interlocução política. De uma forma ou de outra, foi a possibilidade de se aproximar e de conhecer um novo *signo*.

De acordo com Bakhtin, todo signo resulta de um consenso no decorrer de um processo de interação em que a forma do signo é condicionada tanto pela ordem social quanto pelas condições em que a interação acontece. *Converte-se em signo o objeto físico o qual, sem deixar de fazer parte da realidade material, passa a refletir e a refratar, numa certa medida, uma outra realidade* (BAKHTIN, 1992, p.42).

Em sua relação com a linguagem escrita um sujeito pode produzir dados que refletem sua forma de conceber a realidade social. Neste trabalho, não estamos buscando regularidades, mas singularidades. Portanto, levantamos e selecionamos para a nossa análise dados que consideramos relevantes para demonstrar esta busca.

Foram várias letras de músicas escritas por várias mãos. Escrever letras de músicas foi a inspiração para muitos encontros entre todos. Diziam que era importante escrever músicas, pois os cantadores são velhos e poucos. Um começou a escrever e alguns outros se interessaram:

1) Kameroseene	Enetonasare Pai de 7 filhos Clã: Kailore
2) Lalerosene	Enetonasare Pai de 5 filhos Clã: Aweresese
3) Makakoliarene	Kolakarenasare Pai de 7 filhos Clã: Aweresese
4) Kolarene	Kolakarenasare Pai de 7 filhos Clã: Anihiare
5) Marikerosene	Enetonasare Pai de 7 filhos Clã: Kailore

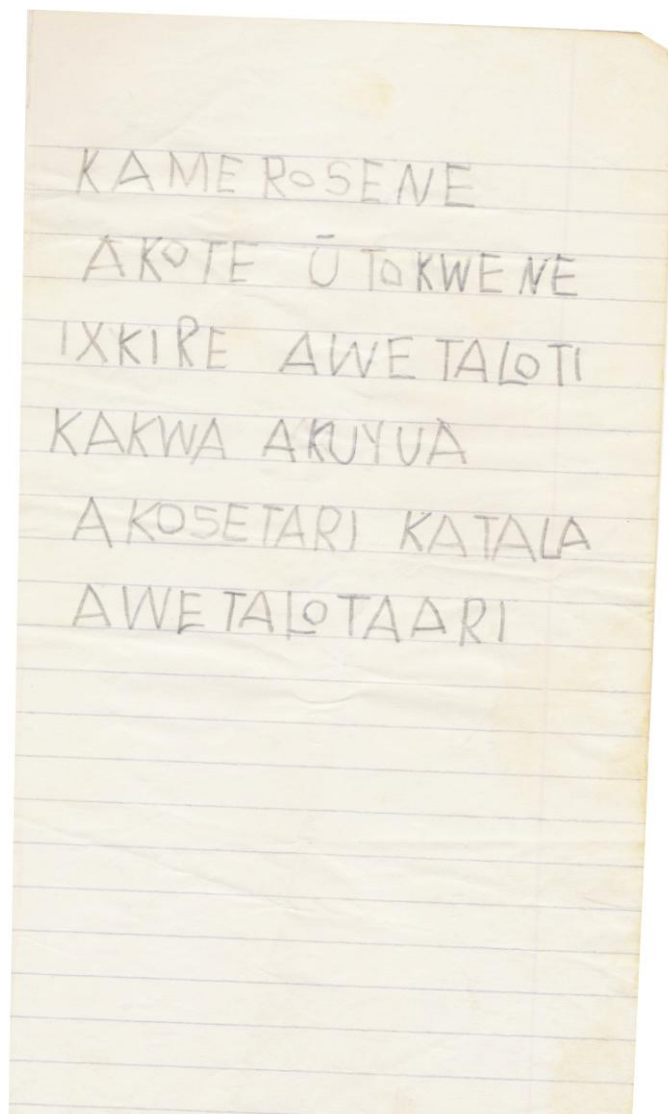
Cada um escreveu uma parte da música do *Yākwa* que, segundo eles, é *wahakase* (comprida) e só os *sotakatare* (cantadores) sabem todos os versos.

Apresentamos a seguir a letra de uma música que foi a primeira produção de *Laloe* elaborada em 07/06/97. Esta produção e outras dos autores citados fizeram parte de uma proposta de aula em que eles sugeriram a elaboração de um livro das músicas do *Yākwa*. Em grupos ou individualmente e com muito esforço iniciaram o processo de escrever as letras. Cada um escreveu certa seqüência que depois foi recolhida e digitada dando formato a um material de leitura e retorno ao que eles propuseram.

Lembro-me de chegar à aldeia com alguns exemplares deste material impresso com as letras das músicas escritas por eles. Ao distribuí-lo entre os escritores e passado algum tempo de observação e leitura, iniciou-se uma conversa sobre o que haviam escrito. Eles identificaram muitos erros na escrita de cada um e dessa forma não hesitaram em culpar o computador.

NO WAYATE NANI HIALI
YANA LO LI A MAMIYA AKOY TANATO
HATO DE MA NANI HIALI NO WAYATE
H NETO NA WEHI I YANA LO LI
NO WATO LI WA LI THI WALA
NO ITAYA KWA
NO WATO LI OWA NA
A MAMIYA DATA LIBE
HATO DE MA NANI HIALI
LA LO E KAWALI NATO

Uma outra aplicação dada à escrita foi a socialização dos desejos sexuais e dos nomes das *awitaloti* (transição de menina para moça) desejadas, em formas de bilhetes trocados entre eles, independentemente se o receptor do bilhete dominava o código da linguagem escrita ou não, o que em alguns contextos tomava o “ar” de provocações entre “rivais”.



Tradução da escrita feita em 18/02/96

Kamerozene,

Porque você gosta tanto de tocar nas coxas das moças? Você está sempre junto a elas. E transa muito com elas. Você é um homem que gosta muito de vulvas. Aliás, você é sexualmente insaciável.

Lalerozene

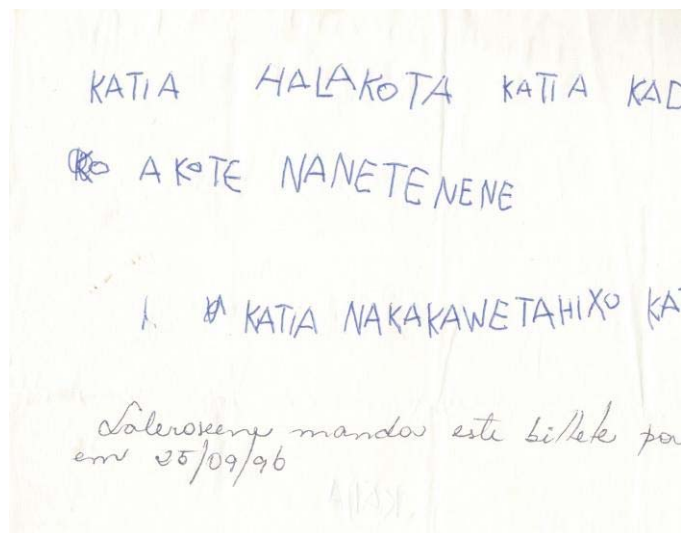
LARIROSEENE AKOWIYA
AHIXASERO TOWAXIROKA KWA
LOLATE ETORI AWIYA
TIHOLOSE KA KWA
LARIROSEENE HATIKINA

AMETENE NE AKOWIYA
MALALAKWA
LARIROSEENE
ATOLOHI OKWANA
TIIA ETORIHON RONE MA

Tradução da escrita feita em 19/02/96

Eu já sei que você está muito a fim de transar com a Malalakwa, Laleroseene. Sua esposa, Atolohi já está com muito ciúmes e triste porque você deu colares de tucum em troca do namoro. Além dela você também transou com a Towaxirõ e presenteou-a com um lulate (cesto). E com a Tiholose você transou na porta da sua casa. Kameroseene.

Verifiquemos agora o conteúdo do bilhete abaixo:



Tradução:

Kátia,

Onde está o caderno, Kátia. Aquele caderno prometido. Eu o desejo muito. Kátia, tenho saudades de você!

O bilhete anterior foi escrito por Laleroene, em 25/09/96. Ele pediu a Kolareene para entregá-lo por ocasião de sua visita a Cuiabá.

Ter um destinatário, dirigir-se a alguém, é uma particularidade constitutiva do enunciado, sem a qual não há, e não poderia haver enunciado. As diversas formas típicas do destinatário são as particularidades constitutivas que determinam a diversidade dos gêneros de discurso [...]. O enunciado é um elo na cadeia de comunicação verbal [...]. O objeto do discurso de um locutor, seja ele qual for, não é objeto do discurso pela primeira vez neste enunciado, e este locutor não é o primeiro a falar dele. O objeto por assim dizer, já foi falado, controvertido, esclarecido e julgado de diversas maneiras, é o lugar onde se cruzam, se encontram e se separam diferentes pontos de vista, visões de mundo, tendências (BAKHTIN, 2000, p. 319)

As formas, usos e funções dados para a escrita se manifestam como vimos diferenciadamente.

[...] a percepção e a inserção da escrita letrada na vida social dos povos ditos ágrafos vão depender, fundamentalmente, da natureza de cada sociedade e da constituição do campo social em que está inserida. A adesão à escrita não é ato automático, compulsivo, mas passa pela percepção que os diferentes povos têm deste meio de comunicação. Sua inserção na vida social vem atender interesses e vantagens diferenciadas. (KAWALL, 1992, p. 3)

Os *Enawene Nawe* em sua singularidade nos apontam para duas dimensões centrais das finalidades e usos aplicados para a escrita em seu seio social, conforme as análises apresentadas até aqui.

As finalidades de caráter intra e extra social, sendo o sentido da primeira articulado às idéias de registro/memória/identidade e, o segundo sentido, atrelado às condições e possibilidades de interlocução política igualitária. Em ambas as orientações podemos observar na percepção da escrita pelos *Enawene Nawe*, o entendimento como elemento constitutivo do campo simbólico e da comunicação enquanto forma de alcance e caráter universal. Eles compreendem o significado de inserção e de compartilhar a partir desses códigos uma dimensão universal da comunicação. Talvez por isso tenham se interessado antes pela aquisição da escrita do que pelo aprendizado da língua portuguesa na oralidade.

3.3- O tempo e o espaço da alfabetização: o *daraitare*

Se os adultos nomeassem algum objeto e, ao fazê-lo, se voltassem para ele, eu percebia isto e compreendia que o objeto fora designado pelos sons que eles pronunciavam, pois eles queriam indicá-lo. Mas deduzi isto dos seus gestos, a linguagem natural de todos os povos, e da linguagem que, por meio da mímica e dos jogos com os olhos, por meio dos movimentos dos membros e do som da voz, indica as sensações da

alma, quando esta deseja algo, ou se detém, ou recusa ou foge. Assim, aprendi pouco a pouco a compreender quais coisas eram designadas pelas palavras que eu ouvia pronunciar repetidamente nos seus lugares determinados em frases diferentes. E quando habituara minha boca a esses signos, dava expressão aos meus desejos. (Santo Agostinho, nas Confissões, I/8 in WITTGENSTEIN, 1979, p. 09)

Marikeroseene contou que quando nasceu, recebeu do seu pai o nome de *Kanawarikwa*.

Entre os *Enawene Nawe* cada clã dispõe de um acervo de nomes armazenado. Estes nomes são repassados por via paterna e dinamizam as sucessões quando da ocorrência de óbito de um de seus membros, que passa a ser lembrado raramente e por meio dos termos de parentesco.

O nome dado pelo pai da criança passa a valer quando ele paga o peixe ao seu sogro e este, conseqüentemente, deixa de chamar o neto pelo nome que havia dado anteriormente. O nome é pago com peixe.⁴⁵

Em 1990 *Kanawarikwa* casou-se com *Salumanerõ* e tiveram a sua primeira filha, *Marikerose*.

A partir do nascimento da sua primeira filha, *Kanawarikwa* passou a ser chamado por *Marikeroseene* e sua esposa *Salumanerõ*, por *Marikerosenetõ*. Além dos pais esta regra é aplicada também aos avós em relação ao primogênito. Neste caso, o avô passará a ser chamado de *Marikeroseatokwe* e a avó, *Marikeroeaserõ*. Vejamos os sufixos:

- ENE – pai (este mesmo termo é usado pela esposa para chamar seu marido)
- NETÕ – mãe (o marido também utiliza para chamar a esposa)
- ATOKWE - avô
- ASERÕ - avó

Na organização social Enawene Nawe, temos uma sociedade estratificada em: geração dos jovens; geração dos nascidos – crianças/primogênito; geração dada pela posição de pais; geração dos avós. (JAKUBASZKO, 2003, p. 139)

⁴⁵ Conferir Santos, 2006.

Eu estava aprendendo a língua com os próprios *Enawene Nawe*. Eles me ensinavam frases do cotidiano, palavras soltas, palavras contextualizadas e, logo em seguida, eu as anotava na minha caderneta. Primeiro na língua *Enawene* (e eles pronunciavam pausadamente) e depois a tradução para o português. Neste processo de ouvir, falar traduzir e anotar, a curiosidade recíproca para a escrita e oralidade era impulsionada.

Na aldeia, certa vez, me perguntaram o que eu fazia na terra dos *iñoti* (não índio) e eu respondi que era professora. Rapidamente alguns começaram a dizer: - Se você é realmente uma *daraitalo* (aquela que faz a escrita), você precisa provar, nos ensinando. E os pedidos fizeram suscitar muitas conversas na OPAN sobre os pressupostos que orientariam o processo de alfabetização.

Enquanto eu buscava compreender e apurar os sons e a grafia da língua, os *Enawene Nawe* se interessavam em saber se a minha função daria conta de ensinar para eles os códigos da nossa linguagem escrita.

A curiosidade pelo tal mistério chamado escrita alfabética foi aumentando gradativamente, até que a experiência foi inscrita.

No dia 14/08/95, depois de voltar da roça, *Marikeroseene* convidou-me para ir ao seu *baixalako* (espaço privativo de uma família nuclear composta por pai, mãe e filhos solteiros). Fez uma abertura por entre as palhas para entrar um pouco de luminosidade, e começamos a dar início e forma, naquele momento, ao primeiro dia de aula na aldeia *Matokodakwa*.

Tinha em minhas mãos caneta e papel, materiais de uso de uma professora convencional. Eu estava apreensiva e perplexa pelo fato de me sentir agente de transferência cultural. Com um sentimento de preocupação, propus que escrevêssemos apenas na terra utilizando um graveto.

Sem entender o motivo da insegurança *Marikeroseene* aceitou a atividade, até que sua esposa, que nos observava atentamente, passou o pé sobre o chão e apagou toda a produção. Ele me perguntou por que não podíamos utilizar o papel que era muito mais prático. Atendi ao seu pedido. Foi uma lição entre tantas outras em que pude perceber que a introdução de um elemento externo não pressupõe *a priori* a dependência ou a autonomia de um povo.



Continuamos então a escrever seu nome: **M A R I K E R O S E E N E**

A partir daquele dia, passei a ser vista como *daraitalo* (aquela que faz a escrita) e *Marikeroseene* como o sujeito mais interessado em aprender os signos desta linguagem.

O nome próprio pode cumprir uma importante função na escrita, servindo de modelo para toda a escrita posterior. Gelb (*in* FERREIRO, 1991) enfatiza:

[...] a necessidade de uma representação adequada para os nomes próprios levou finalmente ao desenvolvimento da fonetização. Isso se acha confirmado pelas escritas asteca e maia, que utilizam só raramente princípio fonético e em tais casos, quase que exclusivamente para expressar nomes próprios. [...] A fonetização, portanto, surgiu da necessidade de expressar palavras e sons que não podiam ser indicados apropriadamente com desenhos ou combinações de desenhos. (GELB, 1976, p. 216 in FERREIRO E TEBEROSKI, 1991).

Ferreiro comenta que Gelb ao falar de fonetização, está se referindo não à letra, mas ao uso de semelhanças sonoras entre palavras para representar novas palavras. O significado da escrita não corresponde ao do objeto, mas à sonoridade do nome. Assim começam a nascer às convenções relativas à escrita e à necessidade de adotar sinais correspondentes à ordem de emissão na linguagem.

O nome próprio tem também um papel muito importante por ter sido a primeira forma estável dotada de significação.

No processo de escrita e leitura do seu nome próprio, verificamos que *Marikerozene* não podia mais ser chamado de *Kanawarikwa*, pois o antigo significado daquele nome já não lhe pertencia. Após o nascimento do primeiro filho, ninguém é mais o mesmo sujeito. Agora, *Kanawarikwa* é *Marikerozene*, pai de *Marikeroze* e é beneficiado pelo prestígio social que o título lhe confere.

Mesmo assim pediu para conhecer a escrita do seu “outro nome próprio”, próprio de outra época.

K A N A W A R I K W A

Em seguida passou a escrever os nomes dos membros da sua família nuclear que eram lidos e relidos, palavra por palavra. As sílabas que formavam cada nome próprio eram destacadas com linhas que definiam claramente o seu início e fim. Ele começava a procurar as semelhanças entre as sílabas que compunham os nomes próprios.

MA RI KE RO SE

MA RI KE RO SE NE TÕ

MA RI KE RO SE E NE

Para compreender o sistema alfabético é necessário buscar significados e regularidades, construir critérios que permitam a compreensão do sistema. O que é apreendido decorre do modo como o objeto foi apropriado.

Inspirada em Chomsky e Halle, Ferreiro sugere que:

[...] a escrita não deve ser, necessariamente e nem habitualmente, uma transcrição fonética da fala; os sinais escritos podem corresponder a formas fônicas que não coincidem inteiramente com os sons efetivos; porém, se as similitudes semânticas - que correspondem à existência de um mesmo lexema em palavras diferentes - estão refletidas nas similitudes da escrita, o sistema

de escrita em questão pode adaptar-se com facilidade às variantes dialetais de pronúncia. Em consequência, nenhuma delas é elevada à classe de pronúncia correta para aprender a ler. (FERREIRO, 1991, p.257)

TOWERARE (nome próprio) DOWERARE (nome próprio)

O exemplo da língua *Enawene Nawe* citado acima demonstra que na ocorrência de variação livre entre as consoantes [t] e [d] as duas alternativas são aceitas como corretas.

O mesmo pode ocorrer com outros pares complementares como em:

l/r – [Kawali] ~ [Kawari] – ‘nome próprio’

d/l – [datowa] ~ [latowa] – ‘amanhã’

m/w – [datamare] ~ [dataware] – ‘personagem mítico’

d/t – [dorese] ~ [torese] – ‘espécie de abelha’

d/r – [edoa] ~ [eroa] – ‘cair’

w/b – [wesera] ~ [besera] – ‘beber’

Retornando à experiência vivenciada por *Marikerozene*, em 23/08/95, nove dias depois da primeira aula, para minha grande surpresa, ele apresentou a sua primeira produção livre, demonstrando uma rápida progressão no entendimento deste código.

É importante atentar para a relação entre as palavras que ele escreveu e a escrita convencional estabilizada naquela época.

Escrita de	Escrita/alfabetização	Tradução
Marikerozene		
XIKWA	XIRIKWA	Espécie de papagaio
OLOHOKWA	OLOKWARIKWA	Lugar de papagaio
XIRIHI	XIRISE	Espécie de papagaio
MASE	MAÕSE	Tradução
MALU	MALÕ	Filha
MALULAKO	MALOLAOKÕ	Anel

HOKOKASE	HOKWAKASE	Pau armador de rede
XIXU	HIXO	Você
MANARISEKWA	MANARISEKWA	Lugar de <i>manarese</i> – tipo de peneira
NAWATI	DAWATI	Machado

O quadro acima expressa sua facilidade para entender a relação entre som e letra. Por exemplo, ao ler a palavra *NAWATI* (machado) como *DAWATI* ele demonstrou ter entendido que o sistema alfabético se vale de segmentos menores que a sílaba. Deu à letra [N] o valor sonoro do [D], que ainda não conhecia, mas entendeu que a escrita alfabética tem base fonográfica. Apesar de não ter escrito ortograficamente algumas palavras ele se sentiu satisfeito com o resultado. Este é um tipo de “erro” que pode ser considerado construtivo, já que desperta novos interesses e impulsiona a busca de “acertos”.

Considerando que a sociedade *Enawene Nawe* vive numa constante troca e interação de saberes e informações, *Marikeroeene* rapidamente socializou seus novos conhecimentos e ensinou ao amigo a escrita do seu nome.

TIHOLOSEENE

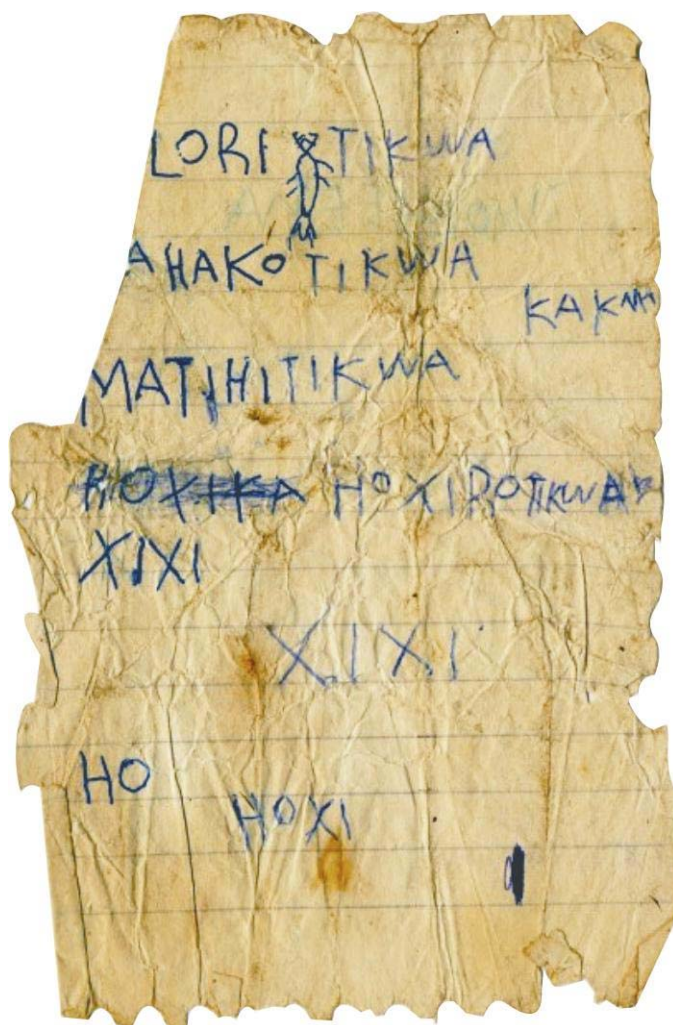
Tiholoseene era um grande amigo de *Marikeroeene*, um confidente e parceiro em grandes empreitadas e recebia de forma imediata e constante as informações que *Marikeroeene* apreendia sobre a escrita alfabética. Alfabetizava ao amigo ao mesmo tempo em que ia se alfabetizando.

No mesmo dia em que apresentou a escrita do nome para *Tiholoseene*, mostrou também uma relação dos peixes que esperava trazer da pescaria que faria no dia seguinte e pediu que o amigo esperasse para conferir o resultado.

Escrita de	Escrita/alfabetização	Tradução
Marikeroeene		
MALAKO	MALAKO	piáu
	WALAKO	

HOLORI	HOLORI	Espécie de peixe
HOXIKA	HÕXIKIA	matrinchã

Ao sair para a pescaria solicitou-me material necessário para suas atividades de registro. “Eu quero uma sacolinha plástica para guardar o papel e a caneta. Não quero perder o papel e a escrita que farei neste tempo chuvoso. Trarei para você olhar se escrevi certo”.



E conforme o seu interesse e disposição, alguns dias depois, ao retornar da pescaria, apresentou-me uma nova seqüência de produções convidando também o amigo *Tiholoseene* para conferir a novidade. Segue o quadro do seu registro:

Escrita de Marikeroseene	Escrita utilizada na alfabetização	Tradução
MAHAKO TIKWA	MAHAKO TEKWA	Espécie de peixe (mahako) fugiu
MATIHI TIKWA	MATIHI TEKWA	Espécie de peixe (matihi) fugiu
HOXIRA TIKWA	HOXIRA TEKWA	Espécie de peixe (hoxiri) fugiu
KOHESITI	KOHESITI	Mato
ETOKAKWA MAKEKESE	ETOKOKAKWA MAKEKESE	(Vi) um recipiente na confluência
*XIXI TO__	XIXI TOTA	O beiju acabou.
*MARAITHI TO____	MARAITHI TOTA	O anzol acabou.

*__ indica a ausência da sílaba final TA

O quadro dos registros feitos por *Marikeroseene* pode ser analisado no contexto de uma atividade pesqueira. Houve dificuldade na captura dos peixes, o mato atrapalhou, sua comida acabou, como também as iscas e os anzóis.

Nesta produção é importante também destacar o esforço intelectual que ele fez ao tentar representar através do símbolo “__” a falta da sílaba TA, que ele desconhecia ou havia esquecido.

Esta atividade estimulou a construção de novos textos, e em menos de um mês (07/09/95) sua produção escrita já se dava de forma alfabética, dentro das convenções ortográficas estabelecidas. Segue o quadro da produção onde ele escreve a relação dos onze espécies de peixes capturadas:

1 HO XIKIA
 2 KAIARE
 3 JAHU
 4 KORIHU
 5 MADODOBIHI
 6 EWEHI
 7 HODORIHU
 8 WALAKO
 9 MATOHE
 10 HODORI
 11 MASODORI

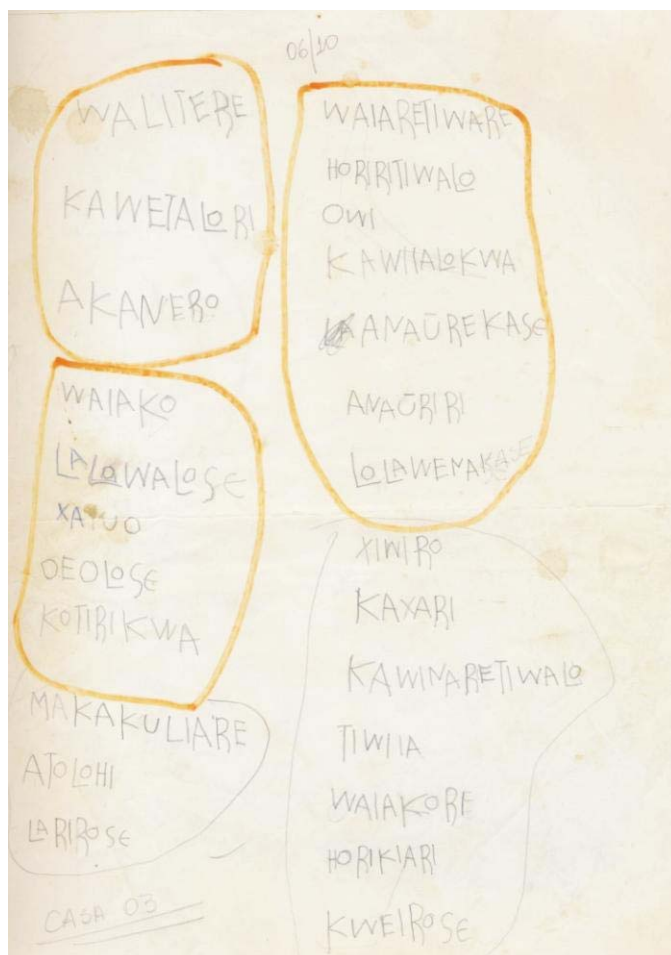
MARIKEROSEWE
 NATO

Neste mesmo dia ele escreveu também os nomes dos rituais que formam o calendário *Enawene Nawe*, tema do primeiro capítulo deste trabalho.

YAKAIRITI
 YAKWA
 LEROHI
 SALUMA
 KATEKO
 ENOBENAWE

Em 06/10, um mês e meio depois do primeiro dia de aula, *Marikeroseene* demonstrou através das suas produções não apenas saber o que a escrita representa, mas como pode ser representada, dando um sentido singular à sua construção.

A escrita abaixo demonstra, numa visão aérea, a conformação interna do padrão de povoamento *Enawene Nawe*. *Marikeroseene* deu ênfase a forma de organização social, que como vimos considera a regra de residência uxorilocal, isso é, padrão de residência que determina que o novo casal passe a viver na localidade da mulher.



É importante destacar que, para a escrita dos nomes próprios, ele considerou o nome utilizado antes do nascimento do primeiro filho, designação já explicada anteriormente.

Acompanhando a produção anterior, temos do lado esquerdo, mais acima, o núcleo familiar de *Walitere*, considerado o dono da casa e homem de maior prestígio. Ele é um

importante soprador e cantador, do clã *Kawekwarese*. É casado com Kawetalori. O seu núcleo familiar está constituído também por sua filha solteira *Akanerō*, nascida em 1975. Apesar da avançada idade *Akanerō* não se casou. Tinha naquela época um filho, *Xiwirō*, que faleceu em 1995. O nascimento de um filho, sem um acordo matrimonial prévio, pode diminuir as responsabilidades de um suposto pai. Um filho de mãe solteira é incorporado ao grupo clânico do pai da mãe, ou seja, do avô materno.

Outra família nuclear apresentada pelo autor é a de *Wayako* (ou *Xayoene*). Ele é casado com *Lalowalose* (*Xayoenetō*). Esse casal tinha, na época (1995), três filhos: *Xayo*, *Deōlose* e *Kotirikwa*. *Xayoene* é filho de *Walitere*. A presença de um filho homem na casa do pai, contraria a regra de residência uxorilocal, mas é comum em alguns casos, como, por exemplo, quando o espaço de uma casa não é suficiente para acomodar todas as pessoas.

Na parte inferior do desenho temos um pequeno núcleo familiar formado por *Makakoliare*, *Atolohi* e a filha do casal, nascida naqueles dias, *Lalero*. *Makakoliare* pertence ao clã *Aweresese* e é neto do grande chefe *Kawairi*. Essa aliança matrimonial define, em termos políticos, a força do clã *Aweresese*, também presente na casa.

Os dois últimos grupos familiares da casa pertencem ao clã *Kawinariri*. Eles se acomodam ao fundo, um de frente para o outro. O primeiro tem como chefe *Wayaretware*, que é casado com *Horiritiwalo*, filha de *Walitere*. Na época moravam em sua repartição familiar os seguintes filhos: *Owi*, *Kawialokwa*, *Anaorikase*, *Anaoriri* e *Lolawenakase*.

O último grupo familiar tem como chefe *Xiwiro* (*Yelowiñaseene*), casado com *Kaxari* (*Yelowiñasenetō*). Eles são pais de *Timia*, *Wayakori*, *Holikiare*, *Kweirose* e *Yelowiñase*.

Nos dois últimos grupos de famílias nucleares temos dois irmãos (filhos de *Kariokō*) casados com duas irmãs, filhas de *Walitere*, o chefe da casa. A troca de irmãos para o casamento, como nesse caso, é concebida como a forma ideal para esse povo.

O texto acima é bastante significativo, tanto no que se refere aos aspectos técnicos de sua escrita, ou seja, ao exercício contínuo que ele faz para escrever alfabeticamente, quanto principalmente ao que indica aspectos da ordem social *Enawene Nawe*. Nesse sentido, o detalhamento exposto acima, a respeito do conteúdo expresso no texto, pretendeu

apenas apresentar um pouco da dinâmica social deste povo (que é o que dá vida ao texto, situa-o) a partir da produção do daraitare – (d)a escrita.

Abaixo segue a tabela com os dias, horários e locais das aulas que *Marikeroseene* participou até elaborar o texto apresentado acima. O recorte de datas previu a possibilidade de avaliar uma atividade onde pode ser conferida a aquisição da escrita alfabética até o momento em que produziu a atividade inserida acima.

Data	Horário	Local	Outra participação?	Clã
14/08/95	14:45 às 17 horas	<i>Baixalako</i> (espaço privativo da família nuclear)		
15/08/	13:35 às 15:05	<i>Baixalako</i>		
16/08/	12:15 às 14:30	<i>Baixalako</i>		
17/08	7:45 às 8:30	Casa do <i>Yākwa</i>	Doirare	
18/08	6:30 às 7:15 9:00 às 10:15	Casa do remédio	Laleroseene	Aweresese
19/08				
21/08				
22/08	8:30 às 10:00			
23/08		Pátio da aldeia		
24/08				
26/08			Tiholoseene	Kailore
06/09				
07/09	7:40 às 8:30	<i>Hitikianase</i> (espaço com luminosidade, próximo à porta)	Tiholoseene	Kailore
	14:20 às 15:40	Casa de <i>Tiholoseene</i>	Tiholoseene	
	18:10 às 19:30	Pátio	Tiholoseene	
08/09	8:00 às 10:00			
09/09	5:10 às 5:30 8:30 às 9:40			

10/09	9:00 às 11:00		Tiholoseene	Kailore
11/09				
14/09		<i>Baixalako</i>		
15/09		<i>Hitikianase</i> Casa	do	
		<i>Tiholoseene</i>		
27/09	15:30 às 16:40	<i>Baixalako</i>		

Marikeroseene foi o primeiro *Enawene Nawe* a escrever alfabeticamente e desencadeou um efeito multiplicador do conhecimento. Era comum encontrar nas anotações do meu diário de campo algum comentário sobre a forma como ele socializava a sua aprendizagem e demonstrava um suposto poder diante dos outros, além disso, ria de seus esquecimentos e das falhas na hora da leitura. O efeito multiplicador fez o número de interessados aumentar e quando era assim nos reuníamos na casa de *Yākwa*.

Veremos a seguir um dia de aula coletivo em *Matokodakwa*.

3.4 – Um dia de aula em Matokodakwa⁴⁶

Era 19 de fevereiro de 1996, às 14:30 horas e estávamos em *Matokodakwa*, mais especificamente na casa de *Yākwa*. Os homens, em duplas ou sozinhos, chegavam com seu kit para a escrita: caderno, caneta e banquinho para sentar. Tinha também aquele que havia ficado na última aula, com a lousa verde e, ao sair de casa, além do seu material, deveria trazer a lousa, o apagador e o giz.

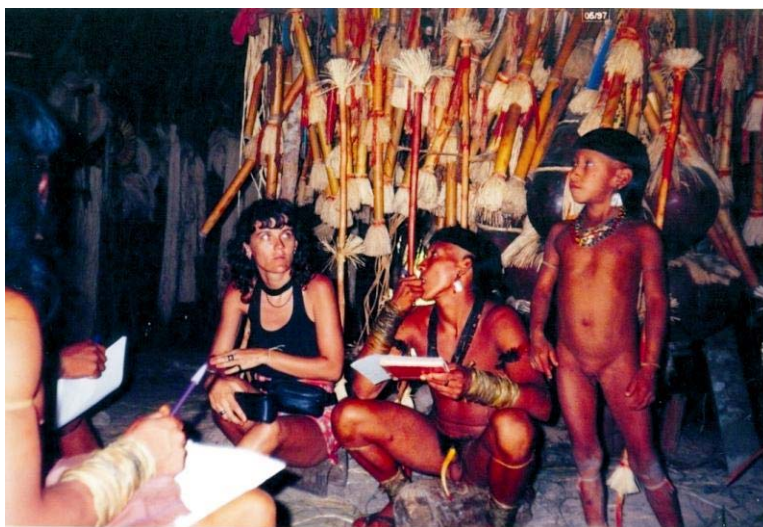


Foto: Arquivo OPAN

A relação dos presentes que queriam aprender a escrever naquele dia era pequena: catorze pessoas. Uns já estavam mais inteirados da relação existente entre a escrita e a fala e podiam facilmente participar da construção de um texto escrito. Outros participavam mais timidamente, pois apesar de comparecerem assiduamente às aulas, ainda não haviam se inteirado da tal relação. Outros, porém, estavam começando naquele dia e, sendo o primeiro dia, tudo parecia estranho e engraçado.

Além destes que estavam interessados mais diretamente, havia muitos adolescentes e crianças que entravam, se penduravam nos esteios da casa central, riam, davam palpites, circulavam entre nós e se dispersavam novamente pela aldeia.

Segue abaixo a relação dos *Enawene Nawe* que estiveram presentes na aula deste dia:

⁴⁶ Descrição de uma das aulas realizadas na aldeia, gravada em fita k7 e transcrita nesta seção.

1) Daliamase	Enetonasare Pai de 3 filhos Clã Kailore
2) Laleroseene	Enetonasare Pai de 5 filhos Clã: Aweresese
3) Kameroseene	Enetonasare Pai de 7 filhos Clã Kailore
4) Marikeroseene	Enetonasare Pai de 7 filhos Clã: Kailore
5) Lulawenakwaene	Enetonasare Pai de 10 filhos Clã Kailore
6) Kakwatare	Enetonasare Pai 2 filhos Clã: Kailore
6) Lareokotō	Enetonasare Pai de 4 filhos Clã: Aweresese
7) Luñarese	Enetonasare Pai de 3 filhos Clã: Kailore
8) Kawekwairihi	Enetonasare Pai de 4 filhos Clã: Kailore
9) Alawi	Enetonasare Pai de 6 filhos Clã: Kailore

10) Xiwirõ	Enetonasare Pai de 6 filhos Clã: Ainihiare
11) Ameirõ	Enetonasare Pai de 3 filhos Clã: Kaholase
12) Lalokwarese	Enetonasare Pai de 3 filhos Clã: Kawekwarese
13) Owi	Enetonasare Pai de 4 filhos Clã: Kawenairiri

Em meio à conversas e gargalhadas, num tom mais alto, ouviu-se a pergunta: - *Hikieta hane wixowitama?* (o que faremos hoje?). Após um breve silêncio, *Marikeroseene* repetiu a mesma pergunta redirecionando-a *para Lolawenakwaene -Hikieta wixowitama* (qual conversa faremos nessa aula?) *Lolawenakwaene* rapidamente respondeu: -Ainda não pensei sobre isso!

Começaram então a discutir, por algum tempo, o assunto que seria transformado em pauta para a escrita alfabética.

Lolawenakwaene sugere: ESEWEHI (sal vegetal oferecido aos espíritos *yakairiti* por ocasião da pesca de barragem). Um concorda, outros se calam e a conversa continua.

Com uma voz bastante tímida um outro falou baixinho uma palavra, soletrando-a como se estivesse lendo: KO-HA-SE (peixe). Parecia desconfiar que a escrita exige algo parecido com soletrar e que isso faz parte de um certo código, uma convenção alfabética. O leitor foi tão rápido e discreto que sequer deu tempo de ver quem era.

[...] o principiante lê as palavras soletrando-as com dificuldade. – Mas adivinha algumas palavras pelo contexto; ou já conhece o trecho, talvez em parte, de cor. O professor diz, então, que ele não lê realmente as palavras (e em certos casos, que apenas finge lê-las).

Se pensamos nessa leitura, a leitura de um principiante, e se nos perguntarmos em que consiste a leitura, estaremos inclinados a dizer: é uma atividade espiritual, consciente e particular[...] ler é uma certa vivência da passagem do signo ao som falado. (WITTGENSTEIN Ludwig 1979; p.68)

Lolawenakwaene sugere o texto: OLOWINA/TAKWA/WAYATE (O nome de um rio utilizado para barragem de pesca + a chegada + o dono = A chegada dos donos da barragem de pesca do Olowina).

Alguns argumentam sobre a proposta e vão discutindo e construindo as possibilidades de concretizar a escrita da sua língua.

Laleroseen,e apressado e com tom de pouca paciência sentencia: - *Muyalaka, yatakwa daraiti wixoma.* (Vamos pessoal, vamos rápido fazer a escrita).

Marikeroseene reforça e reitera: OLOWINA/TAKWA/WAYATE

Xiwirõ sugere: *Wixiñakahã, haita* (Vamos escrever, a conversa já acabou). Se referindo ao fato de já se ter chegado a uma primeira conclusão sobre o tema a ser inscrito naquela aula: os donos das barragens (de pesca). Este seria o tema da aula.

Laloe seria o *daraitare* (aquele que faz a escrita) que daria a forma escrita ao tema escolhido:

OLOWINA/TAKWA/WAYATE

Ele começa escrevendo na lousa a frase sugerida e acordada:

O L O W I.....

Pergunta: como é mesmo que escreve o N^yA?

Alguém responde: é o NA.

Ele escreve o NA e pergunta: É assim mesmo que faz?

Com a resposta positiva, escreve o texto e ao final pergunta à *Marikeroseene*: Veja se o que escrevi está certo?

OLOWINA TAKWA WAYATE

Após a leitura, *Laloe* senta no seu banco para escrever e *Marikerozene* coordena a leitura coletiva da frase escrita na lousa. Ele chama a atenção para a segmentação silábica destacada com um traço abaixo da sílaba e por eles chamado de *awiti* (caminho).

As sílabas iam sendo destacadas separadamente e a possibilidade de apreensão dos códigos, ainda abstratos, se tornava paulatinamente concreta.

O LO WI NA TA KWA WA YA TE

Surge uma nova discussão ao se iniciar a escrita do próximo texto. Desta vez seria o nome de um outro rio: TINOLIWINA.

Depois de se falar muitas vezes a palavra tentando abstrair seus fonemas, ficou mais fácil escreve-la. Mas, até se chegar a uma eventual convenção, passou-se por possibilidades variadas de escrita: tiroruwina, tunoriwina, tiloliwina... Assim, coletivamente, foi escolhida uma forma: TINOLIWINA.

TINOLIWINA TAKWA WAYATE

TI NO LI WI NA TA KWA WA YA TE

Durante a aula alguém comentou que a escrita tenta escrever todos os sons que a língua fala. Portanto, ao falarmos sons iguais, usamos escritas iguais. É assim que funciona.

Passou-se a um próximo texto:

HOYAKAWINA TAKWA WAYATE

HO YA KA WI NA TA KWA WA YA TE

O texto ia sendo lido sílaba a sílaba até se formar a palavra. O experimentador verbalizava enquanto escrevia e a palavra era lida. Quando a leitura era coletiva um sempre ia na frente, lendo antecipadamente. Muitas vezes se misturavam na seqüência e um ou outro ficavam para trás, experimentando.

Assim que se alfabetizaram, os *Enawene Nawe* começaram a nomear as letras do alfabeto, relacionando-as a um contexto bem diferente daquele oriundo da sua origem na Mesopotâmia. Os nomes dados são utilizados para lembrar a alguém que deseja escrever determinada palavra e se esquece de uma letra. Entre outros:

- **A** – ixikiriti (a parte de formato triangular entre as coxas da mulher)
- **E** – halata (pente)
- **I** – ikehi (magro)
- **O** – hetaokoseta (formato circular)
- **D** – okore (arco)
- **S** – hōkoida (curva/curvado)

Assim, com chaves específicas, eles davam pistas a um aprendiz de escrita alfabética.

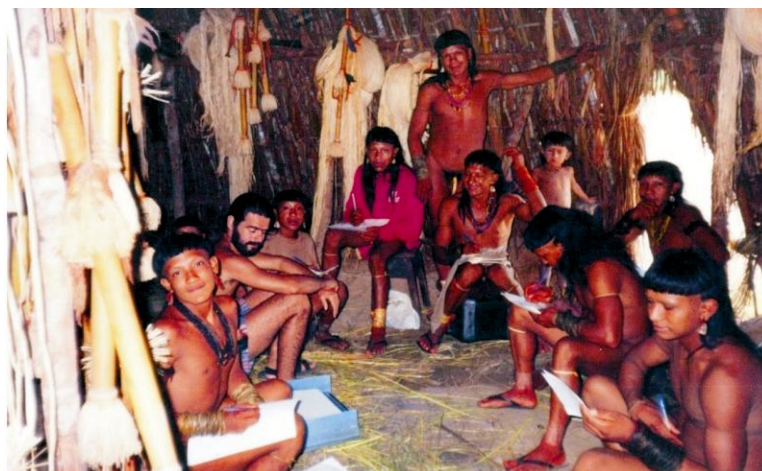


Foto: Arquivo OPAN

O texto ia sendo escrito quando nos chegou a informação de que no interior das casas se comentavam os assuntos, as conversas, as palavras lidas e as gargalhadas que saiam da casa do *Yākwa*. *Matokodakwa* comentava a escrita. Apesar do interesse demonstrado, alguns falavam também da sensação de timidez ou vergonha que ela suscitava.

De volta à aula, outro grande debate foi iniciado para se definir a ortografia da palavra que seria utilizada na escrita do novo texto, um outro nome de rio, que ao ser pronunciado, apresentava variantes lingüísticas:

MAXIK^YAWINA

HOXIK^YAWINA

Depois de muitas experimentações sonoras e escritas, *Lolawenakwaene* apresenta a tese de que muitos falam a primeira forma: MA e outros a segunda: HO. Ou seja, as duas formas de falar são aceitas, portanto devem ser aceitas também as duas formas de escrever.

Marikeroseene concorda dando um novo exemplo:

MAIXAITI (lenha)

HOAIXAITI (lenha)

Após pequena negociação *Lolawenakwaene* e *Marikeroseene* definem a escrita para o momento:

HOXIKYAWINA TAKWA WAYATE

HO XI KYA WI NA TA KWA WA YA TE

Exercícios variados eram feitos no sentido de desencadear a abstração dos códigos escritos, identificando-se determinadas palavras ou sílabas dos textos da lousa.

Com os textos escritos cada pessoa individualmente circulava determinadas palavras, sílabas ou letras que eram sugeridas pelo grupo. Procurar a palavra TAKWA, a sílaba WA, ou a letra A, ou tantas outras apresentadas, era uma tarefa simples e animada.

Além das letras/sílabas/palavras trabalhadas foram discutidas outras questões da ortografia. Os *Enawene Nawe* reclamaram que muitos *inōti* (estrangeiros) que chegavam na aldeia tentavam ensinar a escrita da língua indígena de forma diferente daquela convencionalizada inicialmente, como por exemplo: *hakolo* (casa) ou *hacolo*? Esta situação lhes deixava confusos e inseguros.

A constituição da língua *Enawene Nawe* como língua escrita, que surgiu da expressão da vontade do povo, deve se fazer paulatinamente pelos próprios escritores do povo. A estabilização e a normalização da língua escrita deve ser o resultado do processo de criação da tradição escrita. As descrições lingüísticas não são condições necessárias para o desenvolvimento da tradição escrita.

A normatização ortográfica da língua escrita, isto é, o estabelecimento de que cada palavra só pode ser escrita de uma forma, de que há uma relação unívoca entre uma palavra e a forma de escrevê-la, é um fato do século XIX, não só para o Português, mas também para a maioria das línguas européias. Faz pouco mais de 150 anos que temos uma ortografia no sentido estrito do termo. Ou seja, o Português funcionou como língua escrita durante 600 anos antes de uma fixação ortográfica. (MÜLLER, 1998; p.392.)

3.3- Escrita sem escola

A experiência de escrita sem escola entre os *Enawene Nawe* se pautou no uso da escrita alfabética e na prática da alfabetização que foi determinada pelos interesses e disponibilidades do povo. O objetivo era compreender a lógica da escrita para utilizá-la conforme a necessidade.



Foto: Arquivo: OPAN

O símbolo é arbitrário, isto é, não guarda relação necessária com o fenômeno a que se refere. A prova disso é que povos diferentes atribuem valor e significados diversos a fenômenos iguais. E mais ainda, constatamos que numa mesma sociedade os símbolos se alteram no decorrer do tempo. (JUNQUEIRA, 1999, p.16)

As reflexões e críticas feitas pela OPAN no início desta experiência, baseavam-se em questões que historicamente vem definindo a forma como a escrita entra nas culturas ameríndias: com horários fixos, calendários anuais, espaços pré-determinados, grupos divididos e seriados, currículos, funcionários, formas de registro, disciplinas, regularização.

Estes elementos não deveriam interferir no processo inicial de aquisição da escrita alfabética. Um regime de escola não seria necessário, as aulas seriam dadas sem as categorias que permeiam o processo escolar, posto que a demanda não era pela implantação da instituição escolar e sim, pelo aprendizado da escrita.

Embora a introdução da escrita não precise da formalidade da escola, a prática da alfabetização dificilmente se dá fora dela. A escrita se burocratiza quando ela entra na escola.

É importante destacar que era o início da introdução da escrita. Portanto, foi necessário pensar no conjunto de letras a se utilizar para a escrita da língua. A ortografia precisou atentar para a coerência fonológica e para a sua adequação ao sistema ortográfico convencional. Adotar um sistema de escrita implica em analisar a realidade lingüística e as possibilidades sociais, políticas e psicológicas da sociedade em foco. Nada pode ser considerado neutro ou gratuito.

Os *Enawene Nawe* perceberam que era importante eu aprender bem a língua deles. Para eles, é fundamental falar bem para escrever bem. O processo de introdução da escrita deu-se simultaneamente ao aprendizado da língua falada para mim, atingindo simultaneamente a dois propósitos: quem alfabetizava aprendia a falar a língua enquanto quem ensinava a língua aprendia a ler e escrever.

Sobre esse processo de alfabetizar em língua nativa, assim se manifestou Bartomeu Meliá:

Com respeito ao léxico, tenha-se em conta que o significado não pode ser atingido sem um conhecimento conceitual do mundo do falante. Daí a importância de aprender a língua no ambiente e nas situações em que ela é falada e não somente na aula e nos livros. Ligado ao contexto, está o sistema de crenças, que faz com que o léxico tenha um sentido, que não pode ser dado só pela palavra, mas pela mentalidade e pela mestiça do povo. (MELIÁ, 1979, p. 65)

Não podemos esquecer que é necessário também pensar na função social da língua escrita. A escrita de uma língua indígena teria apenas a função de registro histórico e de comunicação interna ou deveria servir como um canal de comunicação com a sociedade em geral? As letras devem corresponder às da língua portuguesa? Se forem adotadas letras diferentes das utilizadas na língua portuguesa, como fazer para que a comunidade externa possa ler e compreender o que está escrito na língua indígena e evitar tanta desinformação?

A escrita não pressupõe institucionalização. Castoriadis (2000, p. 277) concebe o termo instituição como “o lugar onde se dão as relações reais de uma sociedade”. Para ele, esses lugares interligados formam uma rede simbólica, socialmente sancionada, onde se combinam em proporções e em relações componentes funcionais e imaginários que orientam o fazer e o representar de cada sociedade específica. Institucionalizar um espaço e um tempo diferente é também dirimir as chances de se criar novos espaços e tempos.

A alfabetização não precisa necessariamente de um local especial para acontecer, ela pode fazer-se dentro da própria casa, no pátio da aldeia, dentro da canoa ou no meio da mata. Um local “certo” pressupõe a institucionalização de uma série de outras necessidades e impõe um determinado tipo de conduta.

O tempo da alfabetização também não precisa ser institucionalizado. Não é necessário prever a quantidade de tempo que será utilizada para a aquisição da escrita. O tempo é aquele traduzido pelo interesse disponível em cada encontro.

O tempo e o espaço da alfabetização não podem ser e nem estar aprisionados. Aprisionamento não combina com criatividade.

As singularidades que concretamente descrevem um trajeto específico tendem muitas vezes a ser mascaradas ou ignoradas, devoradas em discursos macro – totalizadores. O perigo desta armadilha, que acaba não sendo apenas discursiva, reside não apenas na comodidade de lidar com o desconhecido tornando-o familiar e portanto maleável, manipulável, sem grandes surpresas, quando no risco de tornar-se perversa nos impede de observar, buscar compreender as especificidades de cada processo, negando assim as possibilidades, brechas existentes na diversidade possível de rumos e destinos – que envolvem efetivos sujeitos – que possam ser criados e trilhados. (JAKUBASZKO, 2003, p. 133)

Os *Enawene Nawe* sempre foram os sujeitos condutores do processo de aquisição da língua materna escrita. Os critérios estabelecidos por eles: horários, lugares, assuntos, grupos etc, de acordo com o seu calendário social, sua disponibilidades e interesses, conformam um novo desenho para a relação intercultural.

As dinâmicas eram determinadas pelos interessados, a partir dos referenciais próprios de cada indivíduo em particular. Ninguém estava obrigado a estudar, estudava quem desejasse aprender a escrita alfabética, quem atribuía alguma importância a ela. A escrita era assim como um território de interessados.

Os considerados fazedores da escrita alfabética são chamados de *daraitare*. Os *daraitare*, não são profissionais docentes, não recebem salário pela função, não possuem contratos com instituições educacionais públicas ou privadas, não cumprem horários predeterminados por nenhuma agência interna ou externa e nem representam o lugar onde se forjam as condições para o exercício do controle da instituição escolar. Todos esses elementos constitutivos da instituição escolar não existem.

Serão eles especialistas tradicionais para a prática de escrever? Jakubaszko (2003, p. 145) acredita que:

[...] entre eles, o fato de haver alguns interessados neste aprendizado, bem como aqueles que já dominam esta prática, parece ser suficiente e satisfatório. É como se a sociedade Enawene Nawe como um todo se apoderasse da escrita através daqueles especialistas que a dominam,

obedecendo, portanto à lógica da especialização presente na dinâmica social Enawene Nawe.

Trata-se do exercício qualificado de um novo saber. Não é um saber exercido de forma tirânica. Não é um saber elitizado, nem tampouco é democrático; não é universal, nem tampouco restritivo. O conteúdo do saber é aberto a quem dele deseja ter acesso!

O público alvo tem sido formado majoritariamente por homens da categoria *enetonasare* (nascimento do 1º filho). Os últimos relatórios do trabalho de campo realizado pela equipe de área da OPAN, trazem informações sobre o interesse de jovens da categoria *awitariti* e *awitaretese*, (de idade entre 12 e 14 anos).

Numa pesquisa pela aldeia, tentando identificar os atuais *Enawene Nawe* considerados *daraitare* (aquele que sabe escrita), chegamos ao seguinte resultado:

1) Laleroseene	Pai de 5 filhos Clã: Aweresese
2) Kameroseene	Pai de 7 filhos Clã: Kailore
3) Marikerosene	Pai de 7 filhos Clã: Kailore
4) Ameirõ	Pai de 3 filhos Clã: Kahõlase
5)Tiholoseene	Pai de 11 filhos Clã: Kailore
6) Daliamase	Pai de 3 filhos Clã: Kailore
7) Atainaene	Pai de 3 filhos Clã: Kailore
8) Menerore	Pai de 3 filhos Clã: Anihiare
9) Lalokwarese	Pai de 3 filhos Clã: Kawekwarese

10) Kawekwairihi	Pai de 4 filhos Clã: Kailore
11) Timia	Pai de 1 filhos Clã: Kawinairiri
12) Xiwirõ	Pai de 6 filhos Clã: Anihiare ⁴⁷

Serão os *daraitare* considerados mediadores interculturais, tradutores, os que têm habilidade para transitar entre os mundos através do signo escrito?

Nessa experiência não se oficializou o ensino nem tampouco se criou escola. O modelo de alfabetização experimentado pelos *Enawene Nawe* continua sem a presença e sem a formalização da escola.

Não sabemos até quando; nem eles se colocam essa questão.

⁴⁷ Os dois últimos, segundo eles, *kixixi* (pouco).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na introdução deste estudo tive o propósito de discutir a temática da alfabetização tendo como pano de fundo a minha experiência e formação profissional.

Foi num contexto de envolvimento pessoal e institucional que se desenvolveram os trabalhos de alfabetização e todas as demais ações propostas pelas linhas de ação do projeto desenvolvido pela Operação Amazônia Nativa – OPAN. Tratou-se de um contexto que possibilitou reunir profissionais de diversas áreas para discutir, analisar e implementar uma experiência de escrita dissociada e independente da escola. As equipes de trabalho da OPAN foram, sem dúvida, as norteadoras dos princípios a serem perseguidos nesta experiência. A clareza no rumo das ações possibilitou a manutenção do distanciamento desejado entre a escrita e a escola. Foi possível realizar uma experiência de alfabetização despida de muitos mecanismos tradicionais da escola, o que a caracterizou como uma alternativa que mereceu ser melhor conhecida e estudada.

Neste sentido, apresentamos no primeiro capítulo diversas informações sobre o povo *Enawene Nawe* e o contexto das frentes econômicas que desestabilizam o entorno da terra indígena. Apresentamos também alguns dados etnográficos e o mito de origem da escrita.

O segundo capítulo pretendeu trazer à tona aspectos dos sons (fonética e fonologia) e da escrita (a letras e as possibilidades de variações) da língua *Enawene Nawe*. Foram apresentados somente os temas que considerei importante evidenciar para as possíveis conexões com os objetivos deste estudo, ou seja, a experiência de alfabetização. Em anexo apresentamos mais alguns apontamentos sobre a língua, que foram organizados na época do trabalho de campo.

No último capítulo, de forma mais detalhada, trazemos a experiência de alfabetização. São apresentados os pensamentos de alguns autores sobre a escrita e a alfabetização, bem como alguns registros da escrita *Enawene Nawe*. Foram selecionados textos que dão uma idéia dos assuntos tratados indicando a rapidez com que *Marikeroseene* se apropriou dos códigos alfabéticos da leitura e escrita (um mês e meio). Este capítulo trouxe à evidência a possibilidade de existir escrita sem escola.

Os *Enawene Nawe*, como vimos, apresentam duas finalidades para a escrita.

A primeira se relaciona aos aspectos mais intrínsecos da sua cultura e dão o sentido da Memória - Registro e Eternização. Assim, tivemos presente a proposição de Bakhtin para quem a escrita ou *daraiti* é símbolo, é signo.

Para a compreensão de um signo é sempre necessário *aproximar o signo compreendido de outros signos já conhecidos*, ou seja, *a compreensão é uma resposta a um signo por meio de signos*“. (BAKHTIN,1992: 34)

O que as palavras escrita e *daraiti* trazem de significado e de sensação?

*Que razão temos para chamar de “S” o signo referente a uma sensação?
“Sensação é na verdade, uma palavra de nossa linguagem geral e não de uma linguagem inteligível apenas para mim. O uso dessa palavra exige, pois, uma justificação que todos compreendem. – E não ajudaria nada dizer: não precisaria ser uma sensação; quando se escreve “S”, tem algo – e mais não poderíamos dizer. Mas ‘ter’ e “algo” pertencem também à linguagem geral. – Assim, ao filosofar, chega-se por fim lá onde desejaríamos apenas proferir um som inarticulado. – Mas tal som é uma expressão apenas num jogo de linguagem determinado que se deve agora descrever. (WITTGENSTEIN, 1979, p.98)*

Qual a ligação entre a escrita ensinada por um *enorenawe* e o convite para o banho da imortalidade e da eternidade? Os *enorenawe*, quando se sentem velhos se deslocam até a lagoa denominada *hurikwatia* onde se banham, trocam de pele e ficam novos⁴⁸. O eterno e o imortal não são também características que se assemelham às sensações da escrita alfabética?

A outra finalidade da escrita para os *Enawene Nawe* se desenha a partir da relação com a exterioridade. Os aspectos da exterioridade se circunscrevem basicamente no campo do Político. O sentido da busca por uma interlocução mais igualitária, através da escrita alfabética, se insere pela compreensão de um conhecimento com dimensões universais: a comunicação escrita.

⁴⁸ Conferir Mendes (2006)

A experiência entre os *Enawene Nawe* permitiu uma outra reflexão sobre metodologias de alfabetização. A questão que pode ser colocada como básica neste ponto diz respeito não ao método de aprendizagem utilizado, pois o método pode se estabelecer a partir de aspectos visuais, auditivos, analíticos, sintéticos, psicogenéticos ou qualquer outra nuance da linguagem escrita. O que se considera mais importante e que de certa forma dá um brilho diferente a experiência, é a inserção no campo do Outro. Perceber o Outro, a partir do diálogo intercultural é a possibilidade de fazer nascer novos pensamentos e significações.

Sempre confiáramos no povo. Sempre rejeitáramos fórmulas doadas. Sempre acreditáramos que tinha algo a permutar com ele, nunca exclusivamente a oferecer-lhe. (FREIRE, 1974, p.102)

A alfabetização deve ser ato de criação, capaz de desencadear outros atos criadores, estados de procura, inovação, invenção.

O mundo da alfabetização não deve ser um mundo à parte, deve ser um espaço/tempo possíveis de relação, de criação e recriação.

Alfabetizar é uma fonte de inspiração e pode, como fruto da ação pedagógica, contribuir na construção de métodos próprios.

A língua escrita indígena deve ter uma função social como objeto com finalidades expressivas e instrumento para fortalecer a autonomia sociocultural.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARRUDA, Rinaldo. Sérgio Vieira. *Mitos Rikbaktsa: história, sociedade e natureza*. São Paulo: Revista Margem nº 5. FCS -PUC, 1996.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Editora Hucitec, 1992.
- _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BRAGGIO, Sílvia Lúcia Bigonjal. *A aquisição da linguagem escrita no ambiente social e sua relação com o processo de alfabetização*. In: Letras em Revista. V.1, n.3-4. Goiânia, Instituto de Ciência Humanas e Letras, Universidade Federal de Goiás – UFG, 1990.
- BALANDIER, Georges. *As dinâmicas sociais - sentido e poder*. São Paulo/Rio de Janeiro: Difel, 1976.
- BECKER, Howard S. *Métodos de pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Hucitec, 1993.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e lingüística*. Série Pensamento e ação no magistério. São Paulo: Scipione, 1996.
- _____. *Alfabetizando Sem o BÁ – BÉ – BI – BÓ – BU*. São Paulo: Scipione, 1998.
- CARNEIRO DA CUNHA, Manuela (org). *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras/ Secretaria Municipal de Cultura: FAPESP, 1998.
- CASTORIADIS, C. *A instituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- CLIFFORD, J. *A experiência etnográfica*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998.
- CEI/MT - Conselho de Educação Escolar Indígena do Estado de Mato Grosso. *Urucum Jenipapo e Giz: a educação escolar indígena em debate*. Cuiabá: SEDUC, 1997.
- CHARBONNIER, Georges. *Arte, linguagem, etnologia: entrevista com Claude Lévi-Strauss*. Campinas: Papyrus, 1989.
- CLASTRES, Pierre. *Sociedade contra o estado. Pesquisas de antropologia política*. Tradução de Theo Santiago, Rio de Janeiro: Francisco Alves. 1988.
- CUCHE, Denys; tradução de Viviane Ribeiro. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Bauru-SP: EDUSC, 1999.
- DAMATA, Roberto. *Relativizando: uma introdução à antropologia social*. Rio de Janeiro: Rococó, 1987.

- DANIELS, Harry (Org.). *Vygostsky em foco: pressupostos e desdobramentos*. Tradução Mônica Sady Martins. Campinas, SP: Papirus, 1994.
- DAYRELL, Juarez (org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*, Belo Horizonte, MG: UFMG, 1996.
- DIAS DA SILVA, Rosa Helena. *A autonomia como valor e a articulação de possibilidades – um estudo do movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, a partir de seus encontros anuais*. Quito, Equador: Ediciones Abya-Yala, 1998.
- ELIADE, Mircea, *Mito e Realidade*. São Paulo: Editora Perspectiva S. A, 2002.
- ELIAS, Norbert e John L. Scotson. *Os estabelecidos e os outsiders*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.
- FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. *A psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- _____. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.
- FRANCHETTO, Bruna. *O que se sabe sobre as línguas indígenas no Brasil 84*, in Povos indígenas no Brasil. São Paulo: ISA, 1996-2000.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 1974.
- _____. *Línguas Indígenas*. São Paulo: Caderno da TV Escola-2001.
- FOUCAULT, M. *A microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1984.
- _____. *Vigiar e punir*. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.
- GELB, I., *História de la escritura*, Madrid: Alianza, Editorial, 1976
- GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- GOODY Jack. *A lógica da escrita e a organização da sociedade* - Lisboa: Cambridge University Press: 1986.
- JAKUBASZKO, Andréa. *Imagens da alteridade: um estudo da experiência histórica dos Enawene Nawe*. 2003, 156 f. Dissertação (Mestrado) Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2003
- JUNQUEIRA, Carmen. *Antropologia indígena: uma introdução*. São Paulo: Educ 1999.
- FERREIRA, Mariana Kawal Leal. *Da origem dos homens à conquista da escrita: sobre povos indígenas e educação escolar no Brasil*. Dissertação (Mestrado), 1992. 227f. Universidade de São Paulo. São Paulo, 1992.

- HAVELOCK, E.A. Tradução Valter Lellis Siqueira. *Equação escrita x oralidade*, in: Olson, D. e Torrence, N. (org) *Cultura, escrita e oralidade*. Ática, 1995.
- KLEIMAN, A. *O que é letramento? modelo de letramento e as práticas de alfabetização na escola*. In: Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. São Paulo: Mercado das Letras, 1995.
- LARROSA, Jorge, tradução Alfredo Veiga-Neto. *Pedagogia profana dança, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2000.
- LEITE, Arlindo G. *Educação indígena Ticuna: livro didático e identidade étnica*. Dissertação (Mestrado), Cuiabá: Instituto de Educação, UFMT, 1994.
- LISBÔA, T. A. *Os Enawene Nawe: primeiros contatos*. São Paulo: Loyola, 1985.
- MELIÁ, B. *Desafios e tendências na alfabetização em língua indígena* in; Emiri e Monserrat (org) *A Conquista da escrita. Encontros de Educação Indígena*. São Paulo: Iluminuras, 1989.
- _____. *Educação indígena e alfabetização*. São Paulo, Loyola, 1979.
- MEC. *Diretrizes para a política nacional de educação escolar indígena*. 2. ed., Brasília: Cadernos Educação Básica, Série Institucional. Vol.2, 1994.
- MENDES, G. M. – *Seara de homens e deuses – uma etnografia dos modos de subsistência dos Enawene Nawe*. 2001, 158f. Dissertação (Mestrado), Campinas: UNICAMP, 2001.
- _____. *Cosmologia Enawene Nawe*
- MONTE, Nieta Lindenbergh. *Política pública e educação escolar indígena no Brasil*. In: ameríndia tecendo os caminhos da educação escolar, Cuiabá: SEDUC/CEEI, 1997.
- MORI, Angel Corbera. *Aspectos técnicos e políticos na definição de ortografias de línguas indígenas*. In: D'ANGELIS, W. e VEIGA, J. (Orgs.) *Leitura e escrita em escolas indígenas*. Campinas, SP: ALB/Mercado de Letras, 1997.
- MORIN, Edgar. *O Método 4. As idéias*. Porto Alegre: Editora Sulina, 2001.
- OLIVEIRA FILHO João Pacheco de. *Ensaio em antropologia histórica*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.
- PASSOS, Luiz Augusto. *Aguaçu na dança do tempo e a educação da escola. Ó tempora! Ó mores!* Cuiabá: UFMT/Instituto de Educação, 1998.
- PIAGET, Jean. *A epistemologia genética*. São Paulo: Abril Cultural, Coleção Os Pensadores, 1983.

- REZENDE, Ubiray M. N. *Fonética e fonologia da língua Enawene-Nawe*. 2003, f. Dissertação (Mestrado). Rio de Janeiro: UFRJ, 2003.
- RODRIGUES, Aryon Dall’Igna. *Línguas brasileiras – para o conhecimento das línguas indígenas*. São Paulo: Edições Loyola, 1986.
- RODRIGUES, Aryon Dall’Igna. *Línguas indígenas 500 anos de descobertas e perdas*. In: Revista Ciência Hoje, p. 16, 1993.
- SÁ, C. A. *Causadores de doenças x promovedores de saúde*. Cuiabá: OPAN, s/d. [Texto digitado].
- _____. *As fases da vida: categorias de idade Enawene (ru)-nawe*. Cuiabá: OPAN 1996.
- SCHROEDER, Ivo. *O significado da escola em sociedades indígenas*. Cuiabá: Revista de educação pública.vol.7.n.12. EDUFMT, 1998.
- SECCHI, Darci (Org). *Ameríndia – tecendo os caminhos da educação escolar indígena*. Cuiabá: SEDUC/CAIEMT/CEE, 1998.
- _____. *Professor Indígena: A formação docente como estratégia de controle da educação escolar em Mato Grosso*. 2002. 240f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2002.
- _____. *Cem Anos Depois: escolas indígenas em Mato Grosso*. In: Urucum, jenipapo e giz – educação escolar indígena em debate, Cuiabá: Conselho de Educação Escolar Indígena – CEI/MT, 1997.
- SEEGER, Anthony. *Os índios e nós: estudos sobre sociedades tribais brasileiras*. São Paulo: Campus, 1980.
- SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2001.
- SOARES, Magda. *Linguagem e escola uma perspectiva social*. São Paulo, SP: Ática, 1995.
- SILVA, Aracy L. “Prefácio”, In: CAPACLA. M. V. *O debate sobre a educação indígena no Brasil – 1975/1995*. Brasília/São Paulo: MEC/Mari/Usp, 1995.
- SILVA, Marcio Ferreira e AZEVEDO, Marta. *Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, Roraima e Acre*. In: A Temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º. e 2º. Graus. Brasília, MEC/MARI/UNESCO, 1995.

SILVA, M. F. *Masculino e feminino entre os Enawene Nawe*. São Paulo: Revista de Antropologia USP, 1998.

_____ *Tempo e espaço entre os Enawene Nawe*. São Paulo: Revista de Antropologia USP, 1998.

STRAUSS, C. L. *Tristes trópicos*. Lisboa: Edições 70, 1976.

_____ *O pensamento selvagem*. São Paulo: Editora Nacional, 1976.

STREET, B. V. *Literacy in Theory and Practice*, Cambridge University Press, 1984

URBAN, Greg. *A história da cultura brasileira segundo as línguas nativas*, in Carneiro da Cunha (org.), *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Fapesp/SMC/Cia das Letras, 1992.

VIGOTSKY, Lev S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

ANEXO
ASPECTOS DA LÍNGUA ENAWENE NAWE

Lista de substantivos:

- | | |
|---------------|---------------------|
| 1 - xoxola | 8 - hoxiro |
| 2 - initini* | 9 - mamalakari |
| 3 - koytala | 10 - ketera |
| 4 - noxi | 11 - darayti |
| 5 - monarese* | * não aceita sufixo |
| 5 - eswe | |
| 6 - lolokwate | |
| 7 - lolate | |

① NO - NI 1ª ps
- NE demais p

⑥ NO - RI
- RA

②

⑦ NO - RI
- RA

③ NO - NI
NE

⑧ NO - LI
LA

④ NO - NI
NE

⑨ NO - RI
LA

⑤ NO - LI
RA

⑩ NO - DI
DA

⑪ NO - RI
RA

Alternância L/R

- NE^{RO} - NE^{RE} - AWAL^O

MAS FEM
RE RO
LO

K - oclusiva
R - vibrante

Hipótese: palavras que contêm oclusiva ou vibrante: RO - RE

as demais : LO

→ Processo de harmonia consonantal
→ observar as flutuações em todos os casos.

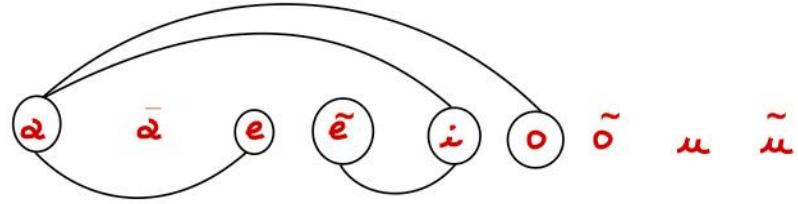
→ Imperativo TA?
→ ver as palavras: ATASE - ATASETA
- AMASETA
HAKA - AHAKATA

Observar se: IKE } são sufixos
TA }

IKATA = IKYATA
IKE WALA - forma CONTRACTA
(contraída, contração)

IKYARĪ
IKVA WALA

Vogais:



a x i

[awita] não
[awiti] caminho

Kawe
ϕ awe
o [k] : [ϕ]

a x e

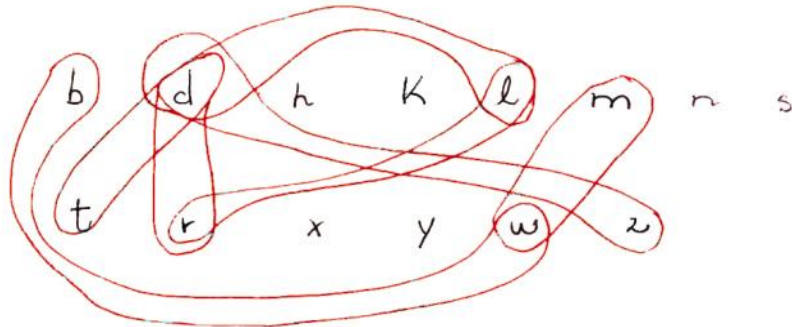
[awe] bom
[awa] não

ẽ x e

[kawẽ] sol
[kawe] dor } nasalidade distintiva

a x e x o

[takwa] chegar
[tokwa] sentar
[tekwa] sumir
[noxi] pilão
[????] neto



[eroa] v.l

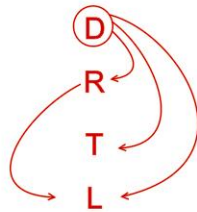
[edoa]

Regra ① - Variação livre D/R depois das vogais A ou E usar : **D**

Regra ② - Variação D/T depois de vogal I,A,O ou início

Regra ③ - Variação R/L antes da vogal i

Regra ④ - Variação D/L início de palavra antes de vogal A,O,U



Genipapo Flutuação { DANA
TANA - folha - OPOSIÇÃO { T
LANA ?

Flutuação { TORISE
LORISE
DORISE

Oposição
Variação livre
distribuição complementar
Par mínimo

Procurar?

Variação dependente de contexto

pato	wase
bato	mase

no ~ n - 1ª ps

Lĩ ~ L - 2ª ps

i ~ ø - 3ª ps

wi - w - 1ª pp

Notakwaata nokase

Hixakwaata hikase

Hixakwaata hikase

øTakwaata ø kase

Wixakwaata

Naxo

hixo

dixo

wixo

Deriva

d ~ t

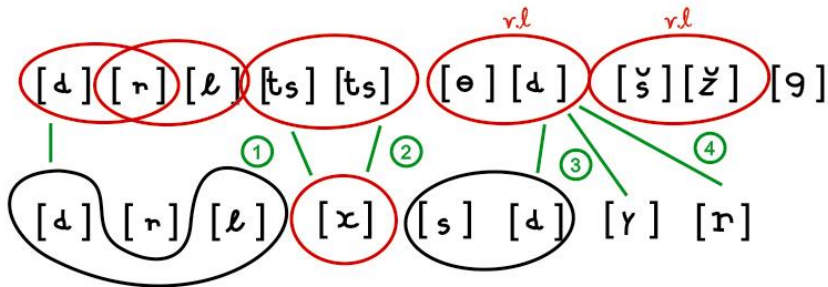
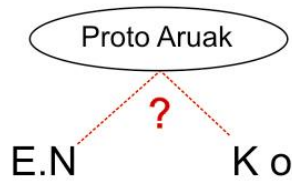
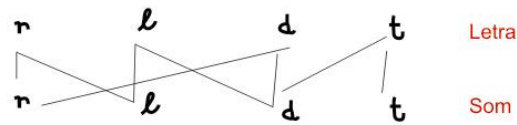
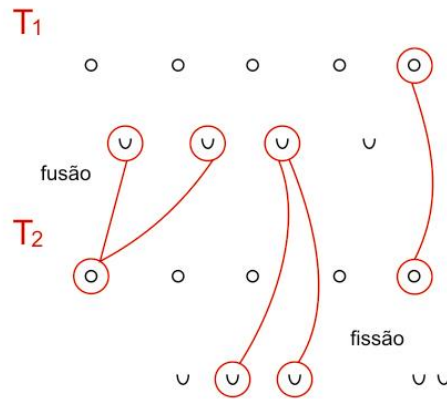
d ~ l

d ~ r

r ~ l

[d ~ s]

w ~ m



① it^{sw}a → ɬxwə

③ xaxə → ɣaxə

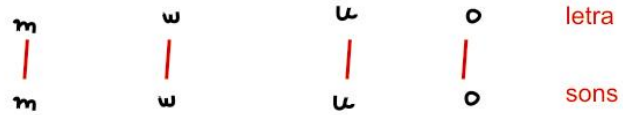
② tšare → axare

④ edoə → edoə ~ enoə

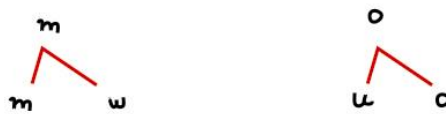
Opção ①



Opção ②



Opção ③



Opção ④



Opção ⑤



- A opção ② é a menos econômica
- A opção ③ é a mais econômica
- A opção ① e a ④ são meio termo em econômica

- A opção ② cria diversas palavras com duas escritas
ex: MALALAKWA, WALALAKWA
portanto vamos abandonar a opção ②

- A opção ③, embora mais econômica, cria problemas para a escrita
pois não diferencia por exemplo:

[wata] ≈ quente
[mata] ≈ armadilha / pesca

Opção 1

WATA
MATA
WALALAKWA

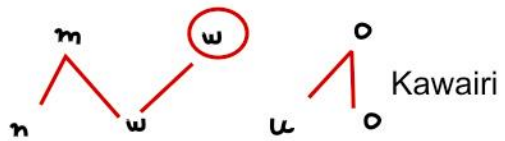
Opção 4

WATA UATA
NATA
MALALAKWA

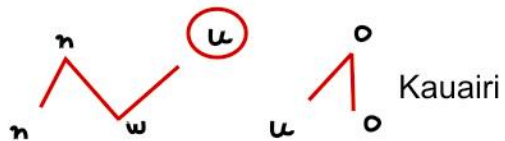
Opção 5

OATA
MATA
MALALAKWA

Opção 4a



Opção 4b



Norma ?

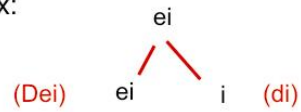


Fala feia

Fala bonita

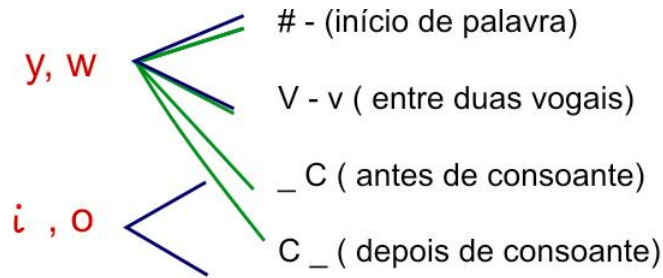
1ª opção - a escrita assumir a variação do falante ouvinte em relação a pronúncia do fonema / m / , realizado por alguns como [w]

ex:



Variáveis:

- ➔ Grupos de yãkwa;
- ➔ Grupos de origem (tribo);
- ➔ Idade sexo
- ➔ Dentição: dentes naturais, artificiais ou ausência



yakare kayare kawairi ãkari
 wata nawe yakwa kakwa

yakare kayare kawairi ãkari
 wata nawe yakwa kakwa

i, o → -C

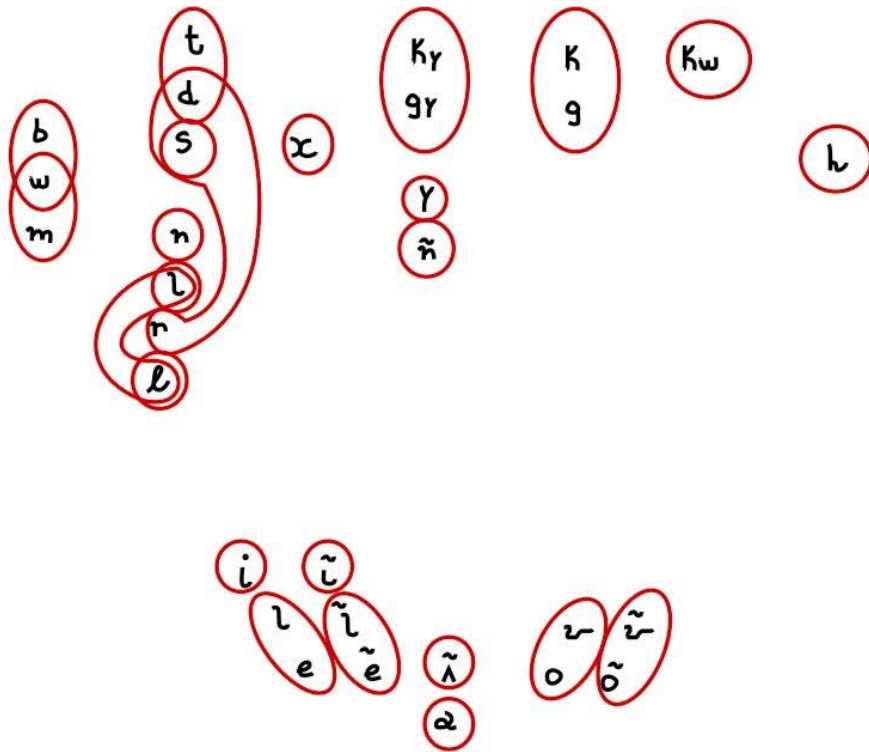
yakare kayare kawairi ãkari
 wata nawe yakwa kakwa

Possibilidades

Yakayriti →

1º <u>y, w</u> # - v v - v <u>i, o</u> v - c c - v	3º <u>y, w</u> # - v v - v c - v v - c
2º <u>y, w</u> # - v v - v c - v <u>i, o</u> v - c	4º <u>i, o</u> # - c c - c c - #

← Esta opção foi aceita



Cosonantes

① /t/ < $\begin{bmatrix} t \\ d \end{bmatrix}$ (Variação livre no contexto V - V nos demais casos [t])

“t”

② /k_γ/ < $\begin{bmatrix} k_{\gamma} \\ g_{\gamma} \end{bmatrix}$ (Variação livre no contexto V - V nos demais casos [k_γ])

“k_γ”

③ /k/ < $\begin{bmatrix} k \\ g \end{bmatrix}$ (Variação livre no contexto V - V
nos demais casos [k])

“k”

④ /kw/ — [kw]

“kw”

/w/ < $\begin{bmatrix} b \\ w \end{bmatrix}$ (Apenas em início de palavra precedido de
vogal não posterior {e,i})

“w”

⑤ /m/ < $\begin{bmatrix} m \\ w \end{bmatrix}$ (Variação livre no?
“m”

⑥ /s/ — [s] “s”

⑦ /ʃ/ — [ʃ] “ʃ”

⑧ /n/ — [n] “n”

⑨ /d/ $\begin{bmatrix} t \\ d \\ s \\ r \\ l \end{bmatrix}$ = “d”

⑩ /r/ < $\begin{bmatrix} l \\ r \end{bmatrix}$ = “r” (Variação livre

⑪ /l/ — /l/
“l”

⑫ /ɣ/ — /ɣ/
“ɣ”

⑬ /ɲ/ — /ɲ/
“ɲ”

⑭ /h/ — /h/
“h”

Vogais

⑮ /i/ — [i]
“i”

⑯ /ĩ/ — [ĩ]
“ĩ”

⑰ /e/ — [e]
“e”

⑱ /ẽ/ — [ẽ]
“ẽ”

⑲ /ɐ/ — [ɐ]
“ɐ”

⑳ /ã/ — [ã]
“ã”

㉑ /o/ — [o]
“o”

㉒ /õ/ — [õ]
“õ”

Ou /i/ — [i]
“i” [ĩ]

em ambiente nasal

[ĩ] — [ĩ]

“ĩ” vogal intrinsecamente nasal

TI // < []
[]

? Variação livre
? Distribuição complementar
(variação dependente do contexto).

Padrões Silábicos

- V e/ do/a

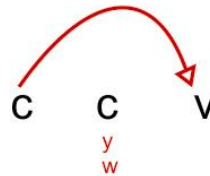
- CV na / we

- CVV kawairi

V V oi
 ↳ i yãkwa
 o

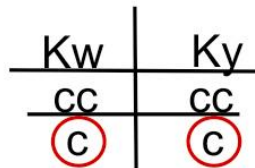
Fonemas:

< c...
 v...



Padrões Silábicos

V
CV
CVV
vy



Obs: se kw = / k / + / w / , então: CC
se ky = / k / + / y / , então: CC