

BOLETIM DO MUSEU NACIONAL

NOVA SÉRIE

RIO DE JANEIRO - BRASIL

ISSN 0080-3189

ANTROPOLOGIA

Nº 53

30 DE JUNHO DE 1985

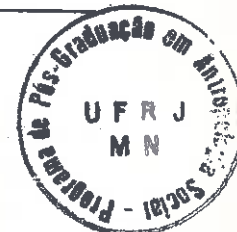
O PAPEL DO ALUNO NA ALFABETIZAÇÃO DE GRUPOS INDÍGENAS:
A REALIDADE PSICOLÓGICA DAS DESCRIÇÕES LINGÜÍSTICAS

YONNE LEITE (*)

MARÍLIA FACÓ SOARES (*)

TANIA CLEMENTE DE SOUZA (*)

Museu Nacional - Rio de Janeiro



300.5
8/12
J

INTRODUÇÃO

Com bastante frequência vê-se a questão da chamada educação indígena limitada à discussão do processo de alfabetização. E como peça fundamental a quem se atribui grande responsabilidade está a figura do lingüista, que é concebido como o provedor exclusivo do método pedagógico ou, mais ainda, como o confeccionador da cartilha.

Deixando de lado a procura de uma razão para esse preconceito e as sinalando a bem da clareza a impropriedade da expressão *educação indígena*, que pode ter uma conotação etnocêntrica, optamos por explicitar o que entendemos por *educação para indígenas*. Trata-se, a nosso ver, de um amplo processo que se dá formalmente numa escola em aldeia indígena, cuja função consiste, de um lado, em fornecer, devido à atual conjuntura nacional em que se insere a questão indígena mais geral, o instrumental necessário para que as populações indígenas passem a entender melhor a sociedade envolvente, de modo a poderem optar pelo seu grau de participação na sociedade nacional e fazer valer, sempre que necessário, seus direitos já adquiridos e constantes em lei. Por outro lado, concomitante -

(*) Bolsistas do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)

mente a esse processo de decifração do mundo dos brancos é necessário que esta educação vise a resgatar o passado indígena e permita a permanência e a incorporação, de maneira criativa, do saber científico desses povos: o seu conhecimento do mundo, seu próprio modo de contar e medir, o seu domínio da natureza. Só assim ter-se-á, de fato, um processo educacional bi-cultural.

Em tal processo a alfabetização é apenas uma primeira etapa e evidentemente uma educação que visa a tais fins não pode a ela restringir-se. E não pode também ater-se à participação de lingüistas e antropólogos - os únicos sempre chamados a opinar. Seria mais do que importante o concurso de matemáticos, pedagogos, biólogos, físicos, zoólogos, botânicos, etc., se estabelecemos como meta, como é de se desejar, uma educação bi-cultural e não apenas bilingüe.

Várias polêmicas são recorrentes na bibliografia existente sobre o tema (SILVA, 1981, passim). Entre elas destacamos: educação bilingüe (confundida com alfabetização) ou só em português, o papel da escola e da função a ela atribuída, os vários métodos e técnicas usadas na alfabetização, a formação de monitores indígenas e as conseqüências que daí surgem pela constituição de uma nova especialização, criando-se um campo exclusivo de conhecimento, em sociedades em que o saber é em geral do domínio de todos.

Porém pouco ou nada se diz - ou ao menos se cogita - sobre as conseqüências da introdução da escrita numa sociedade que sempre prescindiu dessa forma de comunicação, nem se pensa nas diferentes estratégias sotopostas às duas modalidades de linguagem. As conseqüências dessa omissão em breve se farão sentir e os educadores terão que se defrontar num futuro não muito longínquo com as questões inerentes à homogeneização e normatização da língua escrita - por mais que sejam adeptos dos princípios da não-interferência e valorizem a igualdade social e a pluralidade cultural.

Não podemos abordar cada um desses temas separadamente, pois tal ultrapassaria o âmbito do presente trabalho. Temos, porém, ainda a registrar que a chamada educação bilingüe tem sido limitada à alfabetização em língua materna por um curto período, tendo por finalidade servir de ponte para a educação em português. Os efeitos dessa concepção, assim como da banalização da língua materna por seu uso em cartilhas culturalmente inócuas e semanticamente vazias foram bem retratados por MELIÁ (1979). Nessa breve introdução queremos apenas lembrar esses proble-

mas que perpassam qualquer programa de educação para as sociedades indígenas brasileiras.

Nosso propósito neste artigo é chamar a atenção para um ator em geral não considerado nos trabalhos sobre educação indígena: o aluno. E a partir daí analisar não só as interrelações existentes entre o seu papel e o do professor mas também como e até onde podem suas reações, enquanto aprendiz, ser aduzidas a favor de uma análise lingüística ou contra ela.

Usaremos para tal um caso que julgamos exemplar: a alfabetização do Trupo Tapirapé, na qual as autoras participaram na qualidade de lingüistas.

PRÉ-CONDIÇÕES PARA A ALFABETIZAÇÃO

Para que se possa iniciar a alfabetização numa língua indígena, qualquer que seja a abordagem seguida, bilingüe ou em português, faz-se mister o conhecimento da língua materna e da cultura do grupo.

Além disso é preciso contar com professores dispostos a acompanhar todos os passos do processo, permanecendo na aldeia por longos períodos e que tenham sensibilidade e tato para o trato com as populações indígenas e para observar as reações dos alunos durante a aprendizagem. A maior crítica que tem sido feita aos programas oficiais de educação indígena é justamente o despreparo do professor para essas tarefas, contratado que é para exercer uma função, sem interesse em aprender a língua e os costumes do grupo e permanecendo por períodos intermitentes em seu emprego. A troca de professores é freqüente nesses programas, as saídas da aldeia sistemáticas e assim a experiência nunca é acumulada e repartida. Outra forma comum de alfabetização é a feita por pesquisadores que passam pelo grupo e se dedicam um pouco a ensinar as primeiras letras a alguns membros do grupo. Em outros casos a alfabetização é feita por missionários também sem treinamento específico, quer didático, quer lingüístico; em outros ainda, as atividades de professor são desempenhadas por profissionais que acumulam as funções de lingüista e missionário. Assim o professorado é uma atividade transitória, exercida parcialmente no meio de tarefas religiosas ou de pesquisa.

O caso Tapirapé pode ser tomado como exemplo por contar com professores - Luiz e Eunice de Paula - que, no decorrer de seus 12 anos

de vivência constante com os Tapirapê, aprenderam sua língua e seus costumes. Lá moram, participam de todas as atividades, criam seu filho seguindo a tradição do grupo, e procuram sempre que possível seguir os hábitos de vida da aldeia. É, pois, uma situação bastante singular, contrastiva, no contexto descrito no parágrafo anterior: professores que falam a língua, sendo um deles co-autor da primeira gramática publicada do Tapirapê, conhecem e respeitam a tradição tribal, exercendo com delicadeza e competência sua tarefa, especialistas que estudam há anos a língua e que fornecem a base lingüística indispensável. Manteve-se assim a continuidade da ação pedagógica e da assessoria lingüística, anulando-se causas externas que, como dissemos em parágrafo anterior, tanto perturbam o andamento de programas dessa natureza.

São necessários alguns esclarecimentos sobre a língua Tapirapê e um breve histórico para que se possa avaliar o alcance dos resultados e a complexidade da tarefa de alfabetização.

ASPECTOS DA LÍNGUA TAPIRAPÊ

A língua Tapirapê é falada por cerca de 190 pessoas, das quais mais de um terço se encontra na chamada faixa escolar (idade de 7 a 15 anos). A aldeia atual, localizada próxima à foz do rio Tapirapê em sua confluência com o rio Araguaia, distando 30 km da cidade de Santa Terezinha, Mato Grosso, engloba três aldeias antigas que se situavam na área das cabeceiras do rio Tapirapê. A população jovem tanto masculina quanto feminina comunica-se razoavelmente bem em português e mantém intensa interação com os habitantes circunvizinhos. Na aldeia moram algumas mulheres Karajá, oriundas da aldeia Karajá a 6 km da aldeia Tapirapê, casadas com homens Tapirapê, com os quais se comunicam em português, embora entendam a língua local e falem com seus filhos em Karajá.

Restringiremos a apresentação dos fatos da língua Tapirapê aos aspectos que se evidenciaram problemáticos para a confecção da cartilha.

FONOLOGIA

O quadro de fonemas em Tapirapê é bem simples. Possui doze fonemas consonantais p, t, k, kw, m, n, ŋ, r, y, w, h, ʔ e cinco vogais orais i, e, a, t, o, cada uma com sua contraparte nasal também fonêmica (LEITE, 1977: 1-11). Apenas dois casos serão abordados neste trabalho por terem sido problemáticos para o desenvolvimento da ortografia.

1. a atribuição do som ã, vibrante simples alveolar nasalizada que ocorre depois do fonema /ã/. De acordo com análises diferentes pode ser atribuído ao fonema /n/ (ALMEIDA, Imazinhas de Jesus & PAULA, 1983: 14) ou ao fonema /r/ (LEITE, 1977: 8).

2. o fonema /y/, cujos alofones, [y], [ỹ], [ñ] e [ç], têm uma distribuição regulada pelo acento tônico, conforme se verá mais adiante. ALMEIDA *et alii* (1983: 11) disjungem esse fonema em dois grafemas j e x e advogam uma análise concreta ao optarem pela escrita do [y] que ocorre sistematicamente, na fala lenta, no encontro entre a vogal anterior alta não-arredondada /i/ e outra vogal. LEITE (1977: 9) considera-o como um som meramente transicional e não-fonêmico.

Na ortografia foram estabelecidos pelos educadores os seguintes grafemas, p t k kw m n g r j x w h⁽¹⁾

MORFOFONOLOGIA

Ao lado desse sistema fonológico bastante simples, apresenta o Tapirapê uma rica morfofonologia, que afeta, sobretudo, as consoantes finais das raízes, embora possam ocorrer também modificações das consoantes iniciais. Um exemplo extremo dos tipos de modificações afetando tanto a consoante inicial quanto a final é ilustrado pelo verbo *ket* "dormir" *ãket* "eu durmo", *naramajeri* "você não me faz dormir" (grifou-se a raiz verbal).

No encontro entre uma palavra terminada por consoante e outra iniciada por consoante cai a consoante da primeira palavra. Nesse encontro vocabular, quando se segue uma vogal, repetem-se os processos de substituição de fonemas de modo semelhante aos que ocorrem em interior de palavra, só que naquele contexto a substituição é facultativa e depende da velocidade de fala (juntura externa versus juntura interna, cf. nota nº 8).

(1) ALMEIDA *et alii* (1983: 12) propõem a junção na escrita dos fonemas /h/ e /ʔ/ que passariam a ser grafados h. Essa análise é refutada por SOUZA & SOARES (1983: 108-109).

MORFOLOGIA

Possui tanto prefixos quanto sufixos nominais e verbais, todos altamente produtivos o que dota a língua de uma grande plasticidade, rica que é em processos de formação de palavras.

Sendo uma língua que incorpora o objeto na posição imediatamente precedente à raiz verbal, as palavras podem-se tornar grandes em seu tamanho, lembrando a formação encontrada em línguas polissintéticas, em que as palavras traduzem frases inteiras. Um exemplo esclarecedor é a forma representada na escrita como nãtyropatokãkwāgātoi "eu não sei lavar roupa bem", cuja divisão mórfica é n-ã-tyro-patokã -kwāp-kāto-i, com a tradução "negação - la. pessoa singular - roupa - lavar - saber - bem - negação" e os processos morfofonêmicos que são obrigatórios no interior da palavra (juntura interna).

A variação morfológica e o tamanho das palavras criaram entraves para o desenvolvimento da escrita, como se verá a seguir.

SINTAXE

É a parte da gramática menos descrita e conhecida. Pode-se adiantar que se trata, do ponto de vista tipológico de uma língua OV e que a ordem dos sintagmas na oração é bastante livre, ocorrendo (S) OV, O (S) V, OV (S), V(S) O, VO (S), (S) VO. A parententização do sintagma nominal sujeito (S) se deve ao fato de sua baixa frequência de ocorrência.

Cada uma das ordens sintagmáticas acima arroladas expressam estratégias pragmáticas diferentes. Em geral, ao contrário do que ocorre em línguas do tipo VO, como o português, em Tapirapé a informação nova (ou o que o falante supõe que o ouvinte desconhece) vem antes do predicado e a informação velha (ou o que o falante supõe ser do conhecimento do ouvinte) vem depois do predicado.

HISTÓRICO

A alfabetização foi iniciada em 1972 pelo casal de professores Luiz e Eunice de Paula. O conhecimento do Tapirapé lhes foi facilitado por um dos membros da Missão Tapirapé, Irmãzinha Mayie Baptista de Jesus, que se dedicava há alguns anos ao estudo da língua. Contavam também com o material da pesquisa que vinha sendo realizada por uma das

autoras do presente artigo e que se constituía basicamente no estabelecimento dos fonemas e das regras morfofonológicas, depreensão dos morfemas constitutivos das palavras quer derivativos quer flexionais, as estruturas frasais básicas, além de um vocabulário em que estavam estabelecidas as formas básicas nominais e verbais divididas em suas classes morfológicas e afixos com as traduções⁽²⁾.

A primeira tarefa dos professores foi traduzir a análise fonêmica em ortografia, tarefa essa que trouxe uma série de problemas, visto não poderem contar na ocasião com a lingüista, que se encontrava fora do país. Tiveram, pois, que tomar decisões próprias e encontraram dificuldades em resolver casos mais complicados como, por exemplo, o do fonema /y/.

Outro entrave com que logo se defrontaram foi a recusa dos alunos em aceitarem frases descontextualizadas, isto é, que expressassem um fato que não tivesse realmente ocorrido, cujos participantes fossem desconhecidos ou que não tivessem realmente praticado a ação descrita. Com muita sensibilidade e inteligência, os professores entenderam rapidamente a natureza do problema e iniciaram o processo através da apresentação de palavras, introduzindo assim os principais padrões silábicos e fonemas, num método que podemos chamar de palavrão, levando à análise silábica e posteriormente à análise dos sons. Para as frases, em vista do repúdio à não contextualização, usaram a seguinte técnica: as aulas consistiam em mostrar um diapositivo que reproduzisse uma cena realmente ocorrida no cotidiano da aldeia, em que os participantes e ações pudessem ser facilmente identificáveis. A seguir desenvolvia-se intensa e animada conversação em Português e em Tapirapé sobre o que estava sendo visto. A discussão era viva e motivante. A seguir os alunos escreviam sobre o que haviam visto e discutido, sem que houvesse por parte dos professores uma expectativa de correção ortográfica. Esse material era recolhido e os professores faziam, então, uma montagem de texto de

(2) A pesquisa lingüística entre os Tapirapé foi iniciada em 1967 por Yonne Leite e prosseguida nos anos de 1968, 1969, 1975, 1976 e 1982, perfazendo um total de 11 meses de trabalho de campo. A primeira etapa resumiu-se em coletar os dados e compará-los com as análises fornecidas para o Tupinambá por Aryon D. Rodrigues (notas de aula) e BARBOSA (s.d.). As viagens à aldeia foram financiadas pelo Conselho de Ensino para Graduados da U.F.R.J. e pela FINEP (Dotação número 4/1/82/93/5/00), a quem agradecemos. Agradecemos também a generosa acolhida da Missão Tapirapé e aos alunos Tapirapé pelo muito que nos ensinaram.



modo a que houvesse frases de diferentes alunos. Esse texto era mineografado e lido e discutido na aula seguinte. Os alunos davam a opinião sobre a propriedade de cada frase, propunham mudanças e o professor incentivava a discussão, anotava as sugestões. Não havia assim um texto oficial, obra de um autor, mas um texto coletivo, como é a memória tribal traduzida nos mitos.

Com esse método não se cogitou, até uma certa época, em fazer uma cartilha; o material didático era variável e mudava de aula para aula. Essa metodologia tem como vantagem não petrificar o escrito, torná-lo também material perecível, que "voa como o verbo" não se chocando com os valores de uma cultura em que os bens materiais pouco duram. A cartilha exige guarda com cuidado para não danificar e acaba por se tornar uma coisa em si em que está contido o "saber" e além disso faz com que uma das variedades de um mito passe a ser a "verdadeira". Porém, tal método exige do professor uma enorme versatilidade e criatividade e muito tempo disponível para preparar cuidadosamente cada aula. Ora, os professores seguem o mesmo ritmo de vida dos Tapirapé, têm sua roça, plantam, o homem caça, a mulher lava, cozinha. Participam das festas e têm suas tarefas a cumprir nelas, e lhes sobra pouco tempo para essa preparação incessante.

Permitindo também que professor e aluno participem integralmente do processo de introdução de uma escrita, o método desenvolveu nos alunos um grande sentimento lingüístico, pois começaram a entender sua língua não apenas como um veículo de comunicação, mas passaram a tentar explicar os seus processos. Ao mesmo tempo desenvolveu um sentimento de auto-estima e valorização do grupo: se a população branca tinha mais tecnologia e sabia mais coisas do que eles, havia algo sobre o que só eles mesmos podiam opinar e na qual eram os juizes supremos: a língua Tapirapé. Eram eles quem diziam o que estava certo ou estava errado, o que era gramatical ou agramatical. Eram eles que encaminhavam a descrição formal de sua língua e que ditavam entre as análises possíveis qual a "psicologicamente válida" (3).

Surgiram problemas, logo de início, quanto a questões lingüísticas. Alguns deles se prendem à transposição do sistema ortográfico adotado e dos processos morfofonológicos. Sendo a morfofonologia, como se viu, ri-

(3) Uma descrição pormenorizada desta fase é apresentada por LEITE & PAULA (1977).

ca, seria possível uma escrita fonêmica ou morfofonêmica, ou ainda uma mistura das duas. Outro foi o da divisão de palavras. Conforme se viu, a palavra em Tapirapé pode ser bem desenvolvida, assemelhando-se a uma oração em português. Os professores encontraram dificuldades em fazer brotar espontaneamente um processo de divisão vocabular e tornou-se problemática a reprodução na escrita de cada uma dessas construções maiores: não havia uma homogeneidade de escrita e os alunos deixavam um branco em qualquer lugar da enunciação.

Em 1975 a lingüista responsável pela descrição da língua Tapirapé retomou seu trabalho, após um intervalo de 5 anos. Em 1976, de volta mais uma vez à aldeia Tapirapé, acompanhada de Ruth Monserrat, e tomando ciência dos problemas surgidos nesse intervalo, procurou-se solucioná-los, no que concerne à divisão vocabular. Foram deixadas na aldeia para experimentação hipóteses para uma separação entre palavras, em relatório escrito. Porém, a leitura dessas sugestões foi retardada pelos professores, que as consideraram muito técnicas, não tendo sido postas à prova. Só em 1981, essas questões foram mais bem encaminhadas, conforme se verá a seguir.

A partir dessa etapa os professores, movidos por pressões externas, optaram pela confecção de uma cartilha, acompanhada de um livro de exercícios.

Cabe assinalar que a existência de uma cartilha se reveste de um valor simbólico: é ela importante para o grupo que a pode exhibir aos regionais e aos índios circunvizinhos e também o é para o professor a quem os brancos sempre cobram essa cristalização do saber. A cartilha fica sendo a prova da produtividade e competência do professor e o passaporte do índio para seu ingresso no mundo dos brancos (4).

Analisaremos a seguir os problemas que surgiram nessa última etapa, o encaminhamento das soluções, para descrever, em seguida, a confecção da cartilha e o papel do aluno na validação de análises fonológicas.

OS PROBLEMAS

Em trabalho de campo realizado por Marília Facó Soares e Tânia Clemente de Souza, nos meses de novembro e dezembro de 1981, foram apresentadas aos educadores determinadas sugestões relativas a problemas que os

(4) Para a questão da apropriação da escrita veja-se LÉVI-STRAUSS (1955: 337-349). Agradecemos esta indicação a Márcio Ferreira da Silva.

mesmos vinham enfrentando na execução do projeto de educação Tapirapé.

Todos os problemas levantados pelos educadores, naquela ocasião, diziam respeito a propostas de grafia. Entretanto, esses problemas não eram, em termos lingüísticos, da mesma natureza: havia aqueles problemas referentes apenas à representação gráfica de determinados fonemas, havia aqueles relativos à identificação de palavra e afixo na língua e ligados a essa identificação - existiam os problemas resultantes da alteração ou queda de vogais e consoantes em posição de fronteira vocabular. Se considerados de um ponto de vista não inteiramente lingüístico, esses mesmos problemas podem assumir uma nova feição, o que permite que sejam reagrupados em uma outra classificação. Nessa eles passariam a constituir problemas de três tipos: aqueles surgidos na prática da alfabetização, aqueles cujas possibilidades de solução já haviam sido anteriormente apresentadas aos educadores e aqueles cuja solução não poderia ser imediata⁽⁵⁾. De acordo com os propósitos deste trabalho, vamos considerar aqui os problemas em termos de sua natureza lingüística.

As sugestões aos problemas apresentados foram dadas com base em relatório feito, em 1976, por LEITE & MONSERRAT, relatório esse que versa sobre propostas de grafia. Foram também levadas em conta as particularidades de que se reveste um código escrito e as relações indiretas existentes entre língua e escrita.

Considerando, de um ponto de vista estritamente lingüístico, aquilo que estava representando um obstáculo para o processo de alfabetização Tapirapé, viu-se que o problema principal era o da identificação de palavra e afixo na língua, sendo um problema derivado o da alteração ou queda de vogais em fronteira vocabular.

Assim sendo, deu-se prioridade à identificação de palavra e afixo, adotando-se critérios que estavam apoiados em um estudo sobre classes lexicais em línguas Tupi que vinha sendo levado a cabo por MONSERRAT, SOARES & SOUZA (1981) no Setor de Lingüística do Museu Nacional. E, com relação à alteração ou queda de segmentos em fronteira vocabular, os casos específicos trazidos pelos educadores foram tratados globalmente, a partir de determinados princípios teóricos, quais sejam:

(5) A abordagem dos casos problemáticos a partir do ponto de vista não-inteiramente lingüístico pode ser encontrada em SOUZA & SOARES, 1983: 110.

- a) o léxico de uma língua é constituído de unidades significativas, isto é, de signos no sentido saussureano, e, visto que a noção de *morfema* como unidade significativa mínima se revela incompatível com o fato de que em línguas naturais há morfemas desprovidos de significado, não se deve identificar signo e morfema; ao contrário, o signo tende para a *palavra*.
- b) no léxico, a representação da *palavra* e, conseqüentemente, de seus elementos internos (morfemas) se faz através de uma única forma;
- c) as diferentes formas de um morfema fornecem uma indicação no momento da escolha de uma única forma para representá-lo, ou seja, se uma forma aparece com uma configuração constante, sua representação básica é essa configuração, sendo que não deve constar nessa representação aquilo que pode ser atribuído a processos que se dão automaticamente ao se falar.

Os princípios seguidos integram a teoria lingüística em suas versões mais recentes. Tais princípios apresentam conseqüências para a representação da palavra na escrita. Assim é que, se a palavra é, por excelência, o signo, o valor psicológico a ela atribuído deve pesar no momento em que se coloca a escolha entre *diferentes representações na escrita* para uma mesma palavra e *uma única representação na escrita* para essa mesma palavra. Assim é também que, se as formas que constam no léxico são formas básicas, sobre elas atuam regras fonológicas, regras que o falante nativo intuitivamente conhece e que relacionam as formas básicas às seqüências sonoras produzidas.

A utilidade dos princípios acima, juntamente com as conseqüências que eles trazem para a escrita, pôde ser posta à prova na aldeia Tapirapé. Naquele ano de 1981, as lingüistas visavam tão somente ao estabelecimento de uma grafia *mais próxima* daquilo que, dentro da teoria lingüística, se costuma chamar de "intuição do falante nativo", isto é, chegar próximo à gramática por ele internalizada. Para tanto foram fornecidas para os casos problemáticos sugestões baseadas nos princípios mencionados, tendo sido cada sugestão submetida aos alunos na escola Tapirapé.

A QUESTÃO DA DECISÃO:

O PAPEL DO ALUNO E A REALIDADE PSICOLÓGICA DA ESCRITA

Na escola Tapirapé, cada sugestão dada foi avaliada com falantes

nativos, que já vinham assumindo um papel que é naturalmente seu: o de autoridade com relação à língua que falam.

Recorrer ao falante nativo foi uma consequência da postura teórica então adotada. Além disso, foi uma necessidade, já que estavam sendo levadas em conta as relações indiretas existentes entre língua e escrita. Em outros termos, se de um lado era adotada uma postura teórica em que se consideravam coisas como valor psicológico da palavra e intuição do falante nativo, havia também, de outro lado, a questão de que a escrita nem sempre pode refletir a análise lingüística. Num caso e no outro, impunha-se, pois, a presença do falante nativo no momento da decisão por uma determinada proposta de grafia.

Para tornar mais claro o que estamos afirmando, vamos aqui rememorar o que se passou na escola Tapirapê naqueles meses de 1981, quando se juntaram duas lingüistas, dois educadores e cerca de uma dezena de falantes nativos. Para tanto, tomaremos, a título de ilustração, pontos que foram tidos como problemáticos: o da alteração ou queda de segmentos quando em posição de fronteira; o da representação de determinados segmentos; a configuração de vocábulos-frase na escrita.

Os educadores estavam interessados em determinadas mudanças e em sua representação ou não na escrita. Entre essas mudanças, estavam, por exemplo:

a) as mudanças que ocorrem com a consoante inicial do morfema *patan* "futuro imediato (querer)", como as que se tem em (6)

(1) ie ã - eno- watan "eu quero ouvir"

eu la. pessoa ouvir querer

(2) ie ã - eno- patan "eu quero ouvir"

eu la. pessoa ouvir querer

(3) migew a- yokã - matan 'ipirã "Miguel vai matar

Miguel 3a. pessoa matar querer peixe o peixe"

b) a mudança de /t/ para /r/, quando a palavra seguinte se inicia por vogal, como em

(1) ãtot "curto"

(2) Kañã iator eiye "isso é curto"

curto

(6) Faz-se aqui a representação fonêmica dos enunciados. Por conveniência, dispensou-se neste trecho a utilização de barras inclinadas (//), identificadoras desse tipo de representação.

No caso da mudança da consoante inicial de *patan* "futuro imediato (querer)" (7), bem como no da mudança de /t/ para /r/ em posição de fronteira, uma solução possível apontava para a escolha de uma só grafia: dever-se-ia adotar uma única forma para o morfema cujo significado é "futuro imediato" e uma única forma para a palavra que, terminando em /t/, tinha essa consoante mudada para /r/ ao preceder uma outra palavra iniciada por vogal.

Sugeriu-se que a única forma a ser adotada, para o morfema referente a "futuro imediato", deveria ser *patan*: as mudanças que ocorrem com a consoante inicial desse morfema não necessitam ser representadas na escrita, uma vez que elas podem ser automaticamente realizadas pelo falante e, além disso, estão se tornando facultativas, (cf. LEITE, 1977: 17) podendo-se em todos os casos se usar a forma *patan*. Quanto ao /t/ em final de palavra que passa a /r/, deve ser ele mantido na escrita: quando o falante o realiza como [ʔ], o falante o faz automaticamente (8). Desse modo, dever-se-ia ter na escrita, por exemplo:

(3') migew a-yokã-patan?ipirã "Miguel vai matar o peixe"

(5') kañã i atot eiye "isso é curto"

(7) Para casos como esse, indicou-se quando uma mudança morfofonêmica de veria ou não ser representada na escrita, tendo sido salientada a necessidade da realização de um estudo mais aprofundado sobre o sãndi em Tapirapê, "a fim de se tentar não propriamente a verificação dos princípios que sustentaram as sugestões de grafia propostas, mas a descrição do fenômeno..." (cf. SOARES & SOUZA, (1982). A análise lingüística ulterior, em que se tratou do sãndi, revelou estar havendo em Tapirapê uma interseção de fenômenos de ordem sintática, morfológica e fonológica que está levando à especialização, simplificação e generalização do emprego de alomorfes. No caso específico do morfema *patãt* é ele uma raiz incorporada que apresenta, com relação a sua consoante inicial, "morfofonêmica própria em determinados contextos"; no que diz respeito à representação gráfica desse morfema através de uma única formação, não deveria ela ser rígida, já que, se algum falante quisesse representar na escrita uma das variantes do morfema em questão os professores deveriam aceitar qualquer opção previsível de escrita por parte dos falantes. (cf.: SOUZA & SOARES, 1982: 20-26).

(8) Salientamos que, ao fazer sugestões para a representação de uma palavra na escrita, tomou-se o cuidado de não igualar os fenômenos de junção interna (junção morfológica) aos de junção externa (junção entre palavras), mesmo que na língua fenômenos de junção (externa e interna) sejam resultado da aplicação de uma mesma regra fonológica.

Essas foram sugestões dadas aos educadores. No entanto, não era suficiente que as sugestões fossem apenas dadas, que as hipóteses fossem apenas fornecidas. Era necessário que os falantes Tapirapé se pronunciassem com relação a tais sugestões. Assim, foram elas levadas à escola. Lá, como era esperado, elas foram corroboradas. E, mais do que isso, elas foram levadas avante, no sentido de os próprios falantes nativos fazerem a sua proposta de grafia. Isso ocorreu com *patan* "futuro imediato", tendo o fato se dado ao realizarmos um teste que constava da leitura de uma palavra isolada e do ditado dessa palavra seguida de outra cuja grafia não se havia mostrado aos alunos. Por exemplo, o professor escrevia no quadro

exat "chegue"

Em seguida, apagava o quadro, esperava um pouco e ditava⁽⁹⁾

[e ɕ a ʎ i e ' ɕ ã k ã] "venha ver"

Essa experiência tinha por objetivo verificar se os alunos mantinham a mesma grafia para a palavra que haviam lido, independentemente da realização dessa palavra em contexto específico. Tratava-se, em suma, de testar as *relações* entre escrita e pronúncia nos casos de fronteira vocálica. Assim:

Escrita	Transcrição fonêmica	Pronúncia
exat...	/eyar ieyãka/	[e ɕ a ʎ i e ' ɕ ã k ã]

Se os falantes escrevessem - como de fato escreveram - *exat*, independentemente da realização do t final em contexto específico, isso seria sinal de que as sugestões fornecidas poderiam ser fixadas na escrita.

A experiência em questão prosseguiu, e nela *todos* os alunos, ao lhes ser ditado o enunciado

[ak^wããmatãⁿ] "ele quer saber"

querer

escreveram a terminação do morfema que em Tapirapé significa "futuro imediato (querer) como *ãt*, ao invés de *an*. Tal fato nos levou a verificar nas experiências subsequentes a leitura do morfema *patan* "futuro imediato", grafado agora *patãt* e devidamente contextualizado. Os resultados apontaram para uma revisão da grafia dos morfemas terminados em /am/ e /an/, passando esses a ter o seu final grafado, respectivamente, como *ãp* e *ãt*.

(9) A transcrição aqui é fonética.

A proposta de grafia *patãt* feita pelos Tapirapé foi duplamente significativa. Em primeiro lugar, a partir dela se pôde obter uma solução mais abrangente para a escrita de morfemas terminados em *am* e *an*: a última consoante desses morfemas sofre as mesmas alterações que a última consoante dos morfemas terminados em vogal oral seguida de /p/ (Vp) e vogal oral seguida de /t/ (Vt). E os Tapirapé, com sua proposta, simplesmente nos mostraram que a escrita pode refletir o que de generalizador existe em tais alterações. Em segundo lugar, essa proposta Tapirapé vinha ao encontro de nosso propósito que visava a chegar perto da "intuição do falante nativo": escrever o final de morfemas terminados em *am* e *an*, como, respectivamente, *ãp* e *ãt* era, na realidade, propor uma grafia mais abstrata, que anda perto do que se passa na mente do falante nativo e um pouco longe daquilo que o falante pronuncia ao emitir um enunciado.

As significações de que se reveste a proposta de grafia dos Tapirapé poderia levar à suposição de que eles aceitariam, em qualquer caso problemático, uma escrita mais abstrata. No entanto, não foi exatamente assim que as coisas se passaram. Os Tapirapé aceitaram, para casos de alteração ou queda de segmentos em posição de fronteira, uma escrita mais abstrata, tendo eles próprios feito uma proposta de grafia. Para outros casos, como o da representação de determinados segmentos e de vocábulos-frase, os caminhos indicados por eles foram outros.

A representação de certos segmentos era uma das outras áreas de interesse dos educadores. O fonema /y/, representado na escrita pelas letras j, e x; era um desses segmentos.

O fonema /y/ tem, segundo LEITE (1977: 8), suas realizações condicionadas pelo contexto, assim:

a) até a posição tônica, realiza-se como [ɕ] (representação escrita: letra x);

b) em sílaba pós-tônica antecedido de vogal oral, sua realização é [y] (escrita: j);

c) em sílaba pós-tônica antecedido de vogal nasal ocorre como [ñ] (escrita: j);

d) em declive silábico antecedido de vogal nasal, realiza-se como [y] (escrita: j);

Já no mencionado relatório de LEITE & MONSERRAT (1976), as realizações [i] e [y] que ocorressem, dentro da palavra, até a posição tônica deveriam ser grafadas como *i*, para se atender à flexibilidade

de existente na pronúncia. Os educadores, porém, estavam com dúvidas sobre a grafia da realização [y] depois da tônica, já que não sabiam se deveriam relacionar tal realização ao fonema /i/ ou ao fonema /y/.

De acordo com a análise fonêmica de LEITE (1977: 9), a ocorrência de [y] em posição prê-tônica poderia ser atribuída a /i/, como resultado de uma assilabação desse fonema. Quanto à ocorrência de [y] em posição pós-tônica, Leite não fala em assilabação de /i/. Ao contrário, pela análise fonêmica, [y] em posição pós-tônica só poderia ser atribuído a /y/, e não a /i/. Assim, parecia-nos que, nesse caso, a grafia já adotada não deveria sofrer modificações. Os educadores, porém, levantaram a hipótese de que, se fosse pedida aos alunos uma divisão silábica das palavras-problema, esses a fariam de modo a interpretar a realização [y] como vogal.

Na tentativa de saber a que unidade os falantes nativos atribuíam a realização [y] após a tônica, as linguistas os levaram a fazer, através da velocidade de fala, a divisão silábica de palavras como

{ 'mayã } "cobra"
{ tu'payã } "faixa, suporte para carregar criança"

Confirmando a análise fonêmica - uma análise que postula unidades mais próximas daquilo que se fala -, os Tapirapé realizaram a divisão silábica, interpretando o [y] pós-tônico sempre como um segmento assilábico, isto é, não o silabificaram como vogal em nenhum momento. Em termos de consequências para a escrita, tal fato revelou que, para esse caso específico, os Tapirapé desejavam uma escrita em que alofones de um fonema são unidades com ortografia diferente.

Convém registrar que não foi essa a primeira vez que os Tapirapé confirmaram uma análise fonêmica. A propósito, podemos ler em LEITE & PAULA (1977: 7):

"... uma das palavras-chave usada para introduzir as consoantes t, k e n foi takana "casa dos homens". Porém nessa palavra o que ocorre foneticamente não é uma consoante nasal alveolar e sim um "flap" nasalizado, que pela análise fonêmica feita por nós foi considerado um alofone de /r/. Os Tapirapé aceitaram de início a escrita deste como n. Mas, quando aprenderam o n em outras posições como em nami "orelha" e o r como em hera "nome dele", imediatamente mudaram a grafia das palavras com o som de "flap" nasalizado para r".

Os vocábulos-frase constituíam um outro problema que os educadores gostariam de ver solucionado na escrita. Tais vocábulos apresentam, em sua constituição interna, uma série de morfemas. Por exemplo⁽¹⁰⁾:

(10) A representação aqui é fonêmica. Veja-se a nota 6.

/n- ã- t+ro- patokã-k^Wãã- pãto- i /
negação la. pessoa roupa lavar saber bem negação
"eu não sei lavar roupa bem"

A questão era a de se representar ou não vocábulos-frase como um continuum na escrita. Escritos como um continuum, constituiriam uma única e extensa palavra. Assim, o exemplo acima seria escrito.

nãtyropatokã^Wãagatoi "eu não sei lavar roupa bem"

Escritos de maneira a deixar separados um ou mais morfemas, surgiria o problema de se encontrar um critério para tal separação.

Os motivos para a separação foram dados pelos próprios Tapirapé. Expostos a uma palavra escrita muito extensa, demonstraram ter dificuldades na leitura da mesma. Quando o vocábulo-frase foi desmembrado na escrita, as dificuldades de leitura foram superadas. Para os Tapirapé, o problema era visual e, como tal, deveria ser resolvido. Para as linguistas, que não haviam encontrado motivos lingüísticos que sustentassem a separação de raízes em vocábulos-frase⁽¹¹⁾, restou apenas a tarefa de realizar essa separação de maneira coerente com decisões anteriormente tomadas. Assim é que um enunciado como "não sei lavar roupa bem" passou a ser escrito

nã ãtyropatokã k^Wããp kãto i

por se ter de manter coerência com uma decisão tomada com relação a uma série de marcadores de pessoa⁽¹²⁾ e por se terem já obtido evidências suficientes de que o falante é capaz de realizar todas as mudanças decorrentes de junctura vocabular, independentemente da grafia adotada.

O que acabamos de relatar é uma pequena exemplificação do que se passou na escola Tapirapé. Mais do que isso, porém, o que trouxemos constitui um testemunho que deixa claro que os Tapirapé desempenharam o pa-

(11) Em vocábulos-frase tem-se a incorporação de raízes, processo de formação de palavra tido como característico das línguas Tupi. O problema da incorporação em Tapirapé foi repensado a partir de dados coletados na aldeia Tapirapé por Soares e Souza, em novembro e dezembro de 1981, e por Souza, em setembro de 1982. Os resultados desse repensar estão em SOUZA & SOARES, 1982.

(12) A série de marcadores de pessoa em questão é a que não indica necessariamente sujeito oracional e que pode ser usada com "nomes", com os chamados "verbos estativos", com verbos "transitivos" e "intransitivos". A sugestão que demos aos educadores para a escrita dessa série de marcadores se encontra em SOARES & SOUZA (1982).

pel central na escolha e fixação de determinadas propostas de grafia. Se os educadores levantaram os problemas, se as lingüistas analisaram esses mesmos problemas e para eles forneceram as possíveis soluções, coube no entanto, aos falantes nativos decidir. E essa decisão nem sempre esteve de acordo com o arcabouço teórico adotado pelas lingüistas: os Tapirapê se decidiram ora por uma escrita mais abstrata, ora por uma escrita mais concreta, ora ainda por uma escrita desvinculada da análise lingüística.

A CARTILHA

A inadequação do material didático utilizado no processo de educação indígena é um dos fatores que pode contribuir para o mau andamento do processo em si. Sendo assim, ao se preparar uma cartilha, é fundamental que se leve em conta tanto fatores lingüísticos, como também fatores sócio-culturais.

Assim, por se procurar atender a um só tempo aos fatores acima mencionados é que se decidiu organizar a feitura da *Cartilha Tapirapê* através dos textos ilustrados.

A distribuição dos textos visava à seguinte composição: a cartilha se divide em cinco unidades - *ka* "A roça"; *kãã* "A mata"; *'y* "O rio"; *tãwa* "A aldeia" e *tarywa* "As festas" - que sintetizam a vida e a cultura do povo Tapirapê.

Ao se optar pela organização da cartilha em textos, estava-se levando em conta o fato de que tanto a sílaba quanto a palavra desprovidas de contexto nada significam. Assim, através de textos, a aprendizagem se torna bem mais fácil e natural, uma vez que os textos procuram refletir experiências reais e vivenciáveis pelo grupo.

A montagem da cartilha obedeceu às seguintes etapas:

- 1) listagem de todas as palavras que poderiam ser inseridas no contexto das unidades referidas acima;
- 2) seleção dessas palavras em função do tipo de sílaba que se pretendia explorar, visando-se à produtividade e ao grau de dificuldade de aprendizagem das sílabas;
- 3) feitura dos textos atendendo-se ao que foi observado em (2).

A seleção e a apresentação dos textos foi feita da seguinte forma: - os textos eram construídos pelos falantes nativos para atender aos objetivos a serem atingidos, isto é, deveriam ser constituídos principalmente de palavras que apresentavam as características mostradas em (1) e (2): as palavras deveriam não só estar in-

seridas no contexto, como também deveriam apresentar as sílabas que se pretendia explorar no momento;

- a complexidade dos textos e das palavras aumentava à medida que novas sílabas eram introduzidas;
- ao final de cada unidade, tinha-se a preocupação de se utilizar um texto onde, de maneira geral, se repetiriam as palavras focalizadas até então.

Ao mesmo tempo que se organizava a cartilha, era feito separadamente um *Caderno de Exercícios* visando a fixação das palavras apresentadas nos textos. Cabe aqui observar que nem todas as palavras apresentadas teriam que ser aprendidas de imediato. Os exercícios foram feitos de modo a permitir, em primeiro lugar, a fixação daquelas que continham as sílabas pré-selecionadas segundo a produtividade na língua e segundo o grau de dificuldade de aprendizagem das mesmas. As palavras cujas sílabas não seriam ensinadas de imediato ficavam para uma etapa posterior.

Do ponto de vista técnico, a metodologia empregada na feitura da *Cartilha Tapirapê* e do *Caderno de Exercícios* se revelava bastante satisfatória, uma vez que não se deixou de levar em conta as características da clientela para a qual o material se destinava. Parecia que nada tinha sido esquecido: nem os aspectos lingüísticos, nem os sócio-culturais.

Os aspectos lingüísticos e sócio-culturais são aqueles que após longos anos de estudo e de vários contatos com o grupo, parecem ser de domínio comum e parecem estar suficientemente sabidos para se dar início à elaboração de material próprio ao aprendizado da língua escrita por falantes nativos.

Porém, na organização da cartilha cometeu-se uma falha. Esqueceu-se, no momento da montagem, de se fazer um trabalho em conjunto, isto é, depois de coletados os textos e as respectivas ilustrações - ambos feitos pelos Tapirapê, mas em momentos diferentes -, montou-se a cartilha sem que houvesse a preocupação de se recorrer aos Tapirapê. Uma vez que todo o material tinha sido feito por eles, pensou-se que não haveria problemas de assim se proceder. Essa falha veio a se refletir em vários aspectos.

A fim de ilustrar melhor a observação acima, focalizaremos alguns aspectos onde se constatou essa falha.

O título da primeira lição da Unidade I é *ka* "A roça", o respectivo texto se resume em uma frase - *we ropy akapit* "Meu pai está derrubando a mata" - e a ilustração representa um homem com seu machado derrubando

do a mata onde será plantada a roça.

A língua Tapirapé apresenta uma série de sufixos que especificamos nomes com relação ao tempo. Assim o nome *ka* "roça" acrescido do sufixo *-kɔwera* "ex" vai denominar o local onde já houve uma roça *-kakwera* "a ex-roça". Da mesma forma o sufixo *-ryma* "futuro" vai denominar o que ainda será a roça - *karyma* "a futura roça".

Portanto, o título da primeira lição nunca poderia ser *ka* "A roça", já que tanto o texto quanto a ilustração remetem não à coisa pronta, mas ao que ainda poderá ser a roça.

Dessa forma, quando a cartilha Tapirapé foi posta em uso em sala de aula, os alunos estranharam a maneira como tinha sido introduzida a primeira lição, pois daquela forma não se refletia a visão de mundo dos Tapirapé, e sim a visão de quem organizara o material.

Um outro fato que chamou a atenção dos alunos Tapirapé foi a ordem de constituintes de determinadas sentenças.

Na lição 3 da unidade 1, por exemplo, a sentença

<i>komana</i>	<i>a'o</i>	<i>konomĩ</i>	"O menino comeu feijão"
feijão	comer	menino	
O	V	S	

não teve boa aceitação por parte dos alunos porque, segundo eles, a ordem esperada seria

<i>konomĩ</i>	<i>a'o</i>	<i>komana</i>	"O menino comeu feijão"
S	V	O	

No momento da confecção da cartilha ainda não fora feito um estudo a respeito da ordem de constituintes em Tapirapé. Uma vez que as sentenças eram construídas por falantes nativos, não se pensou na possibilidade de determinadas sentenças não estarem bem formadas do ponto de vista pragmático. Muitas vezes, foram aproveitadas sentenças isoladas - feitas por diferentes alunos - e construídos os textos, ou seja, tais sentenças passavam a fazer parte de um determinado contexto.

A partir do instante em que qualquer item lexical é inserido num contexto, diferentes fatores entram em jogo e a significação desse item fica bem mais restrita. Dentre esses fatores estão os de ordem discursiva: todo falante tem em mente noções como foco/pressuposição, informação nova/informação velha e outras, que orientam a organização dos constituintes na sentença.

Ao se introduzir a sentença mencionada - *komana a'o konomĩ* - no

texto da lição 3, não se levou em conta as considerações acima, isto é, não se repensou a sua estrutura face ao contexto que ela passava a integrar. Tal fato fez com que os alunos, ao terem que lidar com uma unidade maior do que a sentença - o texto -, estranhassem determinadas construções que eles próprios haviam elaborado.

Assim, por mais que se tenha procurado atender a todos os itens que devem ser levados em conta na feitura de qualquer material didático, houve algumas falhas no processo como um todo. Isso vem demonstrar que a presença e a participação do aluno para o qual se destina o material tem que ser constante e atuante, a fim de que o material, realmente, possa espelhar não apenas os aspectos gramaticais da língua, como também a concepção exata que o falante nativo faz do uso de sua língua materna.

À GUISA DE CONCLUSÃO

Conforme se viu, a alfabetização deve ser encarada como um processo constante que sempre se renova e se modifica. A confecção de uma cartilha não significa o encerramento desse constante "devenir" que é o conhecer e entender uma língua e uma sociedade cujas bases de posicionamento no mundo diferem, em alguns pontos, radicalmente de nossa concepção. Também se viu que não há uma única análise lingüística e nem mesmo uma única solução para os problemas pedagógicos. O lingüista deve fornecer as várias propostas de análise e o professor precisa entender o alcance e limitações de cada uma delas, observando as aceitações ou as recusas e procurando os meios didáticos para pô-las à prova. Ao aluno é que cabe a decisão, pois é ele quem sabe a sua língua. É ele, pois, o principal ator nesse drama. E só com o entrosamento sistemático e contínuo entre ele, o professor e o lingüista é que poderá ocorrer menos erros e distorções.

Desde o artigo seminal de E. Sapir "A realidade psicológica do fonema" (SAPIR, 1933), os lingüistas procuram, no processo de aprendizagem da escrita, evidências que levam a captar a intuição que o falante tem de sua língua e por meio disso validar as análises propostas. Viu-se aqui que essas evidências não vão todas na mesma direção; ora apontam para uma análise concreta - o caso do fonema /y/ - ora indicam uma análise mais abstrata - as terminações em *am*, *an* -. É preciso, pois avaliar cada caso separadamente, isolando cada fator com o devido cuidado, pois não se pode, como vimos, estender automaticamente a solução de um proble

