Biblioteca Digital Curt Nimuendajú - Coleção Nicolai
www.etnolinguistica.org

REVISTA
DO
MUSEU PAULISTA

NOVA SÉRIE
VOLUME XX

SÃO PAULO
1972/1973

Biblioteca Digital Curt Nimuendajú - Coleção Nicolai
www.etnolinguistica.org

CARTILHAS INDÍGENAS E GRAMÁTICA DE TRANSFERÊNCIA (*)

J. Philipson

Assistimos, nos últimos anos, a intensas tentativas de alfabetização entre índios brasileiros, graças ao labor do Summer Institute, o qual já publicou e continua elaborando cartilhas referentes a diversos dialetos. Tais cartilhas obedecem a boa técnica de elaboração de cartilhas, levando em conta a introdução bem gradual de elementos novos, uma parte ilustrativa adequada ao meio, enfim uma técnica que não só se aplica a populações autóctones mas também às civilizadas, e que é objeto de recomendações da Unesco e das nossas autoridades de ensino, haja visto longos comunicados no Diário Oficial do Estado de São Paulo, de Novembro de 1964 a Fevereiro de 1965 (1).

Em contraste com a necessidade indiscutível da alfabetização das populações pré-letradas entre os assim chamados civilizados, a desejabilidade de alfabetizar indígenas é uma questão muito mais complexa. É evidente que não se deveria pensar em levar a palavra escrita a populações de índios que vivem em isolamento, caçam com arco e flecha e têm uma vida cultural ainda auto-suficiente, dentro de seus padrões. A alfabetização pode ser apenas um fator dentro da aculturação forçada ou de uma aculturação dirigida, para indígenas hoje vivendo em estado de contacto opressor por parte dos civilizados ou para os quais se teme este acontecimento para o futuro próximo. Neste caso seria lamentável se quiséssemos manter os índios como peças de museu, fora da possibilidade de estarem capacitados a enfrentar a luta pela vida.

Uma rápida vista de olho às séries de cartilhas de karajá e kaiwá, que são as mais bem elaboradas até agora, no território brasileiro, mostra que a orientação do Summer Institute tem sido de adaptá-las, não só nas ilustrações mas também no texto, ao ambiente cultural, aliás de acordo com o que diz Sarah Gudschinsky, à pg. 11 de seu trabalho sobre a preparação de cartilhas (2).

(*) Trabalho apresentado no I Congresso da Associação de Linguística e Filologia da América Latina (Montevideo, 4-13 de Janeiro de 1966), cujas Atas não foram publicadas até a presente data. Em vista do prazo decorrido, há certas desatualizações.

(1) Diário Oficial do Estado de S. Paulo de 2-11-64, 26-11-64, 1-12-64, 10-12-64, 23-1-65, 28-1-65, 3-2-65. Comunicados da Comissão Estadual do Livro Didático, Uniformes e Distintivos Escolares, elaborados por Onofre de Arruda Penteado.

(2) Sarah C. Gudschinsky, **La preparación de Cartillas de Alfabetización — Tendencias Actuales.** (Pátzcuaro, Mich., México 1959).

Um passo além é a elaboração de livros de aritmética, para os Karajá, também enquadrando-se neste preceito de se referir, na formulação dos problemas, a situações reais.

Se esta parte, digamos, de aspecto exterior, requer um certo tempo de convivência, para não ficar falha, muito mais trabalho é necessário para a elaboração lingüística, na qual o modo de transcrição é um dos pontos que mais cuidados merece e que se tem fixado gradualmente. Assim, nas primeiras cartilhas elaboradas para os Kaiwá, ainda encontramos o uso do acento na palavra *oú,* abolido na edição posterior. Também o acento em palavras como *opáma* (fasc. 2 ant., pg. 17) foi abolido mediante o recurso de juntar os sufixos por hífen: *opa-ma* (fasc. 2 novo, pg. 17). Aliás, pelo uso do hífen foi possível unificar o tratamento de diversos tipos de sufixos; assim, encontram-se nas mesmas páginas das duas edições *tape rupi* e *tape-rupi,* respectivamente. Nas cartilhas karajá, passando da 1.ª edição (1963) para a 2.ª (1964), vemos nas primeiras treze páginas do fascículo inicial o acréscimo de quadros silábicos comparativos, que certamente facilitam ao aluno a fixação visual da grafia. Ao mesmo tempo foi possível eliminar o acento grave no *è* [ɛ], pela formulação da regra que *e* tem pronúncia fechada apenas nos sufixos *-re* e *-kre.*

Estabelecer um alfabeto fonêmico adequado e simples para cada dialeto indígena não seria tarefa tão difícil, se não houvesse a necessidade de não criar problemas com a ortografia estabelecida da língua dominante, no nosso caso, do português. Tal necessidade leva a soluções de compromisso. Na 2.ª edição das cartilhas kaiwá, vemos a substituição de *ch* (que já era uma solução gráfica de compromisso) por *x,* e a substituição de *ñ* por nh. Também nas cartilhas karajá aparece o *x* para representar a fricativa palatal surda, frequentemente representada em português por esta letra. Uma adaptação completa naturalmente não é possível, quando, como neste caso o *x,* o mesmo símbolo pode representar sons diversos na língua dominante.

Uma vez estabelecida a necessidade de alfabetização, como um dos elementos de aculturação dirigida, é evidente que a cartilha indígena terá um papel de intermediário, para se chegar à alfabetização na língua do país. Em trabalho publicado no "Boletín de Filología" (3), referi-me à situação rural no Paraguai, quando a criança só sabe falar correntemente o guarani, e a da Catalunha, onde as crianças frequentemente só falam o catalão em casa, devendo apren-

---

(3) J. Philipson, **La enseñanza del Guaraní como problema de bilingüismo.** Boletin de Filologia, VI, 43-44-45 (Montevideo, 1950), pags. 184-195, V. pg. 190 e corrija-se a palavra **español** por **catalán,** na 10ª linha de baixo; V. também Jornal de Filologia, Vol. 1, São Paulo, 1953, pgs. 45-58.

der o espanhol na escola. São casos de civilizados, que crescem bilingües. Situações semelhantes, mas em relação a índios, encontram-se no México e no Peru onde a quantidade relativamente grande de falantes justifica a confecção de livros na língua indígena e onde a alfabetização, sem se pensar na alfabetização na língua dominante, já poderia constituir uma finalidade por si só. Uma situação toda especial é mencionada no já referido trabalho de Sarah Gudschinsky: a dos Zapotecas, onde a geração moça sabe ler espanhol mecanicamente, e onde a introdução de uma cartilha especial para semi-analfabetos, em zapoteca, ajuda à melhor compreensão da leitura em espanhol, e naturalmente, ao mesmo tempo, à alfabetização em zapoteca [4].

No Brasil, a situação é diferente. O pequeno número de falantes de cada dialeto não justificaria, em nenhum caso, a alfabetização apenas na língua indígena. É verdade que os Kaiwá alfabetizados estariam em condições de se aproveitar de uma bibliografia relativamente grande em guarani paraguaio, mas esta, em sua ortografia, obedece a outras exigências, confundindo, portanto, o leitor kaiwá, além de influir na modificação do dialeto falado por nosso índio. Também sob este ponto de vista, a alfabetização não pode deixar de ser um meio para se chegar à compreensão do livro escrito na língua principal do país.

A aprendizagem de uma segunda língua é pois o desideratum, do qual não se pode prescindir e que deve ser levado em consideração na elaboração das cartilhas indígenas no Brasil. Colocou-se a tradução em português no rodapé de cada página, talvez mais para uso dos mestres, os quais ainda, na maior parte dos casos, não podem ser substituídos por elementos nativos. Mas tais traduções são também uma preciosa ajuda para o aluno, para se familiarizar com esta língua, pois a medida em que começa a dominar a leitura, também as absorverá, embora mais lentamente, e fazendo tal trabalho inconscientemente. Pode-se presumir que, uma vez tendo chegado ao último fascículo das cartilhas, já consiga ler, com mais ou menos dificuldade, em português, e ter um conhecimento razoável dos vocábulos que estão sendo usados. É claro que depois do aprendizado inconsciente, o português venha a constituir língua a ser aprendida em outro regime. Para tal fim já foi criada a cartilha de transição karajá-português [5]. Nesta cartilha, o aluno encontra leituras, inicialmente transcritas apenas em símbolos já conhecidos, para depois ser levado a conhecer as letras novas, não usadas em karajá.

---

(4) Op. cit., pgs. 31-32.

(5) Summer Institute of Linguistics, Rio de Janeiro, 1964.

A cartilha de transição é, pois, o segundo passo para tornar o índio habilitado a concorrer com os civilizados, quando isto se torna necessário, e este segundo passo é preparado pela cartilha indígena, na qual a parte das traduções, quando bem feita, constitui verdadeira introdução a uma gramática de transferência ou contrastiva, com as vantagens didáticas inerentes a tal método.

Já vimos que na parte fonológica, o problema consiste nos sons não existentes na língua nova; o aluno vai perceber que também na sua língua há sons que não existem na língua dominante; assim, em kaiwá, encontra-se o *glottal stop* e a vogal central não arredondada, representada por *y*. Maiores problemas são constituídos pela morfologia e sintaxe, assim como por conotações semânticas diferentes. As cartilhas, pelo fato de começarem com as leituras mais simples possíveis, graduam pois, também, o aparecimento de tais dificuldades, e o aluno inteligente vai percebendo o que é igual e o que é diferente nas duas línguas, pela simples olhada para o texto da tradução, que neste nível não deve ser objeto de explicações, por parte do professor. É evidente que o aluno sem conhecimentos da língua do país, inicialmente não tomará nota destas traduções, mas pelo fato de ser o aproveitamento das cartilhas forçosamente um trabalho lento, devendo-se calcular vários dias para as repetições necessárias de cada página, cujos dizeres são gravados bem na mente do aluno, provavelmente haverá também uma absorção da parte em rodapé, quase que pelo método da propaganda subliminar, hoje tão em voga.

Alguns exemplos referentes às cartilhas kaiwá podem ilustrar estas possibilidades. As primeiras palavras, cuja representação gráfica o aluno aprende, são *tata* e *tapiti,* cujas traduções são "o fogo" e "o coelho" respectivamente. O aluno vê que, o que constitui uma palavra em kaiwá, são duas em português e fica assim assimilando a noção do artigo. Logo na 3.ª página é introduzida a letra *o,* e ele saberá então, quando lê, pronunciar este artigo. O artigo feminino somente é introduzido no 2.º fascículo da cartilha, onde à pg. 8 temos o exemplo *ipepo,* "a sua asa". A esta altura, o aluno já conhece todas as letras que formam esta expressão em português, com exceção do *s,* mas, provavelmente já conhece, por convivência com falantes de português, a palavra "asa", adiantando-se assim ao reconhecimento desta letra, que somente é introduzida no 6.º fascículo. Na mesma pg. 8 do 2.º fascículo ocorre a frase *ipepo opopo* com a tradução de *ipepo* por "as asas", com introdução, portanto, do plural português, não expresso em kaiwá. Outro ponto, sobre o qual o aluno é levado a refletir é o diferente uso do possessivo, o uso do pronome pessoal e a sintaxe diferente. Estas diferenças não são absolutas, obrigatórias, mas correspondem à fala habitual, e com o tempo o aluno vai-se acostumando a distinguir o que pode e o

que não deve ser dito em português. "Suas asas ela bate" corresponderia morfológica e sintaticamente ao kaiwá. "As asas ela bate" seria admissível apenas em linguagem poética; "ela bate as asas", como está na cartilha, é o que se diz.

À pg. 11 do mesmo fascículo encontramos a frase *tatu ou tape-rupi,* "o tatu vem no caminho", e à pg. 17 *ama tape-rupi,* "há chuva no caminho". O aluno vê que há casos em que, em português, não se usa o artigo (*chuva*), vê que a expressão verbal *há* é usada em português, e sabe, pela comparação das duas frases que o elemento comum "no caminho" corresponde a *tape-rupi.* Desde a pg. 5 ele sabe que a imagem gráfica *tape* corresponde à imagem gráfica "caminho", e portanto vê também, sem naturalmente ter necessidade de uma declaração formal, que à posposição em sua língua corresponde uma preposição em português.

Vimos que à expressão "há" em português pode corresponder zero em kaiwá. Outras vezes a forma correspondente em kaiwá vem expressa, p. ex.:

fasc. 6, pg. 13: **oi heta tanambi** "tem muitas borboletas"
oi ave tanambi "há borboletas também"
fasc. 8, pg. 4: **Mamo-pa oime jagwa?**

Para a última frase, excepcionalmente, não há tradução, mas o aluno não terá dificuldade em perceber, se a tradução para *oi* é "há", que a de *oime* poderá ser igual. O uso da palavra "tem", que vimos no primeiro exemplo, embora não considerado correto, justifica-se neste nível, pois corresponde ao uso.

No caso do sufixo do futuro *-ta,* o aluno kaiwá vai-se familiarizando com os três modos que são usados em português, para expressar este tempo, p. ex.:

fasc. 3, pg. 9: **Aipirc-ta**... "eu descascarei..."
(uma forma típica do futuro da kaiwá corresponde a uma forma típica do futuro em português).
fasc. 3, pg. 16: **Oho-ta**... "ele vai..."
(**-ta** corresponde a **zero** em português).
fasc. 8, pg. 15: **Ajapo-ta**... "vou fazer..."
(em português um futuro perifrástico, usando como auxiliar o verbo que é usado como autônomo na frase anterior).

É evidente que este tipo de contrastação de duas línguas é mais fácil em frases simples, mas aplica-se também às frases compostas, nos fascículos adiantados da cartilha kaiwá. São do fascículo 8 os seguintes exemplos:

pg. 7: **Ou jevy-ramo, ogwapy apyka ári okaru-hagwã**
"Quando eles voltaram, sentaram-se no banco para comer".

pg. 11: **Oroho jevy-ramo jári róy-gwi, pyhare-ma**
"Quando voltamos da casa da Vovó, já era noite".

pg. 11: **Orohexa porã ore rape jasy ohesape-gwi**
"Vimos bem o nosso caminho porque a lua o iluminou".

pg. 14: **José oho-ramo, ta'yry ohexa gwu-upe**
"Quando o José foi, o seu filho o viu".

A comparação mostra que um comentário em tais casos poder-se-ia tornar bastante fértil, como método de ensino. Minha idéia porém é, como já foi dito acima, que a aprendizagem pelo simples fato de constar a tradução em rodapé, favorece a aprendizagem do português por uma ação inconsciente do aluno, o qual assimilando devagar o texto em sua língua, terá oportunidade de ver o texto na língua estranha, da qual já terá alguns conhecimentos prévios, suficientes para facilitar esta ação inconsciente.

Possivelmente o meu julgamento das possibilidades reais do indígena sejam otimistas demais. A minha sugestão é de se averiguar, por meio de alguns testes fáceis, até que ponto a hipótese corresponde aos fatos, e de se ver, com base em tais testes, o que se pode melhorar na apresentação das cartilhas, principalmente do ponto de vista gráfico, para que estas possam de fato servir com a dupla finalidade de alfabetizar e de iniciar o índio no uso correto da língua, que será o seu meio de comunicação com o mundo exterior, do qual então não viverá mais separado.

Biblioteca Digital Curt Nimuendajú - Coleção Nicolai
www.etnolinguistica.org